

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

**Edição 45
Ano 17**

**Volume 6 Especial
Educação Física
Hugo Norberto Krug
(org.)**

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

2021

2021

2021

2021

Niterói – RJ

Revista Querubim 2021 – Ano 17 nº45 – vol. 6 Especial – Educação Física – 91p. (outubro – 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	Hugo Norberto Krug – Motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de educação física iniciantes na educação básica	04
02	Hugo Norberto Krug – Encantos e desencantos com a educação física inclusiva: as percepções de professores da área	14
03	Hugo Norberto Krug – Apontamentos sobre o estágio curricular supervisionado na formação inicial em educação física – Parte II: pressupostos de base auxiliares	23
04	Hugo Norberto Krug – Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de educação física da educação básica em diferentes fases da carreira	36
05	Hugo Norberto Krug – A educação física nos anos finais do ensino fundamental: os motivos dos alunos sobre o desinteresse pelas atividades propostas nas aulas	49
06	Isis Amaral Thums et al – Os benefícios do método inovador hiit como auxiliar no emagrecimento e seu elemento motivador para a prática de exercícios físicos	63
07	Manuela Soares Gama et al – Atividade física em tempos de pandemia: um estudo com os participantes do projeto Ative-se Unimed/UNICRUZ	74
08	Mateus Filipe Maciel Silva Barbosa et al – Um estudo sobre as práticas da educação física identificadas nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) etapa da Educação Infantil	80

MOTIVOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O DESPERTAR DO ESTÁGIO DE DESCOBERTA NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug¹

Resumo

Objetivamos neste estudo analisar os motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), da rede pública de ensino, 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 utilizado para a coleta de informações foi um questionário. A interpretação das informações foi realizada por meio da análise de conteúdo. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB das referidas rede de ensino e cidade. Concluímos que os motivos para o despertar do estágio da descoberta na fase de entrada na carreira docente são todos impulsionadores do entusiasmo profissional e que a maioria destes está diretamente ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos.

Palavras-chave: Educação Física. Entrada na Carreira. Estágio da Descoberta.

Abstract

We was aimed in this study to analyze the reasons that contributed to the awakening of the discovery stage in the career entry phase, in the perceptions of Physical Education (PE) teachers beginning in Basic Education (BE), in the public school network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterized the research as a qualitative case study type. The research instrument used to collect information was a questionnaire. The interpretation of information was performed through content analysis. Participated five PE teachers beginning in BE from of the teaching network and city referred. We concluded that the reasons for awakening the discovery stage in the entry phase of the teaching career are all drivers of professional enthusiasm and that most of these are directly linked to the teachers themselves, that is, to themselves.

Keywords: Physical Education. Entry into the Career. Discovery Stage.

Considerações iniciais

Inicialmente, consideramos importante colocar que, em tempos recentes, o tema '*início da docência de professores de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB)*' vem ganhando destaque no cenário acadêmico e consequentemente rendendo produções científicas sobre o mesmo. Nesse sentido, apontamos as seguintes investigações: Krug (2021a); Krug (2021b); Krug *et al.* (2021a); Krug *et al.* (2021b); Krug *et al.* (2021c); Krug (2020a); Krug (2020b); Krug; Krug e Krug (2020a); Krug; Krug e Krug (2020c); Krug *et al.* (2020a); Krug *et al.* (2020b); Krug *et al.* (2020d); Feldkercher e Ilha (2019); Krug (2019); Krug e Krug (2019); Krug *et al.* (2019a); Krug *et al.* (2017a); e, Krug *et al.* (2017b).

¹ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); 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.

Entretanto, mesmo diante deste cenário de intensificação de investigações, Rezer; Madela e Dal-Cin (2016, p. 65), destacam que “[o] ingresso na carreira docente representa um tema complexo, ainda com muito a ser pesquisado [...]”. Assim, a respeito da expansão das investigações que envolvem o início da docência em EF, segundo Ilha e Krug (2016, p. 198), essa é “[...] devido à importância deste período da vida profissional docente, somada às peculiaridades da área e suas problemáticas”.

Frente a este cenário, emergiu a temática ‘*os motivos que contribuem para o despertar do estágio da descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF da EB*’, pois, conforme Krug *et al.* (2020c, p. 7), os primeiros anos da profissão docente possui uma regularidade, denominada “[...] da sobrevivência à descoberta: o surgimento do entusiasmo profissional”. Os autores explicam que regularidades são “[...] os comportamentos regulares que os professores de EF da EB apresentam no percurso de sua carreira docente” (KRUG *et al.*, 2020c, p. 5).

Neste contexto, Príncipe e André (2018, p. 4) explicitam que “[o] início da carreira docente ou fase de indução é [...] entendido como o período que marca a entrada no campo profissional (a escola), após a conclusão da formação inicial [...]” (inserção nossa). Já Huberman (2000) afirma que a fase de entrada na carreira e/ou início da docência compreende os três primeiros anos de exercício e é caracterizada por dois estágios: a) sobrevivência; e, b) descoberta.

O estágio de sobrevivência é caracterizado como (HUBERMAN, 2000, p. 39):

[...] o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com o material didático inadequado, etc.

Segundo Sodré; Silva e Santos (2017, p. 3), o início da docência

[...] é caracterizado pelas dificuldades que se traduzem no enfrentamento da realidade imposta no trabalho do professor. Realidade distinta daquilo que o mesmo havia construído e idealizado ao longo de sua trajetória como aluno, havendo, neste momento, uma releitura do que é ser professor, o que contribui para a construção de um novo sentido e significado para a profissão. Nesse contexto, considera-se que a sobrevivência no início da carreira é marcada pelo confronto, enfrentamento e superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, expressos nas atividades diárias do professor.

De acordo com Huberman (2000, p. 39), o estágio de descoberta é caracterizado como

[...] o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”. O autor explica que o estágio da descoberta ao se caracterizar pela exploração das possibilidades, na medida em que o professor vai percebendo que essas existem no desenvolvimento de seu trabalho, acontece o entusiasmo com o resultado positivo das formas de agir e de pensar, que melhoram a sua prática. Nesse sentido, Krug (2020b, p. 8) aponta que a satisfação profissional “[...] origina o entusiasmo profissional, assim como ajuda na passagem do estágio de sobrevivência para o estágio de descoberta na fase de entrada na carreira”.

Neste cenário, Sodré; Silva e Santos (2017, p. 4) destacam que “[...] o professor se constitui em sua profissão por meio de dificuldades e descobertas, pois mediante superações constrói sentido e significado em seu fazer docente”.

Desta forma, embasando-nos nas premissas descritas anteriormente formulamos a seguinte questão problemática, norteadora do estudo: quais são os motivos que contribuíram para o despertar do estágio da descoberta na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)?

Então, a partir desta indagação, delineamos o objetivo geral como: analisar os motivos que contribuíram para o despertar do estágio da descoberta na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo com a intenção de que as informações coletadas e analisadas poderão possibilitar uma reflexão sobre o início da docência de professores de EF na EB, buscando, assim, uma melhor compreensão dos motivos que contribuíram para o despertar do estágio da descoberta na fase de entrada na carreira docente.

Procedimentos metodológicos

Caracterizamos os procedimentos metodológicos desta investigação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

De acordo com Minayo (2009, p. 22), a pesquisa qualitativa “[...] se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada [...] pelos próprios pesquisadores”. Para Gil (1994, p. 79), o estudo de caso se fundamenta “na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão d(o) [...] mesmo [...]” e uma possível inferência de sua ocorrência (acréscimo nosso). Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se aos professores de EF iniciantes na EB, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

A coleta de informações foi feita por meio de um questionário, que, segundo Hayman (*apud* NEGRINE, 2004, p. 80), é definido como “uma lista de perguntas mediante a qual se obtém informações de um sujeito ou grupo de sujeitos por meio de respostas escritas”. Já Negrine (2004, p. 80) aponta que o questionário pode ser “[...] utilizado em pesquisas de corte qualitativo [...]” e também “[...] é utilizado em pesquisas de corte quantitativo [...]”.

Neste estudo foi significativo o uso da análise de conteúdo para a interpretação das informações coletadas, pois essa, de acordo com Martins (2006, p. 35), “[...] é uma técnica de grande eficácia porque busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis”.

Participaram deste estudo ‘*cinco professores de EF iniciantes na EB*, sendo ‘*dois do sexo masculino e três do sexo feminino*’, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Destacamos que a escolha dos participantes deste estudo aconteceu de forma intencional, pois o primeiro critério de seleção foi a representatividade tipológica, já que levamos em consideração o tempo de atuação docente, que para ser reconhecido como professor iniciante, conforme Huberman (2000), são aqueles que possuem até três anos de magistério.

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

Resultados e discussões

A partir da interpretação das informações coletadas, realizada por meio da análise de conteúdo, identificamos os seguintes motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta da fase de entrada na carreira, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados. Foram eles:

1) ‘O afeto e o acolhimento dos alunos’* (cinco citações). Esse motivo pode ser fundamentado em Feldkercher e Ilha (2019, p. 148) que afirmam que

[a] maioria dos (professores) iniciantes indic[a] que o gosto dos alunos pelas aulas lhes favorece e motiva para o desenvolvimento das aulas. Esse fato pode facilitar o trabalho dos docentes e criar uma aproximação afetiva entre os alunos e o professor de Educação Física. [...]. Esse gosto pela Educação Física e consequente aproximação entre alunos e professor pode gerar um ambiente prazeroso, proporcionando o reconhecimento do professor de Educação Física – seja ele iniciante ou não – e a difusão da alegria nessas aulas (inserção nossa).

Assim sendo, estes fatos, segundo Krug *et al.* (2021b), aproximam o professor de EF iniciante na EB com os seus alunos proporcionando um afeto e um acolhimento positivo. Além disso, de acordo com Baccarelli *et al.* (2010), as aulas de EF envolvem o estar fora da sala, e que isto permite uma relação mais informal, onde, muitas vezes, os alunos sentem maior liberdade de expressão verbal, envolvendo, principalmente, o movimento corporal, onde poderá transcender muito mais os seus sentimentos do que dizer, permitindo assim, expor características da sua personalidade, muitas vezes, camufladas no dia a dia. Nesse sentido, Krug *et al.* (2021c) destacam que as relações interpessoais positivas dos professores de EF iniciantes na EB com os seus alunos facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Assim, considerando as premissas anteriormente colocadas, inferimos que **‘o afeto e o acolhimento dos alunos, com certeza, pode tornar-se um motivo que contribui para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB’**;

2) ‘O apoio dos professores mais experientes’*** (quatro citações). Relativamente a esse motivo mencionamos Flores *et al.* (2010, p. 5) que colocam que a aproximação com os docentes mais experientes pode fornecer “[...] subsídios para o enfrentamento mais adequado da realidade da Educação Física” pelos professores iniciantes na EB, pois, a partir do apoio dos colegas, os professores em dificuldades, conseguem melhorar suas aulas e começam a ter “[...] um sentimento de realização profissional e a certeza de que a cooperação entre profissionais é necessária ao desenvolvimento da profissão e, assim, passam a ser mais entusiasmados com a docência” (FLORES *et al.*, 2010, p. 6). Nesse sentido, segundo Gabardo (2012, p. 89), “[...] os professores iniciantes buscam nos seus colegas de profissão [...] um referencial para a sua prática docente”. Ainda Gabardo (2012, p. 88) aponta que “[p]arece não haver dúvidas de que o desafio do início da docência é grande, mas também é um período de descobertas e de aprendizagem”. Destaca que, para os professores iniciantes, a aprendizagem acontece, sobretudo “[...] com a ajuda de pessoas mais experientes, tais como os colegas de profissão, professores, supervisores, gestores, enfim, vêem no trabalho coletivo uma oportunidade de crescimento pessoal” (GABARDO, 2012, p. 88).

Nesse cenário, nos reportamos a Krug; Krug e Ilha (2013) que apontam que uma das alternativas para sobreviver ao choque com a realidade escolar no estágio de sobrevivência no início da carreira é o apoio dos colegas. Já Krug (2020b, p. 7) afirma que o apoio dos colegas é um recurso dos professores iniciantes “[...] na ultrapassagem do estágio de sobrevivência para o estágio de descoberta, podendo proporcionar entusiasmo profissional”. Entretanto, Krug *et al.* (2020a) dizem que o início/entrada na carreira é uma fase difícil, sendo que os professores iniciantes que não contam com o apoio na escola ficam a mercê da sorte, pois, geralmente, as condições iniciais da profissão docente são de instabilidade e insegurança. Assim, considerando as premissas anteriormente colocadas, inferimos que **‘o apoio dos professores mais experientes, com certeza, pode tornar-se um motivo que contribui para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB’;**

3) **‘Uma boa formação profissional inicial’**** (três citações). No direcionamento desse motivo nos referimos a Conceição *et al.* (2014, p. 95) que assinalam que “[a] formação inicial é o grande alicerce do professor iniciante, pois é nela que se apóia para iniciar a docência”. Já Conceição; Souza e Krug (2010) destacam que, realmente, espera-se que a formação inicial contemple a necessidade dos sujeitos que a procuram e essa deve estar direcionada à realidade educacional. Nesse sentido, Marcelo Garcia (2010) alerta que é no período do início da carreira que se dá o confronto dos conhecimentos estabelecidos na formação inicial com as vivências do dia a dia docente. Dessa forma, de acordo com Flores *et al.* (2010, p. 6), para alguns poucos professores, o início da carreira se mostra “[...] sem dificuldades porque se sentem preparados para serem professores”, onde “[...] por ocasião de sua formação inicial, foram diferenciados em suas buscas por vivências escolares”. Assim, em decorrência desse quadro descrito, “[...] possuem entusiasmo para desenvolver suas tarefas docentes” (FLORES *et al.*, 2010, p. 7). Entretanto, segundo Conceição *et al.* (2014, p. 95),

[...] 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 a sua formação seja contínua. A sociedade muda, bem como os indivíduos que a constituem, sendo assim, o professor é um ser inconcluso, pois sempre precisará buscar soluções, conhecimentos, para que possa qualificar sua prática educativa.

Além disso, Flores *et al.* (2010, p. 4) apontam que a insegurança na função docente na entrada na carreira possui como “[...] principal responsável [...] as deficiências da formação inicial do professor de Educação Física”. Em contra-partida, esses autores frisam que “[...] quanto maior foi a dedicação do professor em início de carreira, em vivências e conhecimentos referentes à escola, durante a sua formação inicial, maiores foram as suas ‘chances’ de ter um bom desempenho na sua docência”. Nesse cenário, Flores *et al.* (2010) ressaltam que uma boa formação inicial facilita a passagem do estágio de sobrevivência para o estágio de descoberta na fase de entrada na carreira docente. Assim, considerando as premissas anteriormente colocadas, inferimos que **‘uma boa formação profissional inicial, com certeza, pode tornar-se um motivo que contribui para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB’;**

4) **‘O enfrentamento da complexidade da prática docente’**** (três citações). Em relação a esse motivo citamos Krug; Krug e Ilha (2013) que ressaltam que a alternativa para ultrapassar o estágio de sobrevivência e ir para o estágio de entusiasmo profissional do início da carreira docente é o enfrentamento da complexidade da prática, do real, que é representado pelas dificuldades/problemas/desafios/dilemas da prática docente, situações essas, onde o professor iniciante tem que optar sobre o que fazer. Também Krug (2020b, p. 5) salienta que “[...] a saída do

estágio de sobrevivência para ir para o estágio de descoberta [...] se dá pela busca do enfrentamento da complexidade da prática, do real, o que impulsiona o processo de construção do ser professor”.

Nesse sentido, lembramos Krug e Krug (2012, p. 6) que colocam que “[...] ninguém nasce professor, mas sim se constitui professor como tal a partir das interações que estabelece em seu meio social [...]”. Já, para Krug; Krug e Ilha (2013), o enfrentamento da complexidade da prática impulsiona o processo de construção do ‘ser professor’. Entretanto, esses autores destacam que nem todos os professores de EF iniciantes na EB decidem enfrentar as dificuldades/problemas/desafios/dilemas da prática docente acontecendo um processo de acomodação profissional, dessa forma, prejudicando o processo de aprender a ser professor. Assim, considerando as premissas anteriormente colocadas, inferimos que **‘o enfrentamento da complexidade da prática docente, com certeza, pode tornar-se um motivo que contribui para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB’**;

5) **‘A aprendizagem de solucionar problemas’**** (três citações). Quanto a esse motivo apontamos Krug; Krug e Krug (2020b, p. 30) que dizem que uma das contribuições da formação inicial para a prática docente de professores de EF da EB na entrada na carreira foi “[n]o aprendizado de saber solucionar problemas [...]”. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2020a, p. 47) destacam que uma das preocupações pedagógicas de professores de EF iniciantes na EB é “[c]omo resolver problemas surgidos no decorrer das atividades”. Já Medeiros e Conceição (*apud* CONCEIÇÃO *et al.*, 2014, p. 88) explicam que

[...] o fazer docente é alimentado pelo contexto escolar e que é possível transformar os saberes em conhecimentos, aproximando-se da realidade social. O processo de construir-se professor se desenvolve também com o tempo e com as experiências, pois com o tempo vai-se aprendendo e incorporando novas competências que ajudam os docentes iniciantes a enfrentar situações difíceis encontradas no cotidiano escolar.

Desta forma, Krug (2020b, p. 6) frisam que

[...] aprender a refletir sobre as suas práticas pedagógicas é um recurso estratégico que permite aos professores iniciantes (de EF da EB), além de amenizar e/ou solucionar as suas dificuldades/problemas/desafios/dilemas da docência também a melhoria de seu ensino despertando assim, o entusiasmo profissional (acréscimo nosso).

Entretanto, mesmo diante das positivities da reflexão sobre a prática, Flores *et al.* (2010, p. 4) alertam que alguns professores de EF iniciantes na carreira docente “[...] não costumam refletir sobre as suas práticas”, o que, segundo Krug (2020b, p. 6), “[...] dificulta a passagem do estágio de sobrevivência para o estágio de descoberta na fase de entrada na carreira”. Assim, considerando as premissas anteriormente colocadas, inferimos que **‘a aprendizagem de solucionar problemas, com certeza, pode tornar-se um motivo que contribui para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB’**;

6) **‘O gosto pelo que faz (profissão)’**** (duas citações). Em referência a esse motivo nos reportamos a Cunha (1992) que destaca que é muito comum os professores afirmarem que gostam muito do que fazem e que certamente repetiriam a opção profissional se lhes fosse dado um novo optar. Ressalta que os fatores da influência sobre a origem desta opção são variados. Entretanto, a autora coloca que parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino. Além disso, Feil (1995) diz que gostar do que faz é um fator determinante para que o professor faça bem o seu trabalho. Já Luckesi (1994) salienta que o professor precisa gostar do que faz, pois antes de tudo é preciso querer. Esse gostar de ensinar nada mais é do que um

desejo permanente de trabalhar para a elevação cultural dos educandos. Nesse sentido, Flores *et al.* (2010, p. 7) apontam que alguns poucos professores de EF em início de carreira escolheram ser professores porque “[...] gostam da profissão [...]” e em decorrência disso “[...] possuem entusiasmo para desenvolver suas tarefas docentes”. Nesse cenário, Krug *et al.* (2020a, p. 86) reforçam que “[...] gosta[r] do que faz [...]” foi um dos motivos que levaram à existência da atratividade docente pela EF na EB pelos professores de EF iniciantes na carreira. Assim sendo, de acordo com Farias *et al.* (2011), “[...] [g]ostar do que faz [...]” é uma das “[...] características profissionais do bom professor de Educação Física” (KRUG *et al.*, 2014, p. 18). Nesse contexto, Flores *et al.* (2010, p. 6) destacam que gostar da profissão é a principal causa, apontada pelos professores de EF da EB, para “[...] não terem passado pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira [...]”. Assim, considerando as premissas anteriormente colocadas, inferimos que **‘o gosto pelo que faz (profissão), com certeza, pode tornar-se um motivo que contribui para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB;**

e,
7) **‘O sentir-se integrante de um corpo profissional e o convívio na escola’**** (uma citação). A respeito desse motivo anunciamos Huberman (2000) que diz que fazer parte de um grupo profissional, estar empregado, ter sob sua responsabilidade uma turma de alunos, são alguns dos fatores apontados como determinantes e importantes do encantamento e do entusiasmo com o trabalho na fase inicial da carreira. Aponta que as dificuldades encontradas no início da profissão são minimizadas por esse encantamento e entusiasmo, que propiciam aos professores um equilíbrio pessoal e profissional, necessários à criação de estratégias para o enfrentamento das situações difíceis. Assim sendo, segundo Cardoso (2013, p. 16), na fase de entrada na carreira “[...] os professores apresentam uma grande disponibilidade para aprender e ensinar e ficam ‘encantados’ por estarem assumindo a aula”. Nesse sentido, Krug (2021a) destaca que estar trabalhando como professor é um dos encantos na profissão de professores de EF da EB, nas percepções de professores iniciantes da área. Já Quadros *et al.* (2015) salientam que as interações vivenciadas pelos professores no ambiente de trabalho possuem papel fundamental no surgimento de sentimentos (negativos e positivos) que podem ou não afetar o desempenho frente aos alunos (acréscimo nosso). Nesse cenário, o convívio na escola, na fase de entrada na carreira, para os professores de EF iniciantes na EB, é: um aspecto positivo (KRUG *et al.*, 2021a); uma marca docente positiva (KRUG *et al.*, 2017a); um fato marcante (KRUG, 2021b); bem como, uma satisfação profissional (KRUG *et al.*, 2019b). Assim, considerando as premissas anteriormente colocadas, inferimos que **‘o sentir-se integrante de um corpo profissional e o convívio na escola, com certeza, pode tornar-se um motivo que contribui para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB.**

Assim, estes foram os motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao elaborarmos uma **‘análise geral’** sobre os motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que a **‘maioria’** (cinco do total de sete) dos motivos está **‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’** ** (itens: 3; 4; 5; 6 e 7) e a **‘minoría’** (dois do total de sete) está **‘dividida em duas partes’**, **‘uma’** está **‘ligada aos alunos’*** (item: 1) e **‘outra’** está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’***** (item: 2). Vale ainda ressaltar que os motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, de **‘forma geral’** tiveram vinte e uma citações, sendo doze **‘ligadas aos próprios professores, isto é, a si mesmos’****, cinco **‘ligadas aos alunos’*** e quatro **‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’*****. A partir dessas constatações podemos inferir que, de forma geral, **‘os motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira,**

nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, estão, principalmente, ligados aos próprios professores, ou seja, a si mesmos.**

Considerações finais

Pela análise das informações obtidas concluímos que foi possível ***‘identificar vários (sete) motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira’***, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados. Foram eles: 1) ***‘o afeto e o acolhimento dos alunos’***; 2) ***‘o apoio dos professores mais experientes’***; 3) ***‘uma boa formação profissional inicial’***; 4) ***‘o enfrentamento da complexidade da prática docente’***; 5) ***‘a aprendizagem de solucionar problemas’***; 6) ***‘o gosto pelo que faz (profissão)’***; e, 7) ***‘o sentir-se integrante de um corpo profissional e o convívio na escola’***. Assim, a partir dessas constatações, podemos inferir que ***‘existem diversos motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira’***, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Também pela análise das informações obtidas, em uma análise geral, constatamos que ***‘a maioria dos motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira está ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*** e ***‘a minoria está ligada aos alunos* e à estrutura da escola/sistema educacional’***.

Desta forma, concluímos que ***‘os motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira docente são todos impulsionadores do entusiasmo profissional’***, o qual é característica deste estágio.

Entretanto, é pertinente lembrarmos Huberman (2000) que diz que o estágio de sobrevivência e o estágio de descoberta na fase de entrada na carreira podem ou não serem vividos conjuntamente, sendo que o estágio de descoberta contribui para o professor suportar ou superar o estágio de sobrevivência e seguir na carreira. Já Gonçalves (2000) afirma que a fase de entrada na carreira oscila entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque com o real, e o entusiasmo da descoberta de um novo mundo, que se abre ao professor. Sendo assim, Krug *et al.* (2020c, p. 4) destacam que as regularidades da carreira docente “[...] para alguns, pode obedecer a uma sequência linear, mas, para outros, pode acontecer fora da sequência ou mesmo simultaneamente”.

Frente a este quadro constatado, inferimos que ***‘o pano de fundo, isto é, o que está por trás dos motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira docente é o entusiasmo profissional’***, pois, segundo Krug (2006), o entusiasmo profissional, sentido pelos professores de EF iniciantes na EB, é um propulsor da decisão de confirmação pela carreira docente, ou seja, ser professor. Já Ilha e Krug (2016, p. 156) lembram que se a fase de entrada na carreira “[...] for superada de forma positiva ocorrerá um avanço para a fase de estabilização, na qual os professores buscam especializar-se em determinadas atividades, almejando a satisfação e o prestígio” profissional.

Para finalizar, sugerimos a realização de estudos mais aprofundados sobre as percepções dos professores de EF da EB em relação ao início da docência, pois essas podem contribuir para uma formação e atuação profissional de melhor qualidade.

Referências

BACCARELLI, M. T. et al. Relacionamento interpessoal professor-aluno na Educação Física. **Revista Conexões**, v. 8, n. 2, p. 19-32, mai./ago. 2010.

- CARDOSO, S. **Professores iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFOP, Mariana, 2013.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; SOUZA, T. de; KRUG, H. N. Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades especiais incluídos. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n. 148, p. 1-6, sep. 2010.
- 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.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1992.
- FARIAS, W. S. et al. O bom professor de Educação Física na ótica de professores e acadêmicos de Educação Física. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, X., 2011, Curitiba. **Anais**, Curitiba: PUCRS, 2011.
- FEIL, I. S. **A formação docente nas Séries Iniciais do Primeiro Grau: repensando a relação entre a construção de conhecimento por parte do professor e o modo como ensino**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 1995.
- 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.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- KRUG, H. N. Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. **Revista Biomotriz**, n. 4, p. 70-79, nov. 2006.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre as dificuldades encontradas na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-10, set. 2019.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-13, jan. 2020a.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o surgimento do entusiasmo profissional. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-12, mar. 2020b.
- KRUG, H. N. Encantos e desencantos na profissão de professor de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, n. 43, v. esp.-EF, p. 04-13, fev. 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, fev. 2021b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A indisciplina dos alunos da Educação Básica nas aulas de Educação Física de professores iniciantes na carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-20, nov. 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; ILHA, F. R. da S. Professores iniciantes de Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, v. 15, n. 2, p. 315-337, dez. 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 – Biologia e Educação Física, p. 43-52, 2020a.
- 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**, Coletâneas – Biologia e Educação Física, p. 25-34, 2020b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. 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, 2020c.
- KRUG, H. N. et al. O bom professor de Educação Física na percepção de acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Querubim**, n. 24, v. 2, p. 18-24, 2014.

- KRUG, H. N. et al. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, v. 10, n. 1, p. 56-72, jan./jun. 2017a.
- KRUG, H. N. et al. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemica**, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017b.
- KRUG, H. N. et al. Necessidades formativas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, n. 38, v. 4, p. 23-31, 2019a.
- KRUG, H. N. et al. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, n. 38, v. 4, p. 13-22, 2019b.
- KRUG, H. N. et al. Atratividade docente: um estudo de caso com professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, n. 41, v. 3, p. 82-90, 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. 40, v. 4, p. 15-24, 2020b.
- KRUG, H. N. et al. Apontamentos sobre as regularidades do percurso da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, n. 42, v. 4, p. 4-14, 2020c.
- 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. 2020d.
- KRUG, H. N. et al. O início da docência em Educação Física: os aspectos positivos e negativos. **Revista Estudos em Educação**, v. 7, n. 2, p. 80-95, 2021a.
- KRUG, H. N. et al. **Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o acolhimento dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica**, 2021. Artigo Científico (Não Divulgado) – UFSM/UNICRUZ/UNIJUÍ, Santa Maria/ Cruz Alta/ Ijuí, 2021b.
- KRUG, H. N. et al. **As relações interpessoais estabelecidas na escola no início da docência nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica**, 2021. Artigo Científico (Não Divulgado) – UFSM/UNICRUZ/UNIJUÍ, Santa Maria/ Cruz Alta/ Ijuí, 2021c.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. Os percursos de trans-formações de licenciandos em Educação Física: as percepções sobre as fases do Estágio Curricular Supervisionado. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n. 172, p. 1-16, sep. 2012.
- LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.
- MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- 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.
- NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/ Sulina, 2004.
- PINCEPE, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional de professores iniciantes: uma análise das condições das condições de trabalho. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, p. 3-15, jul./dez. 2018.
- QUADROS, Z. de F. et al. Prática educativa de professores de Educação Física no início da docência. **Revista Educação & Linguagem**, v. 18, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2015.
- 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.
- SODRÉ, D. O. R.; SILVA, J. A. R. da; SANTOS, Q. D. de O. Aprendendo a profissão – professores em início de carreira, as dificuldades do trabalho pedagógico cotidiano da escola. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO, IV., 2017. Campinas. **Anais Redestrado**, Campinas, 2017.

ENCANTOS E DESENCANTOS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA ÁREA

Hugo Norberto Krug²

Resumo

Objetivamos neste estudo analisar os motivos dos encantos e desencantos com a Educação Física (EF) Inclusiva, nas percepções de professores de 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 uma entrevista. A interpretação das informações coletadas foi por meio da análise de conteúdo. Participaram vinte professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que a EF Inclusiva, nas percepções dos professores da área estudados, foi geradora de motivos de encantos e desencantos.

Palavras-chave: Educação Física. Inclusão Escolar. Encantos e Desencantos.

Abstract

We aimed in this study to analyze the reasons for the charms and disenchantments with Inclusive Physical Education (PE), in the perceptions of PE teachers of Basic Education (BE), from the public education network, at a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterized the research as a qualitative case study type. The research instrument was an interview. The interpretation of the information collected was through content analysis. Participated twenty PE teachers from BE from the aforementioned education network and city. We concluded that Inclusive PE, in the perceptions of the teachers in the area studied, was generated of enchantment and disenchantment reasons.

Keywords: Physical Education. School inclusion. Charms and Disenchantments.

As considerações iniciais

Segundo Krug *et al.* (2021, p. 76), “[...] em tempos recentes, pesquisas sobre a inclusão escolar nas aulas de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) vêm ganhando espaços nos periódicos nacionais [...]”, isto, possivelmente, devido a importância de que as políticas de inclusão no ambiente escolar sejam adotadas para melhorar as possibilidades de participação de todos na educação.

Neste sentido, de acordo com Saraiva e Levandoski (2015, p. 48), a escola inclusiva possui a “[...] preocupação em oferecer uma educação de qualidade e sem distinções, que minimize possíveis ações de discriminação e preconceito que levem à exclusão ou até mesmo ao abandono escolar destes alunos”.

² Licenciado em Educação Física (UFPEL); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); 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.

Assim, a disciplina de EF como um componente obrigatório do currículo escolar da EB, para Telles e Krug (2014, p. 3) deve garantir “[...] um ensino de qualidade para todos os alunos [...]”. Dessa forma, Krug *et al.* (2017, p. 367) afirmam que “[...] a Educação Física Escolar tem a responsabilidade de trabalhar com a [...] inclusão escolar”.

Entretanto, conforme Monteiro e Earp (2011), a inclusão escolar, como ocorre em toda a mudança de paradigma, vem cercada de insegurança, de incertezas e de dificuldades para ser implantada.

Diante deste contexto, citamos Codo (2002) que coloca que o profissional docente, ao longo de sua carreira, enfrenta diferentes estágios de motivação. Dessa forma, em determinado momento, esse profissional pode se apresentar altamente motivado com o que faz, e em outro momento, pode dar vazão a desmotivação com a profissão, dado que o professor está submetido a diferentes pressões, sejam elas de ordem pessoal, de ordem profissional ou de ordem institucional. Frente a este cenário, emergiu a temática *‘encantos e desencantos com a EF Inclusiva’* de professores da área. Nesse sentido, para fins deste estudo, foram utilizadas as palavras encanto e desencanto, conforme a definição de Iório (2016, p. 88): “[e]ncanto, como algo que delicia, enleva, agrada, que gera contentamento e prazer; e [d]esencanto, na perspectiva de decepção, da desilusão, da tristeza, do desprazer, do descontentamento”.

Assim, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática, norteadora do estudo: *‘quais são os motivos dos encantos e desencantos com a EF Inclusiva’*, 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)? Consequentemente, diante dessa indagação, o estudo teve como objetivo geral *‘analisar os motivos dos encantos e desencantos com a EF Inclusiva’*, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Para facilitar o atingimento do objetivo geral, este foi dividido em objetivos específicos: 1) analisar os motivos dos encantos com a EF Inclusiva, 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 (Brasil); e, 2) analisar os motivos dos desencantos com a EF Inclusiva, 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 (Brasil). Justificamos a realização deste estudo embasando-nos, inicialmente, em Fernandes e Gusmão (2017, p. 1968) que assinalam que existe a necessidade da “[...] discussão acerca da importância e da inferência das emoções na atividade docente, no intuito de minimizar o efeito de reflexões negativas que possam conduzir ao desencantamento profissional” e, finalmente, destacando que “[...] pesquisas desta natureza oferecem subsídios para reflexões que podem despertar modificações no contexto da formação inicial e continuada de professores de EF, as quais podem contribuir para a melhoria desses profissionais na atuação docente na escola, principalmente, com a inclusão escolar” (KRUG; KRUG; KRUG, 2019b, p. 21).

Os procedimentos metodológicos

‘Caracterizamos esta investigação como qualitativa do tipo estudo de caso’, pois, de acordo com Marques e Krug (2012, p. 218), essa forma de se conceber uma pesquisa “[...] tem se tornado cada vez mais comum e surge como alternativa metodológica para estudos voltados à educação”. Para Minayo (2009a, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Já Goode e Hatt (1968, p. 17) colocam que o estudo de caso se destaca quando o caso “[...] se constitu[i] numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes algumas semelhanças com outros casos ou situações. Assim, neste

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

‘A coleta de informações foi feita por meio de uma entrevista’, que, segundo Minayo (2009b, p. 64),

[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Destacamos que o roteiro da entrevista abordou os objetivos específicos do estudo. As entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo retornadas aos informantes para leitura e conferência das informações.

A interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa foi efetuada mediante procedimentos de análise de conteúdo’, que, para Turato (2003), são as seguintes: a leitura flutuante, o agrupamento de respostas e a categorização. Já Moraes (1999) aponta que categorização é um procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo.

Desta forma, citamos Minayo (2009a) que coloca que as categorias podem ser geradas previamente à pesquisa de campo. Assim, para este estudo, os objetivos específicos (motivos do encanto e desencanto com a EF Inclusiva) representaram as categorias de análise. Então, a partir das respostas dos participantes ao instrumento de pesquisa foram levantadas as unidades de significados (unidades de registro), considerando os pontos singulares e comuns sobre os elementos que correspondiam ao objeto do estudo (MOLINA NETO, 2004).

‘Participaram do estudo vinte professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil)’, que possuíam alunos inclusos em suas aulas. Esse tipo de público está em consonância com o apontado por Minayo (2008, p. 43) de que “[a] pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir a sua representatividade”. A autora assinala que “[u]ma pergunta importante [...] é quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”?

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

Para auxiliar no contexto social da pesquisa foi necessária a ***‘caracterização pessoal e profissional dos professores de EF da EB estudados’***: a) ***‘características pessoais’*** – doze do sexo feminino e oito do sexo masculino e faixa etária de vinte e oito a cinquenta anos; e, b) ***‘características profissionais’*** – todos licenciados em EF, lotados na rede de ensino público municipal, possuíam alunos inclusos em suas aulas e com tempo de serviço de três a vinte e cinco anos.

Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões do estudo foram orientados e explicitados pelos objetivos específicos do estudo, pois esses representaram as categorias de análise existentes (motivos dos encantos e desencantos com a EF Inclusiva). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF da EB estudados, sobre a temática em questão.

Os motivos dos encantos com a EF Inclusiva nas percepções dos professores da área estudados

Nesta categoria de análise, consideramos necessário citarmos Krug (2021, p. 4) que destaca que o exercício da docência da EF na EB é “[...] gerado[r] de motivos de encantos [...] com a profissão docente”. Já Krug; Krug e Krug (2019a, p. 87) apontam que os professores de EF da EB vivenciam interações com os seus alunos que proporcionam sentimentos positivos para com a docência “[...] pois est[a] pode ser considerada como fonte de [...] prazer”. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2019b, p. 19) colocam que a educação inclusiva “[...] origin[a] sentimentos [...]” nos professores de EF da EB. Assim sendo, emergiram ‘*duas unidades de significados*’ que foram elencadas a seguir.

‘*A participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF** (doze citações) foi a primeira e principal unidade de significado manifestada. A respeito desse motivo do encanto com a EF Inclusiva mencionamos Seabra Júnior (2006, p. 80) que indica que a metodologia e as ações adotadas pelo professor são decisivas na participação do aluno com deficiência nas aulas e, com isso, aponta “[...] a influência da ação docente na participação ou distanciamento dos alunos, nas aulas de Educação Física”. Assim sendo, Telles e Krug (2014, p. 6) afirmam que os alunos com deficiência podem “[...] participa[r] normalmente das atividades nas aulas” de EF. Entretanto, segundo Flores e Krug (2014), fazer com que todos os alunos, com e sem deficiência, participem das aulas é um desafio para qualquer professor. Nesse contexto, Krug; Krug e Krug (2019a, p. 27) colocam que “[a] participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é um dos facilitadores da inclusão escolar. Dessa forma, inferimos que ‘*a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF ao ser uma influência da ação docente, um desafio e um facilitador da inclusão escolar, com certeza, pode tornar-se um motivo de encanto com a EF Inclusiva para os professores de EF da EB.*

A segunda e última unidade de significado manifestada foi ‘*o aprendizado do conteúdo de EF pelos alunos com deficiência*’ (oito citações). Relacionado a esse motivo do encanto com a EF Inclusiva destacamos Silva e Arruda (2014, p. s.n.) que afirmam que, “[n]o que consiste a educação, o dia a dia da escola e da sala de aula exigem que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos”. Nesse sentido, Telles e Krug (2014, p. 6) frisam que os alunos com deficiência podem “[...] aprende[r] o conteúdo trabalhado nas aulas [...]” de EF, já que, de acordo com Aviz (1998), a atividade física e/ou esporte pode significar para o aluno com deficiência, o desenvolvimento da auto-estima, a melhoria da sua autoimagem, o estímulo à independência, a integração com outras pessoas, uma experiência enriquecedora com seu próprio corpo, além de uma oportunidade de testar as possibilidades, prevenir-se contra deficiências secundárias e integrar-se consigo mesmo e com a sociedade. Deve-se também considerar o interesse em participar de atividades físicas ou esportes seja em busca de prazer, diversão, competição ou busca de uma melhor qualidade de vida. Nesse contexto, apontamos Krug; Krug e Krug (2019a, p. 27) que afirmam que “[o] aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência [...]” é um dos facilitadores da inclusão escolar. Dessa forma, inferimos que ‘*o aprendizado do conteúdo de EF pelos alunos com deficiência ao ser um facilitador da inclusão escolar, pois o professor deve organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos, com certeza, pode tornar-se um motivo do encanto com a EF Inclusiva para os professores de EF da EB.*

Assim, estas foram as unidades de significados que representaram os motivos do encanto com a EF Inclusiva, nas percepções dos professores da área estudados. Podemos destacar que estas unidades de significados manifestadas, pelos professores de EF da EB estudados, estão em consonância com o dito por Rebolo e Brostolin (2015, p.1) de que os encantos da docência são “os

aspectos do trabalho docente que são apontados como fonte de prazer e satisfação”. Entretanto, podemos constatar que *‘os motivos do encanto com a EF Inclusiva’*, percebidos pelos professores da área estudados, *‘são parecidos* (dois do total de dois) *com os facilitadores da inclusão na EF Escolar’* constatados por Krug; Krug e Krug (2019a). Nesse sentido, inferimos que *‘os facilitadores da inclusão na EF Escolar possuem enormes possibilidades de se tornarem motivos do encanto com a EF Inclusiva’*.

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 motivos do encanto com a EF Inclusiva está *‘ligada aos alunos’** (primeira e segunda unidades de significados), sendo que, não ocorreu *‘nenhuma’* unidade de significado ligadas *‘aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*** e *‘à estrutura da escola/sistema educacional’****. Frente a esse contexto citamos Rebolo e Brostolin (2015, p. 1) que assinalam que “[...] o encantamento existe e permite às(aos) professoras(es) encararem seu trabalho de forma positiva, sentindo-se satisfeitas(os) com os resultados obtidos, demonstrando atitudes positivas em relação a si mesmas(os) e ao trabalho que realizam” (acréscimos nosso). Vale ressaltar que os dois motivos de encanto com a EF Inclusiva tiveram no *‘total ‘vinte citações’*, sendo todas *‘ligadas aos alunos’**. A partir dessas constatações, inferimos que *‘as questões mais diretamente ligadas aos alunos possuem mais possibilidades de se tornarem motivos de encanto com a EF Inclusiva’* pelos professores da área.

Os motivos dos desencantos com a EF Inclusiva nas percepções dos professores da área estudados

Nesta categoria de análise, achamos importante mencionarmos Krug (2021, p. 4) que salienta que o exercício da docência da EF na EB é “[...] gerado[r] de motivos de desencantos com a profissão docente”. Já Krug; Krug e Krug (2019a, p. 87) indicam que os professores de EF da EB vivenciam interações com os seus alunos que proporcionam sentimentos negativos para com a docência “[...] pois es[s]a pode ser considerada como fonte de sofrimento [...]”. Nesse sentido, de acordo com Krug; Krug e Krug (2019b, p. 19), a educação inclusiva “[...] origin[a] sentimentos negativos [...]” nos professores de EF da EB. Assim sendo, emergiram *‘quatro unidades de significados’* que foram descritas a seguir.

*‘O preconceito dos alunos com os colegas com deficiência’** (*dez* citações) foi a primeira e principal unidade de significado declarada. Em referência a esse motivo do desencanto com a EF Inclusiva nos reportamos a Krug (2002) que diz que a diversidade humana é muito ampla, mas, mesmo assim, existem pessoas que ainda não compreenderam, muito bem, as diferenças e as deficiências que todos possuem, gerando estigmas, preconceitos e impondo rotulações como no caso das pessoas com deficiência. Já Lima; Santos e Silva (2007/2008) apontam que na escola existe, em diversos casos, a resistência e a não aceitação dos alunos com deficiência pelos colegas nas aulas. Esse fato está em consonância com o dito por Krug *et al.* (2016, p. 61) de que “[o] preconceito dos alunos com os colegas com deficiência” é um dos dilemas/desafios/dificuldades da EF Inclusiva. Nesse sentido, Krug *et al.* (2018, p. 65) assinalam que “[o] preconceito dos alunos (normais) com os colegas com deficiência” (inserção nossa) é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Nesse contexto, Krug; Krug e Krug (2019b, p. 25) destacam que “[a] discriminação social dos alunos com deficiência [...]” é um desafio que causa os sentimentos negativos de medo e insegurança aos professores de EF da EB. Dessa forma, inferimos que *‘o preconceito dos alunos com os colegas com deficiência ao ser uma dificuldade, um dilema, um desafio, uma desvantagem e causar os sentimentos de medo e insegurança, com certeza, pode tornar-se um motivo de desencanto com a EF Inclusiva para os professores de EF da EB’*.

A segunda unidade de significado declarada foi ‘**a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF***’ (nove citações). No direcionamento desse motivo do desencanto com a EF Inclusiva citamos Krug; Krug e Krug (2019a, p. 24) que apontam que “[a] não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar. Já Krug *et al.* (2021) destacam que a não participação dos alunos inclusos nas aulas de EF é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB. Além disso, Krug; Krug e Krug (2019b, p. 26) colocam que “[a] não participação do aluno [...]” incluso nas aulas de EF “[...] caus[a] o sentimento de impotência nos professores de EF da EB. Dessa forma, inferimos que ‘**a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF ao ser uma barreira, uma marca docente negativa e causar o sentimento de impotência, com certeza, pode tornar-se um motivo de desencanto com a EF Inclusiva para os professores de EF da EB.**

Outra unidade de significado declarada, a terceira, foi ‘**a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares*****’ (oito citações). Referentemente a esse motivo do desencanto com a EF Inclusiva lembramos Krug; Krug e Krug (2019a, p. 23) que afirmam que “[a] difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar. Já Krug *et al.* (2018, p. 64) indicam que “[a] falta de acessibilidade/infraestrutura na escola [...]” é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Além disso, Krug *et al.* (2021) salientam que “[...] a difícil acessibilidade dos alunos inclusos aos ambientes escolares [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB. Nesse contexto, Krug; Krug e Krug (2019b, p. 24) assinalam que “[a] falta de acessibilidade/infraestrutura da escola [...]” é um desafio que causa os sentimentos negativos de “[...] medo e insegurança [...]” nos professores de EF da EB. Nesse cenário, Krug *et al.* (2016, p. 60) destacam que “[a] falta de infraestrutura [...] na escola” é um dos dilemas da EF Inclusiva, nas percepções de professores da área. Dessa forma, inferimos que ‘**a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares ao ser um dilema, uma barreira, uma desvantagem, uma marca docente negativa e causar os sentimentos de medo e insegurança, com certeza, pode passar a tornar-se um motivo de desencanto com a EF Inclusiva para os professores de EF da EB.**

‘**A falta de apoio técnico ao professor de EF**’ (seis citações) foi a quarta e última unidade de significado declarada. Esse motivo do desencanto com a EF Inclusiva possui suporte em Rodrigues (2003) que assinala que mesmo aqueles profissionais que receberam algum tipo de orientação manifestam que, o que está sendo feito à nível de escola, não é o suficiente para atender às demandas do processo inclusivo. Nesse sentido, Krug *et al.* (2016, p. 60-61) ressaltam que “[...] a ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com os docentes parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com a inclusão”. Já Krug; Krug e Krug (2019b, p. 25) apontam que “[o] não atendimento dos alunos com deficiência por professores especializados [...]” causa o sentimentos negativo de insatisfação aos professores de EF da EB. Diante desse contexto, citamos Telles e Krug (2014, p. 5) que colocam que “[...] o não atendimento dos alunos com deficiência por professores especializados [...]” é uma das “[...] desvantagens da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular”. Nesse cenário, Krug; Krug e Krug (2019a, p. 23) declaram que “[a] falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência [...]” é uma das barreiras da inclusão escolar. Dessa forma, inferimos que ‘**a falta de apoio técnico ao professor de EF ao ser um obstáculo, uma barreira, uma desvantagem e causar o sentimento de insatisfação, com certeza, pode passar a tornar-se um motivo de desencanto com a EF Inclusiva para os professores de EF da EB.**

Assim, estas foram as unidades de significados que representaram os motivos de desencanto com a EF Inclusiva, nas percepções dos professores da área estudados. Podemos destacar que estas unidades de significados declaradas pelos professores de EF da EB estudados estão em consonância com o exposto por Fernandes e Gusmão (2017) de que os desencantos da docência estão relacionados com aspectos do trabalho docente que são apontados como fonte de desprazer e de insatisfação. Entretanto, podemos constatar que estes **‘motivos do desencanto com a EF Inclusiva’**, percebidos pelos professores da área estudados, **‘são parecidos (três do total de quatro) com as barreiras da inclusão na EF Escolar’** constatadas por Krug; Krug e Krug (2019a). Nesse sentido, inferimos que **‘as barreiras da inclusão na EF Escolar possuem enormes possibilidades de se tornarem motivos de desencanto com a EF Inclusiva’**.

Ao efetuarmos uma **‘análise geral’** sobre as percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados constatamos que uma **‘metade’** (dois do total de quatro) dos motivos do desencanto com a EF Inclusiva está **‘ligada aos alunos’*** (primeira e segunda unidades de significados) e outra **‘metade’** (dois do total de quatro) está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’***** (terceira e quarta unidades de significados), sendo que, não ocorreu **‘nenhuma’** unidade de significado **‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’****. Frente a esse contexto, citamos Costa (2017) que diz que os sentimentos negativos, tais como a insatisfação, são os mais revelados pelos professores frente à educação inclusiva, o que, segundo Krug; Krug e Telles (2018), pode originar motivos de desencanto com a profissão docente. Vale ressaltar que os quatro motivos de desencanto com a EF Inclusiva tiveram no **‘total ‘trinta e três citações’**, sendo **‘dezenove’ ‘ligadas aos alunos’***, **‘quatorze’ ‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’***** e **‘nenhuma’ ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’****. A partir dessas constatações, inferimos que **‘as questões ligadas mais diretamente aos alunos e à estrutura da escola/sistema educacional possuem mais possibilidades de se tornarem motivos de desencanto com a EF Inclusiva’** pelos professores da área.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas apontamos o seguinte:

a) **‘quanto aos motivos dos encantos com a EF Inclusiva’** constatamos que os professores da área estudados manifestaram **‘duas unidades de significados’**. Foram elas: 1^a) **‘a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’***; e, 2^a) **‘o aprendizado do conteúdo de EF pelos alunos com deficiência’***. Esse rol de motivos do encanto com a EF Inclusiva aponta para a constatação de que a **‘totalidade’** (duas do total de duas) está **‘ligada aos alunos’*** (primeira e segunda unidades de significados); e,

b) **‘quanto aos motivos dos desencantos com a EF Inclusiva’** constatamos que os professores da área estudados declararam **‘quatro unidades de significados’**. Foram elas: 1^a) **‘o preconceito dos alunos com os colegas com deficiência’***; 2^a) **‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’***; 3^a) **‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’*****; e, 4^a) **‘a falta de apoio técnico ao professor de EF’*****. Esse rol de motivos do desencanto com a EF Inclusiva aponta para a constatação de que uma **‘metade’** (duas do total de quatro) está **‘ligada aos alunos’*** (primeira e segunda unidades de significados) e a outra **‘metade’** (duas do total de quatro) está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’***** (terceira e quarta unidades de significado). Assim, pelas constatações do estudo, inferimos que **‘as questões ligadas diretamente aos alunos possuem mais possibilidades de se tornarem motivos de encanto e desencanto com a EF Inclusiva’** pelos professores de EF da EB.

A partir destas constatações concluímos que *‘a EF Inclusiva foi fonte geradora de motivos de encantos e desencantos nos professores de EF da EB estudados’*. Também concluímos pela *‘existência de motivos de desencanto com a EF Inclusiva em maior quantidade (quatro unidades de significados com um total de trinta e três citações) do que os motivos de encanto (duas unidades de significados com um total de vinte citações)’*. Esse fato está em consonância com Síveres (2015, p. 1) que afirma que “[n]o contexto contemporâneo é possível perceber, [...], a supremacia do desencanto em relação ao encanto e esta tendência pode ser atribuída, principalmente, entre os professores porque eles são um reflexo das condições pessoais e profissionais da sociedade atual”. Assim, pelas constatações do estudo, inferimos que *‘a EF Inclusiva possui mais possibilidades de proporcionar motivos de desencanto do que encantos para os professores de EF da EB’*.

Cabe ainda colocar que *‘os encantos e desencantos perpassam pelos facilitadores (encantos) e/ou barreiras (desencantos) da inclusão escolar’*, pois, segundo Krug; Krug e Krug (2019a, p. 18), o espaço educativo, pela sua complexidade,

[...] é permeado por barreiras e facilitadores da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF na EB e que barreiras e facilitadores são o inverso um do outro, isto é, a presença de um determinado obstáculo é uma barreira enquanto a ausência deste mesmo obstáculo é um facilitador.

Desta forma, facilmente podemos inferir que *‘os facilitadores da inclusão escolar podem detonar os encantos com a EF Inclusiva’*, os quais despertam à motivação com a profissão docente. Também, podemos inferir o contrário, de que *‘as barreiras da inclusão escolar podem detonar os desencantos com a EF Inclusiva’*, as quais despertam a desmotivação com a profissão docente.

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

Referências

- AVIZ, C. C. **A criança portadora de necessidades educativas especiais e sua inclusão no ensino regular nas aulas de Educação Física**, 1998. Monografia (Especialização em Educação Física) – UnB, Brasília, 1998.
- CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho** – Bournout, a síndrome da desistência do educador, que leva à falência da educação. Petrópolis: Vozes/Brasília: CNTB e UnB, 2002.
- COSTA, M. C. S. da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no Ensino Fundamental**, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – PUC/SP, São Paulo, 2007.
- FERNANDES, P. R.; GUSMÃO, T. C. R. S. Encantos e desencantos na profissão do docente de Ciências e Matemática. In: COLÓQUIO NACIONAL E COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, XII., V., 2017. **Anais**, Museu Pedagógico, 2017.
- FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação inicial de professores de Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em contexto escolar inclusivo. **Revista Pesquiseduca**, v. 06, n. 11, p. 190-215, jan./jun. 2014.
- GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.
- IÓRIO, A. C. F. **Aposentadorias docentes: a permanência no magistério como projeto de vida**, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2016.
- KRUG, H. N. A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na Educação Física Escolar. **Revista Educação Especial**, n. 19, p. 15-23, 2002.
- 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, fev. 2021.

- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. As barreiras e os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: percepções dos professores da área. **Revista FACISA ON-LINE**, v. 8, n. 2, p. 18-33, jul./dez. 2019a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 7, p. 19-33, jan./jun. 2019b.
- 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. Educação Física Escolar Inclusiva: dilemas e perspectivas. **Revista Querubim**, n. 28, v. 02, p. 58-64, 2016.
- KRUG, H. N. et al. Diversidade humana e inclusão social na escola na percepção de acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 10, n. 4, p. 366-375, 2017.
- KRUG, H. N. et al. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018.
- KRUG, H. N. et al. Inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: marcas docentes. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 5, n. 01, p. 75-86, 2021.
- LIMA, L. F.; SANTOS, C. das S.; SILVA, R. P. de S. O profissional da Educação Física e a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. **Revista Poiésis Pedagógica**, v. 5/6, p. 125-145, jan./dez. 2007/2008.
- 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.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hubitec/Abrasco, 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, 2009a.
- MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009b.
- MONTEIRO, M. da G. T.; EARP, M. de L. S. U estudo qualitativo sobre inclusão escolar. **Revista Olhar de Professor**, v. 44, n. 1, p. 183-200, 2011.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- REBOLO, F.; BROSTOLIN, M. R. Os encantos da docência na voz de professoras iniciantes na Educação Infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais**, Florianópolis: UFSC, 2015.
- RODRIGUES, D. A. Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista Educação Física/UEM**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.
- SARAIVA, J. F.; LEVANDOSKI, G. Adversidades encontradas pelos profissionais da educação frente aos alunos com deficiência visual. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco – REVASF**, v. 5, n. 7, p. 47-58, mar. 2015.
- SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UNICAMP, Campinas, 2006.
- SILVA, A. P. da; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. s.n.-s.n., 2014.
- SÍVERES, L. O encanto e o desencanto de professores no exercício da docência. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais**, Florianópolis: UFSC, 2015.
- TELLES, C.; KRUG, H. N. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-9, jul. 2014.
- TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicações nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

APONTAMENTOS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA – PARTE II: PRESSUPOSTOS DE BASE AUXILIARES

Hugo Norberto Krug³

Resumo

O objetivo do estudo foi abordar o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial em Educação Física (EF), dando ênfase para alguns pressupostos de base auxiliares tais como, os saberes necessários à prática docente, as dificuldades/problemas/dilemas da prática pedagógica, as preocupações pedagógicas na atuação docente, os condicionantes sociais que atuam sobre o ecossistema escolar, o real e o ideal da prática pedagógica, os sentimentos expressos na docência e as necessidades formativas sentidas na atuação docente, nas percepções de acadêmicos/estagiários. Caracterizamos o estudo como uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico, tendo como interpretação das informações coletadas à análise documental. Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, onde a base de dados foi o Google Acadêmico, concluímos que os pressupostos de base auxiliares abordados mostraram a complexidade da docência no ECS, mas que, as possibilidades de compreensão dos mesmos parecem garantir efetivas formas de engajamento profissional e, ao mesmo tempo, assegurar a realização de um trabalho docente de qualidade, proporcionando uma confirmação de ser um futuro professor de EF... na escola.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Inicial. Estágio Curricular Supervisionado.

Abstract

The aim of the study was to address the Supervised Curriculum Stage (SCS) in initial formation in Physical Education (PE), emphasizing for some auxiliary basic assumptions such as the knowledge necessary for teaching practice, the difficulties/problems/dilemmas of pedagogical practice, the pedagogical preoccupation in the teaching practice, the social conditions that act about the school ecosystem, the real and ideal of pedagogical practice, the feelings expressed in teaching and the formation needs felt in the teaching practice, in the perceptions of academics/trainees. We characterize the study as a qualitative research with a bibliographic focus, having as interpretation of the information collected from the documental analysis. By analyzing the information obtained in the specialized literature on PE, where the database was the Academic Google, we concluded that the auxiliary basic assumptions discussed showed the complexity of teaching in SCS, but that the possibilities of understanding them seem to guarantee effective ways of professional engagement and, at the same time, ensuring the performance of quality teaching work, providing confirmation of being a future PE teacher... in the school.

Keywords: Physical Education. Initial Formation. Supervised Stage.

Considerações iniciais: introduzindo a temática do ECS na formação inicial em EF

Segundo Marques; Ilha e Krug (2009, p. 2), no currículo de um curso de Licenciatura em Educação Física (EF), “[...] um dos mais importantes componentes curriculares de indiscutível relevância para a formação profissional dos licenciando é a disciplina de [...] Estágio Curricular Supervisionado (ECS)” (inserção nossa).

³ Licenciado em Educação Física (UFPEL); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); 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.

Neste sentido, citamos Pimenta e Lima (2004, p. 61) que colocam que “[o] estágio como campo de conhecimento é o eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício docente”.

Já, conforme Rubim *et al.* (2003, p. 39), é nítida

[...] a importância dos estágios no processo de formação do profissional, pois é somente através deste que o mesmo (futuro professor) tem conhecimento da realidade em que vai atuar, das disciplinas trabalhadas na formação, bem como o aproveitamento de oportunidades que são oferecidas aos acadêmicos no transcorrer do curso. Também, é importante frisar que a atuação do egresso irá refletir sua intencionalidade em relação à prática pedagógica, a partir das concepções teóricas que foram base em sua formação inicial.

Frente a este contexto, emergiu a temática ‘*os pressupostos de base auxiliares do ECS na formação inicial em EF nas percepções de acadêmicos/estagiários*’, pois esses, segundo Krug (2021, p. 2), “[...] nos permitem uma melhor compreensão da complexidade da formação inicial docente”.

Nesta perspectiva do estudo, consideramos importante nos reportarmos a Luft (2000) que afirma que a palavra pressuposto significa aquilo que se supõe antecipadamente; aquilo que se busca alcançar, objetivo, meta. Já a palavra base significa a parte considerada como suporte. A palavra auxiliar significa aquilo que presta ajuda, ajudante. Assim, para este estudo, a expressão ‘*pressupostos de base auxiliares*’ significa aquilo que se busca alcançar com o ECS, tendo uma parte considerada como suporte e outra como auxiliar, ou seja, é ‘*o que se espera do ECS enquanto uma base da formação profissional inicial, tendo ainda um suporte auxiliar que presta ajuda a essa base*’.

Desta forma, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática, norteadora do estudo: quais são os pressupostos de base auxiliares do ECS para a formação inicial em EF? Então, a partir desta indagação, o objetivo geral do estudo foi abordar o ECS na formação inicial em EF, dando ênfase para alguns pressupostos de base auxiliares tais como, os saberes necessários à prática docente, as dificuldades/problemas/dilemas da prática pedagógica, as preocupações pedagógicas na atuação docente, os condicionantes sociais que atuam sobre o ecossistema escolar, o real e o ideal da prática pedagógica, os sentimentos expressos na docência e, as necessidades formativas sentidas na atuação docente, nas percepções de acadêmicos/estagiários.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Kronbauer e Krug (2016, p. 29) que acreditam que as informações colhidas por este tipo de estudo, “[...] oferecem subsídios para reflexões que despertam possibilidades de modificações no contexto da formação inicial de professores de EF, especificamente na compreensão do ECS”.

Procedimentos metodológicos: descrevendo os caminhos percorridos pela temática em questão

Este estudo foi caracterizado como uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico. Para Gamboa (1995, p. 61), a pesquisa qualitativa “[...] busca [...] novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifônica como a problemática [...]” da formação profissional inicial (inserção nossa). Então, a partir dos fundamentos da pesquisa qualitativa, efetuamos uma pesquisa bibliográfica, que, conforme Gil (2010, p. 29),

[...] é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de investigações, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como materiais disponibilizados pela internet.

Já Ferrari (1982) diz que a pesquisa bibliográfica permite ao investigador uma visão geral das contribuições científicas de pesquisadores sobre determinado assunto.

Nestes fundamentos de investigação, a temática deste estudo referiu-se ‘*aos pressupostos de base auxiliares do ECS na formação inicial em EF nas percepções de acadêmicos/estagiários*’.

Desta maneira, desenvolvemos este estudo em quatro momentos distintos, descritos a seguir: 1º) efetivamos um levantamento sobre a literatura que aborda o ECS na formação inicial em EF na base de dados do indexador Google Acadêmico; 2º) entre os vários estudos encontrados, selecionamos dezesseis artigos (KRUG; KRUG, 2008; KRUG, 2011a; KRUG, 2011b; KRUG; KRUG, 2011; KRUG, 2012; KRUG *et al.*, 2012a; KRUG *et al.*, 2012b; KRUG *et al.*, 2012c; KRUG *et al.*, 2013; KRUG *et al.*, 2015a; KRUG *et al.*, 2015b; KRUG *et al.*, 2016; KRUG, 2017a; KRUG, 2017b; KRUG *et al.*, 2017; e, KRUG *et al.*, 2018) que contemplavam, com precisão e profundidade, a temática desta investigação; 3º) utilizamos à análise documental, que, segundo Lankshear e Knobel (2008), é baseada em documentos e constrói interpretações para identificar significados; e, 4º) desenvolvemos o estudo, a partir das reflexões sobre as obras selecionadas.

Resultados e discussões: explicitando os achados sobre o ECS na formação inicial em EF nas percepções dos acadêmicos/estagiários

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados tendo como referência o seu objetivo geral. Assim, a construção do conhecimento deste estudo baseou-se nas interpretações das informações obtidas pela análise documental, as quais possibilitaram uma descrição interpretativa da temática estudada. Entretanto, para facilitar a sua compreensão, a temática foi abordada por itens que consideramos indispensáveis para a referida compreensão, os quais foram abordados a seguir.

a) Os saberes da formação inicial necessários à prática docente no ECS em EF nas percepções de acadêmicos/estagiários

Ao abordarmos esta temática, consideramos necessário citarmos Luft (2000) que coloca que saber significa conhecer, ser ou estar informado; ter conhecimentos específicos. Assim, neste estudo, foi considerado como saberes os conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos/estagiários na formação inicial em EF que foram específicos à prática docente no ECS.

Diante desta premissa citamos, a seguir, duas investigações que abordaram os saberes da formação inicial necessários à prática docente no ECS em EF.

Krug *et al.* (2016) em estudo realizado, intitulado ‘*Os saberes da formação profissional inicial necessários à prática docente nos Estágio Curricular Supervisionado na Educação Básica na percepção de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física*’, identificaram “[...] coletivamente uma [...] boa quantidade e diversidade (treze) de saberes da formação profissional inicial à prática docente no desenvolvimento d[o] ECS [...]” em EF na EB (KRUG *et al.*, 2016, p. 7). Foram eles: 1) ‘saber sobre planejamento de ensino’; 2) ‘saber sobre diversos conteúdos da EF’; 3) ‘saber sobre como realizar um bom trabalho em condições adversas’; 4) ‘saber sobre

a *relação professor-aluno*’; 5) *‘saber sobre a realidade escolar*’; 6) *‘saber sobre gestão da aula*’; 7) *‘saber sobre reflexão*’; 8) *‘saber sobre métodos de ensino*’; 9) *‘saber sobre as abordagens pedagógicas de ensino*’; 10) *‘saber sobre relação teoria e prática*’; 11) *‘saber sobre indisciplina*’; 12) *‘saber sobre atividades diferenciadas*’; e, 13) *‘saber como trabalhar com alunos incluídos*’ (KRUG *et al.*, 2016).

Já Krug *et al.* (2015a) em estudo denominado *‘Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: os saberes experienciais dos estagiários*’, identificaram “[...] coletivamente uma boa quantidade e diversidade (onze) de saberes experienciais construídos durante o ECS [...] percebidos pelos acadêmicos [...]’/estagiários (KRUG *et al.*, 2015a, p. 83). Foram eles: 1) *‘saber elaborar um planejamento de ensino*’; 2) *‘saber o trato pedagógico do conteúdo*’; 3) *‘saber lidar com os comportamentos indisciplinados dos alunos*’; 4) *‘saber gestão de aula*’; 5) *‘saber ter o domínio/controlar de turma*’; 6) *‘saber se relacionar bem com os alunos*’; 7) *‘saber enfrentar e solucionar/amenizar os problemas/dificuldades surgidos*’; 8) *‘saber compreender a realidade dos alunos*’; 9) *‘saber manter uma postura de professor*’; 10) *‘saber refletir*’; e, 11) *‘saber relacionar teoria e prática*’ (KRUG *et al.*, 2015a).

Diante a estas investigações citadas, podemos inferir que *‘são muitos os saberes da formação profissional iniciais necessários à prática docente no ECS em EF*. Nesse sentido, citamos Montalvão e Mizukami (2002) que confirmam que são muitos os saberes inerentes à profissão professor.

b) As dificuldades/problemas/dilemas da prática pedagógica no ECS em EF nas percepções de acadêmicos/estagiários

Ao tratarmos desta temática, achamos importante mencionarmos Luft (2000) que diz que dificuldade significa uma característica, particularidade ou caráter daquilo que não é fácil; é o atributo do que é difícil. Acrescenta que dificuldade é o que se considera difícil, trabalhoso, árduo ou laborioso: o que impede a realização de alguma coisa; aquilo que estorva ou atrapalha o desenvolvimento de algo; um impedimento ou obstáculo. Assim, consideramos, neste estudo, que as dificuldades são os obstáculos que atrapalham o desenvolvimento da prática pedagógica dos acadêmicos em situação de ECS durante a formação inicial em EF.

Neste sentido, mencionamos Krug e Krug (2018, p. 3) que consideram as palavras dificuldades/problemas/dilemas “[...] como sinônimos que simbolizam todas as situações problemáticas que permeiam a prática pedagógica dos futuros professores [...]” de EF da EB. Ao considerarmos estas premissas mencionamos, a seguir, algumas investigações sobre as dificuldades/problemas/dilemas da prática pedagógica no ECS em EF.

Krug (2011a) em estudo efetuado, denominado *‘Os problemas/dificuldades na prática pedagógica nos Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física*’, identificou “[...] vários (34) problemas/dificuldades ocorridos/enfrentados na prática pedagógica pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante a realização do ECS I, II e III que prejudicaram o planejamento e o bom andamento das aulas” (KRUG, 2011a, p. 8). Foram eles: 1) *‘a indisciplina dos alunos*’; 2) *‘a falta de espaço físico para as aulas*’; 3) *‘a falta de controle/domínio da turma pelo acadêmico*’; 4) *‘a agitação dos alunos*’; 5) *‘a falta de materiais para as aulas*’; 6) *‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas*’; 7) *‘a falta de conhecimento do acadêmico sobre o conteúdo a ser ministrado*’; 8) *‘a infrequência dos alunos nas aulas de EF*’; 9) *‘a dificuldade do acadêmico no planejamento das aulas*’; 10) *‘a resistência dos alunos às atividades propostas*’; 11) *‘o choque do acadêmico com a realidade escolar*’; 12) *‘a insegurança do acadêmico na docência*’; 13) *‘ministrar aulas com*

alunos de ambos os sexos; 14) *‘os alunos só querem jogo/esporte’*; 15) *‘as intempéries do tempo’*; 16) *‘a falta de planejamento do professor de EF da escola’*; 17) *‘os alunos em diferentes níveis de aprendizagem’*; 18) *‘o número elevado de alunos nas aulas de EF’*; 19) *‘a falta de sequência nas aulas de EF’*; 20) *‘não ter aula de EF em dia de chuva’*; 21) *‘a junção esporádica de outros alunos com a turma que tem aula de EF’*; 22) *‘ministrar aulas somente por clube’*; 23) *‘ministrar aula de EF na sala de aula’*; 24) *‘o número reduzido de alunos nas aulas de EF’*; 25) *‘os alunos inclusos’*; 26) *‘a intervenção dos pais nas aulas de EF’*; 27) *‘o egocentrismo dos alunos’*; 28) *‘o preconceito dos alunos’*; 29) *‘os alunos hiperativos’*; 30) *‘a presença de pessoas estranhas no local da aula de EF’*; 31) *‘ministrar aula de EF em dias consecutivos’*; 32) *‘a falta de conhecimento dos alunos sobre esporte’*; 33) *‘ministrar aula de EF para turma de alunos separados por sexo’*; e, 34) *‘ministrar aula de EF para crianças’* (KRUG, 2011a).

Ainda Krug (2012) no estudo intitulado *‘Os problemas/dificuldades de gestão de aula de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado’*, constatou a “[...] existência de diversos (34) problemas/dificuldades de gestão de aula na docência em situação de Estágio Curricular Supervisionado de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM” (KRUG, 2012, p. 7). Esses foram os seguintes: a) *‘os problemas/dificuldades de gestão de aula em relação ao acadêmico/estagiário’*: 1) *‘a falta de controle/domínio da turma pelo acadêmico/estagiário’*; 2) *‘a falta de conhecimentos do acadêmico/estagiário sobre o conteúdo a ser ministrado’*; 3) *‘a dificuldade do acadêmico/estagiário no planejamento das aulas’*; 4) *‘o choque do acadêmico/estagiário com a realidade escolar’*; 5) *‘a insegurança do acadêmico/estagiário na docência’*; e, 6) *‘não gostar de ministrar aula para crianças’*; b) *‘os problemas/dificuldades de gestão de aula em relação ao aluno’*: 1) *‘a indisciplina dos alunos’*; 2) *‘a agitação dos alunos’*; 3) *‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’*; 4) *‘a infrequência dos alunos nas aulas de EF’*; 5) *‘a resistência dos alunos às atividades propostas’*; 6) *‘os alunos só querem jogo/esporte’*; 7) *‘o egocentrismo dos alunos’*; 8) *‘o preconceito dos alunos’*; 9) *‘os alunos hiperativos’*; e, 10) *‘a falta de conhecimento dos alunos sobre esporte’*; e, c) *‘os problemas/dificuldades de gestão de aula em relação à escola’*: 1) *‘a falta de espaço físico para as aulas’*; 2) *‘a falta de materiais para as aulas’*; 3) *‘turmas com alunos de ambos os sexos’*; 4) *‘as intempéries do tempo’*; 5) *‘a falta de planejamento do professor de EF da escola’*; 6) *‘turmas com número elevado de alunos’*; 7) *‘a falta de sequência nas aulas de EF’*; 8) *‘não ter aula de EF em dia de chuva’*; 9) *‘turma de alunos em diferentes níveis de aprendizagem’*; 10) *‘a junção esporádica de outros alunos com a turma que tem aula de EF’*; 11) *‘turmas organizadas por clubes’*; 12) *‘aulas de EF tendo como local a sala de aula’*; 13) *‘aulas de EF com número reduzido de alunos’*; 14) *‘a intervenção dos pais nas aulas de EF’*; 15) *‘turma com alunos inclusos’*; 16) *‘a presença de pessoas estranhas no local da aula de EF’*; 17) *‘aulas de EF em dias consecutivos’*; e, 18) *‘turma de alunos separados por sexo’* (KRUG, 2012).

Já Krug *et al.* (2012a) no estudo *‘Os dilemas do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos/estágios da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM’* identificaram “[...] vários dilemas do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos/estagiários da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, sendo dezoito (18) relacionados à Universidade e quinze relacionados à escola” (KRUG *et al.*, 2012a, p. 10). Esses foram os seguintes: a) *‘os dilemas do ECS do curso de Licenciatura em EF do CEFD/UFSM relacionados à universidade’*: 1) *‘as distorções do currículo do curso’*; 2) *‘os horários das disciplinas na grade curricular do curso inadequados’*; 3) *‘a dificuldade de campo de estágio para o curso’*; 4) *‘a falta de envolvimento dos professores do curso com a escola’*; 5) *‘a falta de articulação entre as disciplinas do curso’*; 6) *‘a falta de articulação das disciplinas do curso com a escola’*; 7) *‘a ausência de trabalho coletivo no curso em relação*

ao estágio’; 8) ‘a falta de definição sobre o que é supervisão do professor universitário’; 9) ‘a falta de orientação do professor universitário’; 10) ‘as visitas do professor universitário ao estagiário na escola’; 11) ‘o número excessivo de estagiários sob a orientação/supervisão do professor universitário’; 12) ‘o modelo de estágio adotado pelo professor universitário’; 13) ‘a falta de conhecimento pedagógico do acadêmico/estagiário’; 14) ‘a dificuldade do domínio/controle de classe do acadêmico/estagiário’; 15) ‘a dificuldade do acadêmico/estagiário de planejar as aulas’; 16) ‘a dificuldade de adaptação do acadêmico/estagiário à turma de alunos’; 17) ‘a falta de domínio do conteúdo a ser ministrado pelo acadêmico/estagiário’; e, 18) ‘o choque com a realidade escolar do acadêmico/estagiário’; e, b) ‘os dilemas do ECS do curso de Licenciatura em EF do CEFD/UFMS relacionados à escola’: 1) ‘a falta de material destinado às aulas de EF da escola’; 2) ‘a falta de espaço físico destinado às aulas de EF da escola’; 3) ‘a falta de planejamento curricular da disciplina de EF da escola’; 4) ‘não ter aula da disciplina de EF da escola em dia de chuva’; 5) ‘o número elevado ou baixo de alunos nas turmas da disciplina de EF da escola’; 6) ‘o tempo de duração das aulas de EF da escola’; 7) ‘o horário das aulas da disciplina de EF da escola’; 8) ‘a ausência de trabalho coletivo na disciplina de EF da escola’; 9) ‘a desmotivação do professor de EF da escola’; 10) ‘a falta de planejamento do professor de EF da escola’; 11) ‘a falta ou pouca orientação para o estagiário do professor de EF da escola’; 12) ‘os atestados médicos apresentados pelos alunos’; 13) ‘a falta às aulas pelos alunos’; 14) ‘a indisciplina dos alunos’; e, 15) ‘as deficiências motoras dos alunos’ (KRUG *et al.*, 2012a).

Também Krug *et al.* (2017, p. 9) no estudo com o título ‘*As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado frente aos alunos com deficiência*’ identificaram “[...] oito dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos/estagiários [...]”. Foram elas: 1) ‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’; 2) ‘a falta de conhecimentos sobre as características da deficiência dos alunos’; 3) ‘proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que eles aprendam’; 4) ‘o difícil relacionamento entre aluno com deficiência e seus colegas de turma’; 5) ‘a não participação do aluno com deficiência nas aulas’; 6) ‘a não aceitação da inclusão pelo aluno com deficiência’; 7) ‘não sabe bem o que significa inclusão’; e, 8) ‘não sabe como avaliar os alunos com deficiência’ (KRUG *et al.*, 2017).

Já Krug (2017a) na investigação denominada ‘*Comparação das dificuldades encontradas na prática pedagógica em Educação Física de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado e professores iniciantes na Educação Básica*’ identificou

[...] um rol de quarenta e duas dificuldades encontradas na prática pedagógica em EF de acadêmicos em situação de ECS durante a formação inicial de professores de EF iniciantes na EB, sendo quinze (das quarenta e duas) dificuldades identificadas como comuns entre os acadêmicos de EF em situação de ECS e os professores de EF iniciantes na EB (KRUG, 2017, p. 9).

Neste cenário, Krug (2017a, p. 9), aponta que “[...] as dificuldades encontradas na prática pedagógica em EF de acadêmicos em situação de ECS e professores iniciantes na EB são muito semelhantes [...]”, destacando-se como as principais: 1) ‘as condições de trabalho difíceis (falta de espaço físico e materiais para as aulas)’; 2) ‘a indisciplina dos alunos’; 3) ‘a dificuldade de planejamento das aulas’; 4) ‘o choque com a realidade escolar’; 5) ‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’; e, 6) ‘a falta de controle/domínio da turma de alunos’ (KRUG, 2017a).

Assim, a partir destas investigações mencionadas, podemos inferir que ‘*pela complexidade que envolve a docência são muitas as dificuldades/problemas/dilemas na*

prática pedagógica no ECS em EF. Nesse sentido, mencionamos Gimeno (*apud* KRUG, 2011a, p. 8) que diz que “[...] o professor (ou estagiário) é um gestor de dificuldades/problemas/dilemas” (inserção nossa), pois, segundo Giesta (*apud* KRUG, 2011a, p. 8), as dificuldades/problemas/dilemas ocorridas/enfrentadas nas aulas “[...] constituem questões a serem resolvidas ou amenizadas numa situação conjunta e cooperativa que analise o contexto em que ocorrem, visando assim o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e a valorização da profissão professor”.

c) As preocupações pedagógicas na atuação docente no ECS em EF nas percepções de acadêmicos/estagiários

Ao nos referirmos a esta temática, consideramos pertinente citarmos Luft (2000) que aponta que preocupação significa prevenção, opinião antecipada que perturba o pensamento. Já Silva (*apud* KRUG; KRUG, 2011, p. 1) diz que “[...] as preocupações pedagógicas são oriundas do desequilíbrio enfrentado pelos docentes ou futuros docentes no ato de ensinar [...]”. Assim, neste estudo, consideramos como preocupações pedagógicas as ações preventivas sobre o processo de ensino-aprendizagem tomadas pelos acadêmicos/estagiários durante a sua prática docente no ECS. Perante estas premissas, a seguir, destacamos uma investigação sobre a temática em questão.

Krug e Krug (2011) no estudo ‘*As preocupações pedagógicas dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante o Estágio Curricular Supervisionado*’ constataram que os acadêmicos/estagiários apresentam maiores preocupações pedagógicas CONSIGO PRÓPRIO e na sequência com o IMPACTO das tarefas. Talvez isso possa ser explicado pela inquietação em fazer bem o seu trabalho, em realizar-se enquanto docente e ser bem avaliado e, por isso, conseqüentemente a preocupação também com as necessidades dos alunos e os problemas de aprendizagem. A preocupação pedagógica com a TAREFA revelou-se como aquela que menos preocupa os acadêmicos em situação de estágio.

Para melhor entendimento, convém lembrarmos Shigunov; Farias e Nascimento (2002) que colocam que durante a tarefa de ensinar tanto acadêmicos em situação de estágio, quanto professores no desenvolvimento de suas carreiras, assumem diferentes responsabilidades que, muitas vezes, se traduzem em preocupações pedagógicas e que tais preocupações podem ser: a) consigo próprio – compreendem aspectos relacionados com a ‘sobrevivência’ enquanto professor (controle da disciplina e do fazer pedagógico, receio de ser observado e do fracasso, obtenção de uma avaliação desfavorável de seu ensino); b) com a tarefa – relacionam-se com as situações de ensino (demasiado número de alunos e tarefas, falta de materiais, sentir-se pressionado); e, c) com o impacto – referem-se aos problemas sociais dos alunos (reconhecer as necessidades sociais e emocionais dos alunos, a individualização do ensino).

Então, a partir desta investigação destacada, podemos inferir que ‘*existe uma forte tendência a uma maior preocupação pedagógica consigo próprio pelos acadêmicos/estagiários no ECS em EF do que com as outras duas preocupações (impacto e tarefa)*’. Nesse sentido, segundo Farias *et al.* (2008, p. 316), “[...] os cursos de formação inicial necessitam sistematizar ou reorganizar estratégias formativas que minimizem as preocupações pedagógicas dos estudantes nas situações de estágio [...]”.

d) Os condicionantes sociais que atuam sobre o ecossistema escolar durante o ECS em EF nas percepções de acadêmicos/estagiários

Ao trabalharmos esta temática, nos dirigimos a Luft (2000) que assinala que condicionante significa capaz de condicionar, de estabelecer condições para que algo se desenvolva ou ocorra. Assim, neste estudo, foi considerado como condicionantes sociais os fatores que influenciam a

atuação docente dos acadêmicos/estagiários no ECS em EF em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Frente a esta premissa, a seguir, nos dirigimos a uma investigação que abordou a temática em questão.

Krug (2011b) em seu estudo *‘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’* constatou que “[...] o nível de percepção dos acadêmicos estudados a respeito dos condicionantes sociais que influíram sobre o ecossistema escolar, e, conseqüentemente, sobre as práticas pedagógicas durante o desenvolvimento do ECS foi surpreendentemente baixo” (KRUG, 2011b, p. 1).

Neste sentido, o autor adverte que os acadêmicos/estagiários, futuros professores, “[...] precisam possuir a consciência de que a escola, palco de sua atuação docente, não é uma ilha na sociedade, isso porque ela faz parte da organização social e por isso mesmo não está totalmente livre de suas influências” (KRUG, 2011b, p. 9).

Assim, frente a esta investigação, podemos inferir que *‘os acadêmicos/estagiários no ECS em EF precisam aprender que os condicionantes sociais trazem limitações ao trabalho pedagógico e entender essas limitações é imperioso para lutar contra elas, pois desconsiderá-las conduz à ingenuidade, ao romantismo e à alienação’*. Nesse sentido, nos dirigimos a Caldeira e Azzi (*apud* KRUG, 2011b, p. 9) que dizem que “[...] quando o contexto é visto como limitador da ação do professor [...], ele contém espaços que possibilitam e até mesmo favorecem a autonomia docente”. Colocam ainda que “[...] a relação entre o contexto institucional e a prática didática deve ser considerada na perspectiva de transformação e superação dos aspectos limitadores, principalmente, por meio da ação coletiva dos professores [...]”.

e) O real e o ideal da prática pedagógica no ECS em EF nas percepções de acadêmicos/estagiários

Esta temática ao ser descrita nos obriga a anunciar Luft (2000) que salienta que real significa o que tem existência verdadeira e não imaginária e ideal significa aquilo que só existe na ideia e que reúne toda a perfeição imaginável. Assim, para este estudo, foi considerado real aquilo que existe efetivamente, o que não é fictício, isto é, a realidade da EF Escolar e ideal o conjunto imaginário de perfeições que se procura alcançar na EF Escolar.

Neste contexto de premissas, a seguir, anunciamos uma investigação sobre a temática em questão.

Krug *et al.* (2018) no estudo intitulado *‘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’* constataram que: a) a EF Escolar real - foi

[...] caracterizada por sete fenômenos determinantes: *falta de espaço físico e materiais para o desenvolvimento das aulas; aulas desenvolvidas no turno inverso das demais disciplinas do currículo escolar; aulas baseadas nos esportes; aulas organizadas por clube esportivo; aulas que os alunos faltam muito; aulas com turmas de alunos separados por sexo; e, aulas com alunos desinteressados*. Esse quadro sugere uma inferência de despotencialização docente na EFE no EM (KRUG *et al.*, 2018, p. 39).

b) a EF Escolar ideal - foi

[...] caracterizada por sete fenômenos determinantes: *uma estrutura física e materiais de qualidade; aulas desenvolvidas no turno normal das demais disciplinas do currículo escolar; aulas que tenham conteúdo além do esporte; aulas organizadas de forma curricular; aulas onde os alunos sejam participativos; aulas com turmas de alunos mistas; e, aulas com alunos motivados.* Esse quadro mostrou uma visão positiva tendo como objetivo valorizar a EF no currículo escolar (KRUG *et al.*, 2018, p. 39).

Desta forma, considerando esta investigação anunciada, podemos inferir que ‘a **EF Escolar real já é, em boa parte, conhecida pelos acadêmicos/estagiários, entretanto, é certo que as impressões obtidas no ECS não bastam para antecipar e/ou projetar a EF Escolar ideal**, pois, segundo Krug *et al.* (2018, p. 40), “[...] não é possível conhecer totalmente a EF Escolar real, sob o ponto de vista pré-profissional”.

f) Os sentimentos expressos na docência no ECS em EF nas percepções de acadêmicos/estagiários

Esta temática ao ser abordada nos obriga a indicar Luft (2000) que manifesta que sentimento significa o ato ou efeito de sentir(-se); aptidão para sentir, disposição para se comover, se impressionar; sensibilidade; emoção. Assim, neste estudo, foi considerado sentimento as emoções sentidas pelos acadêmicos/estagiários durante a realização do ECS na formação inicial em EF.

Frente a esta premissa indicamos, a seguir, algumas investigações sobre a temática em questão.

Krug e Krug (2008) no estudo ‘*As gratificações e frustrações da docência em Educação Física Escolar para os acadêmicos do CEFD/UFMS em situação de estágio*’ identificaram os seguintes sentimentos: a) ‘*gratificação*’ – 1) ‘*os alunos*’; 2) ‘*o bom andamento da aula*’; e, 3) ‘*o aprendizado profissional adquirido*’; e, b) ‘*frustração*’ – 1) ‘*os alunos*’; 2) ‘*a falta de preparação profissional*’; 3) ‘*as atividades erradas*’; 4) ‘*não houve*’; 5) ‘*os problemas não resolvidos pela escola*’. Entretanto, “[...] duas situações chamam à atenção: a) as essências dos sentimentos de gratificações, bem como de frustrações são em sua maioria ligadas aos alunos; e, b) a quantidade de essências dos sentimentos de frustrações é superior à quantidade de essências dos sentimentos de gratificações” (KRUG; KRUG, 2008, p. 1).

Já Krug *et al.* (2012b) no estudo denominado ‘*O que anima e o que desanima na docência em situação de Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS: registro dos fatores geradores da satisfação e da insatisfação*’ identificaram o seguinte: a) ‘*anima*’ – 1) ‘*o reconhecimento profissional pelos alunos e/ou escola*’; 2) ‘*a aprendizagem dos alunos*’; 3) ‘*o relacionamento com os alunos*’; 4) ‘*o ato de ensinar*’; e, 5) ‘*o sucesso pedagógico*’; e, b) ‘*desanima*’ – 1) ‘*a indisciplina dos alunos*’; 2) ‘*o insucesso pedagógico*’; 3) ‘*o desinteresse dos alunos pelas atividades propostas*’; 4) ‘*a falta de condições de trabalho*’; e, 5) ‘*a interferência de estranhos na aula*’. Entretanto, “[...] [o] que chamou à atenção nos resultados encontrados foi à quantidade equivalente de categorias (cinco) que emergiram das percepções dos acadêmicos sobre o que anima e o que desanima na docência em situação de ECS” (KRUG *et al.*, 2012b, p. 5).

Também Krug *et al.* (2012c) no estudo intitulado *‘Os sentimentos expressos pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFESM durante a experiência no Estágio Curricular Supervisionado’* identificaram um rol de cinquenta sentimentos expressos: Foram os seguintes: 1) *‘alegria’*; 2) *‘frustração’*; 3) *‘tristeza’*; 4) *‘carinho’*; 5) *‘felicidade’*; 6) *‘medo’*; 7) *‘prazer’*; 8) *‘raiva’*; 9) *‘afetividade’*; 10) *‘responsabilidade’*; 11) *‘realização’*; 12) *‘reconhecimento’*; 13) *‘respeito’*; 14) *‘euforia’*; 15) *‘amor’*; 16) *‘ansiedade’*; 17) *‘cansaço’*; 18) *‘compaixão’*; 19) *‘nervosismo’*; 20) *‘paixão’*; 21) *‘desânimo’*; 22) *‘amizade’*; 23) *‘animação’*; 24) *‘certeza’*; 25) *‘confiança’*; 26) *‘companheirismo’*; 27) *‘fraternidade’*; 28) *‘expectativa’*; 29) *‘encantamento’*; 30) *‘esperança’*; 31) *‘empolgação’*; 32) *‘surpresa’*; 33) *‘contentamento’*; 34) *‘alívio’*; 35) *‘culpa’*; 36) *‘remorso’*; 37) *‘receio’*; 38) *‘irritação’*; 39) *‘impotência’*; 40) *‘indecisão’*; 41) *‘insatisfação’*; 42) *‘nostalgia’*; 43) *‘decepção’*; 44) *‘desconfiança’*; 45) *‘desespero’*; 46) *‘desrespeito’*; 47) *‘desgosto’*; 48) *‘dificuldade’*; 49) *‘susto’*; e, 50) *‘angústia’*. Entretanto, “[o] que mais chamou à atenção neste rol foi que os sentimentos expressos pelos acadêmicos oscilaram entre sentimentos positivos e negativos para com a docência durante o Estágio Curricular Supervisionado” (KRUG *et al.*, 2012c, p. 3).

Ainda Krug *et al.* (2015b) no estudo *‘Os motivos dos sentimentos de bem e mal-estar docente no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: percepções em diferentes cenários’* identificaram os seguintes motivos (ECS I: Ensino Médio; ECS II: Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental; ECS III: Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental): a) *‘bem-estar docente’* – 1) *‘o bom relacionamento com os alunos’*; 2) *‘a aprendizagem dos alunos’*; e, 3) *‘o sucesso pedagógico’*; e, b) *‘mal-estar docente’* – 1) *‘a indisciplina dos alunos’*; 2) *‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’*; 3) *‘a falta de condições de trabalho, isto é, falta de espaço físico e materiais’*; 4) *‘os alunos só querem jogo/esporte’*; e, 5) *‘o insucesso pedagógico’*. Nesse sentido, os autores concluem que “[...] esses sentimentos são originados nos acontecimentos ligados diretamente às práticas educativas, e que se assemelhem à dos professores em serviço” (KRUG *et al.*, 2015b, p. 20).

Krug (2017b) no estudo *‘Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio: os sentimentos expressos pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFESM’* identificou vários (vinte e quatro) sentimentos expressos e que estes oscilaram entre sentimentos positivos e negativos para com a docência. Foram eles: a) *‘positivos’* – 1) *‘tranquilidade’*; 2) *‘segurança’*; 3) *‘satisfação’*; 4) *‘felicidade’*; 5) *‘alegria’*; 6) *‘superação’*; 7) *‘motivação’*; 8) *‘desafio’*; 9) *‘confiança’*; e, 10) *‘alívio’*; e, b) *‘negativos’* – 1) *‘nervosismo’*; 2) *‘medo’*; 3) *‘ansiedade’*; 4) *‘insegurança’*; 5) *‘angústia’*; 6) *‘insatisfação’*; 7) *‘decepção’*; 8) *‘apreensão’*; 9) *‘desilusão’*; 10) *‘loucura’*; 11) *‘susto’*; 12) *‘desprezo’*; 13) *‘frustração’*; e, 14) *‘preocupação’*. Assim, os autores destacam que “[...] os sentimentos negativos superam os sentimentos positivos, tanto em quantidade (quatorze a dez), quanto em citações (trinta e três a vinte e três)” e que por isso “[...] estão tendo mais insucesso do que sucesso pedagógico em sua prática docente durante o ECS no EM” (KRUG, 2017b, p. 5).

Então, a partir destas investigações anunciadas, podemos inferir que *‘a qualidade das emoções, isto é, dos sentimentos vivenciados pelos acadêmicos/estagiários durante o ECS na formação inicial em EF poderá facilitar, mas também prejudicar o processo ensino-aprendizagem, porque possui íntima relação com a motivação e/ou desmotivação para o aprender a ser professor’*. Nesse sentido, anunciamos Krüger e Krug (2007 p. 76)

[n]o comportamento humano, por mais complexo que sejam os fenômenos expressos pelos sujeitos em suas interrelações com o mundo interior e exterior, a compreensão das próprias emoções, dos sentimentos e seus desdobramentos, podem se tornar elementos importantes para que possamos [...] entender um

pouco melhor a dinâmica e os processos de desenvolvimento e suas consequências.

g) As necessidades formativas sentidas na atuação docente no ECS em EF nas percepções de acadêmicos/estagiários

A respeito desta temática, consideramos necessário nos dirigirmos a Luft (2000) que salienta que necessidade significa a qualidade do que é necessário, essencial. Já formação é o ato ou modo de formar; o conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico. Assim, neste estudo, necessidades formativas significam o conjunto de conhecimentos da docência essenciais para o acadêmico/estagiário ter um bom desempenho no ECS na formação inicial em EF.

Perante esta premissa, a seguir, mostramos uma investigação sobre a temática em questão. Krug *et al.* (2013) no estudo '***Necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado***' identificaram várias (quinze) necessidades formativas. Foram as seguintes: 1) '***saber ter controle/domínio da turma de alunos***'; 2) '***ter mais conhecimentos sobre métodos de ensino***'; 3) '***ter capacidade de adaptação das aulas à infraestrutura da escola, principalmente no que se refere ao espaço físico e aos materiais disponíveis para as aulas de EF***'; 4) '***ter mais conhecimentos sobre os conteúdos a serem ministrados***'; 5) '***ter maior conhecimento sobre planejamento de ensino***'; 6) '***saber lidar somente com um conteúdo esportivo de forma mais aprofundada***'; 7) '***conhecer o planejamento da EF para o ano letivo***'; 8) '***conhecer o Projeto Pedagógico da escola***'; 9) '***saber trabalhar suas aulas na proposta do professor de EF da escola***'; 10) '***entender as causas do isolamento da EF na escola***'; 11) '***ter mais conhecimentos sobre os alunos da turma***'; 12) '***saber trabalhar com poucos ou muitos alunos em uma aula***'; 13) '***ter mais conhecimentos sobre como trabalhar com alunos deficientes***'; 14) '***ter conhecimentos para lidar com a complexidade do real***'; e, 15) '***conhecer a dinâmica do funcionamento da escola***'. Os autores destacam que esse “[...] rol das necessidades formativas elencadas [...] confirmam que a prática pedagógica sofre influência de uma série de variáveis que permeiam o espaço educativo e por isso elas podem ser as mais diversas possíveis, podendo, sem dúvida, extrapolar as nomeadas neste estudo” (KRUG *et al.*, 2013, p. 269).

Portanto, a partir desta investigação citada, podemos inferir que '***as necessidades formativas sentidas pelos acadêmicos/estagiários no ECS demonstram a complexidade que circunda a formação inicial em EF e a prática pedagógica em situação de estágio***'. Nesse sentido, citamos Marcelo Garcia (1995) que ressalta que o diagnóstico de necessidades formativas se converte num primeiro passo do processo de avaliação dos programas de formação de professores, pois fundamenta o trabalho que os docentes desenvolvem nas instituições escolares.

As considerações finais: concluindo sobre os pressupostos de base auxiliares do ECS na formação inicial em EF nas percepções de acadêmicos/estagiários

Na busca de uma finalização desta investigação temos a concluir que vários estudos apontam alguns pressupostos de base auxiliares do ECS na formação inicial em EF, tais como, os saberes necessários à prática docente, as dificuldades/problemas/dilemas da prática pedagógica, as preocupações pedagógicas na atuação docente, os condicionantes sociais que atuam sobre o ecossistema escolar, o real e o ideal da prática pedagógica, os sentimentos expressos na docência e, as necessidades formativas sentidas na atuação docente, que mostram a complexidade da docência no ECS, mas que, as possibilidades de compreensão desses pressupostos parecem garantir efetivas formas de engajamento profissional, ao mesmo tempo, assegurar a realização de um trabalho

docente de qualidade, proporcionando uma confirmação de ser um futuro professor de EF... na escola.

Para finalizar, citamos Krug (2021, p. 12) que recomenda “[...] a busca de mais investigações sobre o ECS na formação inicial em EF para melhor compreender os seus pressupostos de base” auxiliares, pois, de acordo com Krug *al.* (2012a, p. 12),

[...] é de grande importância que o ECS seja mais estudado, mais esclarecido e divulgado os seus impactos na formação, para que os futuros professores, particularmente da Educação Física, estejam melhores preparados para enfrentá-lo, bem como, quando ingressarem na carreira docente, não sofrerem o impacto do choque com a realidade escolar o que dificulta a obtenção de um sucesso pedagógico.

Assim sendo, não podemos esquecer que o ECS possui duas funções, uma corretiva e uma formativa.

Referências

- FARIAS, G. O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Revista Motriz**, v. 14, n. 3, p. 310-319, jul./set. 2008.
- FERRARI, A. T. **Métodos da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.
- GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. Os significados de ‘ser professor’ na percepção de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado de um curso de Licenciatura em Educação Física. **Revista Querubim**, n. 28, v. 01, p. 28-34, 2016.
- KRUG, H. N. Os problemas/dificuldades na prática pedagógica nos Estágios Curriculares I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n. 158, p. 1-11, jul. 2011a.
- KRUG, H. N. Os condicionantes sociais que atuam 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. 2011b.
- KRUG, H. N. Os problemas/dificuldades de gestão de aula de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n. 171, p. 1-10, ago. 2012.
- 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. 2017a.
- KRUG, H. N. Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio: os sentimentos expressos pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-9, nov. 2017b.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre o Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial em Educação Física: Parte I: Pressupostos de base. **Revista Gestão Universitária**, p.1-15, mai. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Problemas/dificuldades/dilemas/desafios da formação profissional e da prática pedagógica de professores de Educação Física. **Revista Biomotriz**, v. 12, n. 2, p. 1-25, ago. 2018.
- KRUG, H. N. et al. Os dilemas do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos/estagiários da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n. 171, p. 1-14, ago. 2012a.
- 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. 2012b.
- KRUG, H. N. et al. Os sentimentos expressos pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante a experiência docente no Estágio Curricular Supervisionado. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n. 172, p. 1-7, sep. 2012c.

- KRUG, H. N. et al. Necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, p. 252-274, 2013.
- KRUG, H. N. et al. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: os saberes experienciais dos estagiários. **Revista Querubim**, n. 25, v. 2, p. 79-84, 2015a.
- KRUG, H. N. et al. Os motivos dos sentimentos de bem e mal-estar docente no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: as percepções em diferentes cenários. **Revista Biomotriz**, v. 9, n. 1, p. 20-37, 2015b.
- KRUG, H. N. et al. Os saberes da formação profissional iniciais necessários à prática docente nos Estágios Curriculares Supervisionados na Educação Básica na percepção de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-11, ago. 2016.
- KRUG, H. N. et al. As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado frente aos alunos com deficiência. **Revista Itinerarius Reflectionis**, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2017.
- 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 @arquivo Brasileiro de Educação**, v. 6, n. 13, p. 23-45, jan./abr. 2018.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. As gratificações e as frustrações da docência em Educação Física Escolar para os acadêmicos do CEFD/UFSM em situação de estágio. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n.125, p. 1-10, oct. 2008.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. As preocupações pedagógicas dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante o Estágio Curricular Supervisionado. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n.162, p. 1-11, nov. 2011.
- KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. A emoção-percepção na prática pedagógica da formação profissional em Educação Física. In: KRUG, H. N. (Org.). **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de Educação Física**. Santa Maria: [s.n.], 2007.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LUFT, C.P. **MiniDicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- MARQUES, M. N.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O acadêmico da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de estágio: aprendizagem, desenvolvimento e contribuições deixadas aos escolares. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, n. 74, p. 1-11, mai./jun. 2009.
- MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Conhecimentos de futuros professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFCar, 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- RUBIM, R. R. et al. A importância dos estágios para a entrada na carreira do professor de Educação Física do Ensino Fundamental da rede de ensino municipal e estadual da cidade de Cruz Alta – RS. In: ALMEIDA, H. C. T.; POZZEBON, M. C. L.; MELLO, R. I. C. (Orgs.). **Desafios da educação neste século: pesquisa e formação de professores**. V. 1, Cruz Alta: UNICRUZ, 2003.
- SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

OS (DES)CAMINHOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DIFERENTES FASES DA CARREIRA

Hugo Norberto Krug⁴

Resumo

Objetivamos neste estudo identificar e analisar os fatores indicativos de (des)caminhos na prática pedagógica, 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), em diferentes fases da carreira docente. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário, tendo a interpretação das respostas realizada pela análise de conteúdo. Participaram vinte e cinco professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade, sendo cinco de cada fase da carreira docente. Concluímos que os fatores indicativos de (des)caminhos na prática pedagógica permeiam todas as fases da carreira dos professores de EF da EB e que o principal fator dos caminhos foi a troca de saberes/experiências entre todos os professores da escola e o principal fator dos descaminhos foi as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola.

Palavras-chave: Educação Física. Fases da Carreira Docente. Prática Pedagógica.

Abstract

We aimed in this study to identify and analyze the indicative factors of (mis)paths in pedagogical practice, in the perceptions of Physical Education (PE) teachers from Basic Education (BE), from the public education network, at a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), in different stages of the teaching career. We characterized the research as a qualitative case study type. The research instrument was a questionnaire, with the interpretation of the answers performed by content analysis. Participated twenty-five PE teachers from BE from the aforementioned education network and city, being five from each stage of the teaching career. We concluded that the indicative factors of (mis)paths in pedagogical practice permeate all stages of the career of PE teachers at BE and that the main factor of the paths was the exchange of knowledge/experiences between all teachers at the school and the main factor of missteps was the difficult/precarious working conditions of PE at school.

Keywords: Physical Education. Stages of the Teaching Career. Pedagogical Practice.

As considerações iniciais: introduzindo a temática do estudo

De acordo com Krug (2021, p. 26), “[e]m tempos recentes, a preocupação com a profissão professor de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) tem sido objeto de inúmeros estudos, mas destacam-se aqueles que visam a compreender o que acontece no decurso da carreira”. Assim sendo, constatamos algumas pesquisas sobre a carreira do professor de EF da EB na literatura especializada, entre eles, os seguintes: Krug (2021); Krug *et al.* (2020a); Krug *et al.* (2020b); Krug *et al.* (2020c); Krug *et al.* (2020e); Krug; Krug e Krug (2020); Krug *et al.* (2019a); Krug *et al.* (2019b); Krug (2019b); e, Krug *et al.* (2018).

⁴ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); 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.

Neste cenário, destacamos Huberman (1995) que foi o pioneiro em estudar a carreira docente e a classifica em ciclos de vida profissional, denominando-os como fases, as quais são as seguintes: 1ª) entrada na carreira (até 3 anos de docência); 2ª) estabilização (dos 4 aos 6 anos); 3ª) diversificação (dos 7 aos 15 anos); 4ª) serenidade e/ou conservantismo (dos 15 aos 30 anos); e, 5ª) desinvestimento (dos 30 aos 35 anos de docência). Nesse sentido, Farias; Shigunov e Nascimento (2012, p. 153) explicam que as categorizações das fases, estágios ou ciclos da carreira docente “[...] surgiram para que se compreendesse melhor como o professor atua desde os contatos iniciais com a docência até o momento de sua aposentadoria”. Entretanto, Huberman (1995) esclarece que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Aponta que, para alguns, esse processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades. Destaca que, nessa perspectiva de carreira como um processo complexo, as fases da vida e da profissão se entrelaçam ao longo do tempo e a carreira assume um formato de percurso docente.

Frente a este contexto, das fases da carreira docente, foi que emergiu a temática do ***‘entrelaçamento das mesmas com os caminhos e descaminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB’***.

Assim, neste direcionamento de intenção, consideramos necessário dois tipos de esclarecimentos: um a respeito de prática pedagógica e outro sobre (des)caminhos.

Inicialmente, é preciso que entendamos o que é prática pedagógica?

Conforme Cunha (1992), a prática pedagógica é o cotidiano do professor na preparação e na execução do ensino. Já Carreiro da Costa (1988) destaca que a prática pedagógica dos professores de EF é um problema central na ação educativa, que não pode ser realizada em si, mas como uma expressão de um longo processo que materializa as várias opções tomadas pelo docente durante a organização do ensino.

Diante deste contexto, Cunha (1992) aponta que estudar o que acontece nas aulas é tarefa daqueles que se encontram envolvidos e comprometidos com uma prática pedagógica de qualidade. Já Conceição *et al.* (2004) colocam que o estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores pode significar importantes veios para a formação profissional, tanto inicial, quanto continuada.

Segundo Marques e Krug (2012, p. 232),

[...] os caminhos [...] podem ser traduzidos naquilo de positivo que os professores encontram em seu trabalho e que ajudam no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos descaminhos, esses podem ser compreendidos como as limitações, o que encontram de negativo e que prejudica o desenvolvimento de suas práticas.

Ghedin; Almeida e Leite (2008) colocam que compreender os caminhos e descaminhos da prática é uma tentativa de interpretar o modo de ser de cada professor no dia a dia do contexto escolar. Também afirmam que é com base em ações, tanto pessoal como institucional, que o professor irá projetar o seu modo de ser, na tentativa de cada vez ser mais e melhor.

Assim, embasando-nos nas premissas descritas anteriormente, defrontamo-nos com a seguinte questão problemática, norteadora do estudo: quais são os fatores indicativos de (des)caminhos na prática pedagógica, 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), em diferentes fases da carreira docente? A partir dessa indagação, o estudo teve como objetivo geral

identificar e analisar os fatores indicativos de (des)caminhos na prática pedagógica, nas 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 docente.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Krug *et al.* (2019b, p. 14) que destacam que “[...] pesquisas envolvendo percepções de professores de EF da EB podem oferecer subsídios para reflexões que possam despertar modificações no contexto da EF Escolar, as quais podem contribuir para a melhoria da qualidade dessa disciplina na escola”.

Os procedimentos metodológicos: mostrando o caminho do estudo

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

Segundo Minayo (2009, p. 21),

[a] pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com [...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido [...] como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Conforme Gil (2007, p. 54),

[u]m estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer com profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

A coleta de informações foi efetuada por meio de um questionário. Para Aragão e Moretti-Pires (2012, p. 184), na pesquisa qualitativa “[o] questionário aparece [...] como mais um meio para obtenção de dados [...]” e que, de acordo com Triviños (2006), “[...] pode ser instrumento imprescindível na obtenção de dados mais objetivos, não menos importante por isso”.

A interpretação das informações coletadas, pelo instrumento de pesquisa, foi realizada por intermédio da análise de conteúdo, que, segundo Franco (2005), possui três fases: a) a descrição – que se relaciona com as características do conteúdo a ser analisado; b) a interpretação – que se relaciona com o significado; e, c) a inferência – que permite a passagem da descrição à interpretação, conferindo relevância teórica à análise de conteúdo. Nesse sentido, Franco (2005, p. 25) afirma que “uma das principais finalidades da análise de conteúdo é a produção de inferência”.

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 apontada por Huberman (1995), ou seja, entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento. Esse tipo de distribuição dos participantes está em consonância com o dito por Krug *et al.* (2019b, p. 15) de que “[...] os professores situados em cada fase (da carreira docente) te[m] mais pertinência para opinar [...]” sobre a sua docência, pois “[...] as esta[riam] vivenciando na ocasião da coleta de informações (da pesquisa)” (KRUG *et al.*, 2019b, p. 15) (inserções nossas). Dessa maneira, lembramos que a escolha dos colaboradores do

estudo aconteceu de forma intencional, fato esse corroborado por Berría *et al.* (2012, p. 165) que diz que “[a] amostragem intencional é uma das estratégias de amostragem mais utilizadas nas pesquisas qualitativas”.

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

Os resultados e as discussões: explicitando os achados do estudo

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados pelo objetivo geral do estudo, pois esse representou as categorias de análise (fatores indicativos dos caminhos e descaminhos da prática pedagógica). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF da EB estudados sobre a temática em questão.

Os fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira docente

Nesta categoria de análise, foi importante nos dirigirmos a Luft (2000) que afirma que caminho significa o meio de alcançar um resultado; direção: o caminho do sucesso. Assim, para este estudo, consideramos caminhos as ações pedagógicas que possibilitam os professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira, alcançar o sucesso na atuação docente. Nesse sentido, emergiram das percepções dos professores de EF da EB estudados, ‘*três fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica*’, descritos no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira.

Fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica	Fases da carreira docente					Total de citações
	En-trada	Esta-bili-zação	Diver-sifica-ção	Serenid. Conser-vantismo	Desin-vesti-mento	
1-A troca de saberes/experiências entre todos os professores da escola*	3	3	3	4	5	18
2-O trabalho coletivo na escola*	1	1	1	1	-	4
3-A reflexão do professor de EF sobre a sua própria prática pedagógica***	1	1	1	-	-	3
Quantidade de caminhos	3	3	3	2	1	3
Total de citações	5	5	5	5	5	25

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

Fonte: Organizado pelos autores.

No quadro 1, podemos verificar a existência de um rol de ‘*três fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica*’ dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira docente. Foram os seguintes:

1- ‘*A troca de saberes/experiências entre todos os professores na escola*’* (*dezoito* citações). Referente a esse fator indicativo de caminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB nos dirigimos a Nóvoa (1992, p. 26) que afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar,

simultaneamente, o papel de formador e formando”. Assim sendo, Krug (2006) destaca que os professores de EF devem perceber a importância de dialogar com os seus colegas, pois por meio do diálogo estarão revisitando seu trabalho docente e também apontando aspectos que podem ser melhorados em suas aulas e no contexto escolar. Nesse sentido, Marques e Krug (2012, p. 230) reforçam que

[...] é fundamental que o professor procure aproveitar todas as possibilidades de interações que possam surgir na escola para que cada vez mais consiga ampliar a qualidade de suas aulas, transformando os descaminhos em caminhos e contribuindo de maneira positiva na melhoria da educação.

Já Xavier (1996, p. 99) coloca que na troca de saberes/experiências os professores trabalham

[...] para a melhora de suas práticas, e de modo secundário, pelas práticas de outras pessoas [...], onde nes[s]e processo os professores são os agentes de sua própria mudança, de seu crescimento pessoal e profissional, desenvolvendo habilidades e competências para resolver problemas melhorando sua prática educativa.

Neste cenário, Marques e Krug (2012, p. 228) acreditam que “[...] a troca de saberes(/experiências) [...]” entre os professores é um dos meios para enfrentar os descaminhos da prática pedagógica em EF Escolar (acréscimo nosso). Dessa forma, podemos inferir que **‘a troca de saberes/experiências entre todos os professores na escola é um dos fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB’**;

2- **‘O trabalho coletivo na escola’*** (quatro citações). Esse fator indicativo de caminho na prática pedagógica de professores de EF da EB pode ser embasado em Krug *et al.* (2019c, p. 148) que destacam que a presença do trabalho coletivo na escola “[...] influencia nas [...] atividades docentes [...] auxiliando-as [...]”. Assim sendo, Krug (2019a, p. 9) anuncia que “[u]m trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Nesse sentido, Telles *et al.* (2015, p. 7) colocam que “[s]aber trabalhar coletivamente [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Já Krug *et al.* (2020b, p. 8) apontam que “[s]aber trabalhar coletivamente na escola [...]” é um dos saberes da experiência de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Assim sendo, de acordo com Krug *et al.* (2020d, p. 8), o bom professor de EF da EB “[...] não trabalha isolado na escola e sim coletivamente [...]”. Nesse cenário, Krug *et al.* (2020a, p. 29) dizem que “[o] trabalho coletivo [...]” é uma das marcas docentes positivas de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Dessa forma, podemos inferir que **‘o trabalho coletivo na escola é um dos fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB’**;e,

3- **‘A reflexão do professor de EF sobre a sua própria prática pedagógica’***** (três citações). Na direção desse fator indicativo de caminho na prática pedagógica de professores de EF da EB nos referimos a Krug (1996) que ressalta que é na aula que estão os problemas e, igualmente, as respostas e as soluções que atingem o cerne do processo educativo e é por isso que o professor precisa ser um pesquisador e a sua aula a fonte geradora de novas pesquisas educacionais, baseadas na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática. Nesse sentido, Marques e Krug (2012, p. 229) esclarecem que “[...] por intermédio da reflexão o professor pode transformar-se num investigador de sua própria prática e com isso entender melhor vários acontecimentos que ocorrem, não só em relação as suas aulas, mas sobre todo o contexto de sua escola e de sua profissão”. Já Xavier (1996, p. 96) acrescenta que

[o] professor, ao refletir sobre a sua prática, ao identificar e diagnosticar problemas surgidos, ao planejar intencionalmente a possibilidade de intervir em determinada situação, utilizando metodologias apropriadas, desenvolve sua profissionalidade e competência epistemológica.

Assim sendo, Marques e Krug (2012, p. 228) assinalam que o professor [...] deve considerar sempre a importância de refletir no seu próprio dia a dia, de como foi a sua aula, quais os pontos positivos (caminhos) e negativos (descaminhos), o que fazer para superar as dificuldades, enfim, que estratégias utilizar para tal”. Nesse cenário, Telles *et al.* (2015, p.6) apontam que “[s]aber refletir [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Já Krug (2020, p. 7) destaca que o bom professor de EF da EB “[é] reflexivo [...]”. Assim, Marques e Krug (2012, p. 228) acreditam que “[...] a reflexão [...]” é uma das formas para enfrentar os descaminhos da prática pedagógica em EF Escolar. Dessa forma, podemos inferir que **‘a reflexão do professor de EF sobre a sua própria prática pedagógica é um dos fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB’**.

Assim, estes foram os fatores indicativos que representaram os caminhos na prática pedagógica, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira docente.

Ao realizarmos uma **‘análise geral’** sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira docente (conforme quadro1), relativamente aos fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica, constatamos que uma **‘maioria’** (*dois* do total de *três*) está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*** (itens: 1 e 2) e a **‘minoria’** (*um* do total de *três*) está **‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’***** (item: 3). Não ocorreu **‘nenhuma’** citação de fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica **‘ligada aos alunos da EB’****. Vale ainda ressaltar que os fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica, nas percepções dos professores de EF da EB estudados (conforme quadro 1), de forma **‘geral’**, tiveram **‘vinte e cinco’** citações, sendo **‘vinte e duas’** **‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’***, **‘três’** **‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’***** e nenhuma (*zero*) **‘ligada aos alunos da EB’****. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, **‘os fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica estão ligados, tanto à estrutura da escola/sistema educacional, mas com muita intensidade, quanto aos próprios professores, mas com pouca intensidade’**.

Ao efetuarmos uma **‘análise parcial’**, isto é, em diferentes fases da carreira docente (conforme quadro 1), em relação aos fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, constatamos: a) **‘sobre a quantidade de ocorrência de citações dos fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica’** – a **‘existência’** de **‘três’** fatores nas fases de **‘entrada’** (itens: 1; 2 e 3), **‘estabilização’** (itens: 1; 2 e 3) e **‘diversificação’** (itens: 1; 2 e 3), **‘dois’** na fase de **‘serenidade e/ou conservantismo’** (itens: 1 e 2) e **‘um’** fator na fase de **‘desinvestimento’** (item: 1). Dessa forma, podemos inferir **‘a ocorrência de fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica em todas as fases da carreira docente e, de certa forma, diminuindo em quantidade do meio para o final da carreira (de três para um fator)’**; b) **‘sobre os principais fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica’** – em **‘todas’** as fases da carreira docente (**‘entrada’**; **‘estabilização’**; **‘diversificação’**; **‘serenidade e/ou conservantismo’**; e, **‘desinvestimento’**) destacou-se o fator **‘a troca de saberes/experiências entre todos os professores da escola’***, sendo que as **‘citações cresceram’** das fases iniciais (**‘entrada’**; **‘estabilização’**; e, **‘diversificação’**) de **‘três’** citações, para as fases finais da carreira (**‘serenidade e/ou conservantismo’**; e, **‘desinvestimento’**) para **‘quatro e cinco’** citações; e, c) **‘sobre as ligações dos fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica’** – na **‘maioria’** das fases da carreira docente (**‘entrada’**; **‘estabilização’**;

‘*diversificação*’; e, ‘*serenidade e/ou conservantismo*’) os fatores indicadores de caminhos na prática pedagógica estão ligados, prioritariamente, ‘*à estrutura da escola/sistema educacional** (com *quatro* citações) e, secundariamente, ‘*aos próprios professores, ou seja, a si mesmos*’*** (com *uma* citação). Já na ‘*minoría*’ das fases da carreira docente (‘*desinvestimento*’) os fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica estão ligados somente ‘*à estrutura da escola/sistema educacional** (com *cinco* citações). Dessa forma, podemos inferir que ‘*da fase de entrada na carreira, passando pela fase de estabilização e fase de diversificação, os fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica estão ligados, prioritariamente, à estrutura da escola/sistema educacional e, secundariamente, aos próprios professores e nas fases de serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento estão, integralmente ligados à estrutura da escola/sistema educacional.*

Os fatores indicativos dos descaminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira docente

Nesta categoria de análise, foi necessário mencionarmos Luft (2000) que diz que descaminho significa o ato de sair do caminho correto; desvio. Assim, para este estudo, consideramos descaminhos as ações pedagógicas que possibilitam os professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira, alcançar o insucesso na atuação docente. Nesse sentido, emergiram das percepções dos professores de EF da EB estudados, ‘*cinco fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica*’, descritos no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira.

Fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica	Fases da carreira docente					Total de citações
	En- tra- da	Estabi- li- zaçã o	Diver- sifica- ção	Serenid. Conser- vantismo	Desin- vesti- mento	
1-As condições de trabalho difíceis/precárias (falta de espaços físicos e materiais) da EF na escola*	2	2	2	2	2	10
2-O isolamento do professor de EF na escola*	2	2	1	-	-	5
3-O número elevado de alunos nas turmas de EF na escola*	1	1	2	-	-	4
4-Os conflitos do professor de EF com os colegas de trabalho da escola*	-	-	-	2	2	4
5-A desvalorização da disciplina de EF na escola*	-	-	-	1	1	2
Quantidade de descaminhos	3	3	3	3	3	5
Total de citações	5	5	5	5	5	25

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

Fonte: Organizado pelos autores.

No quadro 2, podemos observar a existência de um rol de ‘*cinco fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica*’ dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira docente. Foram os seguintes:

1- ***‘As condições de trabalho difíceis/precárias (falta de espaços físicos e materiais) da EF na escola’**** (dez citações). Em referência a esse fator indicativo de descaminho na prática pedagógica de professores de EF da EB apontamos Krug *et al.* (2019a, p. 230) que assinalam 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 escolar de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Já Krug *et al.* (2018, p. 36) constataram que “[a]s condições de trabalho difíceis/precárias [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Além disso, Krug *et al.* (2019b, p. 18) ressaltam que “[a] falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Também Krug *et al.* (2019c, p. 138) colocam que as precárias condições físicas e materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF na EB “[...] pode interferir negativamente na prática pedagógica d[e] professores de EF da EB [...], ocasionando um sentimento de insatisfação com a profissão”. Para Krug; Krug e Telles (2018, p. 297), “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola [...]” é um dos motivos de desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Nesse cenário, Krug *et al.* (2020c, p. 11) frisam que “[a] falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” é um dos fatores indicativos de desvalorização da EF na EB, nas percepções de professores da área, em diferentes fases da carreira docente. Dessa forma, podemos inferir que ***‘as condições de trabalho difíceis/precárias (falta de espaços físicos e materiais) da EF na escola é um dos fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB’***;

2- ***‘O isolamento do professor de EF na escola’**** (cinco citações). No direcionamento desse fator indicativo de descaminho na prática pedagógica de professores de EF da EB nos reportamos a Krug *et al.* (2019a, p. 234) que colocam que “[o] isolamento profissional docente [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Também Krug (2019a, p. 7) indica que “[o] isolamento profissional do professor de EF na escola [...]” é um dos fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Assim sendo, Krug *et al.* (2018, p. 37) constataram que “[o] isolamento profissional docente [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Além disso, Krug *et al.* (2020a, p. 32) alertam que “[o] isolamento profissional [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Já Krug (1996) destaca que não se chega a um bom resultado no ensino da EF com professores numa posição de individualismo e de isolamento profissional. Nesse cenário, Krug; Krug e Krug (2019, p. 83) declaram que “[...] o trabalho isolado do professor de EF na escola [...]” é um dos fatores que levam à existência da marginalização da EF na EB. Dessa forma, podemos inferir que ***‘o isolamento do professor de EF na escola é um dos fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB’***;

3- ***‘O número elevado de alunos nas turmas de EF na escola’**** (quatro citações). Em relação a esse fator indicativo de descaminho na prática pedagógica de professores de EF da EB destacamos Krug *et al.* (2019a, p. 232) que afirmam que “[o] número elevado de alunos nas turmas [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Também Krug (2019a, p. 6) manifesta que “[o] número elevado de alunos nas turmas de EF na escola [...]” é um dos fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Assim sendo, Marques *et al.* (2009) apontam que o número excessivo de alunos nas turmas de EF Escolar é um dos desafios dos professores de EF no cotidiano de suas práticas pedagógicas nas escolas. Além disso, Krug (1996) diz que a quantidade excessiva de alunos nas turmas é um fator que interfere negativamente na qualidade das aulas de EF Escolar. Nesse cenário, Krug (2017) enfatiza que o tamanho excessivo da turma de alunos é um dos indicadores da precarização do trabalho docente em EF na EB, como de forma geral em todos os níveis da

educação. Dessa forma, podemos inferir que **‘o número elevado de alunos nas turmas de EF na escola é um dos fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB’**;

4- **‘Os conflitos do professor de EF com os colegas de trabalho da escola’*** (quatro citações). Diante desse fator indicativo de descaminho na prática pedagógica de professores de EF da EB mencionamos Krug *et al.* (2019a, p. 234) que frisam que “[o]s conflitos com os colegas de trabalho [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Assim sendo, Krug *et al.* (2018, p. 37) constataram que “[o]s conflitos com os colegas de trabalho [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Além disso, Krug *et al.* (2019b, p. 19) salientam que “[o] conflito com os colegas professores [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Já Krug; Krug e Telles (2018, p. 299) destacam que “[o]s conflitos com os colegas de trabalho [...]” é um dos motivos de desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Nesse cenário, citamos Ilha e Krug (2010, p. 242) que afirmam que o “[...] conflito entre colegas [...]” é um dos principais fatores desencadeadores do stress ocupacional nos professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que **‘os conflitos do professor de EF com os colegas de trabalho da escola é um dos fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB’**; e,

5- **‘A desvalorização da disciplina de EF na escola’*** (duas citações). Evidenciamos esse fator indicativo de descaminho na prática pedagógica de professores de EF da EB ao citarmos Krug *et al.* (2019a) que indica a desvalorização da EF como uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Já segundo Krug *et al.* (2020c, p. 15), “[...] a desvalorização que sofre o campo da EF Escolar não é um fato recente, pois as causas dessa desvalorização são historicamente construídas, há muito tempo acontece [...]”. Assim sendo, Krug *et al.* (2019b, p. 19) acrescentam que “[a] desvalorização da EF Escolar [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Também Krug; Krug e Telles (2018) colocam que a desvalorização da EF Escolar é um dos motivos do desencanto com a profissão docente pelos professores de EF da EB. Nesse cenário, Krug (2008) aponta que existe uma desvalorização da EF Escolar, o que, com certeza, afeta o clima de trabalho dos professores de EF. Nesse sentido, Marques *et al.* (2015) salientam que a desvalorização da EF na escola pode ser considerada um forte empecilho ao trabalho docente. Dessa forma, podemos inferir que **‘a desvalorização da disciplina de EF na escola é um dos fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB’**.

Assim, estes foram os fatores indicativos que representaram os descaminhos na prática pedagógica, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira.

Ao elaborarmos uma **‘análise geral’** sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira docente (conforme quadro 2), relativamente aos fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica, constatamos que a **‘totalidade’** (cinco do total de cinco) está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*** (itens: 1; 2; 3; 4 e 5), sendo, então, que **‘não houve nenhum’** (zero do total de cinco) ligado **‘aos alunos da EB’**** e **‘aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*****. Vale ainda ressaltar que os fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica, nas percepções dos professores de EF da EB estudados (conforme quadro 2), de forma **‘geral’**, tiveram **‘vinte e cinco’** citações, sendo **‘todas’** **‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’***. A partir dessas constatações, podemos inferir que,

de forma geral, ***‘os fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica estão ligados com total intensidade à estrutura da escola/sistema educacional’.***

Ao produzirmos uma ***‘análise parcial’***, isto é, em diferentes fases da carreira docente (conforme quadro 2), em relação aos fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, constatamos: a) ***‘sobre a quantidade de ocorrência de citações dos fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica’*** – a ***‘existência’*** em ***‘três’*** fatores em ***‘todas’*** as fases da carreira docente (***‘entrada’*** - itens: 1; 2 e 3, ***‘estabilização’*** - itens: 1; 2 e 3; ***‘diversificação’*** - itens: 1; 2 e 3; ***‘serenidade e/ou conservantismo’*** - itens: 1; 4 e 5; e, ***‘desinvestimento’*** - itens: 1; 4 e 5). Dessa forma, podemos inferir ***‘a ocorrência de fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica em todas as fases da carreira docente e, de certa forma, igualmente em quantidade do início ao final da carreira (três fatores em cada uma das fases)’***; b) ***‘sobre os principais fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica’*** – em ***‘todas’*** as fases da carreira docente (***‘entrada’***; ***‘estabilização’***; ***‘diversificação’***; ***‘serenidade e/ou conservantismo’***; e, ***‘desinvestimento’***) destacou-se o fator ***‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’**** (com *duas* citações em cada fase), bem como se destacaram, o fator ***‘o isolamento do professor de EF na escola’**** nas ***‘fases de início da carreira’*** (***‘entrada’***; e, ***‘estabilização’***), o fator ***‘o número elevado de alunos nas turmas de EF na escola’**** na ***‘fase intermediária da carreira’*** (***‘diversificação’***) e o fator ***‘os conflitos do professor de EF com os colegas de trabalho na escola’**** nas ***‘fases finais da carreira’*** (***‘serenidade e/ou conservantismo’***; e, ***‘desinvestimento’***), todos também com *duas* citações em cada fase. Dessa forma, podemos inferir que ***‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola é o principal fator indicativo de descaminhos na prática pedagógica de professores de EF da EB, em todas as fases da carreira docente’***; e, c) ***‘sobre as ligações dos fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica’*** – em ***‘todas’*** as fases da carreira docente a ***‘totalidade’*** dos fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica estão ***‘ligados à estrutura da escola/sistema educacional’****, sendo, portanto, constante em número de ocorrência de citações, isto é, ***‘cinco’*** em todas as fases da carreira docente (***‘entrada’***; ***‘estabilização’***; ***‘diversificação’***; ***‘serenidade e/ou conservantismo’***; e, ***‘desinvestimento’***). Dessa forma, podemos inferir que ***‘em todas as fases da carreira docente os fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica estão, integralmente, ligados à estrutura da escola/sistema educacional’.***

As considerações finais: apontando a conclusão do estudo

Pela análise das informações obtidas, temos a destacar que os fatores indicativos de caminhos e descaminhos na prática pedagógica, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, de ***‘forma geral’***, foram os seguintes: a) ***‘caminhos’*** – 1) ***‘a troca de saberes/experiências entre todos os professores da escola’****; 2) ***‘o trabalho coletivo na escola’****; e, 3) ***‘a reflexão do professor de EF sobre a sua própria prática pedagógica’******; e, b) ***‘descaminhos’*** – 1) ***‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’****; 2) ***‘o isolamento do professor de EF na escola’****; 3) ***‘o número elevado de alunos nas turmas de EF na escola’****; 4) ***‘os conflitos do professor de EF com os colegas de trabalho na escola’****; e, 5) ***‘a desvalorização da disciplina de EF na escola’****. O rol de fatores indicativos de caminhos na prática pedagógica aponta para a constatação de que a ***‘maioria’*** está ***‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’**** e a ***‘minoria’*** está ***‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’******. Já o rol de fatores indicativos de descaminhos na prática pedagógica aponta para a constatação de que a ***‘totalidade’*** destes fatores está ***‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’****.

Também pela análise das informações obtidas, em uma *‘análise parcial’* referente às fases da carreira docente, constatamos que: a) ocorreu a *‘existência de fatores indicativos de caminhos e descaminhos na prática pedagógica em todas as fases da carreira docente’*, sendo que os caminhos vão diminuindo na quantidade do início para o final da carreira, enquanto que os descaminhos são em quantidade constante em todas as fases da carreira docente; b) *‘a troca de saberes/experiências entre todos os professores da escola’* foi o *‘principal fator indicativo de caminhos’* na prática pedagógica em *‘todas as fases da carreira docente’*, sendo que *‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’* foi o *‘principal fator indicativo de descaminhos’* na prática pedagógica em *‘todas as fases da carreira docente’*; e, c) a *‘maioria’* dos fatores indicativos de caminhos da prática pedagógica está *‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’** em *‘todas as fases da carreira docente’*, enquanto que, a *‘totalidade’* dos fatores indicativos de descaminhos da prática pedagógica está *‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’** também em *‘todas as fases da carreira docente’*.

Assim, concluímos que *‘todas as fases da carreira dos professores de EF da EB estudados foram geradoras de fatores indicativos de caminhos e descaminhos na prática pedagógica’*, sendo que o *‘principal fator indicativo de caminhos’* foi *‘a troca de saberes/experiências entre todos os professores da escola’* e o *‘principal de descaminhos’* foi *‘as condições difíceis/precárias da EF na escola’*.

Frente a este quadro constatado no presente estudo, concordamos com Marques e Krug (2012, p. 232) que frisam

[...] o quão pouco se sabe e do quanto ainda precisa-se aprender e aprofundar mais os conhecimentos para os professores poderem enfrentar os diversos descaminhos que se apresentam nessa trajetória profissional, na tentativa de transformá-los em caminhos melhores para uma Educação Física de qualidade.

Para finalizar, considerando a natureza interpretativa deste estudo, esclarecemos que a conclusão do mesmo não é fechada, mas, sim, pista para reflexões que possam originar novos questionamentos sobre a temática em questão.

Referências

- ARAGÃO, P. A.; MORETTI-PIRES, R. O. Questionários. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- BERRIA, J. et al. Seleção dos informantes. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A. **Sucesso pedagógico em Educação Física**: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino, 1988. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade Humana) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1988.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da et al. A prática pedagógica do professor de Educação Física no Ensino Fundamental em Santa Maria. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII., 2004, Pelotas. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPel, 2004.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1992.
- FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Educação Física**: prática pedagógica e trabalho docente. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.
- FRANCO, M. L. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

- 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 de Educação Física Escolar e o stress na sua profissão. **Revista InterMeio**, v. 16, n. 31, p. 238-245, jan./jun. 2010.
- KRUG, H. N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – UFSM, Santa Maria, 1996.
- KRUG, H. N. Professores de Educação Física Escolar: do isolamento profissional à reflexão colaborativa. **Revista Biomotriz**, n. 4, p. 80-94, nov. 2006.
- 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. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-12, 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. 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. 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. As perspectivas futuras de professores de Educação Física na Educação Básica em diferentes fases da carreira docente. **Revista Querubim**, n. 43, vol. Esp.-EF, p. 26-57, 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Textura**, v. 20, n. 44, p. 289-306, set./dez. 2018.
- 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.; 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**, Coletânea Biologia e Educação Física, p. 25-34, 2020.
- 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, 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. O clima escolar e suas implicações para o trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, v. 1, n. 2, p. 130-156, 2019c.
- 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. 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**, ed 1, n. 13, p. 1-17, dez. 2020b.
- 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, jun. 2020c.
- 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. 2020d.
- KRUG, H.N. et al. Apontamentos sobre as regularidades do percurso da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, n. 42, v. 4, p. 4-14, 2020e.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário 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.
- MARQUES, M. N. et al. Um olhar voltado para o percurso profissional dos professores de Educação Física: reflexões e perspectivas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3. , 2009, Santa Maria. **Anais**, Santa Maria: UFSM, 2009.
- MARQUES, M. N. et al. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Revista Roteiro**, v. 40, n. 1, p. 187-206, jan./jun. 2015.

- 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.
- NÓVOA, A. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- TELLES, C. et al. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-14, mar. 2015.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.
- XAVIER, B. M. O desenvolvimento profissional através das trocas de experiências. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS MOTIVOS DOS ALUNOS SOBRE O DESINTERESSE PELAS ATIVIDADES PROPOSTAS NAS AULAS

Hugo Norberto Krug⁵

Resumo

Objetivamos com o estudo identificar e analisar as percepções de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre os motivos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de Educação Física (EF). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário. A interpretação das informações coletadas foi por meio da análise de conteúdo. Participaram cinquenta alunos da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que os motivos dos alunos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF permearam todos os AFEF, isto é, do 5º ao 9º Ano, sendo que os principais foram 'a falta de espaço físico adequado para as aulas de EF', 'a falta de materiais adequados para as aulas de EF', 'a desmotivação do próprio aluno porque não gosta de EF', 'o conteúdo das aulas de EF ser somente esporte', 'as aulas de EF são monótonas e repetitivas' e 'a desmotivação do professor de EF'.

Palavras-chave: Educação Física. Desinteresse dos Alunos. Motivos.

Abstract

We was aimed with the study to identify and analyze the perceptions of students from Final Years of Elementary School (FYES), at the public education network, it a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the reasons of the desiterest for activities proposed by the teacher in Physical Education (PE) classes. We characterize the research as a qualitative case study type. The research instrument was a questionnaire. The interpretation of the information collected was through content analysis. Participated fifty students from school and city reffered. We concluded that the reasons of students' of the desiterest for activities proposed by the teacher in PE classes permeated all the FYES, that is, from the 5th to the 9th year, being that the main ones were 'the lack of adequate physical space for PE classes', 'the lack of adequate materials for PE classes', 'the demotivation of the student himself because he doesn't like PE', 'the content of PE classes is just sport', 'the PE classes are monotonous and repetitive' and ' the PE teacher's demotivation'.

Keywords: Physical Education. Disinterest of Students. Reasons.

Considerações iniciais

Em tempos recentes, existe uma preocupação com a profissão... professor de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), mais especificamente com as dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem, principalmente nas escolas públicas, que, muitas vezes, acabam desmotivando esse profissional.

⁵ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); 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.

Assim, no direcionamento desta afirmativa, podemos citar vários estudos que procuraram compreender a complexidade das dificuldades no cotidiano escolar dos professores de EF da EB. Foram eles: Krug (2020c); Krug (2019a); Krug (2019b); Krug (2019c); Krug; Krug e Telles (2019); Krug *et al.* (2019b); Krug e Krug (2018); Krug *et al.* (2018a); e, Krug (2017a). Nesse sentido, percebemos que as dificuldades não são poucas e que acarretam diversos sentimentos negativos nos docentes, passando pela “[...] insatisfação, desânimo, frustração, insegurança, impotência, raiva e medo [...]” (KRUG; KRUG; TELLES, 2019, p. 49) que “podem conduzir a desistências e bloqueios [...]” (FERNANDES; GUSMÃO, 2017, p. 1965), bem como ao absenteísmo e a ruptura profissional (KRUG *et al.*, 2020c).

Entretanto, mesmo diante de um quadro de intensificação de estudos, consideramos a necessidade da realização de mais investigações sobre esta temática (dificuldades) no intuito de “[...] conhecermos, avaliarmos e compreendermos melhor esta complexidade da docência e avançarmos nas proposições de superação” (KRUG *et al.*, 2019b, p. 224).

Então, ***‘diante do cenário das dificuldades do cotidiano escolar, a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF na escola é uma das principais, já que interfere negativamente na prática pedagógica desses docentes’*** (KRUG *et al.*, 2017a; KRUG, 2019c).

Além disto, esta dificuldade em questão é considerada na literatura especializada em EF como uma marca docente negativa (KRUG *et al.*, 2020a; KRUG *et al.*, 2020b) e um dos piores momentos na atuação docente (KRUG *et al.*, 2020b), portanto um desafio a ser enfrentado (KRUG *et al.*, 2018b; KRUG *et al.*, 2017a) pelos professores da área.

Assim, este estudo, tem a pretensão de deslocar o foco da tendência dos estudos em abrangerem somente a visão dos próprios professores de EF para voltarmos para uma pesquisa que busca ver a EF a partir dos olhares dos alunos, pois isso ultrapassaria o pensar fragmentado de que somente os docentes têm a ver com a sua aula.

Nesta direção de pretensão, focamos o nosso interesse investigativo, particularmente, na opinião dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), isto é, do 5º ao 9º Ano.

De acordo com Silveira e Leon (2018, p. 252), “[...] ouvir os discentes é fundamental” para contribuir com a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Salientam que “[e]mbora esse não seja um hábito comumente adotado em nossas escolas, entendemos que ele pode contribuir com a reflexão sobre as práticas que vêm sendo desenvolvidas”. Os autores ainda dizem que “[v]alorizar a voz dos estudantes é possibilitar que eles passem de personagens passivos para personagens ativos no âmbito escolar”. Assim, Silveira e Leon (2018, p. 252) ressaltam “[a] voz dos estudantes como um caminho para a qualificação da prática docente”.

Também Ribeiro e Cunha (2010) corroboram com este pensamento ao dizerem que é importante considerar os diversos sujeitos do universo escolar para analisar a problemática educacional e, dentre eles, os educandos que ocupam papel central no processo ensino-aprendizagem devendo ser valorizados em suas opiniões e avaliações.

Desta forma, diante da dificuldade no cotidiano educacional em questão, para subsidiar a possibilidade de superação da mesma, consideramos necessário estudarmos os motivos que levam à falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF. Então, configuramos a situação problemática, norteadora do estudo, como: quais são as percepções de alunos dos AFEF, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande

do Sul – RS (Brasil), sobre os motivos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF?

Frente a esta situação problemática, achamos importante citarmos Mouly (*apud* CANFIELD *et al.*, 1995, p. 77) que coloca que “[...] motivo pode ser entendido como pré-disposições para certos tipos de comportamentos, que o indivíduo desenvolve a partir do relativo êxito de várias tentativas para satisfazer as suas necessidades”. Assim, segundo Canfield *et al.* (1995, p. 77), “[t]oda a ação é interessada, tem um motivo, um propósito. O indivíduo não age sem ter um motivo para fazê-lo. O motivo é uma necessidade de alcançar um objetivo”. Esses autores ainda destacam que

[p]ara identificar os motivos específicos de uma pessoa é necessário inferir as necessidades específicas, os desejos e os objetivos que a pessoa tem interiormente. Uma forma de fazê-lo é estudar seu comportamento, inferindo suas necessidades e desejos a partir do caráter sistemático deste comportamento. Outra maneira é pedir à pessoa que diga as suas necessidades, seus desejos e objetivos. Todas as atividades dos objetivos são governadas por um dos quatro objetivos gerais do comportamento humano ou por uma combinação deles. O indivíduo procura continuar vivo, conservar-se intacto, sentir alegrias, experimentar novos estímulos. Portanto, os tipos de motivos são: sobrevivência, segurança, satisfação e estimulação. Uma classificação conveniente dos motivos específicos (que estão nos objetivos gerais) é: os referentes fundamentalmente ao corpo da pessoa; os referentes, principalmente, às suas relações com o ambiente; os que se referem, sobretudo, às suas relações com outras pessoas, e os que se referem, em especial, ao seu “eu”. Raramente os motivos são isolados. Quase toda atividade é uma expressão de muitos motivos (CANFIELD *et al.*, 1995, p. 77-78).

Neste cenário e a partir da questão problemática, o estudo teve como objetivo, identificar e analisar as percepções de alunos dos AFEF, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os motivos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Conceição *et al.* (2004, p. s.n.) que salientam que “[...] as informações colhidas poderão possibilitar uma reflexão sobre a Educação Física [E]scolar, a partir da opinião dos alunos’.

Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Richardson (1989, p. 39),

[o]s estudos que se empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuindo no processo de mudança de determinado grupo, possibilitando, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Para Possebon (2004, p. 52), o estudo de caso implica em uma “análise detalhada, compreensiva, sistemática e em profundidade do caso elemento de interesse”.

A coleta de informações foi feita por meio de um questionário, que, conforme Negrine (2004), pode ser utilizado em pesquisas quantitativas e qualitativas.

A interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa foi efetuada mediante procedimentos básicos da análise de conteúdo, como a leitura flutuante, o agrupamento de respostas e a categorização (TURATO, 2003). Nesse sentido, as categorias foram estabelecidas a *posteriori* da posse das análises realizadas.

Participaram do estudo cinquenta alunos dos AFEF de duas escolas, da rede de ensino público (uma municipal e uma estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo vinte e cinco alunos de cada escola (cinco de cada Ano: 5º; 6º; 7º; 8º; e, 9º), não importando o sexo e a idade.

Os colaboradores foram escolhidos tendo como critério principal de seleção aqueles que manifestaram desinteresse pelas aulas de EF porque consideramos que estes teriam melhores possibilidades de externarem suas opiniões a respeito da temática em questão. Assim, a escolha dos participantes aconteceu de forma intencional. Nesse direcionamento de decisão, Molina Neto (2004) coloca que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade de informações disponibilizadas pelos colaboradores. Já a respeito da quantidade de participantes nos respaldamos em Deslandes (2002, p. 43) que ao definir a amostragem de uma pesquisa afirma que

[a] pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”? A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Relativamente aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas destacamos que todos os responsáveis (pais) pelos participantes (alunos) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que as identidades dos alunos foram preservadas.

Resultados e discussões

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados pelo objetivo geral do estudo, pois esse representou a temática estudada (os motivos dos alunos sobre o desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF no AFEF). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os alunos estudados sobre a temática em questão.

No quadro 1 apresentamos as categorias relativas aos motivos dos alunos sobre o desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF.

Quadro 1 – Os motivos dos alunos estudados sobre o desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF.

Motivos	Anos Finais do Ensino Fundamental					Total citações
	5º	6º	7º	8º	9º	
1-A falta de espaço físico adequado para as aulas de EF*	4	4	1	1	1	11
2-A falta de materiais adequados para as aulas de EF*	3	3	1	1	1	9
3-A desmotivação do próprio aluno porque não gosta de EF**	-	-	2	2	1	5
4-O conteúdo das aulas de EF ser somente esporte***	-	-	3	1	1	5
5-As aulas de EF são monótonas e repetitivas***	-	-	2	2	1	5
6-A desmotivação do professor de EF***	-	-	-	2	3	5
7-Os colegas alunos de mau comportamento**	2	2	-	-	-	4
8-As intempéries do tempo que impedem a realização das aulas de EF*	1	1	1	-	-	3
9-O professor de EF é ruim, mau professor***	-	-	-	1	1	2
10-O professor de EF não planeja as suas aulas***	-	-	-	-	1	1
Quantidade de motivos	4	4	6	7	8	10
Total de citações	10	10	10	10	10	50

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

Fonte: Organizado pelo autor.

No quadro 1 podemos notar ‘*a existência de um rol de dez categorias temáticas*’ que representaram os motivos dos alunos sobre o desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF. Foram elas:

1- ‘A falta de espaço físico adequado para as aulas de EF* (onze citações). Evidenciamos esse motivo ao referenciar Gatti (2013) que aborda que a falta de espaço físico adequado para as aulas de EF é um fato presente em boa parte das escolas públicas brasileiras. Nesse contexto, Rufino; Benites e Souza Neto (2017, p. 59) frisam que “[...] a indisponibilidade de [...] espaços apropriados [...], restringem de forma significativa as possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente”. Já Bracht *et al.* (2003, p. 39) apontam que a existência de instalações físicas adequadas “[...] é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”. Dessa forma, podemos inferir que ‘*a falta de espaço físico adequado para as aulas de EF ao interferir negativamente no trabalho pedagógico do professor, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo mesmo nas aulas*’. Frente a esse cenário, Krug; Telles e Krug (2017, p. 101) ao pesquisarem sobre ‘A Educação Física que temos e a que queremos’ apontam para “[u]ma EF E(scolar) que tenha uma estrutura física [...] de qualidade” (acréscimo nosso). E, nesse sentido, citamos Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p. 5) que salientam que “[e]spaços (físicos) adequados para a realização das atividades, tanto as de cunho prático quanto teórico, dão ao professor melhores condições de trabalho e aos alunos qualidade na aprendizagem” (acréscimo nosso). Já Krug (2019c, p. 8) destaca que “[a] existência de um adequado espaço físico destinado ao desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]” é um dos “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘*a existência de um espaço físico adequado para as aulas de EF ao interferir positivamente na prática pedagógica do professor, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo mesmo nas aulas*’;

2- ***‘A falta de materiais adequados para as aulas de EF* (nove citações).*** Em relação a esse motivo nos reportamos a Krug (2008) que aponta que, historicamente, a EF apresenta falta de materiais para o desenvolvimento de suas aulas nas escolas públicas da EB. Esse autor destaca que essa deficiência de infra-estrutura da escola faz com que os professores de EF enfrentem enormes dificuldades para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de maior qualidade. Nesse sentido, lembramos Krug (2017b) que ressalta que as péssimas condições de materiais disponíveis para as aulas de EFE indicam a existência de uma precarização do trabalho docente na rede pública de ensino. Além disso, segundo Krug *et al.* (2016), a situação de precariedade de materiais na EF faz parte da cultura da EF Escolar na EB, o que, certamente, prejudica a qualidade do ensino desse componente curricular. Assim, necessariamente citamos Krug (2004) que salienta que a falta de materiais disponíveis para a realização das atividades é um fator que interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF. Dessa forma, podemos inferir que ***‘a falta de materiais adequados para as aulas de EF ao interferir negativamente na prática pedagógica do professor, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo mesmo nas aulas’.*** Frente a esse cenário, Krug; Telles e Krug (2017, p. 101) ao investigarem sobre ‘A Educação Física Escolar que temos e a que queremos’ apontam para “[u]ma EF E(scolar) que tenha [...] material de qualidade [...]”(acréscimo nosso). E, nesse sentido, nos dirigimos a Krug (2019c, p. 8) que destacam que “[a] existência de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF na EB, e, assim sendo, interfere positivamente na atuação docente. Dessa forma, podemos inferir que ***‘a existência de materiais adequados para as aulas de EF ao interferir positivamente na prática pedagógica do professor, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo mesmo nas aulas’;***

3- ***‘A desmotivação do próprio aluno porque não gosta de EF** (cinco citações).*** Na direção desse motivo indicamos Krug (2020b, p. 8) que destaca que a desmotivação dos “[...] alunos reflete uma das maiores dificuldades nas aprendizagens das atividades escolares básicas, pois os alunos desmotivados têm mais dificuldades em assimilar os conteúdos propostos pelo professor em qualquer disciplina do currículo escolar”. Além disso, Krug (2020b, p. 8) constatou que uma das representações sociais “[...] do mau aluno de EF da EB advindas dos professores da área (EF) [...]” (acréscimo nosso) é “[...] desmotivado [...]”. Já Canfield *et al.* (1995, p. 83) em estudo realizado concluíram que 15% dos alunos investigados “[...] disseram não gostar (das aulas de EF), e justificaram este desgosto através da prática pedagógica do professor, onde predominaram a falta de diversificação e inadequação dos conteúdos marcados pelo desinteresse dos professores” (acréscimo nosso). Dessa forma, podemos inferir que ***‘a desmotivação do próprio aluno porque não gosta de EF ao interferir negativamente em sua aprendizagem, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas’.*** Frente a esse cenário, citamos Krug *et al.* (2018c, p. 37) que dizem que o ideal da EF Escolar é “[...] onde os alunos estejam motivados [...]”. Já Krug (2010, p. 9) coloca que

[...] para os professores motivarem os alunos a participarem das aulas deveriam argumentar acerca da importância da Educação Física, da escolha de objetivos, dos benefícios e dos prejuízos que a sua falta pode ocasionar, através de uma proposta pedagógica com metodologia que visassem proporcionar espaços para estimulá-lo à busca do conhecimento, como fonte de autonomia, para compreender o mundo de forma crítica.

Desta forma, podemos inferir que **‘a influência de uma atuação motivada do professor de EF e com estratégias adequadas, com certeza, pode vir a tornar-se um fator estimulante para despertar a motivação dos alunos para a realização das atividades propostas pelo mesmo nas aulas’;**

4- ‘O conteúdo das aulas de EF ser somente esporte’*** (cinco citações). Em referência a esse motivo citamos Betti (1999) que já enfatizava, tempos atrás, que o esporte tinha tornado-se conteúdo hegemônico das aulas de EF na escola, porém apenas algumas modalidades esportivas foram eleitas pelos professores, tais como: o futebol, o voleibol e o basquetebol. Assim, a EF na escola assumiu o ensino do esporte, praticamente, como única estratégia e essa é uma constatação fácil de ser percebida em toda a instituição escolar. Também Rech *et al.* (2001) alertam que os desportos coletivos são utilizados em larga escala como conteúdos didáticos pela EF na escola, sendo os mais praticados e difundidos o futsal, o voleibol, o basquetebol e o handebol. Já Conceição *et al.* (2004) constataram, em estudo realizado, que alguns alunos das Séries (Anos) Finais do Ensino Fundamental mudariam a prática de esportes nas aulas de EF, pois não gostam de praticá-los (acréscimo nosso). Dessa forma, podemos inferir que **‘o conteúdo das aulas de EF ser somente esporte ao interferir negativamente na diversificação dos conteúdos da disciplina, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas’**. Frente a esse cenário, Krug; Telles e Krug (2017, p. 101) ao abordarem ‘A Educação Física que temos e a que queremos’ apontam para “[u]ma EF E(scolar) que tenha conteúdo além do esporte [...]” (acréscimo nosso). E, nesse sentido, nos reportamos a Rangel *et al.* (2005) que ressaltam que a EF na escola deve seguir alguns princípios, seno um deles o princípio da diversidade, que propõe uma EF com conteúdos diversificados, não privilegiando, por exemplo, nenhuma modalidade esportiva. Salientam que garantir a diversidade, como princípio, é proporcionar ao aluno vivências corporais nos jogos, nos esportes, nas danças, na ginástica, nas lutas e na capoeira. Dessa forma, podemos inferir que **‘o conteúdo das aulas de EF ao serem diversificados, isto é, ir além do esporte ao interferir positivamente nas aulas, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas’;**

5- ‘As aulas de EF são monótonas e repetitivas’*** (cinco citações). Esse motivo encontra suporte em Gomes (2012, p. 20) que diz que existe uma “[a]ntipatia dos alunos por atividades repetitivas [...]” nas aulas e que essas geram desmotivação e falta de interesse dos alunos. Nesse sentido, Conceição *et al.* (2004) apontam que existe uma minoria de alunos que consideram as aulas de EF na EB de qualidade razoável, fraca ou muito fraca. Dessa forma, podemos inferir que **‘as aulas de EF monótonas e repetitivas ao desmotivarem os alunos, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas’**. Entretanto, frente a esse cenário, citamos Krug; Krug e Krug (2020) que destacam que os professores de EF iniciantes na EB possuem as preocupações pedagógicas de verificar se os alunos vão gostar das atividades propostas e se o aluno gostou da aula, o que, sem dúvida, evita aulas de EF monótonas e repetitivas. Assim sendo, Telles *et al.* (2015, p. 7) assinalam que “[s]aber ser criativo [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Dessa forma, podemos inferir que **‘os professores ao possuírem preocupações pedagógicas com o seu ensino e serem criativos, com certeza, as aulas de EF podem vir a tornarem-se um dos motivos do interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas’;**

6- ‘A desmotivação do professor de EF’*** (cinco citações). Quanto a esse motivo nos referimos a Canfield *et al.* (1995, p. 84) que 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 [...]”, marcado pelo desinteresse e desmotivação do professor de EF. Assim sendo, Krug *et al.* (2019a, p. 145) salientam que a desmotivação do professor de EF da EB “[...] influencia suas atividades docentes, prejudicando-as [...]”. Dessa forma, podemos inferir que **‘a**

desmotivação do professor de EF ao interferir negativamente na sua atuação docente, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo mesmo nas aulas. Frente a esse cenário, de acordo com Canfield *et al.* (1995), o professor tem que despertar o interesse dos alunos para que esses sintam prazer e vejam horizontes na prática de atividades físicas e para isso deve melhorar sempre a sua prática pedagógica mostrando motivação pela sua profissão. Além disso, Nascimento *et al.* (2016, p. 42) destacam que alunos que queiram aprender são “[...] o tipo de aluno considerado ideal [...]” para o professor se sentir motivado na profissão. Nesse contexto, Krug *et al.* (2019a, p. 145) ressaltam que “[...] a motivação [...] para o trabalho na escola influencia nas atividades docentes [...] auxiliando-as [...]”. Já Krug (2020a, p. 6) afirmam que ser “[...] incentivador/motivador [...]” é uma das “[...] características do bom professor de EF da EB [...]”. Dessa forma, podemos inferir que ***‘a motivação do professor de EF ao interferir positivamente em sua atuação docente, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo mesmo nas aulas’***;

7- ‘Os colegas de mau comportamento’** (quatro citações). Destacamos esse motivo ao utilizarmos Aquino (1996) que aponta que, há muito tempo, os distúrbios disciplinares (mau comportamento) deixaram de ser evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, em um dos maiores obstáculos pedagógicos nos dias mais recentes (acréscimo nosso). Nesse sentido, para Krug (2020b, p. 8), uma das representações sociais “[...] do mau aluno de EF na EB advindas dos professores da área [...]” é ser “[...] indisciplinado [...]”. Já, segundo Krug *et al.* (2019b, p. 231), “[a] indisciplina dos alunos [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar dos professores de EF na EB. Assim sendo, Krug (2004) coloca que a indisciplina dos alunos é um dos fatores que interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF em geral. Dessa forma, podemos inferir que ***‘os colegas alunos de mau comportamento (indisciplinados) ao interferirem negativamente na prática pedagógica do professor, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo mesmo nas aulas’***. Frente a esse cenário, mencionamos Telles *et al.* (2015, p. 6) que afirmam que “saber ter o controle/domínio dos alunos”, bem como “saber mediar os conflitos” (TELLES *et al.*, 2015, p. 8) são alguns dos saberes docentes necessários ao bom professor de EF Escolar. E, nesse sentido, citamos Krug (2019c) que indica que o aluno disciplinado nas aulas de EF na escola é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB, e, assim, esse fato interfere positivamente na atuação docente. Dessa forma, podemos inferir que ***‘alunos disciplinados nas aulas de EF ao interferirem positivamente na prática pedagógica do professor, com certeza, podem vir a tornarem-se um dos motivos do interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo mesmo nas aulas’***;

8- ‘As intempéries do tempo que impedem a realização das aulas de EF’* (três citações). Esse motivo pode ser fundamentado em Pedreira (2000) que explica que, pela história da humanidade, os homens sempre sofreram influências do meio ambiente em que vivem. Portanto, segundo Telles e Krug (2014, p. 3), “[...] é coerente considerarmos que as aulas de Educação Física na escola também sofram influência deste mesmo ambiente”. Assim sendo, Krug *et al.* (2016, p. 68) salientam que faz parte da cultura da EF Escolar “[...] não te[r] aula de Educação Física na escola [...]” em dias de chuva, pois, pelo fato de não existir espaço coberto na maioria das escolas, as aulas acontecem no contra-turno escolar, isto é, fora do turno normal das demais disciplinas escolares. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2019b) destacam que a EF não ter aula em dia de chuva é um dos fatores que levam à existência de marginalização da EF na EB. Dessa forma, podemos inferir que ***‘as intempéries do tempo que impedem a realização das aulas de EF ao serem um dos fatores de marginalização da EF na EB, com certeza, podem vir a tornarem-se um dos motivos do desinteresse dos alunos pelas aulas de EF’***. Frente a esse cenário, mencionamos Simon; Cardoso e Domingues (2008) que colocam que o dia de chuva não é um problema para todos, mas mudanças são necessárias para adequar as aulas, pois os espaços escolares limitam a EF

nesta condição. Superar o dia de chuva (como um problema) depende da melhoria da infraestrutura da escola (o que não é comum) e professores com disposição para elaborar estratégias para a chuva passar de empecilho à possibilidade de conteúdo (o que também não é comum). Entretanto, Krug *et al.* (2020d, p. 10) destacam que o bom professor de EF da EB “[...] dá aula em dia de chuva”. Dessa forma, podemos inferir que **‘as intempéries do tempo necessariamente podem não ser um problema para a realização das aulas porque o professor pode planejar estratégias para o desenvolvimento das atividades o que, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do interesse dos alunos pelas aulas de EF’**;

9- **‘O professor de EF é ruim, mau professor’***** (duas citações). No direcionamento desse motivo mencionamos Odorcick *et al.* (2001) que colocam que as principais características do mau professor é o desinteresse, a didática ruim, a irresponsabilidade e a arrogância. Já Krug (2021) destacam que o mau/ruim professor de EF é um dos causadores da indisciplina dos alunos nas percepções do mesmo. Dessa forma, podemos inferir que **‘o professor de EF ruim, mau professor, ao ser desinteressado e ter uma didática ruim, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo mesmo nas aulas’**. Frente a esse cenário, apontamos Krug; Krug e Telles (2017, p. 36) que assinalam que o que falta na profissão docente em EF é “[...] os maus professores trabalharem melhor [...]”. Nesse sentido, Telles *et al.* (2015, p. 7) salientam que “[s]aber ter boa didática [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Dessa forma, podemos inferir que **‘um bom professor ao ter uma boa didática nas aulas de EF, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo mesmo nas aulas’**; e,

10- **‘O professor de EF não planeja as suas aulas’**** (uma citação). A respeito desse motivo apontamos Canfield (1996, p. 22-23) que afirma que “[o] professor que não tem planejamento de sua atuação pedagógica [...], não terá uma linha mestra a percorrer [...]. Assim sendo, o professor estará tendo uma prática pedagógica acéfala, impensada [...]”. Já Krug *et al.* (2016) apontam que culturalmente os professores de EF da EB não possuem planejamento para o desenvolvimento de suas aulas. Nesse sentido, de acordo com Krug (2019c, p. 6), “[a] falta de planejamento do professor para as aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que dificultam a prática pedagógica dos professores da área, e, assim, interfere negativamente na atuação docente. Dessa forma, podemos inferir que **‘o não planejamento de suas aulas pelo professor de EF ao interferir negativamente na sua prática pedagógica, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo mesmo nas aulas’**. Frente a esse cenário, Krug; Telles e Krug (2017, p. 101) ao pesquisarem sobre ‘A Educação Física que temos e a que queremos’ apontaram para “[...] uma EF E(scolar) que seja planejada pelo professor e de qualidade [...]”(acréscimo nosso). E, nesse sentido, Krug (2019c, p. 9) ressalta que “[a] existência de um bom planejamento do professor para as aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilita a prática pedagógica dos professores de EF da EB, e, assim, interfere positivamente na atuação docente. Dessa forma, podemos inferir que **‘a existência de um professor de EF que planeja as suas aulas ao interferir positivamente em sua prática pedagógica, com certeza, pode vir a tornar-se um dos motivos do interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo mesmo nas aulas’**.

Assim, estes foram os motivos dos alunos estudados sobre o desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF.

Ao efetuarmos uma **‘análise geral’** sobre as percepções dos alunos estudados (conforme quadro 1), relativamente aos motivos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF, constatamos que uma **‘metade’** (cinco do total de dez) dos motivos está **‘ligada aos professores de EF’***** (itens: 4; 5; 6; 9 e 10) e outra **‘metade’** (cinco do total de dez) está dividida em **‘duas partes’**, **‘uma’** (três do total de cinco) **‘ligada à estrutura da**

*escola/sistema educacional** (itens: 1; 2 e 8) e ‘*outra*’ (duas do total de cinco) ‘*ligada aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos*’** (itens: 3 e 7). Vale ainda ressaltar que os motivos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF, nas percepções dos alunos estudados (conforme quadro 1), de forma ‘*geral*’, tiveram no total cinquenta citações, sendo vinte e três ‘*ligadas à estrutura da escola/sistema educacional**’, dezoito ‘*ligadas aos professores de EF****’ e nove ‘*ligadas aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos*’**. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, ‘*os motivos dos alunos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF estão ligados à diversos fatores, tanto fatores relacionados internamente à prática pedagógica dos professores (aos professores e aos próprios alunos), quanto à fatores relacionados externamente à prática pedagógica dos professores (à estrutura da escola/sistema educacional)*’.

Ao realizarmos uma ‘*análise parcial*’, isto é, nos diferentes AFEF (5º; 6º; 7º; 8º e 9º), conforme o quadro 1, relativamente aos motivos dos alunos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF, percebidos pelos alunos estudados, constatamos: a) ‘*quanto a quantidade de ocorrência dos motivos dos alunos sobre o desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF*’ – a ‘*existência*’ de ‘*quatro motivos*’ no ‘*5º e 6º Anos*’ (ambos nos itens: 1; 2; 7 e 8), ‘*seis*’ no ‘*7º Ano*’ (itens: 1; 2; 3; 4; 5 e 8), ‘*sete*’ no ‘*8º Ano*’ (itens: 1; 2; 3; 4; 5; 6 e 9) e ‘*oito motivos*’ no ‘*9º Ano*’ (itens: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 9 e 10). Dessa forma, inferimos ‘*a ocorrência de motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF em todos os AFEF e, de certa forma, com uma regularidade alta*’ de motivos (de quatro a oito); b) ‘*quanto aos principais motivos dos alunos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF*’ – nos ‘*5º e 6º Anos*’ o principal motivo foi ‘*a falta de espaço físico adequado para as aulas de EF*’** (quatro citações), no ‘*7º Ano*’ foi ‘*o conteúdo das aulas ser somente esportes*’*** (três citações), nos ‘*8º e 9º Anos*’ foi ‘*a desmotivação do professor de EF****’ (duas e três citações respectivamente), sendo que no ‘*8º Ano*’ também apareceu ‘*as aulas de EF são monótonas e repetitivas*’*** (também com duas citações). Dessa maneira, podemos inferir que ‘*os principais motivos dos alunos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF perpassam, inicialmente, pela falta de espaço físico adequado para as aulas de EF (5º e 6º Anos), depois, pelo conteúdo das aulas ser somente esporte (7º Ano) e, finalmente, pela desmotivação do professor de EF (8º e 9º Anos), sendo que no 8º Ano também perpassa pelas aulas de EF monótonas e repetitivas*’; e, c) ‘*quanto aos principais fatores que estão ligados os motivos dos alunos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF*’ – nos ‘*5º e 6º Anos*’ estão ‘*ligados à estrutura da escola/sistema educacional**’ em ‘*três ocorrências*’ com oito citações e no ‘*7º Ano*’ (‘*duas ocorrências*’ com cinco citações), ‘*8º Ano*’ (‘*quatro ocorrências*’ com seis citações) e ‘*9º Ano*’ (‘*cinco ocorrências*’ com sete citações) estão ‘*ligados aos professores de EF****’. Nessa direção de constatação, podemos inferir que ‘*nos 5º e 6º Anos os principais motivos dos alunos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF estão, principalmente, ligados à estrutura da escola/sistema educacional* e nos 7º, 8º e 9º Anos estão, principalmente, ligados aos professores de EF****’.

Considerações finais

Pela análise das informações obtidas temos a destacar que os motivos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF, nas percepções dos alunos estudados, de ‘*forma geral*’, foram os seguintes: 1- ‘*a falta de espaço físico adequado para as aulas de EF*’; 2- ‘*a falta de materiais adequados para as aulas de EF*’; 3- ‘*a desmotivação do próprio aluno porque não gosta de EF*’; 4- ‘*o conteúdo das aulas ser somente esporte*’; 5- ‘*as aulas de EF são monótonas, repetitivas*’; 6- ‘*a desmotivação do professor de EF*’; 7- ‘*os*

colegas alunos de mau comportamento; 8- *‘as intempéries do tempo que impedem a realização das aulas de EF*; 9- *‘o professor de EF ruim, mau professor*’; e, 10- *‘o professor de EF não planeja as aulas*’. Esse rol de motivos dos alunos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF, de forma *‘geral*, aponta para a constatação de que uma *‘metade*’ desses motivos está *‘ligada aos professores de EF* e a outra *‘metade*’ está *‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional* e *‘ligada aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos*’.

Também pela análise das informações obtidas, em uma *‘análise parcial* relativa aos AFEF, constatamos que: a) *‘aconteceu a ocorrência de motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF em todos os AFEF e, de certa forma, com uma regularidade alta, mas sendo crescente em ocorrência com o passar dos AFEF*; b) *‘os principais motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF perpassam, inicialmente, pela falta de espaço físico adequado para as aulas de EF (5º ao 6º Anos), depois, pelo conteúdo das aulas ser somente esporte (7º Ano) e, finalmente, pela desmotivação do professor de EF (8º e 9º Anos), sendo que no 8º Ano também apareceu as aulas de EF são monótonas e repetitivas*’; e, c) *‘os principais motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos 5º e 6º Anos estão, principalmente, ligados à estrutura da escola/sistema educacional e nos 7º, 8º e 9º Anos estão, principalmente, ligados aos professores de EF*.

A partir destas constatações concluímos que *‘os motivos dos alunos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF permearam todos os AFEF, isto é, do 5º ao 9º Ano*’, sendo que *‘os principais*’ foram *‘a falta de espaço físico adequado para as aulas de EF, ‘a falta de materiais adequados para as aulas de EF, ‘a desmotivação do próprio aluno porque não gosta de EF, ‘o conteúdo das aulas de EF ser somente esporte’, ‘as aulas são repetitivas e monótonas’ e ‘a desmotivação do professor de EF*.

Diante da conclusão deste estudo, vistos os resultados de outra forma, nos chamou à atenção que os motivos dos alunos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF estão, principalmente, diretamente relacionados *‘à estrutura da escola/sistema educacional* e *‘aos professores de EF*. Nesse sentido, consideramos necessário citarmos Krug *et al.* (2019c, p. 26) que apontam que “[...] saber lidar com a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB, pois, “[...] 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” (KRUG, 2019c, p. 8). Já, para Krug; Krug e Krug (2019a, p. 90), o interesse dos alunos pelas atividades propostas desperta o sentimento de “[...] alegria [...]” nos professores de EF da EB. Além disso, Krug (2020b, p. 6) constatou que ser “[...] [i]nteressado [...]” é uma das representações sociais “[...] do bom aluno de EF da E(ducação) B(ásica) advindas dos professores da área [...]” (inserção nossa) sendo que a justificativa para tal fato é o aluno “[...] querer aprender [...]”.

Para finalizarmos, sugerimos a realização de estudos mais aprofundados sobre os motivos dos alunos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF, pois esses podem contribuir para a melhoria da qualidade das aulas de EF na Educação Básica, já 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 [...]” dos professores de EF da EB (KRUG, 2019c, p. 8).

Referências

AQUINO, J. G. Apresentação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

- BETTI, I. C. A. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.
- CANFIELD, M. de S. et al. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F. M. (Org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 1995.
- 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.
- 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, 2004.
- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FERNANDES, P. R.; GUSMÃO, T. C. R. S. Encantos e desencantos na profissão do docente de Ciências e Matemática. In: COLÓQUIO NACIONAL E COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, XII., V., 2017. **Anais**, Museu Pedagógico, 2017.
- 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.
- 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. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n. 122, p. 1-7, jul. 2008.
- KRUG, H. N. A estruturação organizacional da Educação Física nas escolas com Estágio Curricular Supervisionado I-II-III da Licenciatura do CEFD/UFSM: um diagnóstico da realidade dos acadêmicos-estagiários. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n. 149, p. 1-12, oct. 2010.
- KRUG, H. N. Comparação das dificuldades encontradas na prática pedagógica em Educação Física de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado e professores iniciantes na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-13, nov. 2017a.
- KRUG, H. N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-12, nov. 2017b.
- 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. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-10, set. 2019b.
- 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. 2019c.
- 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. 2020a.
- KRUG, H. N. As representações sociais do bom e mau aluno de Educação Física na Educação Básica de professores da área. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-14, mar. 2020b.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-13, jan. 2020c.
- KRUG, H. N. As causas da indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física da Educação Básica nas percepções da comunidade escolar. **Revista Querubim**, n. 44, v.esp.-EF, p. 28-37, jun. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Problemas/dificuldades/dilemas/desafios da formação profissional e da prática pedagógica de professores de Educação Física. **Revista Biomotriz**, v. 12, n. 2, p. 1-25, 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.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Sentimentos vivenciados pelos professores de Educação Física da Educação Básica em suas interações com os alunos. **Revista Querubim**, n. 39, v. 2, p. 87-96, 2019a.
- 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, 2019b.
- 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 Biologia e Educação Física, p. 43-52, 2020.

- 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.; 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. 1, 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, jan./jun. 2016.
- KRUG, H. N. et al. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemática**, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017a.
- KRUG, H. N. et al. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, v. 10, n. 1, p. 56-72, 2017b.
- 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-Mosaico**, v. 7, n. 14, p. 122-136, 2018a.
- 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, 2018b.
- 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. 2018c.
- KRUG, H. N. et al. O clima escolar e suas implicações para o trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, v. 1, n. 2, p. 130-156, 2019a.
- 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, 2019b.
- KRUG, H. N. et al. Necessidades formativas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, n. 38, v. 4, p. 23-31, 2019c.
- 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. Piores e melhores momentos do início da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, n. 42, v. 4, p. 15-24, out. 2020b.
- KRUG, H. N. et al. Apontamentos sobre as regularidades do percurso da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, n. 42, v. 4, p. 4-14, out. 2020c.
- 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, 2020d.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- NASCIMENTO, L. C. R. et al. A profissão docente sob a ótica do professor. **Revista Educação em Debate**, n. 72, p. 33-48, jul./dez. 2016.
- NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Sulina, 2004.
- ODORCICK, E. et al. Os bons e os maus professores formadores na opinião de acadêmicos de Educação Física. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 6., 2001, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2001.
- PEDREIRA, J. C. S. **Análise da influência do espaço arquitetônico nas atividades lúdicas em escolas de Jardim da Infância da rede pública do Distrito Federal**, 2000. Monografia (Especialização em Educação Física) – UnB, Brasília, 2000.
- POSSEBON, M. O estudo de caso na investigação em Educação Física na perspectiva qualitativa. In: CAUDURO, M. T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.
- RANGEL, I. C. A. et al. Os objetivos da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- RECK, C. R. et al. Comparação entre os níveis de aptidão motora de alunos participantes de equipes escolares em diferentes modalidades esportivas na cidade de Santa Maria – RS. In: CONGRESSO MERCOSUL DE CULTURA CORPORAL E QUALIDADE DE VIDA, I., 2001, Ijuí. **Anais**, Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. da. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em saúde coletiva. **Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v. 14, n. 32, 2010.

- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.
- 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.
- SILVEIRA, M. M.; LEON, A. D. O bom professor de Química na voz dos estudantes. **Revista Práxis Educacional**, v. 14, n. 28, p. 246-266, abr./jun. 2018.
- SOMARIVA, J. F. G.; VASCONCELLOS, D. I. C.; JESUS, T. V. de. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do município de Braço do Norte. In: SIMPOSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (SIMFOP), V., 2013, Tubarão. **Anais**, Tubarão: Campus de Tubarão, 2013.
- 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.
- TELLES, C. et al. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-14, mar. 2015.
- TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OS BENEFÍCIOS DO MÉTODO INOVADOR HIIT COMO AUXILIAR NO EMAGRECIMENTO E SEU ELEMENTO MOTIVADOR PARA A PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS

Isis Amaral Thums⁶
Renato Silva Barbosa Maziero⁷
Marilia de Rosso Krug⁸

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi realizar uma revisão bibliográfica sobre os benefícios do método inovador HIIT como auxiliar no emagrecimento e seu elemento motivador para a prática de exercícios físicos. Esta pesquisa tem cunho bibliográfico com a utilização de fontes primárias, com revisão de literatura realizada em bases de dados eletrônicas (revistas eletrônicas, bibliotecas virtuais de universidades). Foram considerados nas fases de estudos artigos científicos atuais mais relevantes sobre os efeitos e benefícios destes métodos, compreendendo o espaço temporal a partir de 2016 até 2018. Além de abordar a motivação para a prática de exercícios físicos regulares, em prol da saúde cardiovascular. À medida que estudos apontam que a prática de exercícios físicos vem prevenindo doenças relacionadas ao sistema cardiovascular, e estendendo seus benefícios ao bem estar, conseqüentemente há uma melhora na qualidade de vida, e com isso também vem crescendo o número de adeptos a qualquer modalidade de exercício. Vários estudos de tipos de treinamento de alta intensidade têm demonstrado o benefício do exercício regular no emagrecimento, saúde cardiovascular e prevenção da obesidade. Pode-se compreender através da análise dos resultados, que o treino HIIT, possibilita um treinamento de curta duração e eficiente na ajuda do emagrecimento, assim como no ganho de massa muscular, apresentando benefícios na melhora da resistência periférica e capacidades físicas gerais.

Palavras-chave: Exercícios Físicos. HIIT. Emagrecimento.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue realizar una revisión de la literatura sobre los beneficios del innovador método HIIT como ayuda para la pérdida de peso y su elemento motivador para la práctica de ejercicio físico. Esta investigación tiene un carácter bibliográfico con el uso de fuentes primarias, con revisión de la literatura realizada en bases de datos electrónicas (revistas electrónicas, bibliotecas universitarias virtuales). En las fases de estudio se consideraron los artículos científicos actuales más relevantes sobre los efectos y beneficios de estos métodos, abarcando el período de tiempo de 2016 a 2018. Además de abordar la motivación para la práctica de ejercicio físico regular, a favor de la salud cardiovascular. Como los estudios demuestran que la práctica del ejercicio físico ha venido previniendo enfermedades relacionadas con el sistema cardiovascular, y extendiendo sus beneficios al bienestar, en consecuencia se produce una mejora en la calidad de vida, y con ello, el número de adherentes a cualquier tipo de actividad. ejercicio. Varios estudios de tipos de entrenamiento de alta intensidad han demostrado el beneficio del ejercicio regular en la pérdida de peso, la salud cardiovascular y la prevención de la obesidad. Se puede entender a través del análisis de los resultados, que el entrenamiento HIIT, permite un entrenamiento de corta duración y eficiente en ayudar a perder peso, así como en la ganancia de masa muscular, presentando beneficios en la mejora de la resistencia periférica y capacidades físicas generales.

Palabras clave: Ejercicios físicos. HIIT. Adelgazar.

⁶Licenciada em Educação Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI; Pós Graduanda em Fisiologia do Exercício pelo Centro Universitário Internacional- UNINTER

⁷Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro Universitário Campos de Andrade (2008). Especialização em Fisiologia do Exercício - UFPR (2011). Mestre em Educação Física (Atividade Física e Saúde) - UFPR (2013-2015) - CAPES 6 - Atuação como professor orientador de TCC no Centro Universitário Internacional de Curitiba (UNINTER).

⁸Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Coordenadora e Docente do Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ e, Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Atenção Integral à Saúde Pda Universidade de Cruz Alta e Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – PGAIS/UNICRUZ/UNIJUÍ. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Saúde (GIPS/UNICRUZ) e Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano (GIEEH/UNICRUZ).

Introdução

A prática de exercícios regulares tem sido um desafio no cotidiano da maioria da população, seja devido à falta de motivação para hábitos saudáveis, possíveis lesões articulares ocasionadas por algumas modalidades, até mesmo o sedentarismo e obesidade, vem impedindo uma vida mais ativa (GOMES, 2017).

Uma das causas do sedentarismo é a falta de motivação em busca dos hábitos saudáveis, e da necessidade da maioria das pessoas encontrarem uma modalidade que possa em pouco tempo da sua rotina, gerar um alto gasto calórico e benefícios a curto prazo (SILVEIRA, 2018).

Segundo Castoldi (2013) em seu estudo apontou que o exercício físico pode ser efetivo na prevenção de doenças cardiovasculares e controle da obesidade, minimizando outras possíveis doenças que ocorrem devido a estes fatores.

Com isso, praticar exercícios físicos regulares, só traz benefícios físicos e mentais, ocasionando uma liberação hormonal de endorfina, dopamina e serotonina, compostos que são utilizados em medicamentos anti depressivos (GOMES, 2009).

Ter uma vida ativa, usufruindo do bem estar pós exercícios, causado por estes hormônios também ajudam a inibir a produção do hormônio do estresse, o cortisol (GIBALA, 2014).

Praticar exercícios físicos regularmente, se torna uma forte ferramenta para a promoção da saúde do indivíduo a longo prazo, pois esta prática não medicamentosa, de fácil e barato acesso, proporciona efeitos agudos e crônicos. Segundo Canali (2017)

Um hormônio é uma substância química secretada por células especializadas ou glândulas endócrinas para o sangue, para o próprio órgão ou para a linfa em quantidades normalmente pequenas e que provocam uma resposta fisiológica típica em outras células específicas. Os hormônios são reguladores fisiológicos, eles aceleram ou diminuem a velocidade de reações e funções biológicas que acontecem mesmo na sua ausência (CANALI, 2017, p. 141).

Como efeitos agudos, de curto período, podemos ter alguns aspectos psicossociais, como a melhora no bem estar, auto estima, fatores fisiológicos como adaptações neurais, controle da ansiedade e do estresse, através da liberação de hormônios como endorfina e noradrenalina, ocasionando consequentemente, uma busca por hábitos mais saudáveis diariamente (FRANCISCHI; PEREIRA; LANCHETA JUNIOR, 2017).

Os benefícios crônicos são de longo prazo, as mudanças fisiológicas que ocorrem durante a frequência destes treinamentos, como diminuição da gordura corporal, controle do colesterol LDL, aumento da massa muscular, melhora da resistência cardiovascular, melhora na coordenação motora e habilidades físicas gerais.

Além disso, melhora nas capacidades aeróbicas proporciona o aumento a resistência pulmonar e periférica, melhorando também as capacidades anaeróbicas com o aumento da força muscular e articular, e ainda flexibilidade, agilidade e mobilidade articular (CANALI, 2017).

A obesidade vem se tornando um fator preocupante nos grandes centros, nos Estados Unidos, por exemplo, o índice de sobre peso é de 54%, e de obesidade 22% da população, sendo uma epidemia nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Sendo que a obesidade não está associada apenas a alguns grupos de determinadas regiões, ela varia de acordo com fatores socioeconômicos, culturais e epidemiológicos (CANALI, 2017).

Os hábitos alimentares, o estresse do cotidiano, o sono reduzido, o sedentarismo, são inúmeros os fatores que influenciam no estilo de vida da população (GIBALA, 2014).

Dentre as principais doenças ocasionadas pela falta de hábitos saudáveis, temos a obesidade, que segundo Francischi *et al.* (2000):

A obesidade se apresenta não apenas como problema científico e de saúde pública, porém como grande indústria que envolve o desenvolvimento de fármacos, de alimentos modificados e estratégias governamentais estimulando a prática regular de atividade física e a orientação alimentar a fim de promover melhores hábitos (FRANCISCHI *et al.*, 2000, p.17)

A ausência de hábitos saudáveis, como a alimentação inadequada, pode acarretar no aumento da gordura corporal, desencadeando uma série de doenças físicas e cardíacas, como hipertensão, diabetes, sendo um fator de risco para o câncer, e problemas com disfunções endócrinas, da vesícula biliar, neoplasias e problemas pulmonares (FRANCISCHI *et al.*, 2000, FRANCISCHI; PEREIRA; LANCHETA JUNIOR, 2017).

A alimentação inadequada e o sedentarismo, principalmente ocasionada pelos maus hábitos da população, estão crescentes na sociedade, sendo também responsáveis pelas doenças mencionadas acima (RODRIGUES, 2017).

Segundo Francischi *et al.* (2000), sobre os fatores que influenciam o crescimento da obesidade,

Os princípios mendelianos e a influência do genótipo na etiologia desta desordem podem ser atenuados ou exacerbados por fatores não-genéticos, como o ambiente externo e interações psicossociais que atuam sobre mediadores fisiológicos de gasto e consumo energético (JEEB, 1997 *apud* FRANCISCHI, 2000, p.18).

Segundo Canali (2017), compreende-se o sobrepeso e a obesidade crescente no século XIX, pela industrialização da alimentação, também ocasionado pela interação de fatores dietéticos e ambientais, e um percentual mais baixo de predisposição genética. E que os melhores remédios para a promoção de saúde da população, seria conscientização dos benefícios do exercício físico regular e hábitos alimentares mais saudáveis e naturais.

Mesmo assim se observa que praticar exercícios regulares faz parte ainda de um número menor da população por diversos motivos como: a falta de tempo, motivação, carga no trabalho entre outros.

Segundo Francischi *et al.* (2000):

As tendências de transição nutricional ocorridas neste século direcionam para uma dieta mais ocidentalizada, a qual, aliada à diminuição progressiva da atividade física, converge para o aumento no número de casos de obesidade em todo o mundo. Isso representa aumento na morbidade e na mortalidade associadas à obesidade, já que esta é fator de risco para várias doenças como diabetes tipo II, hipertensão, doenças cardiovasculares e cálculo na vesícula biliar, (FRANCISCHI *et al.*, 2000, p.18).

Problemas psicológicos também podem estar associados ao ganho de peso e de obesidade, assim como estresse, ansiedade e depressão, com isso influenciando de maneira direta o comportamento e o consumo alimentar (FRANCISCHI *et al.*, 2000).

Existem maneiras de minimizar os efeitos da obesidade, da morbidade e dos fatores de risco de mortalidade desta população, e também da população com sobre peso. A diminuição da massa corporal, principalmente da gordura corporal, já proporciona melhora na qualidade de vida e disposição destes indivíduos. Segundo Francischi *et al.* (2000) o treinamento induz à mudanças adaptativas, tais como:

O aumento na capacidade de se exercitar em altas intensidades por períodos maiores, e o aumento da oxidação de gorduras, que promove sua perda gradual e mantém o peso perdido alcançado inicialmente com a dieta hipocalórica, (FRANCISCHI *et al.*, 2000, p.25).

Através de uma alimentação equilibrada, os efeitos na diminuição de gordura visceral (região abdominal), que é fundamental para a redução das possíveis doenças, por se tratar da região de localização dos órgãos, proporciona um estímulo para buscar hábitos saudáveis e praticar exercícios físicos (FRANCISCHI; PEREIRA; LANCHI JUNIOR, 2017).

A importância de aliar o exercício físico no processo de emagrecimento, é justamente para acelerar o metabolismo do indivíduo e em contrapartida, manter e aumentar a massa magra. Pois os músculos são fundamentais para manter a força, e aumentar o metabolismo basal, os níveis de nutrientes acumulados e o gasto calórico da recuperação das fibras utilizadas no exercício físico, como diz o autor Francischi *et al.* (2000):

A energia gasta durante as atividades físicas depende da intensidade e da duração desta, e corresponde ao maior efeito sobre o consumo de energia humana, já que é possível gerar taxas metabólicas dez vezes superiores aos valores de repouso durante um exercício com participação de grandes grupos musculares (FRANCISCHI *et al.*, 2000, p. 23).

Por isso, é fundamental a prática de exercícios aeróbicos, para aumentar o gasto calórico e também os exercícios de caráter anaeróbicos, estimulando os tipos de fibras musculares do tipo I e II, aumentando a força e o volume muscular, proporcionando endurance, aumento das miofibrilas no processo de recuperação, e também melhorando a resistência pulmonar (RODRIGUES, 2017).

Para Gomes (2017) na atualidade, praticar exercícios de curta duração, como HIIT, está cada vez mais acessível, por tratar-se de um método não invasivo, de baixo custo, que influencia de forma positiva a qualidade de vida individual. Dentre várias modalidades existentes de exercícios físicos, o método HIIT, foi desenvolvido pelo professor japonês Izumi Tabata com o objetivo principal de melhorar as capacidades físicas em curto prazo de duração.

O método HIIT tem como relevância o tempo limite até a exaustão, um treino rápido e seguro. O que diz respeito ao tempo máximo que o indivíduo consegue praticar o exercício em determinada intensidade (SILVEIRA, 2018).

Sendo este treino composto por estímulos executados em alta intensidade 90% do VO₂ máximo. Os protocolos de realização de HIIT levam em consideração a velocidade de execução do exercício para um tempo maior de descanso. Já os esforços com menor tempo de intervalo, com intensidades de 50% a 70% de velocidade na execução (GIBALA, 2011; GIBALA *et al.*, 2009).

De acordo com Silveira (2017), com o surgimento de mais uma possibilidade de treinamento nas academias, o HIIT pode ser uma opção para a população que deseja sair do sedentarismo, e buscar uma vida mais ativa, com a oportunidade de realizar este treinamento em menos tempo, de uma forma eficiente e motivadora.

As respostas agudas do metabolismo energético após uma sessão de HIIT para Gomes (2017), por exemplo, estão associadas principalmente a fibras do tipo II, já que estas são majoritariamente recrutadas neste tipo de exercício devido à sua intensidade.

Desta forma busca-se com este estudo de revisão analisar os benefícios do método inovador HIIT como auxiliar no emagrecimento e seu elemento motivador para a prática de exercícios físicos

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa investigou por meio de revisão bibliográfica, os efeitos fisiológicos resultantes da prática do método HIIT. É um tipo de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários sobre o tema proposto aqui. Para isto foram analisados artigos do Google Acadêmico.

O levantamento bibliográfico foi realizado de Abril de 2016 à Julho de 2018. Em seguida, foi feita leitura dos artigos para que fossem verificadas a viabilidade de acordo com o trabalho proposto. Os trabalhos mais relevantes para a pesquisa foram selecionados para compor o corpo do trabalho.

Resultados

Segundo estudos atuais, o sobrepeso e a obesidade acarretam inúmeros fatores preocupantes para a saúde. Dentre estas disfunções metabólicas, ocorrem a diabetes mellitus, hipertensão, doenças cardiovasculares, problemas pulmonares, neoplasias e artrites, que estão cada vez mais crescentes entre a população mundial (FRANCISCHI, 2017).

Francischi, Pereira e Lancha Júnior (2017, p. 18) A obesidade não é uma desordem singular, e sim um grupo heterogêneo de condições com múltiplas causas que em última análise resultam no fenótipo de obesidade.

Segundo os autores Francischi, Pereira e Lancha Júnior (2017) a obesidade é um agravante, pois:

está sendo considerada uma epidemia mundial, presente tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento (Popkin&Doak, 1998). O aumento de sua incidência está distribuído em quase todas as raças e sexos, e atinge principalmente a população de 25 a 44 anos (BLUMENKRANTZ *apud* FRANCISCHI; PEREIRA; LANCHA JÚNIOR, p.18).

Também concorda a autora Almeida (2008) que:

Sedentarismo e padrão inadequado de consumo alimentar, segundo Farinatti (2005), são as duas principais causas de obesidade. Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) apontam que “a obesidade vem crescendo de forma alarmante no mundo inteiro, deixando de ser uma preocupação meramente estética para se transformar num problema grave de saúde pública, numa epidemia global (ALMEIDA, 2008, p. 01).

Francischi, Pereira e Lancha Júnior(2017) reforçam que muitos estudos demonstram que a redução da quantidade de massa corporal, em especial de gordura, melhora a qualidade de vida e diminui a morbidade e a mortalidade de pacientes obesos.

E a relação da diminuição de gordura e qualidade de vida trazido pela autora Almeida (2008):

Com o intuito de melhorar a adesão aos programas de exercícios físicos para assim prevenir e controlar os problemas decorrentes do excesso de gordura corporal, Ferreira et al. (2006) fazem referência a alguns estudos voltados a entender quais seriam o volume, a intensidade, a frequência e o tipo de exercício ideal para responder a essas questões. Vários estudos já comprovaram que tanto o treinamento intervalado quanto o treinamento contínuo produzem efeitos semelhantes capacidade aeróbica (ALMEIDA, 2008, p. 01).

Segundo a OM (BRASIL, 2003), a nova abordagem e definição para o conceito saúde, compreendendo esta não ser apenas ausência de doença e sim, saúde física, mental e social, que dependem de ações individuais e coletivas. E que estas, também dependem das exigências da vida pessoal do sujeito, psicológica, econômica e do ecossistema que é inserido.

Pois de acordo com Francischi, Pereira e Lancha Júnior (2017), os fatores da obesidade relacionados à genética são considerados apenas 1%, sendo a alimentação fator fundamental para a diminuição do peso em gordura.

Francischi, Pereira e Lancha Júnior (2017, p.24), a quantidade adequada de fibras alimentares tem importante função na dieta para a diminuição da obesidade, tais como: redução na ingestão energética. Em relação as contribuições do exercício físico, Francischi, Pereira e Lancha Júnior (2017) trazem que:

O exercício contribui para redução de peso através da criação de balanço energético negativo (Melby *et al.*,1993). Contudo, atingir altos gastos energéticos durante a atividade física requer a capacidade do indivíduo para se exercitar por longos períodos em altas intensidades, o que é possível para pessoas treinadas. Por esse motivo, a dieta isolada é mais eficiente para produzir déficit energético do que o exercício físico (FRANCISCHI; PEREIRA; LACHA JÚNIOR, 2017,p.25).

O treinamento intervalado segundo Almeida (2008),

[...] é um método que também desenvolve a capacidade aeróbia, sendo que a chave para esse tipo de treinamento está no volume de séries de trabalho-recuperação. O treinamento intervalado pode produzir praticamente os mesmos benefícios musculares aeróbios que um treinamento contínuo, tendo ainda a vantagem de não ser considerado monótono como o treinamento contínuo (ALMEIDA, 2008, p.03).

Para além de diminuição do consumo de calorias para a redução de peso corporal, temos o exercício físico intervalado como aliado no controle de peso corporal. (ALMEIDA, 2008)

O organismo humano necessita estar nutrido e para realizar as tarefas físicas e mentais cotidianas, sendo necessário um fornecimento constante de oxigênio (O²) e de nutrientes para o interior de nossas células, principalmente na forma das fontes energéticas de glicose, carboidratos e ácidos graxos. Os carboidratos constituem o principal nutriente energético para a prática esportiva anaeróbica, e para o exercício aeróbico de alta intensidade (GOMES, 2009).

Nos primeiros segundos de contração rápida, anaeróbica, a fibra muscular necessita como fonte energética o fosfato de creatina, o que produz um acúmulo de lactato na corrente sanguínea, gerando a conhecida sensação de “queimação”. Quando a produção de ácido láctico se iguala sua oxidação, o nível do lactato presente na corrente sanguínea e o consumo de oxigênio se mantém estável, mesmo se a intensidade do exercício aumentar (MCARDLE, 2003; NAHAS, 2013).

Quando falamos em exercícios de potência, existe a predominância na utilização das fibras musculares de contração rápida, fibras de características brancas por possuírem alta capacidade para a transmissão eletroquímica dos potenciais de ação, através de neurotransmissores. Com isso, contribuindo com outros fatores para a geração rápida de energia em um sistema glicolítico em curto prazo, contraindo suas miofibrilas com contração de força rápida e potente (MCARDLE, 2003).

Por isso, durante este tipo de exercício, as fibras musculares utilizadas são conhecidas como brancas, pela falta de oxigenação e produção/acúmulo de ácido láctico (MCARDLE, 2003).

Nesse contexto, considerando que realizar exercícios regularmente tanto exercícios aeróbicos como anaeróbicos, podem trazer resultados significativos na qualidade de vida para a população (DA SILVA, 2002). Quando falamos em HIIT, estamos falando da junção destes dois estímulos, em um tempo curto de treinamento, proporcionando um gasto calórico maior após o exercício, para a recuperação do organismo, devido a sua intensidade alta (ALMEIDA, 2017).

HIIT é uma sigla em inglês para treinamento intervalado de alta intensidade, que consiste em alternar períodos de esforço intenso, normalmente acima de 80% da intensidade do VO₂max, (CASTOLI, 2013). Sendo assim um treinamento eficiente para melhora cardiovascular e aumento do metabolismo basal, pois além dos esforços momentâneos durante a prática do exercício físico, o metabolismo do praticante permanece alterado, realizando gasto calórico após a prática (GIBALA; GILLEN; PERCIVAL, 2014).

Este treinamento também tem sido consistentemente comprovado como uma estratégia eficiente para amenizar os mais diversos problemas cardíacos (GIBALA, GILLEN; PERCIVAL, 2014).

Há modelos de HIIT que geram menos sobrecarga cardíaca, e menor impacto sobre as articulações e menor percepção de esforço que exercícios contínuos de intensidade moderada (GUIRAUD, 2012).

O professor Tabata comprovou estes resultados, através de um estudo em que comparou duas equipes japonesas de patinação, onde uma equipe realizou treinos moderados e outra, treinos intensos. Apresentou-se a maior vantagem no tipo de treino intenso, onde se aumenta o efeito EPOC (consumo excessivo de oxigênio pós exercício), ou seja, gerando um gasto calórico em repouso, onde o sujeito recupera sua frequência cardíaca e estado estável metabolizando ainda gordura (TABATA, 1996).

Quando você treina intensamente, o corpo demora várias horas para retornar ao estado estável, de homeostasia. Ou seja, durante o tempo de recuperação, o metabolismo continua acelerado e, com isso, gerando um gasto calórico durante as próximas 24 à 48 horas, principalmente nas primeiras horas, onde a frequência cardíaca retorna ao seu estado normal, os hormônios e ácido láctico captados, e todo o estresse muscular e liberação de radicais livres são reorganizados pela homeostasia (GOMES, 2009).

Por isso, o método HIIT, tem demonstrado efeitos superiores para a lipólise, e ganho de massa magra, além de também melhorar a capacidade cardiorrespiratória, resistência periférica e a saúde (TABATA, 1996).

Melhora também a Capacidade Cardiovascular, força do músculo do miocárdio, aumentando a absorção de oxigênio, V02 Max, com isso, melhorando a resistência, de forma mais rápida do que exercícios aeróbios de baixa intensidade, bem como, auxilia a produção de hormônios para lipólise, como adrenalina e noradrenalina, ou seja, eliminando gordura (TABATA, 1996).

Para Lehman (2000) *apud* Gomes (2017) uma das principais adaptações promovidas pelo HIIT no músculo esquelético é a melhora da capacidade oxidativa, promovida principalmente pelo aumento do conteúdo de proteínas. Com isso, o HIIT, tem crescido cada vez mais nas práticas regulares de exercícios, por ser uma proposta de treinamento aeróbico onde são intercalados exercícios de alta intensidade com exercícios de baixa intensidade. Segundo Gomes (2017):

As respostas agudas do metabolismo energético após uma sessão de HIIT estão associadas principalmente a fibras do tipo II, já que estas são majoritariamente recrutadas neste tipo de exercício devido à sua intensidade (GOMES, 2017 p. 71).

Otimizando o tempo de treinamento do indivíduo, com intervalos de exercícios de alta intensidade (1 a 2 minutos, por exemplo) é seguido por um período de recuperação de baixa intensidade (por 2 a 3 minutos, uma espécie de descanso ativo), o que possibilita que o corpo tampona e elimine o ácido láctico do sangue, permitindo assim que o indivíduo tenha tempo suficiente para se recuperar (TABATA, 1996).

Segundo Gomes (2017),

as adaptações ao treinamento físico, que produzem a melhora do desempenho, iniciam-se após os primeiros sinais gerados pela contração muscular, como aumento da concentração de Ca²⁺ sarcoplasmático, aumento da concentração de AMP, redução dos estoques de creatina fosfato e glicogênio, aumento da produção de espécies reativas de oxigênio, dentre outros fatores. O efeito cumulativo de cada sessão é responsável pela transcrição do RNAm em proteínas, (GOMES, 2017, p. 72).

Segundo Gibala (2011) o treinamento HIIT, quando realizado de forma intensa e regrado, pode resultar em perdas calóricas 50 vezes maiores que outros tipos de treinamentos, como tradicionais, lentos e moderados.

De acordo com o consumo de oxigênio excessivo após o exercício, gastando mais calorias em repouso, este fato ocorre devido a elevação do metabolismo exigindo um esforço máximo do organismo. Com o efeito EPOC, ou seja, a porcentagem das calorias gastas no processo de recuperação pós exercício, faz-se necessário analisar igualmente os aspectos qualitativos deste efeito, sendo qual substrato energético é utilizado com maior ênfase nesse período de recuperação (GIBALA, 2011).

Estudos demonstraram que após um treino do método HIIT, ocorre uma diminuição no quociente respiratório do praticante por algumas horas, indicando que há uma maior ênfase na utilização da fonte de gordura como substrato energético. Este também seria uma justificativa dos benefícios positivos sobre o perfil lipídico, ocasionado pela prática do HIIT (SILVEIRA, 2018). Assim como o autor Gomes (2017) traz que,

o músculo esquelético se adapta e remodela -se com o treinamento físico através de mudanças na atividade contrátil e função de proteínas, assim como na função mitocondrial, regulação metabólica, sinalização intracelular e mudança em fatores transcricionais (GOMES, 2017, p. 72).

Um estudo realizado, onde foi bem explorado é o protocolo de Terada e Tabata (2001) que corresponde a estímulos de 20s em intensidade máxima e 10s de intervalo (RODRIGUES, 2017)

Existem vários formatos de HIIT, dentre eles o Sprint Interval Training (SIT) e o Repeated-Sprint Training (RST)(GOMES, 2017).

Os estudos também têm relacionado o HIIT a mudanças consideráveis metabólicas, músculo esqueléticas e adaptações cardiovasculares favoráveis, pelo fato de alternar estímulos intensos e de baixo intensidade, com pequenos intervalos (SILVEIRA, 2017).

Segundo Ma (2013) *apud* Gomes (2017);

Outro protocolo de HIIT que tem ganhado muita repercussão devido a sua duração de apenas 4min no qual os pesquisadores avaliaram adultos que treinaram 4 vezes por semana, por 4 semanas, com 8 estímulos de 20 segundos (170% pico de potência aeróbia) e 10s de recuperação. Houve melhora no VO2 de pico e potência anaeróbia, não foi observado aumento da atividade da enzima citratossintase, primeira enzima do ciclo do ácido cítrico, mas houve aumento de outros constituintes mitocondriais após o treinamento, (MA, 2013) *apud* GOMES, 2016, p. 74).

Neste contexto, o treinamento HIIT tem sido considerado um grande aliado para a população manter-se ativa praticando exercícios regulares, a ponto de perceberem resultados mais notáveis e rápidos, assim como treinamentos diferenciados e desafios a cada prática. Com isso, aumentando a motivação e fidelização destas práticas semanais, ou seja, possibilitando a resposta do organismo ao estímulo, gerando melhora no condicionamento físico, aumento da massa muscular, perda de gordura corporal, e melhora da saúde geral (GOMES, 2017).

Além disso, outro estudo trazido por Gomes (2017), sugere que:

Um resultado notável nos trabalhos que envolvem HIIT é a semelhança nos achados quando comparados aos treinamentos de longa duração, como descrito por Terada et al (2004), que verificaram aumento na atividade das enzimas citratossintase e 3-beta-hidroxi-CoA-desidrogenase, esta última essencial na oxidação de ácidos graxos tanto no grupo que executou o HIIT quanto nos animais que foram submetidos ao protocolo contínuo de longa duração. (GOMES, 2017, p.74).

Afinal, a maioria da população ainda utiliza a falta de tempo e motivação para não praticar exercícios físicos, por isso, com um treino eficiente de curta duração, pode ser um indicador de fidelização e estímulo para buscar saúde (FRANCISCHI, 2017).

Considerações finais

Mediante esta pesquisa, segundo Nahas (2013) podemos compreender que existe diferença entre os programas de exercícios e seus resultados no organismo humano, pois diferentes tipos de treino exigem fibras musculares diferentes, bem como fontes energéticas distintas (SILVEIRA, 2018).

Pode-se compreender através da análise dos resultados, que o treino HIIT, possibilita um treinamento de curta duração e eficiente no emagrecimento, assim como no ganho de massa muscular, apresentando benefícios na melhora da resistência periférica e capacidades físicas gerais (ALMEIDA, 2017). Além disso, foi possível evidenciar que o HIIT, quando comparado ao treino aeróbico ou anaeróbico isolado, torna-se bastante promissor, uma vez que, combina os benefícios cardiovasculares do treino aeróbico com a tonificação proveniente do exercício de força, proporcionando melhoria no desempenho e adaptações moleculares, e também a motivação de seus praticantes.

Referências

- ALMEIDA, P. A.; PIRES, C., M. A importância do treinamento intervalado em programas de redução de peso e melhoria da composição corporal. *Revista Digital Lecturas: Educacion Física y Deportes*, Buenos, a. 13, n. 19, p. 1-8, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/treinamento-intervalado-em-programas-de-reducao-de-peso.htm>. Acesso em: 26 abr. 2017.
- CANALI, E. S.; KRUEL, L., F., M. Respostas hormonais ao exercício. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 141 -53, 2017.
- CASTOLDI, C.R. **Modelação das fibras musculares e efeitos na composição corporal de ratos submetidos a diferentes protocolos de treinamento físico**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/87349>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- DA SILVA, D. K.; NAHAS, M. V. Prescrição de exercícios físicos para pessoas com doença vascular periférica. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, Brasília, 10, n. 1, p. 55-61, 2002.
- FRANCISCHI, R.P.; PEREIRA, L. O., FREITAS, C. S., KLOPFER, M., SANTOS, R. C., VIEIRA, P., & LANCHAS JUNIOR, A. H. Obesidade: atualização sobre sua etiologia, morbidade e tratamento. *Revista de Nutrição*, v. 13, n. 1, p. 17-28, 2000. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1415-52732000000100003>.
- FRANCISCHI, R. P.; PEREIRA, L. O.; LANCHAS JUNIOR, A. H. Exercício, comportamento alimentar e obesidade: revisão dos efeitos sobre a composição corporal e parâmetros metabólicos. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 117- 40, 2017.
- GIBALA, M. J.; LITTLE, J. P.; VAN, ESSEN. M.; WILKIN, G. P.; BURGOMASTER, K. A.; SAFDAR, A. Short-term sprint interval versus traditional endurance training: similar initial adaptations in human skeletal muscle and exercise performance. *J. Physiol*, v. 575, p. 901-911, 2006.
- GIBALA, M. J.; MCGEE, S. L.; GARNHAM, A. P.; HOWLETT, K. F.; SNOW, R. J.; HARGREAVES, M. Brief intense interval exercise activates AMPK and p38 MAPK signaling and increases the expression of PGC-1 in human skeletal muscle. *J. Appl. Physiol*, v. 106, n. 3, p. 929 – 34, 2009.

- GIBALA, M. Metabolic Adaptations to Short-term High-Intensity Interval Training: A Little Pain for a Lot of Gain? **American College of Sports Medicine**, 2011.
- GIBALA, M. J.; GILLEN, J. B.; PERCIVAL, M. E. Physiological and health-related adaptations to low-volume interval training: influences of nutrition and sex. **Sports Med.**, n. 44, supl. 2, s. 127-137, 2014. doi: 10.1007 / s40279-014-0259-6.
- GOMES, A. C. **Treinamento Desportivo: Estruturação e Periodização**. 5ª Ed. Artmed Editora, 2009.
- GOMES, V. DIEGO, CAHUÊ, F. L., BARCELLOS, L. C., & SALERNO, Respostas Agudas e Adaptações Crônicas no Tecido Muscular ao Treinamento Intervalado de Alta Intensidade: Uma Abordagem Molecular. **Arquivos em Movimento**, v. 12, n. 6, p. 66-81, 2017.
- GUEDES DP, Guedes JERP. **Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição**. Rio de Janeiro. Shape; 2003.
- GUIRAUD, T.; NIGAM, A.; GREMEAUX, V.; MEYER, P.; JUNEAU, M.; BOSQUET, L. **High-Intensity Interval Training in Cardiac Rehabilitation**. Sports Medicine, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22694349> Acesso em: 24 abr. 2017.
- HAZELL, T. J.; OLIVER, T. D.; HAMILTON, C. D.; LEMON, P. W. R. Two minutes of sprint-interval exercise elicits 24-hr oxygen consumption similar to that of 30 min of continuous endurance exercise. **International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism**, v. 22, n.4, p. 276-83, 2012. doi: 10.1123/ijsnem.22.4.276.
- ISLAM, H.; TOWNSEND, L. K.; HAZELL, T. O. M. J. Modified sprint interval training protocols. Part I. Physiological responses. **Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism**, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0478>.
- MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. **Transferência de energia no exercício. Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 6ª Ed. Londrina: Midiograf, 2013.
- NORMANDIN, E.; NIGAM, A.; MEYER, F.; JUNEAU, M.; GUIRAUD, T.; MANSOUR, L.; GAYDA, M. Acute Responses to Intermittent and Continuous Exercise in Heart Failure Patients. **Can J. Cardiol.**, v. 29, n. 4, p. 466-71, 2013.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Doenças crônico-degenerativas obesidade: estratégia mundial sobre alimentação saudável, atividade física e saúde**. 2003. Disponível em: http://www.opas.org.br/sistema/arquivos/d_cronic.pdf. Acesso em 18 jul. 2018.
- RODRIGUES, M. D.; BORIN, S. H.; DA SILVA, C. A. Relações metabólicas em ratos sob o treinamento anaeróbico em escada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 1, p. 63-67, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.01.014>.
- SILVEIRA, N. **Efeitos do treinamento intervalado de alta intensidade em cardiopatas**. Pedra Branca, 2017. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/3904/Efeitos%20do%20treinamento%20intervalado%20de%20alta%20intensidade%20em%20cardiopatas.pdf?sequence=8&isAllowed=y>. Acesso em: 04 maio 2018.
- TABATA, I.; NISHIMURA, K.; KOUZAKI, M.; HIRAI, Y.; OGITA, F.; MIYACHI, M.; YAMAMOTO, K. Effects of moderate-intensity endurance and high-intensity intermittent training on anaerobic capacity and VO₂ max. 1996. **Medicine and science in sports and exercise**, v. 28, n. 10, p. 1327-1330. Doi: [10.1097 / 00005768-199610000-00018](https://doi.org/10.1097/00005768-199610000-00018).
- WISLOFF, U.; OYVIND, E.; OLE, K. High-Intensity Interval Training to Maximize Cardiac Benefits of Exercise Training? **Exercise & Sport Sciences Review**, v. 37, ed. 3, p. 139-146, 2009. doi: 10.1097 / JES.0b013e3181aa65fc.

ATIVIDADE FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO COM OS PARTICIPANTES DO PROJETO ATIVE-SE UNIMED/UNICRUZ

Manuela Soares Gama⁹

Cristina Dobrachinsk Barbosa¹⁰

Paulo Ricardo Moreira¹¹

Isis Amaral Thums¹²

Raquel Arigony Corrêa Sant'Anna Prates¹³

Marília de RossoKrug¹⁴

Resumo

O novo coronavírus, SARS-CoV-2, devido à sua alta transmissibilidade e grande impacto sobre a população, trouxe consigo medidas de isolamento social, dentre elas, a interdição de academias ao ar livre e a necessidade de adaptação para manter a população ativa fisicamente. Este estudo teve como objetivo analisar as práticas de atividades físicas realizadas pelos participantes do projeto ATIVE-SE/UNIMED/UNICRUZ, durante o período de quarentena, devido ao COVID19. Participaram do estudo 50 idosos, de 60 a 89 anos, inseridos no projeto no ano de 2020. Todos frequentavam aulas presenciais, três vezes por semana, nos meses de março e abril. A partir de maio as atividades passaram a ser ofertadas através de vídeo aulas. A avaliação foi realizada por inquérito telefônico, através uma entrevista semiestruturada contendo informações pessoais: idade, sexo, escolaridade e renda familiar; e informações quanto à prática de atividade física. Os dados coletados foram organizados em tabela e analisados por meio frequência simples e percentual. 82% dos participantes eram do sexo feminino. Quanto à escolaridade: 50% possuíam ensino fundamental, 32% ensino médio e 18% ensino superior. A maioria (58%) apresentou baixa renda (até 2 salários mínimos). 70% relataram que haviam realizado atividades físicas, dentre elas caminhada de rua (a maioria, 31,8%). Em relação à frequência de realização das atividades 68,5% relataram ser de três ou mais vezes por semana e 31,4%, de até duas vezes semanais. Apenas 20,1% aderiu às vídeo aulas, o que atribui-se à dificuldades relacionadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação e conexões com a internet, pela população idosa. Conclui-se que um grupo expressivo dos participantes continuou fazendo atividade física, ressaltando-se a importância do empenho da equipe em manter orientações sobre a diminuição de atitudes sedentárias durante o período de isolamento social. A adesão a um estilo de vida mais saudável pode refletir diretamente na melhora da saúde geral e qualidade de vida dos participantes.

Palavras-chave: Bem estar. Exercício Físico. Idosos. Saúde.

⁹Acadêmica do Curso de Educação Física Bacharelado da universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Extensão da Unicruz.

¹⁰Enfermeira da UNIMED Planalto Central; Especialista em Saúde da Família e Comunidade.

¹¹ Dr. em Medicina; docente do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde PPGAIS/UNICRUZ/UNIJUÍ e Diretor Geral da UNIMED Planalto Central.

¹²Licenciada em Educação Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ; Pós Graduada em Fisiologia do Exercício pelo Centro Universitário Internacional- UNINTER

²Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro Universitário Campos de Andrade (2008). Especialização em Fisiologia do Exercício - UFPR (2011). Mestre em Educação Física (Atividade Física e Saúde) - UFPR (2013-2015) - CAPES 6 - Atuação como professor orientador de TCC no Centro Universitário Internacional de Curitiba (UNINTER).

¹³ Fisioterapeuta; do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde PPGAIS/UNICRUZ/UNIJUÍ.

¹⁴Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Coordenadora e Docente do Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ e, Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Atenção Integral à Saúde da Universidade de Cruz Alta e Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – PPGAIS/UNICRUZ/UNIJUÍ. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Saúde (GIPS/UNICRUZ) e Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano (GIEEH/UNICRUZ).

Abstract

The new coronavirus, SARS-CoV-2, due to its high transmissibility and great impact on the population, brought with it measures of social isolation, including the ban on outdoor gyms and the need for adaptation to keep the population physically active. This study aimed to analyze the practices of physical activities performed by the participants of the ATIVE-SE/UNIMED/UNICRUZ project, during the quarantine period, due to COVID19. The study included 50 elderly people, aged 60 to 89 years, who were included in the project in 2020. All attended classroom classes, three times a week, in March and April. From May onwards, activities began to be offered through video classes. The evaluation was carried out by telephone survey, through a semi-structured interview containing personal information: age, gender, education and family income; and information regarding the practice of physical activity. The collected data were organized in a table and analyzed using simple frequency and percentage. 82% of participants were female. As for education: 50% had completed elementary school, 32% had high school and 18% had higher education. The majority (58%) had low income (up to 2 minimum wages). 70% reported that they had performed physical activities, including walking in the street (most, 31.8%). Regarding the frequency of activities, 68.5% reported being three or more times a week and 31.4% reported up to twice a week. Only 20.1% adhered to video classes, which is attributed to difficulties related to the use of information and communication technologies and internet connections by the elderly population. It is concluded that an expressive group of participants continued to do physical activity, emphasizing the importance of the team's effort to maintain guidelines on the reduction of sedentary attitudes during the period of social isolation. Adherence to a healthier lifestyle can directly reflect on the improvement of the participants' general health and quality of life.

Keywords: Well being. Physical exercise. Seniors. Health.

Considerações Iniciais

Distribuídos de uma maneira ampla em meio à natureza, os coronavírus são uma família de vírus que são presentes principalmente em animais. Essa doença surgiu em dezembro de 2019 em Wuhan, na China, e sendo identificado e caracterizado em janeiro de 2020 como SARS-CoV-2 pelo Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus (anteriormente conhecido como 2019-nCoV). Ainda não se sabe claramente e não se tem comprovação como essa nova doença apareceu nos seres humanos e de qual maneira aconteceu a transição entre as espécies, mas já temos a certeza de que o SARS-CoV-2 vem demonstrando ser um vírus de alta transmissibilidade entre os seres humanos (MAHDI *et al.*, 2020).

Com um registro assustador em tão pouco tempo de quase 170 mil mortes, sendo confirmadas no mundo todo até dia 20 de abril de 2020, as famílias de todas essas vítimas acabaram sendo afetadas pelo novo Coronavírus, o causador da Covid-19. O desejo e a ansiedade das pessoas de que seja descoberta, o mais rápido possível, uma vacina para a doença, faz com que muitas opiniões se dividam em relação à real origem da doença ao redor do mundo e, também, ocasionando uma situação confusa com grande impacto para a maior parte dos indivíduos. De acordo com o último relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS), até dia 30 de junho de 2020, tinha-se um número de 10.512.383 casos confirmados em todo o mundo, com 512.331 pessoas mortas pelo COVID-19 (OMS, 2020).

Dessa maneira, vale ressaltar a importância de conseguir se manter sempre ativo em tempos de quarentena e conseguir ocupar o corpo e a mente da melhor maneira possível e é com esta intenção que o projeto de extensão ATIVE-SE se reestruturou para continuar promovendo a prática de atividades físicas para seu público alvo. Este projeto tem como objetivo avaliar, prescrever e orientar práticas corporais de lazer e modos de vida saudáveis para as pessoas que frequentam as Academias da Saúde da cidade de Cruz Alta – RS.

Como as Academias da Saúde foram interditadas, com o intuito de não propagação do vírus, não sendo possível a orientação presencial, o programa passou a oferecer exercícios físicos regulares por meio de recursos digitais, desta forma busca-se, com este estudo, analisar as práticas de atividades físicas realizadas pelos participantes do projeto ATIVE-SE/UNIMED/UNICRUZ, durante o período de quarentena devido ao COVID19, identificando os desafios dessa nova proposta.

Procedimentos e Métodos

Participaram deste estudo descritivo, 50 idosos, com idade de 60 a 89 anos, inseridos no projeto ATIVE-SE, no ano de 2020. As atividades iniciaram de forma presencial em duas academias da saúde, instaladas no município pela UNIMED-Planalto Central, que é parceira do projeto.

Os equipamentos constantes nas academias supracitadas são: a) Esqui: aparelho que trabalha os músculos da coxa e glúteo, permitindo ainda uma sincronia de exercícios feitos pelas pernas e braços, onde o praticante pode concentrar mais forças nas pernas ou braços; b) Simulador de cavalgada: este equipamento possibilita trabalhar a musculatura das costas e bíceps ao mesmo tempo que deposita a força nos braços; e o quadríceps quando a força é feita mais com as pernas; c) Rotação vertical: é um equipamento direcionado aos braços e ombros, não exige força, porém pode ser usado como um aparelho de aquecimento; d) Simulador de "leg-press": trabalha especificamente as coxas e glúteos; e) Remada sentada: a musculatura trabalhada é a da cintura escapular, devido a pegada mais aberta, como se estivesse praticando um remo; t) Abdominal (ou "surf"): trabalha basicamente a parte lateral do abdômen; g) Supino: é um aparelho que fortalece, alonga e aumenta a flexibilidade dos membros superiores.

O programa foi desenvolvido três vezes por semana, durante 60 minutos divididos em: 10 minutos de aquecimento orgânico geral, 20 minutos de exercícios localizados nos aparelhos, 20 minutos de caminhada e 10 minutos de alongamento e volta a calma. As atividades, neste contexto, foram realizadas por um período de dois meses (março e abril) até o momento em que foi decretado o isolamento social devido a pandemia do COVID19. A partir de maio de 2020 as atividades deixaram de ser realizadas de forma presencial e passaram a ser ofertadas por meio de vídeo aulas. Os vídeos foram realizados pelos bolsistas do projeto, nas dependências da UNIMED e foram distribuídos em três aulas semanais por um período de sete (07) a 10 minutos, onde ocorria a explicação e demonstração dos exercícios, assim como quais materiais seriam utilizados. Os vídeos foram gravados e posteriormente editados pela equipe de marketing da UNIMED e enviados em um grupo de WhatsApp, onde os idosos interessados participavam.

Para avaliar as práticas de atividades físicas realizadas pelos participantes do projeto ATIVE-SE/UNIMED/UNICRUZ, durante o período de quarentena, e identificar os desafios dessa nova proposta foi realizada uma entrevista semiestruturada contendo informações pessoais, tais como: idade, sexo, escolaridade, renda familiar, informações quanto à prática de atividade física durante o período de pandemia e quais exercícios físicos foram realizados. A entrevista foi realizada por inquérito telefônico. Os dados coletados foram organizados em tabelas e analisados por meio frequência simples e percentual.

Resultados

A média de idade dos 50 participantes do estudo foi de $69,32 \pm 9,25$ anos, sendo a idade mínima de 60e máxima de 87 anos. Destes, a maioria, 82% era do sexo feminino. Quanto à escolaridade, observou-se que 50% apresentavam ensino fundamental, 32% ensino médio, e 18% ensino superior. A amostra apresentou uma renda baixa, ou seja, a maioria (58%) recebia, no máximo, até dois salários mínimos.

Quando questionamos os idosos se eles haviam realizado atividades físicas durante o período da pandemia, dos 50 idosos entrevistados, a maioria, 35 (70%) respondeu que sim e somente 15 (30%) afirmaram não ter realizado nenhum tipo de atividade física durante este período. Na tabela 1 estão os dados quanto a modalidade de prática de atividades físicas praticadas durante o período da pandemia.

Tabela 1 – Resultados das frequências simples (f) e percentual (%) da modalidade e frequência da prática de atividades físicas. Cruz Alta – RS, Brasil, 2020.

Modalidade	f	%
Caminhada	11	31,4
Exercícios localizados	9	25,7
Vídeos aulas do projeto Ative-se	7	20,1
Alongamentos	5	14,3
Pilates	2	5,7
Dança	1	2,8
Total	35	100

Observando os resultados apresentados na tabela 1 foi possível perceber que, mesmo em situação de pandemia e recomendações de isolamento social, a maioria dos idosos participantes do estudo continuou fazendo atividade física (caminhada) na rua. Dentre os participantes, 25,7% salientaram que realizaram exercícios localizados por conta própria, conforme tinham aprendido durante o tempo em que participaram do projeto. Somente 20,1% das participantes aderiram as vídeos aulas encaminhadas pelo grupo do projeto. Este fato deve-se, provavelmente, pelas dificuldades de uso de tecnologias da informação e comunicação e conexões com internet que este grupo (idosos) em especial apresenta.

Quando questionamos os participantes do estudo em relação à frequência semanal da prática de atividades físicas, a maioria, 24 (68,5%), respondeu que realizou as mesmas três ou mais vezes na semana e somente 11 (31,4%) realizaram até duas vezes na semana.

Discussão dos Resultados

A opção da maioria dos participantes do projeto pela caminhada pode estar relacionada por ser esta atividade declarada como uma atividade física essencial, por ser de baixo custo, de fácil execução e mais viável do que outras maneiras mais cansativas de exercício (HALLAL *et al.* (2012).

Estudos como o de Bezerra (2020), relatam os impactos do isolamento social: como o impacto no convívio social afetando mais as pessoas de renda e escolaridade superior, já a população de baixa renda e escolaridade foi impactada principalmente, com problemas financeiros. Além destes dados, também foi analisada a população que seguiu praticando atividades físicas na pandemia, que apresentou menores níveis de estresse e uma maior normalidade no sono.

Já no estudo de Pereira (2020), percebeu-se que os indivíduos submetidos ao isolamento social, estão mais suscetíveis a apresentarem níveis de transtornos de saúde mental. Entre eles, níveis de estresse, ansiedade, depressão e insônia aumentados. Sendo dado importante, que durante a pandemia, aumentam-se os níveis de estresse e ansiedade em pessoas saudáveis, e aumentam os sintomas nas pessoas que apresentam transtornos mentais pré-existentes (PEREIRA, 2020).

O principal desafio de manter-se ativo no isolamento domiciliar, é que o mesmo tende a tornar a população mais sedentária, favorecendo o ganho de gordura corporal, o que acomete o aumento e surgimentos de comorbidades, como obesidade, pressão alta, diabetes, bem como transtornos psicossociais. O aumento de peso corporal foi observado em as faixas etárias de crianças à idosos (FERREIRA, 2020).

A atividade física pode ser uma grande aliada no combate do aumento dos níveis de transtornos mentais. Esta prática segura, não invasiva, pode ser uma forte ferramenta para melhorar imunidade, resistência pulmonar e periférica, assim como aumentar os níveis de alegria, motivação e disposição. Com isso, traz Ferreira (2020), a importância de seguir com a prática de atividades físicas para a melhora do bem estar e qualidade de vida, estendendo seus benefícios do físico, ao mental e emocional. Assim, neste momento enfrentado por toda a população mundial, manter-se ativo traz benefícios para a saúde geral e psicológica.

A OMS decretou que a atividade física de intensidade moderada, deveria ser realizada mesmo em quarentena, para estender os benefícios de imunidade, evitar infecção no trato respiratório superior, e controle da gordura corporal. A Organização mundial da saúde também lembrou que para adultos saudáveis e assintomáticos, são recomendados, no mínimo, 150 minutos de atividades físicas por semana, já para crianças e adolescentes, a recomendação é de 300 minutos de atividades físicas semanais. (FERREIRA, 2020).

Com a pandemia, as formas de se movimentar foram ressignificadas e adaptadas, para que todos pudessem manter-se ativos de alguma forma. Academias, professores e escolas tiveram que se adaptar nas formas de ensinar, compartilhar e dar aulas, utilizando as ferramentas tecnológicas como aliadas nesta batalha para manter o movimento, atividades e exercícios físicos assíduos. Assim, combatendo o sedentarismo e a falta de motivação, na tentativa de minimizar os impactos do isolamento social. As redes sociais foram e ainda são instrumentos de comunicação para a realização das aulas, de interação e trocas de conhecimentos, bem como vídeoaulas gravadas.

Segundo Nhantumbo (2020), dentre as dificuldades em se adaptar ao uso das tecnologias, houve também uma frustração e afastamento de parte da população, principalmente a população idosa que não tinha acesso às redes sociais e precisou de auxílio familiar para seguir realizando atividades físicas orientadas. A mesma dificuldade também foi encontrada na população de baixa renda, que não possuía aparelhos celulares, notebooks e internet para realizar o acesso às aulas. As escolas tiveram que proporcionar campanhas de doação de aparelhos celulares para que crianças e jovens pudessem ter acesso às aulas.

Com a pandemia, podemos refletir, acerca das evidências, sobre a deficiente preparação dos órgãos públicos, privados, professores e alunos, no âmbito tecnológico e a influência de fatores sociais, bem como as dificuldades e necessidades enfrentadas por todos, para a promoção dos processos de ensino aprendizagem de forma pedagógica, lúdica e atrativa. Mesmo com as adaptações e reorganização dos órgãos de ensino e promoção de saúde, as dificuldades e impasses, nas diferentes plataformas de ensino, e suas interações online (NHANTHUMBO, 2020).

Assim, podemos dizer que a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino aprendizagem deu um “salto quântico” no ano de 2020, e proporcionou muitas reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem em tempos de pandemia, e os impactos sociais agravados.

Considerações Finais

Por meio deste estudo foi possível concluir que, mesmo em período de quarentena, um grupo expressivo das participantes do estudo continuou fazendo exercícios físicos, algumas em casa, outras através de caminhadas na rua e outras pelo aproveitamento das vídeo aulas produzidas pela equipe do projeto em que estavam inseridas

É fundamental, neste período de pandemia, a continuidade da prática regular de exercícios físicos tendo em vista a otimização das funções do sistema imunológico e os diversos resultados positivos na saúde em geral, física e mental. Dessa forma, ressalta-se a importância do empenho da equipe do projeto em manter as orientações necessárias sobre a diminuição de atitudes sedentárias durante o período de isolamento social.

Referências

- BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2411-2421, 2020.
- FERREIRA, Maycon Junior et al. Vida fisicamente ativa como medida de enfrentamento ao COVID-19. **ArqBrasCardiol**, v. 114, n. 4, p. 601-602, 2020.
- HALLAL, P. C. *et al.* Níveis globais de atividade física: progresso da vigilância, armadilhas e perspectivas. **Lanceta**, v. 380, n. 9838, p. 247-57, 2012.
- MAHDI, A. O. Clinical manifestation, diagnosis, prevention and control of SARS-CoV-2 (COVID-19) during the outbreak period. **Aheadofprint**, v. 28, n2, p. 153-165, jun. 2020.
- NHANTUMBO, T. L. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de Covid-19: impasses e desafios. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 25, n. 2, jul-dez, p. 556-571, 2020.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Coronavirus**. O povo [online]. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/coronavirus/2020/10/09/recorde--oms-informa-350-mil-novos-casos-de-covid-19-no-mundo-em-24h.html>. Acesso em: 09 out. 2020.
- PEREIRA, M. D. *et al.* A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e652974548-e652974548, 2020.

UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA IDENTIFICADAS NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mateus Filipe Maciel Silva Barbosa¹⁵

Robson Vila Nova Lopes¹⁶

Jackson Carlos da Silva¹⁷

Remi Castioni¹⁸

Resumo

O presente trabalho com o tema um estudo sobre as práticas da Educação Física identificadas nos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - etapa da Educação Infantil, vai apresentar resultados de uma pesquisa que visa compreender quais as práticas da Educação Física podem ser identificadas na etapa da Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Adotando uma abordagem qualitativa, sendo considerada uma pesquisa do tipo descritiva no que se refere aos seus objetivos, trata-se de um estudo documental e bibliográfico em relação aos procedimentos metodológicos.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular. Políticas curriculares. Educação Básica.

Abstract

This work with the theme "A study on the practices of Physical Education identified in the Experiential Fields of the Common National Curriculum Base (BNCC), the stage of Early Childhood Education", will present results of a research that aims to understand which Physical Education practices can be identified in the Early Childhood Education stage of the Common National Curriculum Base (BNCC). Adopting a qualitative approach, being considered a descriptive research with regard to its objectives, it is a documentary and bibliographic study in relation of methodological procedures.

Keywords: Physical Education. Child education. Common National Curriculum Base. Curriculum Policies. Basic education.

¹⁵Licenciado em Educação Física (2018), pela Faculdade Guarai - IESC/FAG. Especializando em Educação Física Escolar e Educação Infantil (2021) pela Faculdade Dom Alberto. Professor da Educação Básica junto à Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (Seduc/TO), atuando na Escola Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho, em Colméia-TO.

¹⁶Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Membro do Grupo de estudos e pesquisa sobre as contribuições de Anísio Teixeira para a educação brasileira - GEPAT/CNPQ/UnB; e do Grupo de Estudos sobre a Mundialização da Educação - GEPMundi/CNPQ/UnB. Professor da Educação Básica, junto à Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (Seduc-TO). Preside o Conselho Estadual de Educação no Tocantins (CEE-TO).

¹⁷Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO. Graduado em Educação Física – UFG. Professor Adjunto na Universidade de Gurupi – UNIRG, Coordenador de área do Programa Residência Pedagógica na UNIRG. Membro do Grupo de Pesquisa em “Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais” - HISTEDBR/CNPQ/PUC-GO.

¹⁸Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Pós-doutorado na Universitat de Barcelona, junto ao Institut de Recerca en Educació. Professor-pesquisador da Universidade de Brasília- UnB. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação - modalidade profissional. É membro da diretoria da Sociedade Brasileira de Educação Comparada – SBEC. Líder do Grupo de estudos e pesquisa sobre as contribuições de Anísio Teixeira para a educação brasileira - GEPAT/CNPQ/UnB.

Introdução

Partilhamos da premissa de que a formação humana se realiza ao longo da vida, marcada por ações advindas de inúmeras agências de socialização e cultura de cada sociedade. A educação, família e a escola em especial, desempenham papéis e finalidades sociais e culturais relevantes na constituição da humanização e cidadania, com potencial transformador e emancipador dos sujeitos, a partir da construção de *habitus* que estruturam o modo de ser e viver da cultura de cada sociedade.

Èmile Durkheim (1858-1917) explica este processo com o conceito teórico de socialização (função homogeneizadora e função diferenciadora) e Karl Marx (1818-1883) de hominização (pelo trabalho). Ambos, no contexto do século XIX, procuraram demarcar as relações indivíduo – sociedade.

Nesse sentido, percebemos que o processo de formação educacional desde a infância precisa ser muito bem estruturado, para que as crianças tenham a oportunidade de serem sujeitos transformados e transformadores.

Com o tema “Um estudo sobre as práticas da Educação Física identificadas nos ‘Campos de Experiências’ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - etapa da Educação Infantil” visa-se compreender de quais formas a Educação Física se apresenta na etapa da Educação Infantil da BNCC, analisando os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento presentes na Educação Infantil. Esta pesquisa apresenta a seguinte pergunta norteadora: Quais práticas da Educação Física podem ser identificadas na etapa da Educação Infantil, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Para responder esse importante questionamento e possibilitar o entendimento do objeto de investigação e análise, faz-se necessário compreender os Campos de Experiência e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento presentes na BNCC, mais precisamente na etapa da Educação Infantil. (BRASIL, 2017).

Neste contexto, a BNCC que foi homologada no ano de 2017 apresenta os conhecimentos básicos essenciais para as etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses conhecimentos vão nortear e servir como base para a elaboração dos currículos das instituições escolares, obtendo assim, a universalização da educação em todo o país.

Para esse estudo, foi analisada a etapa da Educação Infantil, seus Campos de Experiências e seus Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, tendo como eixos estruturantes *Interações* e *Brincadeiras*, etapa em que acontece a primeira separação da criança de seu meio familiar, o primeiro passo da criança no universo escolar, lugar onde estará expondo suas vivências, sua bagagem cultural e aprendendo novas vivências e culturas, acontecendo assim, profundas modificações em sua vida. (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010).

Os eixos estruturantes *Interações* e *Brincadeiras* vêm assegurar às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: brincar, conviver, participar, expressar, conhecer-se e explorar. Para a organização curricular da Educação Infantil na BNCC há cinco campos de experiência, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento, imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Sendo esses os saberes essenciais a serem ministrados para as crianças, associados as suas experiências. (BRASIL, 2017).

Esta pesquisa se torna relevante a partir do momento que proporciona uma reflexão sobre políticas públicas e Educação Física, buscando encontrar saberes e conhecimentos da Educação Física na etapa da Educação Infantil, segundo a BNCC.

Diante do exposto, estabelece-se como objetivo desta pesquisa, compreender de quais formas a Educação Física se apresenta na etapa da Educação Infantil, segundo a BNCC, analisando os Campos de Experiências e, também os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

No que diz respeito ao método científico, para o desenvolvimento desta pesquisa, ratifica-se o que defende Prodanov e Freitas (2013), considerando que método científico é um caminho ou procedimento o qual é tomado para alcançar determinado fim, que no campo da ciência é o conhecimento; sendo assim, método científico é um conjunto de procedimentos usados para atingir o conhecimento.

Para fins de realização desta pesquisa, utiliza-se o estudo bibliográfico e documental. No que se refere ao levantamento bibliográfico e documental, realizou-se a seleção, o estudo e a análise de diversas pesquisas e documentos de natureza institucional que tratam das categorias: Educação Física nos Campos de Experiências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) - etapa da Educação Infantil.

Além disso, adota-se uma abordagem qualitativa por considerar o importante papel conferido à interpretação, em que além da experiência possibilitada por meio da relação com o objeto investigado, associa-se a outras discussões realizadas no âmbito das políticas públicas, da educação, e suas relações com a sociedade.

Sobre a BNCC: Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular foi criada e desenvolvida para nortear os currículos da Educação Básica, um documento de caráter normativo, contendo aprendizagens essenciais que auxiliarão no desenvolvimento da criança ao longo das etapas de aprendizagem. Documento que foi embasado em leis e documentos anteriores, que tratavam e tratam da educação no Brasil, que discutiam a necessidade de uma orientação pedagógica. Um dos documentos com maior relevância é a Constituição Federal de 1988, que define a educação como direito do estado e da família, e que defende o desenvolvimento da cidadania e o preparo para o trabalho. (BRASIL, 2017).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Apud BRASIL, 2017, p. 10).

A Escola e a Família têm suas especificidades e suas complementaridades. Ambas são instituições sociais constituídas de interesses individuais e coletivos, e carregam nos seus processos uma historicidade cultural distinta. Embora não se possa supô-las como instituições independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 já orientava o rumo da educação, instituindo direitos à educação e papéis de entes federativos, ainda, é claro, de forma limitada. Passando alguns anos, a LDB Lei nº 9.394/1996, vem por definir papéis de entes federativos, em todos os níveis de governo, e reconhecer a necessidade de conteúdos mínimos a serem definidos no campo da educação, apresentando assim a necessidade de uma base nacional comum a ser inserida em cada instituição escolar. (BRASIL, 1996 apud BRASIL, 2017, p. 10).

Em 2014, o PNE (Plano Nacional de Educação) vinha por estabelecer um pacto Inter Federativo entre os vários níveis de governo, afirmando a necessidade e a importância de uma base nacional comum, com conteúdos básicos e universais para nortear os currículos, tendo como foco principal a aprendizagem e, também, sendo uma estratégia com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica no País. (BRASIL, 2014).

A BNCC é uma referência, um caminho, para os sistemas escolares na elaboração de seus currículos, de todos os níveis governamentais, Distrito Federal, Estados e Municípios, usada como estratégia para atingir uma educação adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 08).

Uma das etapas educacionais à qual a BNCC se estabelece como diretriz para elaboração dos currículos, inclusive para a etapa da Educação Infantil - fase primordial e inicial para a formação da personalidade e desenvolvimento do indivíduo. A Educação Infantil, segundo a BNCC, é a primeira etapa e o início de um processo educacional; é a primeira separação da criança de seus vínculos afetivos, para uma inserção em uma socialização estruturada. (BRASIL, 2017).

Segundo Guirra e Prodócimo (2010, p. 709) a Educação Infantil é “[...] porta de entrada da criança no universo escolar e momento de profundas modificações na sua vida, ela que traz para a escola uma bagagem cultural conceitual que se unirá aos conceitos e normas sistematizados e apresentados pela escola.” O aluno inserido em um meio social diferente (creche ou pré-escola) do que ele está acostumado sendo o convívio familiar, estará expondo e aprendendo diferentes conhecimentos e culturas, ligados aos conhecimentos propostos pelas instituições.

A partir da modificação que a LDB passou em 2006, antecipando o acesso à etapa do Ensino Fundamental para os 6 anos de Idade, a Educação Infantil, dever do município, passou a atender as crianças de 0 a 5 anos de idade, e a obrigatoriedade da matrícula das crianças com a faixa etária de 4 a 5 anos de idade em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2017).

A Educação Infantil no contexto da Educação Básica, e exposta pela BNCC, deve sempre estar em paralelo às concepções de educar e cuidar, mantendo o cuidado indissociável do processo educativo da criança, acolhendo vivências e conhecimentos construídos por elas, tanto do meio familiar ou de sua comunidade, e articular essas vivências e conhecimentos com as propostas pedagógicas das instituições, com o objetivo de ampliá-las, para o desenvolvimento da criança de forma integral, em seus aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais. (BRASIL, 2017).

Tabela 1 - Apresentação dos eixos estruturantes BNCC (2017)

EIXOS ESTRUTURANTES					
INTERAÇÕES			BRINCADEIRAS		
DIREITOS DE APRENDIZAGEM					
CONVIVER	BRINCAR	PARTICIPAR	EXPLORAR	EXPRESSAR	CONHECER-SE

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

As DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 2009) em seu artigo 9º, sobre a Educação Infantil, nos apresentam interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A criança ao brincar, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar, a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento. (TEIXEIRA, VOLPINI, 2014, p. 82)

Os eixos apresentados (Interações e Brincadeiras) devem assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais toda criança tem, estando presentes na BNCC, que são: brincar, conviver, participar, expressar, conhecer-se e explorar, assim as crianças vão desenvolver e aprendê-los, fortalecendo um papel ativo.

Além dos eixos estruturantes (Interações e Brincadeiras) e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (brincar, conviver, participar, expressar, conhecer-se e explorar), a organização curricular da Educação Infantil na BNCC para que se atinja esses direitos, se estrutura em cinco Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Sendo esses saberes essenciais, associados as suas experiências. (BRASIL, 2017)

Todas essas aprendizagens constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizando-se em três grupos -Bebês, Crianças bem pequenas, Crianças pequenas, nos diversos campos de experiências já citados aqui, sempre usando interações e brincadeiras como eixos estruturantes para o ensino. (BRASIL, 2017).

Os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e suas interfaces com a formação em Educação Física

A BNCC – etapa da Educação Infantil apresenta alguns Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, tendo como eixos estruturantes *Interações* e *Brincadeiras*, que vão assegurar aos alunos os direitos de *brincar, conviver, participar, expressar, conhecer-se e explorar*, estando estruturados e divididos em cinco Campos de Experiências que vão organizar os saberes básicos impostos pela base, de forma que se alcancem os seis direitos presentes na base.

Tabela 2 - Apresentação dos campos de experiências BNCC (2017)

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS				
o eu, o outro e o nós	corpo, gestos e movimentos	traços, sons, cores e formas	escuta, fala, pensamento e imaginação	espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM				
CRECHE			PRÉ-ESCOLA	
bebês (zero a 1 ano e 6 meses)		crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)		crianças pequenas (4anos a 5 anos e 11 meses)
Obs.: Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária.				

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão divididos por faixa etária, contendo duas etapas, *creche* e *pré-escola*. A creche vai abordar os bebês de zero a 1 ano e 6 meses, e também, as crianças bem pequenas com a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e por fim, a pré-escola atendendo as crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Os cinco Campos de Experiências presentes na BNCC apresentam saberes e conhecimentos que o docente vai usar como base, criando vivências para o aluno no objetivo de atingir os seis direitos já citados. Esses campos e objetivos são conhecimentos fundamentais a serem propiciados aos alunos, associados as suas experiências e vivências trazidas em sua bagagem, e devem ser usados como base para a elaboração dos currículos das instituições escolares. (BRASIL, 2017)

Como os componentes curriculares que estão presentes nos Campos de Experiência e nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, sendo elas expostas de modo geral na BNCC na etapa da Educação Infantil, a Educação Física também se encontra presente neste conjunto, que forma essa etapa. Analisando os campos da BNCC na etapa da Educação Infantil, cada campo tem o papel de desenvolver alguns aspectos básicos em relação ao desenvolvimento dos alunos, com saberes e conhecimentos de várias disciplinas presentes, sendo apenas a Educação Física que será analisada aqui, procurando identificar suas relações com os campos e objetivos da base. De acordo com NISTAPICCOLO, MOREIRA, citado por SILVA 2016,

A Educação Infantil deve representar espaços de estimulação incentivando as crianças a explorarem o ambiente. Nesse sentido, a chave para que o ser humano explore seu potencial se dá pelo movimento e por essa razão é que creches e pré-escolas devem oferecer possibilidades, incentivo e estimulação a uma grande variedade e movimentos para que crianças experimentem seus corpos em diferentes ações habituais. (p.172)

O campo de experiência, *O eu, o outro e o nós*, apresenta-nos desenvolvimentos da criança por meio da socialização, por meio de vivências em grupo, tanto no meio familiar quanto escolar. Sendo a criança capaz de perceber-se a si mesmo e ao outro, criando e valorizando a sua própria identidade, além de conhecer as suas diferenças e as dos outros e respeitando-as, constituindo-os como seres humanos. (BRASIL, 2017). Percebe-se uma relação muito grande deste campo com a

Educação Física, considerando que utiliza a socialização como ferramenta para o desenvolvimento do aluno o que está bastante presente na formação do Profissional de Educação Física, em que a socialização é habitual em suas aulas, sendo exercida por meio de atividades e brincadeiras utilizadas como ferramentas para o desenvolvimento integral do aluno nos aspectos físicos, cognitivos, social e afetivo.

De acordo com Moreira et al. (2017, p.150),

Para as crianças, as atividades lúdicas podem ser interpretadas exclusivamente como momentos de divertimento e/ou descontração. Porém, para os(as) professores(as) de EF elas são importantíssimas do ponto de vista pedagógico, afinal é por meio delas que eles acompanham o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem dos movimentos, de maneira planejada e sistematizada e, conseguem identificar se os objetivos traçados, a partir das atividades propostas nas aulas, foram alcançados e/ou se é preciso modificar o planejamento. Outros aspectos destacados referem-se à criatividade, imaginação, autonomia e relações sociais.

Através da Educação Física, do conhecimento que a disciplina possibilita em relação corpo e mente, o aluno pode vivenciar um grande repertório de movimentos e gestos, sabendo que a Educação Infantil é uma fase primordial para esse desenvolvimento.

Como nos apresentam alguns autores como Suraya Darido e Vilma Lení Nista Piccolo, a Educação Física deve-se trabalhar o corpo em movimento a partir das dimensões de ensino procedimentais, conceituais e atitudinais, propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e utilizadas nas propostas metodológicas de ensino da Educação Física, buscando um desenvolvimento integral do aluno.

Garanhani (2012, p. 64), afirma que [...] o movimento é um recurso utilizado pela criança para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e, também, experimentar relações com pessoas e objetos.

Esses aspectos relacionados ao movimento para o desenvolvimento da criança também estão presentes no campo *Corpo, gestos e movimentos*, os quais utilizam os movimentos trazidos em sua bagagem corporal, que foram vivenciados em seu meio familiar ou na comunidade que está inserido, e os movimentos que ainda serão vivenciados e mediados pelo professor. Os movimentos e vivências mencionados vão ser utilizados como ferramenta para o desenvolvimento e o conhecimento de suas potencialidades e seus limites corporais. (BRASIL, 2017).

Na etapa da Educação Infantil, o movimento tem uma extrema importância, sendo a fase em que a criança está desenvolvendo movimentos básicos como engatinhar, caminhar, correr, saltar, dentre vários outros. Vale destacar que a linguagem corporal é a mais latente nessa fase de desenvolvimento da criança.

Para Garanhani (2012, p. 67),

as instituições de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental são meios educativos em que a criança extrai, experimenta, ajusta e constrói movimentos corporais provenientes da inserção e interação num grupo diferente do seu meio familiar, concludo que estas instituições são meios privilegiados para o desenvolvimento da autonomia corporal e vivências de diversos modelos de movimentos corporais provenientes da cultura em que a criança se encontra.

A Educação Física se torna muito importante para o desenvolvimento desses movimentos básicos, buscando trabalhar esses aspectos de forma sistematizada; com as estratégias de ensino visando à ludicidade podem fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem das práticas corporais nessa fase de desenvolvimento.

Como ainda nos afirma Garanhani (2012, p.67)

[...] é necessária uma prática pedagógica que atenda não somente as características e necessidades do desenvolvimento infantil, mas também como uma linguagem que contribui para a constituição de um sujeito que produz cultura e é produzido pela cultura em que está inserido.

O campo de experiência *Traços, sons, cores e formas* vem desenvolver na criança várias formas de expressões, através do teatro, música, dança e o audiovisual, estimulando o senso estético e crítico, além do conhecimento de si mesma, dos outros e da realidade em que estão inseridas. (BRASIL, 2017). A área da Educação Física conta com várias ferramentas para o desenvolvimento das habilidades citadas neste campo, como Atividades Rítmicas e Expressivas, Dança, Ginástica Artística, dentre várias outras, que também são capazes, respeitando, é claro, a faixa etária de cada uma, com suas limitações, podendo adaptar pedagogicamente, por meio de estratégias lúdicas as atividades para atender às necessidades das crianças.

Os dois últimos campos da BNCC são: escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços tempos, quantidades, relações e transformações. O primeiro campo tem a comunicação como ferramenta para o desenvolvimento do aluno, em que o professor deve proporcionar vivências nas quais o aluno deve falar e ouvir, potencializando sua oralidade e seu vocabulário, auxiliando na escrita que será desenvolvida nas etapas posteriores da educação básica. O segundo campo tem como ferramenta de desenvolvimento o conhecimento de lugares, objetos, culturas, pessoas diferentes, diferentes empregos, fazendo com que a criança busque ampliar os seus conhecimentos.

Acredita-se que esses dois últimos campos intimamente serão desenvolvidos juntamente com os outros três primeiros campos já citados aqui no texto, sendo que esses vão promover a comunicação e, também, a vivência de culturas diferentes, considerando que cada aluno vem de uma cultura e local diferente.

Os saberes e as práticas da Educação Física na etapa da Educação Infantil da BNCC

Como já discutimos em títulos anteriores, a BNCC propõe a todas as instituições nacionais, no âmbito privado e público, conhecimentos básicos que vão servir como base e nortear os currículos em todas as etapas da educação, constituindo-se conhecimentos universais os quais todos terão direito.

Na área da Educação Física, de acordo com Brasil (2017) a base formulou objetivos para cada uma das práticas corporais, em cada um dos ciclos, de forma indissociável e articulam-se simultaneamente, oito dimensões de conhecimento que aceitam a tematização dessas práticas como saberes escolares: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário.

Partindo-se da discussão para a etapa da Educação Infantil, que aborda a faixa etária de 0a 5 anos de idade; a BNCC vai apresentar conhecimentos que buscam o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos motor, social, cognitivo e afetivo. Um desenvolvimento de corpo e mente sendo trabalhados paralelamente, não sendo levado apenas o aspecto motor como dominante em seu desenvolvimento.

O corpo em movimento potencializa a ampliação das experiências e aprendizagem que podem ir além das aprendizagens motoras, proporcionando também o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo que contribui de forma significativa para a formação e transformação dos sujeitos.

Tendo em vista que as várias outras disciplinas presentes na formação da BNCC na etapa da Educação Infantil, observou-se que a Educação Física se encontra bastante presente nesta, principalmente em campos os quais o corpo e o movimento são usados como ferramentas de desenvolvimento das crianças. De acordo com Mello (2016),

Estudos no campo da Educação Física dão visibilidade às experiências pedagógicas desse componente curricular com a Educação Infantil e buscam reconhecer o protagonismo infantil e as crianças como autoras de suas próprias práticas, convergindo com a concepção de criança que orienta a BNCC. (MELLO et al., p. 134, 2016)

Assim notou-se uma relação entre os objetivos da base com a Educação Física, pois utiliza o corpo e movimento como algumas de suas ferramentas de desenvolvimento e aprendizagem.

A Educação Física passou por diversas fases em seu contexto histórico, sendo elas *Higienista*, tendo como objetivo o cuidado com a higiene, *Militarista*, em que o objetivo era a reabilitação de soldados feridos na guerra, *Pedagógicista*, tendo como preocupação o desenvolvimento de corpo e mente, *Competitivista*, com o objetivo na formação de atletas e a fase *Popular*, dominada pelos anseios operários.

Nota-se no presente momento que a Educação Física teve diversas mudanças em seus objetivos e propostas de desenvolvimento e aprendizagem, em relação as suas fases anteriores. Acredita-se que temos uma Educação Física semelhante à pedagógicista, que vem se preocupando com a relação e desenvolvimento corpo e mente para o desenvolvimento integral do ser, em seus vários aspectos.

A BNCC, na etapa da Educação Infantil, vem propor para o desenvolvimento da criança os eixos estruturantes *interações* e *brincadeiras*, por meio da socialização com seus pares e adultos e de suas experiências; elas podem vir a construir conhecimentos e se apropriar destes na resolução de problemas no meio familiar ou no decorrer de sua vida. (BRASIL, 2017). Acredita-se que nesse aspecto, a Educação Física venha a ser bastante importante, tendo uma relação entre a proposta da base e os objetivos da Educação Física nessa etapa da Educação Infantil, por meio de jogos, de atividades e de brincadeiras, ferramentas que são usadas pela Educação Física de forma lúdica, vem promover essa socialização e um desenvolvimento integral da criança em seus amplos aspectos.

Segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 33, 34).

Ao nos referirmos às aulas de Educação Física na Educação Infantil, isso não significa um espaço reservado exclusivamente às crianças que possuem bom desempenho, ou de um professor que tem intenção de formar atletas precoces, mas, sim, de aulas que proporcionam novas experiências de movimento, em que o aluno possa se integrar socialmente, desenvolver seus domínios cognitivos, motores e afetivos, com possibilidades de criar, de tomar decisões, de avaliar e de conhecer as suas potencialidades.

Acredita-se que a socialização para o desenvolvimento da criança tanto na proposta da BNCC na etapa da Educação Infantil, quanto na Educação Física em específico, é crucial para o desenvolvimento da criança. Por meio da socialização promovida pelos eixos estruturantes Interações e Brincadeiras, aplicados de forma lúdica, as crianças estarão conhecendo novas culturas, aceitando e respeitando essas culturas, conhecendo a si mesmo, ao próximo, expondo suas emoções e reações em determinados acontecimentos, desenvolvendo valores básicos.

A etapa da Educação Infantil leva em consideração as experiências e vivências trazidas pelas crianças para o meio institucional como conhecimento bastante importante em seu desenvolvimento.

As creches e pré-escolas devem acolher vivências e os conhecimentos construídos pela criança no meio que está inserido sendo familiar ou comunitário, articulando esses conhecimentos as suas propostas pedagógicas, ampliando as vivências e habilidades produzidas e vivenciadas pelas crianças. (BRASIL, 2017). Essas vivências também são bastante valorizadas no desenvolvimento da criança na Educação Física, sendo elas a base para o desenvolvimento de vivências e experiências mais complexas. Para Nista-Piccolo e Moreira (2012, p.38),

(...) as experiências vividas pela criança, o seu esquema vai sendo construído e se torna o elemento básico da formação de sua personalidade. Significa a representação diferenciada que ela tem do próprio corpo. Ela percebe a si mesma e aos outros ao seu redor em função de sua pessoa. Quanto mais ela domina os movimentos do próprio corpo, mais se encanta com suas possibilidades de agir e se propõe a mais experiências.

Além da socialização e as experiências em consideração para desenvolvimento da criança na etapa da Educação Infantil, o corpo e o movimento são outras ferramentas bastante importantes. Para que isso aconteça, como cita BRASIL (2017), a criança através do movimento expõe sentimentos, interage com o meio ao qual está inserida, brinca, produz novos conhecimentos, novos movimentos que não praticava, identifica suas potencialidades e limites de seu corpo. Conhecimentos esses presentes na Educação Física, cujo movimento é primordial para o desenvolvimento da criança.

Nista-Piccolo e Moreira (2012 p. 36) nos afirmam que a Educação Física na Educação Infantil deve aplicar atividades com uma única finalidade, o desenvolvimento global da criança, não dando espaço ao aspecto competitivo, que está bastante presente hoje entre as crianças em suas várias faixas etárias. Ainda nos afirma Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 36), “*nesta fase, a criança quer explorar o espaço ao seu redor e precisa se movimentar; portanto, é muito importante que ela possa vivenciar diferentes sensações provocadas por experimentar novos movimentos*”. A Educação Física e os conhecimentos da etapa da Educação Infantil têm uma grande relação no desenvolvimento da criança, ambas usando o corpo para esse desenvolvimento integral.

Nesse sentido, o grande desafio é o professor aprender a explorar a BNCC para que consiga realizar seu planejamento e atender os anseios e necessidades das crianças. Essa reflexão ainda pode ser tensionada, pois apesar de ser legitimada a importância das práticas corporais para o melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil, o espaço do profissional de Educação Física nessa fase do ensino ainda é uma lacuna a ser conquistada.

Considerações Finais

Considerando a etapa da Educação Infantil na BNCC, notou-se a Educação Física bastante presente em sua totalidade nesta etapa da Educação Básica, em seus vários Campos de Experiências e Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagem, o corpo, o movimento, as brincadeiras e socialização são usadas como ferramentas para o desenvolvimento integral da criança. Ferramentas essas também utilizadas na Educação Física para o desenvolvimento da criança em seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais.

A Educação Física e a etapa da Educação Infantil na BNCC buscam o desenvolvimento da criança por meio do movimento, de suas vivências e experiências com o corpo, a interação do seu corpo com meio que está inserida, como forma de expressão e comunicação. Nota-se que nessa etapa da Educação Básica na BNCC, a forte presença de saberes da Educação Física, que em sua maioria não são ministrados por profissionais de Educação Física.

Portanto, cabe questionar o porquê de em uma base que vem nortear os currículos das instituições, em sua etapa da Educação Infantil, encontrarem-se tantos conhecimentos relacionados à formação profissional em Educação Física, sendo predominante a atuação de profissionais com formação em nível médio na modalidade normal (magistério) e superior em Pedagogia na respectiva etapa de ensino.

Porque uma disciplina que em sua formação profissional está intimamente ligada aos eixos estruturantes, interações e brincadeiras presentes na BNCC na etapa da Educação Infantil e não é supervisionada nesta etapa da educação básica por profissionais habilitados em Educação Física. Defende-se que na Educação Infantil, os docentes devem desenvolver as propostas pedagógicas articuladas e com acompanhamento de profissionais com formação em Educação Física, fortalecendo o trabalho pedagógico e aprimorando as estratégias para implementação da BNCC na referida etapa de ensino.

Acredita-se que os profissionais das duas áreas atuando diretamente nas propostas pedagógicas, de forma articulada, poderão explorar de forma mais efetiva as possibilidades de aprendizagem com os alunos, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade da educação. É importante destacar, quanto à necessidade de garantir no planejamento docente, estratégias para assimilação dos conhecimentos, levando em consideração conteúdos para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e motores. Pois, a BNCC nos apresenta na etapa da Educação Infantil que a criança deve ter um desenvolvimento integral, considerando assim o desenvolvimento de corpo e mente para a formação e criação de sua identidade e de sua autonomia.

Aos profissionais da Educação, em especial da Educação Física, acredita-se ser uma oportunidade de analisar esse recorte para melhor compreender a dinâmica de seleção e organização dos conteúdos que são ensinados na Educação Física escolar. Caberia uma reflexão sobre o contraditório no processo de criação e implantação desses documentos, que sabemos que atendem a um respectivo projeto de educação e sociedade, que não são objetos do presente estudo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. **Émile Durkheim**. Coleção Educadores MEC, Recife, PE, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 de Dezembro, Seção 1, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: abr. 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: abr. 2018.
- GUIRRA, F. J. S., PRODÓCIMO, E. **Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo?**. Motriz, Rio Claro, v.16 n.3 p.708-713, 2010.
- MELLO, et. al. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física**. Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.
- MOREIRA, A. C. A. et al. **A importância do lúdico na Educação Física para o desenvolvimento integral e inclusivo**. Revista Gestão Universitária, 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-doludico-na-educacao-fisica-para-o-desenvolvimento-integral-e-inclusivo>. Acesso em: 05ago. 2021.
- MORO, C. S. et al., **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas**. Curitiba, SEED-PR., p. 64-75, 2012.
- NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W.W. **Corpo em movimento na educação infantil**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PRODANOV, C. C., FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SILVA, Jackson Carlos; PRAXEDES, V.A.; BARTHOLOMEU NETO, J. **Espaços e Conteúdos Pedagógicos Destinados às Atividades do Eixo -Movimento- Previstas no Referencial Curricular Nacional na Educação Infantil**. REVISTA CEREUS, v. 8, p. 170-178, 2016.
- TEIXEIRA, H. C., VOLPINI, M. N. **A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola**. Cadernos de Educação: ensino e Sociedade, Bebedouro, SP, 1, p. 76-88, 2014.