

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# **Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Edição 46**

**Ano 18**

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

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

**2022**

**2022**

**2022**

**2022**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2022 – Ano 18 nº46 – vol. esp. Educação Física – 76p. (fevereiro – 2022)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2022 – 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 AkemiYamasaki  
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	<b>Hugo Norberto Krug</b> – Os professores de Educação Física da Educação Básica e o stress na sua profissão em diversas fases da carreira	04
02	<b>Hugo Norberto Krug</b> – O real e o ideal da prática pedagógica nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica	19
03	<b>Hugo Norberto</b> – As representações sociais da competição nas aulas de Educação Física na Educação Básica de professores da área e seus alunos	32
04	<b>Hugo Norberto Krug</b> – Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área	44
05	<b>Hugo Norberto Krug</b> – Os fatos marcantes no fim da carreira nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica	56
06	<b>Raquel Arigony Corrêa Sant’Anna Prates, Aline Nogueira Haas e Marília de Rosso Krug</b> – Mosaico – Movimento Integrado: proposta de terapia para idosos através da dança	69

## OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O STRESS NA SUA PROFISSÃO EM DIVERSAS FASES DA CARREIRA

Hugo Norberto Krug<sup>1</sup>

### Resumo

Objetivamos neste estudo identificar e analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), em diversas fases da carreira docente, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre os seus níveis de stress ocupacional e os seus principais fatores desencadeadores. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa o Inventário Faculty Stress Index de Gmelch e colaboradores (1984) e a análise de conteúdo como forma de interpretação das informações coletadas. Participaram vinte e cinco professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade, sendo cinco de cada fase da carreira docente (entrada; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento). Concluímos que todos os professores de EF da EB estudados apresentam algum nível de stress ocupacional e que seus fatores desencadeadores permeiam todas as fases da carreira, sendo que os principais foram as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola e o salário baixo percebido.

**Palavras-chave:** Educação Física. Fases da Carreira Docente. Stress Docente.

### Abstract

The aim of this study is to identify and analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers of Basic Education (BE), at different stages of their teaching career, in the public school system, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about their levels of occupational stress and its main triggers. We characterize the research as a qualitative case study type. We used as a research instrument the Faculty Stress Index Inventory by Gmelch et al. (1984) and the content analysis as a way of interpreting the collected information. Participated twenty-five PE teachers from BE from the aforementioned education network and city, five from each stage of the teaching career (entry; stabilization; diversification; serenity and/or conservatism; and, disinvestment). We conclude that all PE teachers studied at BE have some level of occupational stress and that its triggering factors permeate all phases of their career, the main ones being the difficult/precarious working conditions of PE at school and the perceived low salary.

**Keywords:** Physical Education. Stages of the Teaching Career. Teacher Stress.

### As considerações iniciais

Segundo Osiecki (1998), na sociedade contemporânea, tudo baseia-se no capital, sendo o trabalho o principal ou um dos maiores valores do ser humano. Isto pode desencadear uma acirrada e estressante concorrência para o trabalhador, pois a maior produção sugere o mais competente. Estes fatos sempre foram fontes de busca e estudo pelos efeitos geradores do stress e suas consequências sobre o ser humano. Podemos perceber situações em que os níveis de stress apresentam-se evidentes e suas influências sobre as atividades cotidianas das pessoas mostram-se fundamentais nos seus comportamentos, refletindo, muitas vezes, em situações de desequilíbrio psicológico, emocional e social.

---

<sup>1</sup> 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](mailto:hkrug@bol.com.br).

Neste cenário, de acordo com Passaia e Vieira (2011, p. 1), “[o] estresse no trabalho tem sido motivo de preocupação em quase todas as instâncias e uma área que chama à atenção, é a escola. Os professores estão expostos a diversos estímulos que contribuem para o surgimento do estresse”. Já Jesus (1996, p. 25) acrescenta que

[s]e o professor não for bem sucedido e a tensão permanecer elevada durante muito tempo, pode manifestar sintomas de estresse que produzem a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra. Assim, o estresse faz parte do dia a dia, mas quando as exigências são intensas, excessivas, prolongadas ou imprevisíveis, ou quando o sujeito não possui as competências apropriadas para lidar com essas exigências, surgem os sintomas do mal-estar (docente) (acréscimo nosso).

Assim, neste contexto, Reis *et al.* (2006) destacam que ensinar é uma atividade, em geral, altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física e mental e no desempenho profissional dos professores.

Entretanto, conforme Passaia e Vieira (2011, p. 1),

[t]alvez um dos profissionais da educação que, para a sociedade, teria menos possibilidades de não apresentar um quadro de estresse seria o professor de Educação Física devido às características que envolvem a prática de atividades físicas comprovadamente geradoras de prazer, alegria, satisfação. Porém, estudos indicam que mesmo assim esses profissionais experimentam o estresse profissional.

Para comprovação deste fato, podemos citar vários estudos: Krug e Baccin (2004); Baccin e Krug (2005); Krug e Baccin (2005a); Krug e Baccin (2005b); Krug e Baccin (2005c); Baccin e Krug (2006); Ilha e Krug (2010); Passos-Santos e Lopes (2011); e, Passaia e Vieira (2011). Já, segundo Baccin e Krug (2005, p. 50), “os professores de Educação Física são mais estressados que os demais professores da Educação Básica [...]”.

Diante deste cenário, do stress ocupacional docente, foi que emergiu o entrelaçamento do mesmo com as fases da carreira de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB). Assim, neste direcionamento de proposição, consideramos importante mencionarmos Huberman (1995) que afirma que, o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Ressalta que, para alguns, esse processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades. Nessa perspectiva de carreira, como um processo complexo, em que fases da vida e da profissão se entrelaçam ao longo do tempo, o autor citado, diz que, a carreira assume um formato de percurso docente.

Destacamos que Huberman (1995) foi o pioneiro em estudar a carreira do professor e a classifica em ciclos de vida profissional, denominando-as como fases, onde cada uma apresenta características próprias e procura enquadrar o professor durante o seu percurso profissional. As fases são as seguintes: **1ª) entrada na carreira** (até 3 anos de docência); **2ª) estabilização** (dos 4 aos 6 anos de docência); **3ª) diversificação** (dos 7 aos 15 anos de docência); **4ª) serenidade e/ou conservantismo** (dos 15 aos 30 anos de docência); e, **5ª) desinvestimento** (dos 30 aos 35 anos de docência).

Desta forma, considerando as premissas anteriormente descritas, defrontamo-nos com a seguinte questão problemática, norteadora do estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB, em diversas fases da carreira docente, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), sobre os seus níveis de stress ocupacionais e os seus principais fatores desencadeadores?

A partir desta indagação, o estudo teve como objetivo geral, identificar e analisar as percepções de professores de EF da EB, em diversas fases da carreira docente, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os seus níveis de stress ocupacionais e os seus principais fatores desencadeadores. Esse objetivo geral foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: 1) identificar e analisar as percepções de professores de EF da EB, em diversas fases da carreira docente, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os seus níveis de stress ocupacionais; e, 2) identificar e analisar as percepções de professores de EF da EB, em diversas fases da carreira docente, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os seus principais fatores desencadeadores de stress ocupacional.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Baccin e Krug (2005, p. 50) que afirmam que pesquisas sobre o stress podem “[...] servir de embasamento para oferecer subsídios na reciclagem de determinadas condutas pessoais e profissionais dos professores pesquisados, auxiliando na melhoria da qualidade de vida dos mesmos, na busca de um ambiente de trabalho muito mais agradável e prazeroso”.

## **Os referenciais teóricos**

Ao tratarmos de referenciais teóricos, consideramos necessário abordarmos os itens a seguir, para uma adequada fundamentação deste estudo.

### **a) As definições de stress**

Segundo Passaia e Vieira (2011, p. 1), “[h]á varias definições para o estresse”. Assim, nesse sentido, citamos Anjos e Ferreira (2004) que definem estresse como um conjunto de reações do organismo a agressões de origens diversas, capazes de perturbar o equilíbrio interno. Já Lipp (2010) afirma que o estresse é uma reação do organismo como componentes psicológicos, físicos, mentais e hormonais. Acrescenta que ele ocorre quando surge a necessidade de uma grande adaptação a um evento ou uma situação de impotência.

Para Lipp (2004, p. 60), o “stress é uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, diante de situações que de um modo ou de outro, irritem, amedrontem, excitem, ou confundam ou mesmo diante de uma situação feliz”.

### **b) Os tipos de stress**

Lipp (2010) classifica o stress em três tipos: 1) stress benéfico – ocorre quando é de forma moderada, pois na tensão o organismo produz a substância adrenalina, que é responsável pelas sensações de ânimo, vigor, entusiasmo e energia, é a fase da produtividade; 2) stress negativo – é o stress em excesso. Ocorre quando a pessoa ultrapassa seus limites e esgota a sua capacidade de adaptação. O organismo fica destituído de nutrientes e a energia fica reduzida. A produtividade e a capacidade de trabalho ficam prejudicadas. A qualidade de vida sofre danos. Posteriormente, a pessoa pode vir a adoecer; e, 3) stress ideal – quando a pessoa aprende o manejo do stress e gerencia a ‘fase de alerta’ de modo eficiente, alternando entre estar em alerta e sair do alerta.

### **c) Os causadores de stress**

Lipp (2004) afirma que o stress dificilmente é causado por uma única fonte. Na maioria das vezes sofremos o efeito cumulativo de inúmero estressores que se somam para criar o estado de tensão mental e física. Quando não conseguimos eliminar a fonte principal, já ajuda se conseguimos eliminar outras fontes, mesmo que não sejam tão importantes, porque a carga tensional a elas associadas é subtraída da quantidade total de stress que estamos experimentando.

### **d) O stress docente**

Segundo Lipp (2004, p. 81), “são diversos os fatores que induz ao estresse no âmbito escolar”.

De acordo com Reinhold (*apud* LIPP, 2004, p. 98), os principais estressores para o professor são: a) condições de trabalho; b) falta de colaboração e comunicação entre os colegas; c) fatores interpessoais; d) imagem profissional negativa; e) os próprios alunos; f) os pais dos alunos; g) fatores administrativos; e, h) falta de apoio, atitudes diretivas e excesso de cobrança.

Lipp (2004) adverte sobre a presença de estressores, tanto no ambiente físico quanto no ambiente social e os seus efeitos prejudiciais à saúde e a qualidade de vida no trabalho do professor.

Conforme Lipp (2004, p. 96), o estresse do professor vem aumentando “[...] em decorrência das profundas mudanças sociais, pessoais e econômicas em sua situação. [...] atualmente a condição de professor tornou-se difíceis [...]”.

### **Os procedimentos metodológicos**

Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Para Martins e Theófilo (2007), a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender e realizar a descrição de comportamentos humanos. De acordo com Goode e Hatt (1968), o estudo de caso se constitui numa unidade dentro de um sistema mais amplo, sendo que o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos.

O instrumento e pesquisa para coletar as informações foi o Inventário Faculty Stress Index de Gmelch e colaboradores (1984) e padronizado por Juan Pérez-Ramos e utilizado em diversas investigações, como por exemplo, por Ilha e Krug (2010).

A interpretação das informações coletadas, pelo instrumento de pesquisa, foi realizada por meio da análise de conteúdo, que, conforme Moraes (1994, p. 103),

[...] constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo geral, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção.

Participaram do estudo *vinte e cinco* professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo *cinco* de cada fase da carreira docente indicada por Huberman (1995), ou seja, entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento, que, segundo Krug *et al.* (2019b, p. 15), “[...] os professores situados em cada fase te[m] mais pertinência para opinar sobre a temática em questão, já que as esta[riam] vivenciando na ocasião da coleta de informações”. Dessa forma, a escolha dos participantes aconteceu de forma intencional. Esse fato está em consonância com o colocado por Berria *et al.* (2016) de que a escolha intencional dos colaboradores é uma das características da pesquisa qualitativa.

A respeito dos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, salientamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

### Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados a partir dos objetivos específicos do estudo, pois esses representaram a temática estudada. Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores sobre a temática em questão.

#### a) Os níveis de stress ocupacional dos professores de EF da EB estudados

No Quadro 1, apresentamos as categorias, relativas aos níveis do stress ocupacional no cotidiano educacional, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

**Quadro 1** – Os níveis do stress ocupacional no cotidiano educacional, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Níveis do stress ocupacional	Fases da carreira docente					Total de citações
	Entrada	Estabilização	Diversificação	Serenidade /Conserv.	Desinvestimento	
Nada estressado	0	0	0	0	0	0
Pouco estressado	0	0	1	2	3	6
Mais ou menos estressado	1	2	2	2	2	9
Bastante estressado	4	3	2	1	0	10
Muitíssimo estressado	0	0	0	0	0	0
Total de citações	5	5	5	5	5	25

Fonte: Os autores.

Ao observarmos o Quadro 1, de *‘forma geral’*, podemos constatar que, a *‘totalidade’* (*vinte e cinco*) dos professores de EF da EB estudados, situaram-se em um *‘nível estressado’* (somatório dos níveis: pouco estressado; mais ou menos estressado; e, bastante estressado). Esse fato pode ser embasado por Ilha e Krug (2010, p. 241) que afirmam que, “[...] a Educação Física Escolar é uma profissão estressante”.

Ainda no Quadro 1, podemos constatar que: a) o nível de stress ocupacional que aparece em *‘primeiro lugar’* é o *‘bastante estressado’* (*dez* citações). Para justificar esse fato, citamos Abraham (1987) que diz que o professor está inserido em um meio, onde pode haver muitos conflitos entre colegas, o que acarreta um nível elevado de stress; b) em *‘segundo lugar’*, está o nível *‘mais ou menos estressado’* (*nove* citações). Nesse sentido, mencionamos Leite (*apud* PATTO, 1983) que coloca que o professor está inserido em um sistema complexo de relações humanas e, por isso, é passível de influência de fatores considerados estressantes.

Assim, é lógico que estes fatores irão refletir em sua vida e na convivência com as outras pessoas; c) em *‘terceiro lugar’* e último, aparece o nível *‘pouco estressado’* (seis citações). A esse respeito, nos reportamos a Guevara Valdes *et al.* (1997, p. 30) que destacam que “as pessoas que têm boas relações no ambiente de trabalho têm poucas possibilidades de sofrerem stress ocupacional”. Convém salientar que os níveis *‘nada estressado’* e *‘muitíssimo estressado’* *‘não foram citados’* pelos professores de EF da EB estudados. Sobre esses fatos, primeiramente, citamos Ilha e Krug (2010) que constataram que a profissão professor de EF na escola foi estressante (pouco e mais ou menos) para todos os docentes por eles estudados (vinte e cinco). Já Osiecki (1998) afirma que apesar da docência ser estressante, ela não é intensamente estressante. Entretanto, Tardif e Lessard (2011) colocam que o trabalho do professor às vezes é estressante por se tratar de um trabalho interativo. Diferentemente de um trabalho industrial, em que a matéria-prima é manipulável fisicamente, o trabalho docente preconiza que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 31).

Desta forma, considerando este cenário descrito anteriormente, podemos inferir que a docência em EF na EB é geradora de stress ocupacional, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Também no Quadro 1, de *‘forma parcial: a) quanto as fases da carreira vistas separadamente*, notamos que, na *‘fase de entrada na carreira’* o nível que mais aparece é o *‘bastante estressado’* (quatro professores), seguido do *‘mais ou menos estressado’* (um professor); na *‘fase de estabilização’* também o nível *‘bastante estressado’* é o que mais aparece (três professores), seguido do *‘mais ou menos estressado’* (dois professores); na *‘fase de diversificação’* aparecem os níveis *‘bastante estressado’* e *‘mais ou menos estressado’* (ambos com dois professores cada) em primeiro lugar, seguido do *‘pouco estressado’* (um professor); na *‘fase de serenidade e/ou conservantismo’* aparecem os níveis *‘pouco estressado’* e *‘mais ou menos estressado’* (ambos com dois professores cada) em primeiro lugar, seguido do *‘bastante estressado’* (um professor); e, na *‘fase de desinvestimento’* o nível que mais aparece é o *‘pouco estressado’* (três professores), seguido o *‘mais ou menos estressado’* (dois professores); e, **b) quanto à sequência das fases da carreira**, observamos que no *‘começo da carreira’*, isto é, nas fases de *‘entrada’* (quatro professores) e *‘estabilização’* (três professores) o que mais aparece é o nível *‘bastante estressado’* e no *‘meio da carreira’*, ou seja, na fase de *‘diversificação’* o que mais aparece são os níveis *‘bastante estressado’* e o *‘mais ou menos estressado’* (ambos com dois professores), sendo que, no *‘fim da carreira’*, isto é, nas fases de *‘serenidade e/ou conservantismo’* (dois professores) e *‘desinvestimento’* (três professores) o que mais aparece é o nível *‘pouco estressado’*. Convém lembramos que na fase de *‘serenidade e/ou conservantismo’* também aparece o nível *‘mais ou menos estressado’* (também com dois professores).

Esta ocorrência de stress ocupacional constatado em todas as fases da carreira dos professores de EF da EB estudados pode ser fundamentado por Ilha e Krug (2010, p. 241) que dizem que o mesmo pode ser

[...] justificado em decorrência de que as aulas de Educação Física são desenvolvidas com os alunos em constante movimento o que, de certa forma, envolve estes professores em maiores preocupações em controle da turma, por exemplo, principalmente para organizar e executar as atividades programadas, bem como para evitar acidentes com os alunos. Também as aulas de Educação Física na escola geralmente são desenvolvidas em locais abertos sob a influência das intempéries do tempo (sol, chuva, calor, frio, vento, mau cheiros, barulho, etc.) o que bem provavelmente acarreta em maiores preocupações com a preparação e a execução das aulas.

Entretanto, considerando este cenário descrito anteriormente, podemos inferir que no começo da carreira (fases de entrada e estabilização) o professor de EF da EB apresenta-se bastante estressado, no meio da carreira (fase de diversificação) apresenta, tanto o nível bastante estressado, quanto o nível mais ou menos estressado, sendo que no fim da carreira (fases de serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento) apresenta o nível pouco estressado. Podemos justificar esse fato ao citarmos Krug *et al.* (2020, p. 1) que afirmam que “[...] os saberes da experiência permeiam todas as fases da carreira dos professores de EF da EB [...]” e que os mesmos, “[...] promovem facilidades na prática pedagógica com implicações positivas na docência” (KRUG *et al.*, 2020, p. 13) e o amenizar do stress ocupacional pode ser uma delas.

### b) Os principais fatores desencadeadores do stress ocupacional dos professores de EF da EB estudados

No Quadro 2, apresentamos as categorias relacionadas aos principais fatores desencadeadores do stress ocupacional no cotidiano educacional, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

**Quadro 2** – Os principais fatores desencadeadores do stress ocupacional no cotidiano educacional, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Fatores desencadeadores Do stress ocupacional	Fases da carreira docente					Total de citações
	En-trada	Esta-bili-zação	Diver-sifi-cação	Seren./Conser-Vantismo	Desin-vesti-mento	
1-O baixo salário percebido***	1	2	3	3	4	13
2-As condições de trabalho difíceis/ precárias da EF na escola***	2	1	1	-	-	4
3-A desvalorização profissional***	-	-	-	1	1	2
4-A indisciplina dos alunos*	1	1	-	-	-	2
5-Os conflitos com os colegas de trabalho**	-	-	1	1	-	2
6-O número elevado de alunos nas turmas de EF na escola***	1	1	-	-	-	2
Total	4	4	3	3	2	25

**Legenda:** \*Fator ligado aos alunos de EF da EB; \*\*Fator ligado aos próprios professores, ou seja, a si próprios; \*\*\*Fator ligado à estrutura da escola/sistema educacional.

**Fonte:** Os autores.

No Quadro 2, podemos notar a existência de um ‘*rol de seis categorias temáticas que representam os principais fatores desencadeadores do stress ocupacional*’, dos professores de EF da EB estudados. Foram elas:

1) ‘**O baixo salário percebido**’\*\*\* (treze citações). Sobre esse fator desencadeador do stress ocupacional, citamos Krug *et al.* (2019c, p. 231) que destacam que “[...] o salário baixo [...]” é uma das principais dificuldades da prática pedagógica no cotidiano escolar de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Nesse sentido, segundo Krug (2008), o salário baixo interfere negativamente na qualidade do ensino da EF na EB. Isso porque, de acordo com Krug *et al.* (2019b, p. 18), “[...] o salário baixo [...]” é o principal fator indicativo de insatisfação profissional de professores de EF da EB, nas diversas fases da carreira docente.

Dessa maneira, Silva e Krug (2004, p. 43) colocam que “[...] os baixos salários” originam um mal-estar docente. Assim, para Krug *et al.* (2018, p. 32), “[...] as implicações dos baixos salários estão diretamente, de forma majoritária, incidindo (negativamente) sobre a vida profissional dos professores de EF da EB [...] e, de forma minoritária, incidindo (negativamente) na vida pessoal dos mesmos [...]” (acréscimos nosso). Ainda Krug (2017) salienta que o salário baixo é um dos indicadores da precarização do trabalho docente em EF na EB. Nesse contexto, Krug *et al.* (2019a, p. 12) dizem que “[...] o salário baixo [...]” é uma das principais marcas docentes negativas de professores de EF da EB. Além desse fato, Krug; Krug e Telles (2018, p. 298) afirmam que “[...] o baixo salário [...]” é um dos principais motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Frente a esse contexto, nos referimos a Ilha e Krug (2010, p. 242) que constataram, em estudo realizado, que o “[...] salário inadequado [...]” é um dos fatores desencadeadores do stress ocupacional em professores de EF da EB. Esse fato está em consonância com diversos estudos (BACCIN; KRUG, 2005; BACCIN; KRUG, 2006; KRUG; BACCIN, 2004; KRUG; BACCIN, 2005a; KRUG; BACCIN, 2005b; KRUG; BACCIN, 2005c) que constataram que o baixo salário percebido é um dos principais fatores desencadeadores do stress ocupacional em professores da EB em geral. Também está em concordância com o dito por Cardoso; Nunes e Moura (2019, p. 137) de que a “má remuneração pelo trabalho que executa” é um dos “[a]spectos que são fonte de tensão no trabalho” docente na EB.

Assim, tendo como referência o contexto descrito anteriormente, podemos inferir que o baixo salário percebido ao ser uma dificuldade da prática pedagógica, que provoca insatisfação profissional, pois incide negativamente sobre a vida profissional e pessoal, que indica uma precarização do trabalho docente, sendo uma marca docente negativa, originando um mal-estar docente, provocando um desencanto com a profissão, pode passar a provocar um stress ocupacional, podendo levar os professores de EF da EB ao absentismo ou ao abandono da profissão. Essa situação está em concordância com o colocado por Krug (2008), Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013) e Krug *et al.* (2018) de que o salário baixo é um dos causadores do abandono da carreira pelos professores;

**2) ‘As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’\*\*\***, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF (*quatro* citações). Quanto a esse fator desencadeador de stress ocupacional, nos dirigimos a Krug (2019, p. 5) que afirma que “[...] a falta de espaço físico destinado ao desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]”, bem como “[...] a falta de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]” são os principais fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Já Krug *et al.* (2019c) destacam que as condições de trabalho difíceis/precárias, enquanto uma dificuldade na prática pedagógica, permeia as diversas fases da carreira de professores de EF da EB. Assim, para Krug (2004), a falta de espaços físicos e materiais adequados para a realização das atividades é um fator que interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB. Nesse sentido, segundo Silva e Krug (2004, p. 42-43), a “[...] falta de condições materiais” e a “[...] falta de espaços físicos”, originam um mal-estar docente nos professores de EF da EB. Isso, porque, de acordo com Krug *et al.* (2019b, p. 18), “[...] a falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” é um dos principais fatores de insatisfação profissional de professores de EF da EB, nas diferentes fases da carreira docente. Além destes fatos, Krug *et al.* (2019a, p. 12) colocam que “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola [...]” é uma das principais marcas docentes negativas de professores da EF da EB. Nesse cenário, citamos Krug; Krug e Telles (2018, p. 297) que destacam que “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola [...]” é o principal motivo do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB.

Diante desse contexto, mencionamos Cardoso; Nunes e Moura (2019, p. 137) que afirmam que as “condições de trabalho” é um dos “[a]spectos que são fonte de tensão no trabalho” docente na EB. Assim, tendo como referência o contexto descrito anteriormente, podemos inferir que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF, ao ser uma dificuldade da prática pedagógica, que provoca insatisfação profissional, pois interfere negativamente na prática pedagógica, sendo uma marca docente negativa, provocando um desencanto com a profissão docente, originando um mal-estar docente, pode passar a provocar um stress ocupacional, podendo levar os professores de EF da EB ao absenteísmo ou ao abandono da profissão. Esta situação está em concordância com o dito por Lemos (2009) de que as péssimas condições de trabalho (recursos materiais) é um dos motivos do abandono da profissão docente;

**3) ‘A desvalorização profissional’\*\*\*** (duas citações). No direcionamento desse fator desencadeador de stress ocupacional, nos referimos a Krug *et al.* (2019c, p. 233) que apontam que “[...] a desvalorização profissional docente [...]” é uma das dificuldades da prática pedagógica no cotidiano educacional de professores de EF da EB, em diversas fases da carreira docente. Nesse sentido, segundo Silva e Krug (2004, p. 42), “[...] a desvalorização da Educação Física” origina um mal-estar docente nos professores de EF da EB. Isso porque, de acordo com Krug *et al.* (2019b, p. 19), “[...] a desvalorização da EF Escolar [...]” é um dos fatores de insatisfação profissional de professores de EF da EB, nas diferentes fases da carreira docente. Além desses fatos, Krug *et al.* (2019a, p. 13) colocam que “[...] a desvalorização profissional [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB. Nesse cenário, apontamos Krug; Krug e Telles (2018, p. 299) que ressaltam que “[...] a desvalorização profissional [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Frente a esse contexto, citamos Cardoso; Nunes e Moura (2019, p. 137) que destacam que “não se sentir valorizado pelo trabalho que realiza” é um dos “[a]spectos que são fonte de tensão no trabalho” docente na EB.

Assim, tendo como referência o contexto descrito anteriormente, podemos inferir que a desvalorização profissional ao ser uma dificuldade da prática pedagógica, que provoca insatisfação profissional, sendo uma marca docente negativa, promovendo um mal-estar docente e originando um desencanto com a profissão docente, pode passar a provocar um stress ocupacional, podendo levar os professores de EF da EB ao absenteísmo ou ao abandono da profissão. Esta situação está em concordância com o constatado por Lemos (2009) de que a desvalorização profissional é um dos motivos do abandono da profissão docente;

**4) ‘A indisciplina dos alunos’\*** (duas citações). Relativamente a esse fator desencadeador do stress ocupacional, lembramos Krug (2019, p. 5) que ressalta que “[...] a indisciplina dos alunos nas aulas de EF na escola [...]” é um dos principais fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Já Krug *et al.* (2019c) destacam que a indisciplina dos alunos, enquanto uma dificuldade na prática pedagógica permeia as diversas fases da carreira de professores de EF da EB. Para Krug *et al.* (2019b, p. 18) colocam que “[a] indisciplina dos alunos [...]” é um dos fatores de insatisfação profissional de professores de EF da EB, nas diferentes fases da carreira docente. Nesse sentido, segundo Silva e Krug (2004, p. 43), “[...] a indisciplina dos alunos” origina um mal-estar docente nos professores de EF da EB. Isso porque, de acordo com Krug *et al.* (2019b, p. 18), “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é a principal marca docente negativa de professores de EF da EB. Nesse cenário, lembramos Krug; Krug e Telles (2018, p. 298) que dizem que “[...] os maus alunos [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Frente a esse contexto, nos referimos a Cardoso; Nunes e Moura (2019, p. 137) que colocam que a “indisciplina dos alunos” é um dos “[a]spectos que são fonte de tensão no trabalho” docente na EB.

Assim, tendo com referência o contexto descrito anteriormente, podemos inferir que a indisciplina dos alunos ao ser uma dificuldade da prática pedagógica, que provoca insatisfação profissional, sendo uma marca docente negativa, promovendo um mal-estar docente e originando um desencanto com a profissão docente, pode passar a provocar um stress ocupacional, podendo levar os professores de EF da EB ao absenteísmo ou ao abandono da profissão. Esta constatação está em concordância com o afirmado por Lemos (2009) de que a indisciplina dos alunos é um dos motivos do abandono da profissão docente;

5) **‘Os conflitos com os colegas de trabalho’**\*\* (duas citações). Evidenciamos esse fator desencadeador de stress ocupacional, ao mencionarmos Krug *et al.* (2019c, p. 234) que indicam que “[...] os conflitos com os colegas de trabalho [...]” é uma das dificuldades da prática pedagógica no cotidiano escolar de professores de EF da EB, em diversas fases da carreira docente. Nesse sentido, segundo Silva e Krug (2004, p. 43), “[...] os conflitos com os colegas professores” origina um mal-estar docente nos professores de EF da EB. Isso porque, de acordo com Krug *et al.* (2019b, p. 19), “[...] os conflitos com os colegas professores [...]” é um dos principais fatores de insatisfação profissional de professores de EF da EB, nas diferentes fases da carreira docente. Além destes fatos, Krug *et al.* (2019a, p. 13) ressaltam que “[...] os conflitos com os colegas de trabalho [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB. Já Krug; Krug e Telles (2018, p. 299) destacam que “[o]s conflitos com os colegas de trabalho [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Diante deste contexto, citamos Ilha e Krug (2010, p. 242) que constataram, em estudo desenvolvido, que o “[...] conflito entre colegas [...]” é um dos principais fatores desencadeadores de stress ocupacional em professores de EF da EB. Esse fato está em consonância com diversos estudos (BACCIN; KRUG, 2005; BACCIN; KRUG, 2006; KRUG; BACCIN, 2004; KRUG; BACCIN, 2005a; KRUG; BACCIN, 2005b; KRUG; BACCIN, 2004c) que constataram que, os conflitos com os colegas de trabalho é um dos principais fatores desencadeadores do stress ocupacional em professores da EB.

Assim, tendo como referência o contexto descrito anteriormente, podemos inferir que os conflitos com os colegas de trabalho, ao ser uma dificuldade da prática pedagógica, que origina uma insatisfação profissional, sendo uma marca docente negativa, originando um desencanto com a profissão docente, podem passar a provocar um stress ocupacional, podendo levar os professores de EF da EB ao absenteísmo ou ao abandono da profissão. Esta situação está em consonância com o dito por Lemos (2009) de que a desunião entre os professores e um ambiente ruim de trabalho são motivos de abandono da profissão docente; e,

6) **‘O número elevado de alunos nas turmas de EF na escola’**\*\*\* (duas citações). Em referência a esse fator desencadeador do stress ocupacional, destacamos Krug (2019, p. 6) que diz 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. Já Krug *et al.* (2019c, p. 232) destacam que “[...] o número elevado de alunos nas turmas [...]”, enquanto uma dificuldade na prática pedagógica permeia as diversas fases da carreira de professores de EF da EB. Assim, para Krug (2019, p. 6), “[...] o número elevado de alunos nas turmas de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB”. Além disso, conforme Krug (2017, p. 6), “[...] o tamanho (excessivo) das turmas de alunos” (acréscimo nosso) é um dos indicadores da precarização do trabalho docente em EF na EB. Frente a esse contexto, nos referimos a Cardoso; Nunes e Moura (2019, p. 137) que destacam que o “[n]úmero excessivo de alunos por turma” é um dos “[a]spects que são fonte de tensão no trabalho” docente na EB.

Assim, tendo como referência o contexto descrito anteriormente, podemos inferir que o número elevado de alunos nas turmas de EF na escola ao ser uma dificuldade da prática pedagógica, ao interferir negativamente na atuação profissional, mostra uma precarização do trabalho docente, pode provocar um stress ocupacional, podendo levar os professores de EF da EB ao absenteísmo ou ao abandono da profissão. Esta situação está em concordância com o falado por Lemos (2009) de que as salas lotadas de alunos é um dos motivos do abandono da profissão docente.

Assim, estes foram os principais fatores desencadeadores do stress ocupacional dos professores de EF da EB estudados. Esse fato está em consonância com o dito por Ilha e Krug (2010, p. 239) de que “[...] são inúmeras as fontes geradoras de stress dos professores” de EF da EB. Além disso, também está em consonância com o estudo de Passaia e Vieira (2011, p. 1), denominado ‘O professor de Educação Física e o estresse profissional’, que constataram que

[...] dentre os fatores mais citados como possíveis causadores de estresse foram [...]: atitudes negativas como falta de respeito e descontrole emocional dos alunos além da queixa de falta de acompanhamento da família, esportivização da Educação Física, excesso de alunos, burocracias desgastantes, baixos salários, infraestrutura precária, desinteresse dos alunos, entre outros.

Também, segundo Lipp (2002), o que leva o professor ao stress ocupacional são diversos fatores que se constituem como fonte de stress.

Ao efetuarmos uma *‘análise geral’*, sobre a percepção dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira docente (conforme Quadro 2), relativamente sobre os *‘principais fatores desencadeadores do stress ocupacional’* no cotidiano escolar, constatamos que a *‘maioria’* (quatro do total de seis) dos mesmos está *‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*\*\*\* (itens: 1; 2; 3 e 6) e, a *‘minoría’* (dois do total de seis) está dividida em duas partes, uma (um do total de dois) está *‘ligada aos alunos de EF da EB’*\* (item: 4) e outra (um do total de dois) está *‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*\*\* (item: 5). Vale ainda ressaltar que os fatores desencadeadores do stress ocupacional, nas percepções dos professores de EF da EB estudados (conforme Quadro 2), de forma *‘geral’*, tiveram *‘vinte e cinco’* citações, sendo *‘vinte e uma’* *‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’*\*\*\*, *‘duas’* *‘ligadas aos alunos de EF da EB’*\* e *‘duas’* *‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*\*\*.

Ao realizarmos uma *‘análise parcial’*, isto é, *‘em diferentes fases da carreira docente’* (conforme Quadro 2), relativamente sobre os principais fatores desencadeadores do stress ocupacional no cotidiano escolar, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, constatamos: **a)** *‘sobre a quantidade de ocorrência dos fatores desencadeadores do stress ocupacional’* – a *‘existência’* de *‘quatro fatores’* nas fases de *‘entrada na carreira’* e *‘estabilização’* (ambas nos itens: 1; 2; 4 e 6), *‘três fatores’* nas fases de *‘diversificação’* (itens: 1; 2 e 5) e *‘serenidade e/ou conservantismo’* (itens: 1; 3 e 5) e *‘dois fatores’* na fase de *‘desinvestimento’* (itens: 1 e 3). Dessa forma, podemos inferir que a ocorrência de fatores desencadeadores do stress ocupacional em todas as fases da carreira e, de certa maneira, sendo decrescente em quantidade de fatores da fase de entrada na carreira (quatro itens) até a fase de desinvestimento (dois itens); **b)** *‘sobre os principais fatores desencadeadores do stress ocupacional’* – na *‘fase de entrada na carreira’* destacou-se *‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’* e nas fases de *‘estabilização’*, *‘diversificação’*, *‘serenidade*

*e/ou conservantismo* e *desinvestimento* destacou-se *‘o salário baixo percebido’*; e, c) *‘sobre as ligações dos fatores desencadeadores do stress ocupacional* – em *‘todas as fases da carreira docente’* (entrada; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento) a *‘maioria’* dos fatores está *‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*\*\*\*. Nesse sentido, podemos inferir que em todas as fases da carreira os fatores desencadeadores do stress ocupacional dos professores de EF da EB estão principalmente ligados à estrutura da escola/sistema educacional.

### As considerações finais

Pela análise das informações obtidas, temos a destacar que, de ‘forma geral’: a) **‘quanto aos níveis de stress ocupacional’**, os professores de EF da EB estudados, em sua **‘totalidade’** situaram-se em um **‘nível estressado’** (somatório de todos os níveis). Essa constatação está em concordância com Tavares *et al.* (2007, p. 19) que diz que ser professor é “[...] uma das profissões mais estressantes [...]” em tempos recentes; e, b) **‘quanto aos principais fatores desencadeadores do stress ocupacional’**, os professores de EF da EB estudado, em sua **‘totalidade’** apresentaram um **‘rol de seis fatores’**: 1) **‘o baixo salário percebido’**; 2) **‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’**; 3) **‘a desvalorização profissional’**; 4) **‘a indisciplina dos alunos’**; 5) **‘os conflitos com os colegas de trabalho’**; e, 6) **‘o número elevado de alunos nas turmas de EF na escola’**. Esse rol de fatores desencadeadores do stress ocupacional aponta para a constatação de que a **‘maioria’** dos mesmos está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’** e a **‘minoria’** está **‘ligada aos alunos de EF da EB’** e **‘aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’**. Essa constatação está em consonância com o afirmado por Molina (1996) de que o stress no trabalho pode ser associado a diversos fatores.

Também pela análise das informações coletadas, em uma **‘análise parcial’**, referente as fases da carreira docente, constatamos que: a) ocorreu a **‘existência de fatores desencadeadores do stress ocupacional em todas as fases da carreira’**, e de certa forma, sendo **‘decrecente em quantidade do início para o fim da carreira’**; b) **‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’** (na fase de entrada na carreira) e **‘o salário baixo percebido’** (nas demais fases da carreira) foram os dois **‘principais fatores desencadeadores do stress ocupacional’**; e, c) em **‘todas as fases da carreira docente’** a **‘maioria’** dos **‘fatores desencadeadores do stress ocupacional’** está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’**. Essas constatações estão em consonância com o dito por Lipp (2002) de que o que leva o professor ao stress ocupacional são diversos fatores que se constituem como fonte de stress.

A partir destas constatações concluímos que todos os professores de EF da EB estudados apresentam algum nível de stress ocupacional e que seus fatores desencadeadores permeiam todas as fases da carreira, sendo que os principais foram as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola e o salário baixo percebido.

Assim sendo, em consequência dos resultados encontrados neste estudo, consideramos importante citarmos Krug e Baccin (2005, p. 79) que colocam que os professores necessitam alterar alguns de seus hábitos de trabalho “[...] para que o nível de stress diminua”.

Para finalizarmos, sugerimos a realização de estudos mais aprofundados sobre as percepções de professores de EF da EB sobre o stress ocupacional, pois esses podem contribuir para um melhor entendimento sobre o trabalho docente, já que, segundo Cardoso; Nunes e Moura (2019, p. 134), um dos sintomas mais recorrentes no adoecimento docente é o “stress”.

## Referências

- ABRAHAM, A. **El mundo interior de los ensiñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- ANJOS, M. dos; FERREIRA, M. B. (Coord.). **Miniaurélio Eletrônico versão 5.12**. Positivo, 2004.
- BACCIN, E. V. C.; KRUG, H. N. O stress docente na Educação Básica em cinco cidades do Rio Grande do Sul: dados preliminares. In: SEMINÁRIO REGIONAL, SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Alfabetização e Letramento. Os Desafios de Ensinar e Aprender, IV., I., Santa Maria, 2005. **Anais**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.
- BACCIN, E. V. C.; KRUG, H. N. O stress docente na Educação Básica em seis cidades do RS. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA (JAI), XX., Santa Maria, 2006. **Anais**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.
- BERRIA, J.; CONFORTIN, S. C.; SANT'ANA, J.; MORETTI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. dos. 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.
- CARDOSO, J. da S.; NUNES, C. P.; MOURA, J. S. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 125-140, abr./jun. 2019.
- GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.
- GUEVARA VALDES, J. J. et al. **Reflexiones sobre el estrés**. Santa Maria: O Autor, 1997.
- 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**, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 238-245, jan./jun. 2010.
- JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente**: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. [S.I.: s.n.], 1996.
- 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) – Universidade Federal de Santa Maria, 2004.
- KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdepotes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escolar...> . Acesso em: 22 out. 2019.
- KRUG, H. N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-precarizacao-do-trabalho-docente-em-educacao-fisica-na-educacao-basica>. Acesso em: 21 out. 2019.
- KRUG, H. N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jul. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-fatores-que-dificultam-e-que-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 21 out. 2019.
- KRUG, H. N.; BACCIN, E. V. C. O stress docente na Educação Básica na região central do RS: dados preliminares. In: BASSO, B. G. et al. (Orgs.). **VIII Seminário Internacional de Educação no Mercosul e V Seminário Interinstitucional 'Desafios e Possibilidades do Saber Emancipatório na Sociedade Latino-Americana' – Volume 1**. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2004.
- KRUG, H. N.; BACCIN, E. V. C. Comparação do stress ocupacional entre professores de Educação Física e outros professores de Educação Básica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Cultura, suas relações e a formação de sujeitos na escola, VII., Ijuí, 2005. **Anais**, Ijuí: Colégio Evangélico Augusto Pestana (CEAP), 2005a.

- KRUG, H. N.; BACCIN, E. V. C. O stress docente na Educação Básica em Cruz Alta (RS). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL: Construindo Práticas Interdisciplinares, IX., Cruz Alta, 2005. **Anais – Resumos**, Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2005b.
- KRUG, H. N.; BACCIN, E. V. C. Os principais fatores desencadeadores de stress docente na Educação Básica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL: Construindo Práticas Interdisciplinares, IX., Cruz Alta, 2005. **Anais – Resumos**, Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2005c.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Textura**, Canoas, v. 20, n. 44, p. 289-306, set./dez. 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. Implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 14, n. 36, v. 03, p. 28-34, 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. **Marcas docentes de professores de Educação Física da Educação Básica**, 2019. Relatório (Artigo Não Divulgado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 13-22, 2019b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 7, n. 13, p. 223-246, jan./jun. 2019c.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica em diversas fases da carreira. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, ed. 1, n. 13, p. 1-18, dez. 2020.
- LEMOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**, 2009. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- LIPP, M. E. N. **O estresse do professor**. Campinas: Papirus, 2002.
- LIPP, M. E. M. (Org.). **O stress no Brasil: pesquisas avançadas**. Campinas: Papirus, 2004.
- LIPP, M. E. N. **O que é stress**. Disponível em: <http://www.estresse.com.br>. Acesso em: 05 mai. 2010.
- MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MOLINA, O. F. **Estresse no cotidiano**. São Paulo: Pancast, 1996.
- MORAES, R. A análise de conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em ação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 103-111.
- OSIECKI, A. C. **Stress ocupacional em professores de Licenciatura**, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.
- PASSAIA, J. R.; VIEIRA, P. S. O professor de Educação Física e o estresse profissional. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 158, p. 1-6, jul. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd158/o-professor-de-educacao-fisica-e-o-estresse.htm>. Acesso em: 24 out. 2019.
- PASSOS-SANTOS, J. P. dos; LOPES, A. P. A. O nível de estresse dos professores de Educação Física da rede estadual de educação de Paranavai, Paraná. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 163, p. 1-10, dic. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd163/o-nivel-de-estresse-dos-professores-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em 24. out. 2019.
- PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queirós, 1983.

REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. Docência e exaustão emocional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006.

SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente de professores de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 02, p. 38-46, nov. 2004.

SOMARIVA, J. F. G.; VASCONCELLOS, D. I. R.; JESUS, T. V. de. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do município de Braço Norte. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (SIMFOP), V., 2013, Tubarão. **Anais**, Tubarão: UDESC, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAVARES, E. D.; ALVES, F. A.; GARBIN, L. S.; SILVESTRE, M. L. C.; PACHECO, R. D. **Projeto de qualidade de vida**: combate ao estresse do professor. [S.I.:s.n.], 2007. Disponível em: [http://www.unicamp.br/fef/espec/hotsite/gqve/TCC\\_GustavoElmaLuciaCi.madon.pdf](http://www.unicamp.br/fef/espec/hotsite/gqve/TCC_GustavoElmaLuciaCi.madon.pdf). Acesso em: 17 ago. 2013.

## O REAL E O IDEAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug<sup>2</sup>

### Resumo

Este estudo objetivou analisar o real e o ideal da prática pedagógica na Educação Física Escolar (EFE), nas percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na 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 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 da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que o real da prática pedagógica da EFE já é, em boa parte, conhecida pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, mas que as informações obtidas não bastam para antecipar ou projetar o ideal da prática pedagógica da EFE, sendo que, não é possível conhecer sua totalidade nesse momento de início da docência.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação Física Escolar. Professores Iniciantes.

### Abstract

This study aimed to analyze the real and ideal of pedagogical practice in School Physical Education (SPE), in the perceptions of Physical Education (PE) teachers beginners in Basic Education (BE), from a public teaching network, from a interior city of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterize the research as qualitative of the case study type. The research instrument used to collect information was a questionnaire. The interpretation of the information was carried out through content analysis. Participated five PE teachers beginners by aforementioned teaching network and city. We conclude that, the real of the pedagogical practice of SPE is already, to a large extent, known by the PE teachers beginners in the BE studied, but that the information obtained is not enough to anticipate or project the ideal of the pedagogical practice of SPE, being that, it isn't possible to know its totality at this moment when teaching begins.

**Keywords:** Physical Education. School Physical Education. Beginners Teachers.

### As considerações iniciais

Em dias recentes, vários estudos sobre o início da docência em Educação Física (EF) têm sido realizados com o objetivo de apontar uma adequada inserção dos professores iniciantes na Educação Básica (EB), bem como a melhoria da qualidade do ensino da EF na escola (KRUG, 2020a; KRUG, 2020b; KRUG *et al.*, 2020a; KRUG, 2019a; 2019b; KRUG; KRUG, 2019; KRUG *et al.*, 2019a).

Entretanto, mesmo perante um cenário de intensificação de investigações, segundo Rezer; Madela e Dal-Cin (2016, p. 65), “[o] ingresso na carreira docente representa um tema complexo, ainda com muito a ser pesquisado [...]”, isso porque “[o] período inicial da profissão docente é um momento de grande importância na constituição da carreira do professor [...]” (GABARDO; HOBOLD, 2013, p. 531).

---

<sup>2</sup> 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](mailto:hkrug@bol.com.br).

Já Rezer; Madela e Dal-Cin (2016, p. 66) apontam que “[...] o ingresso na carreira docente se constitui como espaço de provação que, sem dúvida, irá se desdobrar em influências das mais diversas ao longo de toda carreira [...] do professor”. Além disso, Huberman (1995) descreve a fase do início da docência, que dura até três anos de magistério, como problemática, pois o professor iniciante passa a se deparar com experiências que podem traumatizar e/ou entusiasmar, podendo ocasionar o abandono da profissão e/ou a confirmação do ser professor.

Diante deste contexto, emergiu o tema ‘*o real e o ideal da prática pedagógica, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB*’, pois o contato com a realidade escolar e com a prática pedagógica na Educação Física Escolar (EFE), através da vivência de situações concretas da docência, o professor tem que organizar o como ensinar, assim como também desenvolver um processo de reflexão crítica sobre a sua docência, tornando-se importante que o professor iniciante tenha uma compreensão da realidade do seu campo de atuação profissional, bem como consiga projetar para o futuro uma melhoria desse campo.

Assim, neste cenário, ao considerarmos o ofício da docência complexo, onde muitas exigências são feitas aos professores iniciantes, foi que surgiu o problema do estudo, ou seja, quais são as percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre o real e ideal da prática pedagógica na docência em EFE?

Neste sentido, o objetivo geral desta investigação foi analisar o real e o ideal da prática pedagógica na EFE, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil). Esse objetivo geral foi dividido nos seguintes objetivos específicos: a) analisar o real da prática pedagógica na EFE, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, b) analisar o ideal da prática pedagógica na EFE, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo pela tentativa de compreender o real e o ideal da prática pedagógica na EFE, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, tendo a expectativa de que o mesmo trouxesse significativas contribuições para a compreensão do fenômeno do início da docência e fornecesse possibilidades de melhoria da qualidade da fase de entrada na carreira docente.

### **Os procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos empregados nesta investigação foram caracterizados como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

A pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1987), busca compreender os fenômenos de uma realidade complexa, isto é, os acontecimentos que nela se sucedem. Já este autor define estudo de caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.

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

Desta forma, a justificativa da escolha das formas de pesquisa qualitativa e estudo de caso foi fundamentada em Krug *et al.* (2019b, p. 227) que dizem que esse tipo de pesquisa, possibilita “[...] analisar um ambiente em particular”, onde se lev[a] em conta “[...] o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]”, que, neste estudo, foram **‘as percepções dos professores de EF iniciantes na EB sobre a EFE real e ideal’**.

A coleta de informações foi feita por meio de um questionário com perguntas abertas que versaram sobre os objetivos específicos do estudo. Justificamos a escolha desse instrumento de pesquisa fundamentamo-nos em Triviños (1987) que diz que o questionário pode ser utilizado em pesquisas qualitativas.

A interpretação das informações coletadas foi efetuada mediante procedimentos básicos de análise de conteúdo, que, segundo Turato (2003), são: a leitura flutuante, o agrupamento de respostas e a categorização.

Participaram deste estudo *cinco* professores de EF iniciantes na EB, sendo *dois* do sexo masculino e *três* do sexo feminino, da rede de ensino público (municipal), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), com idades que variaram de 24 a 28 anos. Lembramos que o sexo e a faixa etária dos participantes não foram objetos de estudo. Serviram somente de caracterização dos mesmos.

Em relação à quantidade de participantes, nos apoiamos em Deslandes (2002, p. 43) que destaca 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”? Ainda consideramos importante colocar que os *cinco* professores de EF eram os únicos iniciantes da rede de ensino e cidade estudados.

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

## **Os resultados e as discussões**

Os resultados e as discussões do estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos, pois esses representaram previamente as categorias de análise. Essa decisão está embasada em Minayo; Deslandes e Gomes (2007) que dizem que categorias de análise são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico e que podem ser constituídos, tanto previamente, quanto podem surgir como resultado da análise do material de pesquisa.

Desta forma, achamos importante destacarmos que, neste estudo, 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 de estudo. Segundo Molina Neto (2004), unidades de significados são como enunciados dos discursos do informante que são significativos, tanto para o colaborador (pesquisado), quanto para o pesquisador, sendo atribuídos aos pressupostos teóricos da pesquisa.

Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF iniciantes na EB estudados, sobre a temática em questão.

### **O real da prática pedagógica da Educação Física Escolar, nas percepções dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica estudados**

Ao abordarmos o real da prática pedagógica da EFE, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, achamos necessário citarmos Luft (2000) que diz que a palavra real significa o que tem existência verdadeira e não imaginária. Assim, para este estudo, consideramos real aquilo que existe efetivamente, o que não é fictício, isto é, a realidade da EFE na EB.

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiram ‘*cinco unidades de significados*’, que foram apresentadas a seguir, como decorrentes das percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

‘*Uma EFE na EB com condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola (falta de espaço físico e materiais)*’ (cinco citações) foi a primeira unidade de significado manifestada. Esse fato está em consonância com o dito por Krug (2008) de que, historicamente, a EF apresenta condições de trabalho difíceis que são, principalmente, representadas pela falta de locais adequados para as aulas, assim como pela falta de materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, segundo Krug (2017b), as precárias condições de instalações físicas e materiais disponíveis para as aulas de EFE apontam a existência de uma precarização do trabalho docente em EF na rede de ensino público. Além disso, conforme Krug *et al.* (2016), a situação de precariedade de espaço físico e materiais fazem parte da cultura da EFE na EB, o que, com certeza, prejudica a qualidade do ensino desse componente curricular. Diante desse contexto, verificamos que vários estudos (KRUG, 2020a; KRUG, 2019a; KRUG, 2017a; SANTOS *et al.*, 2016) destacam que as condições de trabalho difíceis/precárias, isto é, a falta de espaço físico e materiais para o desenvolvimento das aulas é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Para Krug *et al.* (2017a, p. 64), “[a]s condições de trabalho difíceis/precárias da Educação Física na escola [...]” é uma das marcas docentes negativas no início da carreira de professores de EF na EB. Além disso, de acordo com Krug *et al.* (2017b, p. 18), “[a]s condições de trabalho difíceis, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Assim, diante desse cenário, ainda citamos Krug *et al.* (2017b, p. 18) que destacam que as condições de trabalho difíceis “[...] interfere[m] negativamente na prática pedagógica [...]” de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug *et al.* (2020b, p. 487) salientam que “[...] as implicações das condições de trabalho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB [...]” compõem um cenário de precarização do trabalho docente, tendo efeitos negativos sobre a profissão docente”. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2019a, p. 26) apontam que “[...] saber dar aula de EF em condições de trabalho difíceis/precárias [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB.

Dessa forma, inferimos que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola interferem negativamente na prática pedagógica dos professores de EF na EB em geral e compõem um dos fatores da realidade da EFE, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB.

**‘Uma EFE na EB com alunos indisciplinados’** (quatro citações) foi a segunda unidade de significado manifestada. Quanto a esse fato da realidade, está em consonância com Aquino (1996) que afirma que, há muito tempo, os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias mais recentes. Salienta que a maioria dos professores não sabe interpretar e administrar o ato indisciplinado. Já Jesus (1999) diz que a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes perturbadoras, inviabilizando o trabalho que o professor deseja desenvolver. No sentido de comprovação desse contexto, vários estudos (KRUG, 2020a; KRUG, 2019a; KRUG; KRUG, 2019; KRUG, 2017a; SANTOS *et al.*, 2016; CONCEIÇÃO *et al.*, 2015) apontam a indisciplina dos alunos como uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, segundo Krug e Krug (2019, p. 3), os professores de EF iniciantes na EB afirmam que as consequências da indisciplina dos alunos são “[...] a perda do controle da turma pelo professor, a geração de mais agressões entre os alunos, atrapalha o andamento da aula, prejudica o aprendizado e a perda ou diminuição da motivação do professor em ensinar os alunos [...]”. Diante desse cenário, Krug *et al.* (2017a, p. 64) constataram que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é uma das marcas docentes negativas no início da carreira de professores de EF na EB. Além disso, conforme Krug *et al.* (2017b, p. 20), “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF na EB. Assim, frente a esse contexto ainda mencionamos Krug *et al.* (2017b, p. 20) que destacam que a indisciplina dos alunos “[...] interfere negativamente na prática pedagógica [...]” de professores de EF iniciantes na EB. Dessa maneira, Krug *et al.* (2019a, p. 26) apontam que “[...] saber lidar com os alunos indisciplinados [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB.

Dessa forma, inferimos que a indisciplina dos alunos nas aulas de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB em geral e compõe um dos fatores da realidade da EFE, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB.

**‘Uma EFE na EB com alunos desinteressados’** (três citações) foi outra unidade de significado manifestada, a terceira. Sobre esse fato da realidade citamos Canfield *et al.* (1995) que indicam que a diminuição do interesse dos alunos pelas aulas de EF é devido à prática pedagógica dos professores, em que predomina a falta de diversificação e inadequação dos conteúdos, marcados pelo desinteresse do professor. Nesse contexto, Ilha; Cristino e Krüger (2006) dizem que, há muito tempo, vêm se ouvindo reclamações sobre a má qualidade das aulas de EF na rede escolar, acarretando o desinteresse dos alunos. Em contrapartida, lembramos que alguns estudos (KRUG, 2020a; KRUG, 2019a; KRUG, 2017a) constataram que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Assim, para Krug *et al.* (2017a, p. 66), “[...] a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é uma das marcas docentes negativas no início da carreira de professores de EF na EB. Além disso, Krug *et al.* (2017b, p. 20) destacam que “[a] falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Nesse cenário, citamos Krug *et al.* (2017b, p. 21) que dizem que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas “[...] interfere negativamente na prática pedagógica [...]” de professores de EF iniciantes na EB. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2019a, p. 26) dizem que “[...] saber lidar com a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB.

Dessa forma, inferimos que os alunos desinteressados nas aulas de EF na escola interferem negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB em geral e compõem um dos fatores da realidade da EFE, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB.

‘**Uma EFE na EB com elevado número de alunos nas turmas**’ (duas citações) foi outra, a quarta, unidade de significado manifestada. Relativamente a esse fato da realidade nos reportamos a Sampaio e Marin (2004) que afirmam que, no Brasil, verifica-se uma queixa constante dos professores em geral quanto às turmas de alunos excessivamente numerosas. Nessa direção de constatação, lembramos que vários estudos (KRUG, 2020a; KRUG, 2019a; KRUG *et al.*, 2019b; KRUG, 2017a) constataram que o número elevado de alunos nas turmas é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já, segundo Krug (2017b), o número elevado de alunos nas turmas de EF na escola é um dos indicadores da precarização do trabalho docente em EF na EB. Além disso, Krug; Krug e Ilha (2013, p. 322) destacam que “[...] o número elevado de alunos nas turmas prejudica o bom andamento das aulas de Educação Física”. Nesse sentido, de acordo com Krug (2019b, p. 6), “[...] o número elevado de alunos nas turmas de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB”.

Dessa forma, inferimos que o elevado número de alunos nas turmas de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB em geral e compõe um dos fatores da realidade da EF, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB.

‘**Uma EFE na EB que provoca o isolamento profissional do professor de EF na escola**’ (uma citação) foi mais outra, a quinta e última, unidade de significado manifestada. A respeito desse fato da realidade nos dirigimos a Marcondes (1997) que aponta que, nas escolas, ainda encontramos professores que desenvolvem suas atividades de modo isolado, isto é, professores na mesma escola, trabalhando no mesmo turno e da mesma série, que mantém pouco, ou nenhum contato entre si. Não discutem o próprio trabalho que desenvolvem, não planejam suas atividades sobre o programa estabelecido no início do ano, não colocam suas dúvidas, incertezas, problemas comuns. Demonstram que encaram a tarefa de ensinar de forma extremamente individualista e isolada. Além disso, Würdig (1999) alerta que a estrutura e a rotina das escolas parecem provocar o isolamento dos professores e conseqüentemente, o individualismo, pois não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e projetos coletivos, de diálogo e relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada. Nesse cenário, alguns estudos (KRUG, 2020a; KRUG, 2019a; KRUG *et al.*, 2019b) constataram que o isolamento docente é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Além disso, Krug *et al.* (2017b, p. 19) afirmam que “[o] isolamento docente [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Assim, diante desse cenário ainda Krug *et al.* (2017b, p. 19) apontam que o isolamento docente “[...] interfere negativamente na prática pedagógica dos professores [...]” de EF iniciantes na EB.

Dessa forma, inferimos que o isolamento profissional do professor de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB em geral e compõe um dos fatores da realidade da EFE, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB.

Assim, estas foram as percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, sobre o real da prática pedagógica na EF na EB.

Ao efetuarmos uma ‘**análise geral**’ sobre o real da prática pedagógica da EF na EB, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que esses possuem uma ‘**visão negativa**’ da mesma. Para Luft (2000), negativo é algo que contém ou exprime recusa, é contraproducente. Assim, para este estudo, consideramos negativas as unidades de significados do real da EFE, apontadas pelos professores estudados, que tenderam para tornar contraproducente o desempenho dos mesmos durante a sua docência na EB.

Neste sentido, de visão negativa do real da prática pedagógica na EFE pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, lembramos Krug *et al.* (2014) que afirmam que estes fatores alertam para a existência de uma despotencialização docente na EF, ou seja, uma visão que vê um Estado (País) que demonstra que não tem um olhar de reconhecimento sobre a profissão docente. Nesse cenário, Krug; Telles e Krug (2017, p. 100) consideram este “[...] quadro de ‘negatividades’ presentes na EFE que temos, na atualidade, como fator de dificuldades para os docentes e, que, com certeza, comprometem a qualidade do ensino”. Assim sendo, constatamos que todas (*cinco*) unidades de significados (*quinze* citações) que emergiram, das percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, são apontadas como dificuldades encontradas na prática pedagógica em EF, fato este em consonância com o estudo de Krug (2019a). Nesse sentido, citamos Krug *et al.* (2020a) que salientam que fatores negativos na prática pedagógica podem potencializar a não atratividade docente pelos professores de EF iniciantes na EB, isto é, provocar o abandono da docência em EF na EB.

Desta forma, inferimos que o real da prática pedagógica na EFE, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, está caracterizado por dificuldades na prática pedagógica que apontam para o estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira, o qual se caracteriza pelo choque com a realidade escolar. Para Flores *et al.* (2010, p. 4), o choque com a realidade escolar é “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e a realidade cotidiana e a dificuldade de trabalhar com os alunos”. Nesse contexto, Krug (2020a) diz que é no estágio de sobrevivência que acontecem os abandonos da profissão pelos docentes que não conseguem superar o choque com a realidade, sendo bem significativa esta parcela.

### **O ideal da prática pedagógica da Educação Física Escolar, nas percepções dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica estudados**

Ao tratarmos do ideal da prática pedagógica da EFE, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, achamos necessário nos dirigirmos a Luft (2000) que diz que a palavra ideal significa aquilo que só existe na ideia e que reúne toda a perfeição imaginável. Assim, para este estudo, consideramos ideal o conjunto imaginário de perfeições que se procura alcançar na EFE na EB.

Neste sentido, dessa categoria de análise, emergiram ‘*cinco unidades de significados*’, que foram apresentadas a seguir, como decorrentes das percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

‘*Uma EFE na EB com boas condições de trabalho (espaço físico e materiais adequados e suficientes)*’ (*cinco* citações) foi a primeira unidade de significado declarada. Em referência a esse fato indicado para uma EFE ideal, lembramos Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p. 5) que afirmam que “[e]spaços adequados para a realização das atividades, tanto de cunho prático quanto teórico, dão ao professor melhores condições de trabalho e aos alunos qualidade na aprendizagem”. Esses autores também destacam que “[o]s materiais são um suporte que auxiliam na prática pedagógica, pois os mesmos vão dar ao aluno o conhecimento e a vivência prática”. Já Maldonado e Silva (2019, p. 3) dizem que um “[e]spaço físico adequado”, bem como “[m]ateriais para as aulas” são fatores que facilitam a prática pedagógica do professor de EF da EB. Também Krug (2019b, p. 8) aponta que “[...] a existência de um adequado espaço físico destinado ao desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]” e “[...] a existência de material adequado para o desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]” são “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB.

Dessa forma, inferimos que boas condições de trabalho (espaço físico e materiais adequados e suficientes) na escola interferem positivamente na prática pedagógica dos professores de EF na EB em geral e por isso compõem um dos fatores necessários a uma EFE ideal, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB.

**‘Uma EFE na EB com alunos disciplinados’** (quatro citações) foi a segunda unidade de significado declarada. Em relação a esse fato apontado para uma EFE ideal, nos referimos à Luft (2000) que coloca que a palavra disciplina significa obediência às regras, aos superiores, a regulamentos; conduta que assegura o bem-estar dos indivíduos ou bom funcionamento, por exemplo, de uma organização. Nesse sentido, mencionamos Telles *et al.* (2015) que destacam que o professor deve definir as expectativas e traçar os limites da turma, e o mais importante é conseguir que eles sejam aceitos, sendo essa a principal fonte de tensões na relação pedagógica. Além disso, Telles *et al.* (2015, p. 6) ainda apontam que “saber ter o controle/domínio dos alunos”, bem como “saber mediar os conflitos” são alguns dos saberes docentes necessários ao bom professor de EFE (TELLES *et al.*, 2015, p. 8). Já Krug (2019b, p. 8) afirma que “[...] alunos disciplinados nas aulas de EF na escola [...]” é um dos “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB.

Dessa forma, inferimos que alunos disciplinados nas aulas de EF na escola interferem positivamente na prática pedagógica dos professores de EF na EB em geral e por isso compõem um dos fatores necessários a uma EFE ideal, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB.

**‘Uma EFE na EB com alunos interessados’** (três citações) foi também outra unidade de significado declarada, a terceira. Diante desse fato citado para uma EFE ideal, nos remetemos a Canfield *et al.* (1995) que ressaltam que o professor de EF tem que despertar o interesse dos alunos para que estes sintam o prazer e vejam horizontes na prática de atividades físicas. Já Maldonado e Silva (2019, p. 3) salientam que o “[i]nteresse dos alunos pelas aulas” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica do professor de EF da EB. Ainda Krug (2019b, p. 8) também constatou 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 da EF da EB.

Dessa forma, inferimos que alunos interessados pelas atividades propostas nas aulas de EF na escola interferem positivamente na prática pedagógica dos professores de EF na EB em geral e por isso compõem um dos fatores necessários a uma EFE ideal, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB.

**‘Uma EFE na EB com número adequado de alunos nas turmas’** (duas citações) foi a quarta unidade de significado declarada. Frente a esse fato manifestado para a EFE ideal, nos embasamos em Conceição *et al.* (2004) que afirmam que o ensino da EFE apresenta-se condicionado a vários fatores, entre eles, o número de alunos por turma. Os autores ainda apontam que o número adequado de alunos por turma de EF na escola deve ser a quantidade em que o professor consegue atender, tanto coletivamente, quanto individualmente, ao promover a aprendizagem do conteúdo. No Ensino Fundamental o ideal está entre 15 a 20 alunos o que facilitaria o ensino do professor. Nesse contexto, Krug (2019b, p. 9) coloca que “[...] um número adequado de alunos nas turmas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB. Dessa forma, inferimos que um número adequado de alunos nas turmas de EF na escola interfere positivamente na prática pedagógica dos professores de EF na EB em geral e por isso compõe um dos fatores necessários a uma EFE ideal, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB.

‘Uma EFE na EB que está inserida num trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola’ (uma citação) foi mais outra, a quinta e última, unidade de significado declarada. Para fundamentarmos esse fato indicador para uma EFE ideal, anunciamos Moraes (1996) que salienta que o professor sozinho não pode avançar significativamente, pois quanto mais o professor avança na sua profissão, mais necessita interagir com seus colegas, mais percebe o diálogo com os outros professores como uma forma de melhoria profissional. O autor ainda coloca que o professor somente é capaz de avançar de forma significativa se sua profissão estiver associada ao esforço de progressão de um gripe como um todo e, ainda mais, da sociedade da qual ele é parte. Nesse sentido, Telles *et al.* (2015, p. 7) apontam que “saber trabalhar coletivamente” é um dos saberes necessários ao bom professor de EFE. Assim sendo, Krug (2019b, p. 9) diz que “[...] um trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola [...]” é um dos “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB (KRUG, 2019b, p. 8). Dessa forma, inferimos que um trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola interfere positivamente na prática pedagógica dos professores de EF na EB em geral e por isso compõe um dos fatores necessários a uma EFE ideal, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB.

Assim, estas foram as percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados sobre o ideal da prática pedagógica da EFE na EB.

Ao realizarmos uma ‘*análise geral*’ sobre o ideal da prática pedagógica da EFE, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que esses possuem uma ‘*visão positiva*’ da mesma. Segundo Luft (2000), positivo é algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para este estudo, consideramos positivas as unidades de significados do ideal, apontadas pelos professores estudados, que tenderam para auxiliar em um melhor desempenho dos mesmos durante a sua docência na EB.

Neste sentido, de visão positiva do ideal da prática pedagógica na EFE pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, lembramos Krug *et al.* (2020a, p. 88) que colocam que fatores positivos na prática pedagógica podem potencializar a atratividade docente pelos professores de EF iniciantes na EB, isto é, provocar “[...] a permanência na docência em EF na EB”. Nesse cenário, de um quadro de ‘positividades’ presentes na EFE ideal, citamos Krug (2019b) que apontam a existência de fatores que facilitam a organização do trabalho pedagógico do professor e que interferem em uma boa qualidade da prática pedagógica. Assim sendo, constatamos que todas (*cinco*) unidades de significados (*quinze* citações) que emergiram das percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, são apontadas como facilidades encontradas na prática pedagógica em EF, fato este em concordância com o estudo de Krug (2019b).

Desta forma, inferimos que o ideal da prática pedagógica da EFE, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, está caracterizado por facilidades na prática pedagógica que apontam para o estágio de descoberta da fase de entrada na carreira, o qual se caracteriza pelo entusiasmo profissional inicial. Ilha e Krug (2016, p. 186) explicitam que o estágio de descoberta se caracteriza “[...] pela exploração das possibilidades, na medida em que o professor vai percebendo as existentes no desenvolvimento de seu trabalho”. Destacam que “[h]á entusiasmo, experimentação e exaltação em torno de diferentes formas de agir, de pensar, que podem vir a melhorar a sua prática, o seu trabalho” (ILHA; KRUG, 2016, p. 186). Nesse contexto, Krug (2020b, p. 9) salienta que é no estágio de descoberta que acontece a confirmação do ser professor, isto é, “[...] seguir na carreira” docente.

## As considerações finais

Pela análise das informações obtidas temos a destacar o que segue.

‘**Quanto ao real da prática pedagógica da EFE**’, na atualidade, os professores estudados possuem uma ‘*percepção negativa*’ dessa, ‘*caracterizada por cinco fenômenos*’ determinantes: ‘*condições de trabalho difíceis/precárias (falta de espaço físico e materiais)*’; ‘*alunos indisciplinados*’; ‘*alunos desinteressados*’; ‘*elevado número de alunos nas turmas*’; e, ‘*isolamento profissional docente*’. Esse quadro aponta para uma inferência de ‘*despotencialização docente na EFE*’ pelos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, achamos pertinente colocarmos que o ‘*pano de fundo*’, isto é, o que está por trás dessa despotencialização docente na EFE (EFE real) é a ‘*precarização do trabalho docente em EF na EB*’, como bem é denunciado por Krug (2017b) de que o trabalho docente tem assumido demandas cada vez mais diversificadas e suas condições consolidam-se em um cenário contraditório e, muitas vezes, precário.

‘**Quanto ao ideal da prática pedagógica da EFE**’, na atualidade, os professores estudados possuem uma ‘*percepção positiva*’ dessa, ‘*caracterizada por cinco fenômenos*’ imaginários: ‘*boas condições de trabalho (espaço físico e materiais adequados)*’; ‘*alunos disciplinados*’; ‘*alunos interessados*’; ‘*número adequado de alunos nas turmas*’; e, ‘*trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola*’. Esse quadro aponta para uma inferência de ‘*potencialização docente na EFE*’ pelos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, achamos importante ressaltarmos que o ‘*pano de fundo*’, isto é, o que está por trás da potencialização docente na EFE (EFE ideal), é um ‘*desejo (vontade) e necessidade dos professores de EF em valorizar a EF no currículo escolar, retirando-a da marginalização*’, de modo a impedir que os aspectos negativos, anteriormente citados, se tornem prejudiciais à imagem da EFE, como bem é denunciado por Krug *et al.* (2018) de que a maioria dos professores de EF da EB aponta a existência da marginalização da EFE na EB. Também é importante dizer que, os professores de EF iniciantes na EB, estão conscientes de que a melhoria da EFE real é necessária.

Estas constatações anteriores permitem destacar que, pela complexidade do espaço educativo, especialmente no início da carreira, este é permeado de fatores negativos dificultadores (o real) da prática pedagógica, bem como de fatores positivos facilitadores (o ideal) da mesma, e que estes são o inverso um do outro, isto é, a presença de um determinado obstáculo é uma dificuldade (o real) enquanto que a ausência deste mesmo obstáculo é a facilidade (o ideal).

A partir das percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, podemos concluir que o real da prática pedagógica da EFE já é, em boa parte, conhecida pelos mesmos, mas que as informações obtidas não bastam para antecipar ou projetar o ideal da prática pedagógica da EFE, sendo que não é possível conhecer sua totalidade nesse momento de início da docência.

Assim, pelas nossas constatações, ressaltamos que o início da carreira é um período fundamental para a constituição do ser professor de EF na escola e por isso decisivo para a permanência ou não na profissão, podendo tornar-se fácil ou difícil. Pode ser um período de frustrações e desencantos como pode oferecer satisfações e realizações, contribuindo assim, para o abandono ou para a permanência na docência. Diante desse quadro, citamos Feldkercher e Ilha (2019) que apontam para os cuidados necessários ao acolhimento dos professores iniciantes nas escolas.

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

### Referências

- AQUINO, J. R. G. Apresentação. In: AQUINO, J. R. Q. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- CANFIELD, M. de S.; KRUG, H. N.; ROMBALDI, R. M.; JAEGER, A. A.; DAMBROS, A.; ZANUZO, M. B.; MACHADO, A. S. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F. M. (Org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: ESEF/UFPeL, 1995.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; SANTOS JÚNIOR, S. L. dos; KRÜGER, L. G.; SILVA, M. S. da; ZANINI, M. C.; KRUG, H. N. A estrutura organizacional da Educação Física no Ensino Fundamental em Santa Maria. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII., 2004, Pelotas. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPeL, 2004.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; WITTIZORECKI, E. S.; KRUG, H. N. A organização escolar e o trabalho docente de professores de Educação Física de Criciúma - SC. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 769-781, out./dez. 2015.
- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FELDKERCHER, N.; ILHA, F. R. da S. O professor iniciante na Educação Física Escolar: inserção profissional, desafios e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 37, p. 135-153, mai./ago. 2019.
- FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-28, ago. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-professores-de-educaca...> Acesso em: 01 set. 2020.
- GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 500-549, mai./ago. 2013.
- 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.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G. A evasão dos alunos do Ensino Médio nas aulas de Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 4, p. 15-31, jan. 2006.
- 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.
- JESUS, S. N. de. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Lisboa: ASA, 1999.
- KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escol...> Acesso em: 01 set. 2020.
- 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**, Belo Horizonte, p. 1-13, nov. 2017a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/comparacao-das-dificuldades-encontradas-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-de-academi...> Acesso em: 24 mai. 2020.
- KRUG, H. N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, nov. 2017b. Disponível em:

<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-precarizacao-do-trabalho-docente-em-educacao-fisica-na-educacao-basica> . Acesso em: 27 mai. 2020.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre as dificuldades encontradas na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, set. 2019a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professores...> . Acesso em: 23 mai. 2020.

KRUG, H. N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica em Educação Física de professores da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jul. 2019b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-fatores-que-dificultam-e-que-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 27 mai. 2020.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jan. 2020a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-choque-...> . Acesso em: 24 mai. 2020.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o surgimento do entusiasmo profissional. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, mar. 2020b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-surgimento-do-entusi...> . Acesso em: 24 mai. 2020.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A indisciplina dos alunos da Educação Básica nas aulas de Educação Física de professores iniciantes na carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-20, nov. 2019. <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-indisciplina-dos-alunos-da-educacao-fisica-da-educacao-basica-nas-aulas-de-educacao-fisica-de-professores-iniciantes-na...> . Acesso em: 24 mai. 2020.

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**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 315-337, dez. 2013.

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**, Barra do Garças, v. 6, n. 1, p. 92-108, jan./jul. 2017.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; MEDEIROS, C. da R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. A docência na visão de futuros professores de Educação Física. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal, v. 1, n. 10, p. 186-212, nov. 2014.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.25, n.1, p.61-77, jan./jun. 2016.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 56-72, jan./jun. 2017a.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017b.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A. A marginalização da Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 14, n. 36, v. 03, p. 45-51, 2018.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. Necessidades formativas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 23-31, 2019a.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 7, n. 13, p. 223-246, jan./jun. 2019b.

- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Atratividade docente: um estudo de caso com professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 41, v. 3, p. 82-90, 2020a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 3, p. 487-509, set./dez. 2020b.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. dos S. Condicionantes que facilitam a prática pedagógica em Educação Física Escolar na rede municipal de São Paulo. **Cadernos de Educação Física e Esportes**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 1-9, 2019.
- MARCONDES, M. I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. **Revista de Educação ABC**, n. 104, p. 35-44, 1997.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- MORAES, R. Compreendendo a profissionalização mediante histórias de vida dos bons professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, a. XIX, n. 31, p. 103-118, 1996.
- 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.
- SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.
- SANTOS, M. dos S.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; KRUG, H. N. Dificuldades pedagógicas encontradas por professores de Educação Física no início da docência. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 03, p. 32-38, 2016.
- SOMARIVA, J. F. G.; VASCONCELLOS, D. I. R.; JESUS, T. V. de. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do município de Braço Norte. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (SIMFOP), V., 2013, Tubarão. **Anais**, Tubarão, UDESC, 2013.
- TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...> . Acesso em: 07 ago. 2020.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências humanas: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicações nas áreas da saúde e humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- WÜRDIG, R. C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: VERONEZ, L. F.; MENDEZ, V. (Orgs.). **XVIII Simpósio Nacional de Educação Física**. Coletânea de Textos e Resumos. Pelotas: UFPel, 1999.

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA COMPETIÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES DA ÁREA E SEUS ALUNOS

Hugo Norberto Krug<sup>3</sup>

### Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar as Representações Sociais (RS) da competição nas aulas de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) e seus motivos, de professores da área e seus alunos, pertencentes à rede de ensino público (estadual), de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Esta pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso utilizou como instrumento o Teste de Associação Livre de Palavras, tendo a interpretação das respostas realizadas por meio da análise de conteúdo. Participaram quarenta e três colaboradores da referida rede de ensino e cidade, sendo três professores de EF e quarenta alunos do Ensino Fundamental. Concluiu-se que as RS da competição nas aulas de EF na EB dos professores da área estudados se ancoraram em uma educação transformadora da sociedade e a RS dos alunos da EB que freqüentam as aulas de EF estudados se ancoraram em uma educação reprodutora da sociedade, sendo que todas as palavras tiveram conotações positivas.

**Palavras-chave:** Educação Física. Representação Social. Competição.

### Abstract

The aim of this study was to analyze the Social Representations (SR) of competition in Physical Education (PE) classes in Basic Education (BE) and its reasons, of teachers in the area and their students, belonging to the public (state) education network, of a city in the central region of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). This qualitative case study research used the Free Word Association Test as an instrument, with the interpretation of the answers performed through content analysis. Participated forty-three collaborators from the aforementioned education network and city, being three of which were PE teachers and forty elementary school students. It was concluded that the SR of the competition in the PE classes in BE of the teachers in the area studied were anchored in a transformative education of society and the SR of the BE students who attend the PE classes studied were anchored in a reproductive education of society, all the words had positive connotations.

**Keywords:** Physical Education. Social Representation. Competition.

### As considerações iniciais

Segundo Nasário (2008, p. 11941),

[a] escola é uma instituição da sociedade em que ocorre a competição. [...] uma das funções da escola é formar integralmente o aluno e levando em consideração que a Educação Física participa deste movimento colaborando com suas atividades, parte-se do pressuposto de que os jogos e exercícios desenvolvidos nas aulas desenvolvem as habilidades, capacidades e competências que vão ao encontro dos objetivos da escola (grifo nosso a partir de agora em todo o texto).

---

<sup>3</sup> 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](mailto:hkrug@bol.com.br).

Assim, o referido autor explica que

[p]ara que os alunos desenvolvam tais habilidades, capacidades e competências, os professores (de Educação Física) propõem jogos e exercícios, e o que acontece é que a competição manifesta-se neles. Muitas vezes, os resultados não trazem o que foi desejado, criando discussões, atritos e intrigas entre os alunos e na relação aluno/professor (acréscimo nosso).

Neste sentido, convém destacarmos que competição significa disputa ou concorrência entre duas ou mais pessoas que buscam a vitória ou, simplesmente, superar quem os desafiam. Também significa luta ou conflito, os eventos, ou obstáculos que essas pessoas precisam superar para saírem vitoriosas (LUFT, 2000).

Diante deste cenário, Krug *et al.* (2017a, p. 100) constataram que o “[e]sporte [...]” é uma das Representações Sociais (RS) da Educação Física (EF) na Educação Básica (EB).

Assim, no direcionamento desta afirmativa, citamos Rosário e Darido (2005) que apontam que a grande maioria dos professores de EF implementa programas que abordam os quatro principais esportes coletivos, que são: handebol, vôlei, basquetebol e futebol. Tratam dos jogos, mesmo que denominados de outras formas: adaptados, lúdicos, recreativos e competitivos. Mesmo que tenha alguns professores que diversifiquem suas aulas, o esporte é o principal conteúdo da EF. Os jogos normalmente trazem elementos destes esportes tradicionais, e mesmo com suas outras denominações não deixam de ser pré-desportivos. Ou seja, mesmo quando a aula não é especificamente o esporte, os jogos são tratados com vistas ao esporte.

Já Marques *et al.* (2019, p. 28) ressaltam que

[a] influência do esporte na escola é de tal importância que temos não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos e o sentido da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Os códigos podem se resumir em: princípios de rendimento atlético e desportivo, rendimento com a comparação, competição, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização das técnicas e dos meios, entre outras. Este jeito de atividade determina a relação entre professor e o aluno que passam a ser professor-treinador e aluno-atleta.

Desta maneira, conforme Borges (*apud* CHAVES; BATTISTELLA, 2004, p. 71), “[a] estrutura do esporte (na escola) reflete na organização da sociedade (autoritária) na qual está inserida, tornando-se assim numa melhor forma de ‘adaptação’” (inserção nossa).

Além disso, Goedert (2004) afirma que a competição é percebida, por diversos setores da sociedade, como um fator estimulante e até necessário no caminho da ascensão social e econômica que leva ao sucesso.

Frente a este contexto, Nasário (2008, p. 11942) faz o seguinte questionamento: “[...] o que seria mais coerente, banir as atividades de competição da escola, da Educação Física Escolar ou ensinar os alunos a lidar com os resultados?”

Na perspectiva de resposta a este questionamento, citamos Freire (2005) que aponta que o mais coerente é que os professores saibam lidar com o fenômeno da competição. Ao invés de tentar eliminar as atividades de competição, deveriam procurar compreendê-las e utilizá-las para valorizar as relações humanas. Coloca que, para o aluno, é mais importante reconhecer a importância do vencido e do vencedor do que nunca competir.

Assim, exige-se que os professores de EF da EB, como responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, busquem alternativas para o enfrentamento do desafio do significado da competição presente em suas aulas, pois, segundo Nasário (2008, p. 11942), “[n]ão há como negar que o fenômeno social competição esteja presente na escola, na Educação Física Escolar” e que Goedert (2004) manifesta que esta, em vários momentos, é camuflada e/ou negada.

Entretanto, anteriormente, precisamos ter uma compreensão de como a competição está sendo representada pelos atores do processo educativo, ou seja, professores e seus alunos, para, a partir disso, adotar estratégias de mudanças na EF Escolar.

Desta forma, acreditamos que os professores e seus alunos, como atores sociais, constroem as suas representações (significados) a partir do conjunto de ideias, opiniões, informações e crenças presentes no seu contexto sociocultural.

Portanto, a partir destas premissas anteriormente descritas, elaboramos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as RS da competição nas aulas de EF na EB e seus motivos, de professores da área e seus alunos, pertencentes à rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)?

Assim, o objetivo geral do estudo foi analisar as RS da competição nas aulas de EF na EB e seus motivos, de professores da área e seus alunos, pertencentes à rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil).

Para facilitar o atingimento do objetivo geral, elaboramos dois objetivos específicos: a) analisar as RS da competição nas aulas de EF na EB e seus motivos, de professores da área, pertencentes à rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil); e, b) analisar as RS da competição nas aulas de EF na EB e seus motivos, de alunos da EB, pertencentes à rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil). A importância da realização deste estudo está no fato de que seus resultados podem contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno do significado (representações) da competição nas aulas de EF na EB, por parte dos professores da área e seus alunos, e, assim, consequentemente, auxiliar na melhoria da qualidade do ensino nas aulas de EF na EB.

### **A fundamentação teórica**

Neste estudo, tomamos como referência a Teoria das Representações Sociais (TRS) criada por Serge Moscovici, em 1961, que constitui um campo de estudos que valoriza o conhecimento do senso comum.

De acordo com Moscovici (2003), as Representações Sociais (RS) são elaboradas por meio das interações dos sujeitos em suas práticas sociais.

Neste sentido, as RS “[...] têm a capacidade de criar uma realidade denominando, objetivando noções e imagens, dirigindo as práticas materiais e simbólicas para esta realidade que lhes corresponde” (MOSCOVICI, 2003, p. 96).

Assim sendo, Moscovici (1978) aborda que representar não é reproduzir aquilo que é comum a um grupo, ao contrário, quando em contato com as formas de comunicação, o sujeito age, recria e retoca esses saberes a seu modo, construindo representações marcadas pelos seus valores, opiniões e crenças. Dessa maneira, as RS orientam as práticas e comportamentos das pessoas, ou seja, agimos orientados por nossas representações.

Já, segundo Abric (2000, p.156),

[...] a representação é um conjunto organizado de opiniões, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Entretanto, Moscovici (1978) afirma que as RS não são apenas ‘opiniões sobre’, são teorias coletivas sobre o real, baseados em valores que determinarão as ideias compartilhadas pelos grupos. Assim, todas as formas de RS influenciam na formação de um indivíduo, podendo modificar suas ideias.

Desta forma, Basílio e Machado (2013) relembram que são dois os processos responsáveis pela criação das RS: a) a objetividade, que constitui-se como materialização das abstrações, isto é, objetivação quer dizer materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico o invisível, o impalpável, enfim, transformar em objeto, o que é representado; e, b) a ancoragem, que tem a função de incorporar o novo, o estranho às representações, orientar comportamentos e interpretar a realidade. Assim, esse processo significa o enraizamento social da representação a interação cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. A ancoragem não é a construção formal do conhecimento, mas a integração de elementos em um pensamento já construído. Em relação às RS das profissões, no entender de Borges (2007, p. 81), é “um conjunto de ideias que o conjunto dos indivíduos que constituem um grupo profissional tem ou partilham sobre determinada profissão”. Acrescenta que “relacionam-se com o trabalho que o indivíduo executa. As relações profissionais que os diferentes actores estabelecem propiciam a construção de representações comuns” (BESSA, 2009, p. 23).

Neste sentido, Gomes (2009, p. 13) coloca que a utilização da TRS contribui para a compreensão dos fatos educativos e se apresenta “como espaço privilegiado para vermos como as representações sociais são construídas, evoluem e se transformam”.

Desta forma, Mazzotti (1994, p. 18) destaca que a pesquisa com o aporte teórico das RS parece ser um caminho promissor na área da educação, “principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, pois as representações sociais constituem-se elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”.

Já Munhoz (2010, p. 145) afirma que a TRS “tem se constituído em um valioso suporte teórico para pesquisa no campo da educação”.

Diante deste cenário da educação, incluímos os estudos na área da EF, como por exemplo, Krug *et al.* (2017a), Krug *et al.* (2017b), Krug *et al.* (2017c). Krug *et al.* (2017d); Krug *et al.* (2018), Krug (2019) e Krug (2020) que contribuíram para a compreensão da complexidade do fenômeno educacional na perspectiva da TRS.

### **Os procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos empregados nesta investigação foram caracterizados como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Para Silveira e Córdoba (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa centra-se “[...] na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Já Ponte (2006) coloca que o estudo de caso é uma investigação sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, dessa maneira, contribuir para a compreensão global de certo fenômeno de interesse.

Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se ‘***as RS de alunos e professores sobre a competição nas aulas de EF na EB.***

O instrumento utilizado para coletar as informações foi o Teste de Associação Livre de Palavras que, segundo Abric (2000), procura acessar, de maneira menos elaborada, os elementos mais salientes de uma RS.

Conforme Machado e Gomes (2015, p. 86), a Associação Livre de Palavras “é uma técnica projetiva que procura acessar conteúdos mais espontâneos acerca de um objeto, fato ou evento geralmente mascarados nas produções discursivas”.

No caso deste estudo, a associação livre consistiu em solicitar aos participantes que registrassem em formulário próprio, de forma livre e imediata, a primeira palavra que lhes viessem à lembrança mediante apresentação do seguinte estímulo indutor: a competição nas aulas de EF é ...? E, logo após o motivo (justificativa) da palavra escolhida.

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

Participaram do estudo *quarenta e três* colaboradores de uma escola da rede de ensino público (estadual), de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil), sendo *três* professores de EF e *quarenta* alunos do Ensino Fundamental (do 5º ao 9º Ano) que frequentam as aulas de EF. A escolha dos colaboradores aconteceu de forma intencional, pois “[a] amostragem intencional é uma das estratégias de amostragem mais utilizadas nas pesquisas qualitativas” (BERRIA *et al.*, 2012, p. 165).

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

## Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos.

### As representações sociais da competição advindas dos professores de EF da EB estudados

Identificamos e analisamos as seguintes palavras evocadas pelos professores de EF da EB estudados mediante a apresentação do estímulo indutor: a competição nas aulas de EF é...? E, logo após o motivo (justificativa) da palavra escolhida.

As palavras representativas da competição nas aulas de EF e seus motivos (justificativas) foram os seguintes:

**1- Socialização** (três citações). Luft (2000) coloca que socialização significa ato ou efeito de socializar, de tornar social ou comum a uma sociedade. Adaptação de uma pessoa à vida em grupo (família, escola, etc.). Já Brezolin *et al.* (2019, p. 29) diz que “[a] socialização é sempre levada em consideração em uma competição [...]”. Além disso, Borges (*apud* CHAVES; BATISTELLA, 2004, p. 71) afirma que “a prática do desporto contribui para a convivência social, no sentido que as crianças devam obedecer as regras indiscutíveis e imutáveis”. Nas justificativas, a palavra ‘**socialização**’ foi usada no sentido de uma ‘**interação significativa**’ (três citações) entre as pessoas. Nesse sentido, citamos Nasário (2008, p. 11947-11948) que destaca que “[...] o momento da competição é um momento de oportunidade para se aplicar valores éticos para a vida em sociedade [...]”;

**2- Saúde** (três citações). Para Luft (2000), saúde é o estado do que é são, está normal, é um estado habitual de equilíbrio do organismo. Saúde é sinônimo de força, robustez, vigor. Nesse sentido, citamos Brezolin *et al.* (2019) que apontam que um dos benefícios dos esportes é a saúde, e, dessa forma, suas competições também. Acrescentam que os esportes em geral, desenvolvem a musculatura geral, melhora o condicionamento físico, reduz a glicemia, controla a pressão arterial e melhora a condição cardiorrespiratória. Nas justificativas, a palavra ‘**saúde**’ foi usada tendo relação com ‘**manter a saúde**’ (três citações) que pode ser fundamentado em Pacheco (2009) que coloca que a saúde é um motivador extrínseco que pode ser explicado pela ampla divulgação, nos últimos tempos, através da mídia sobre a importância da saúde e qualidade de vida, que pode influenciar na construção e internalização dessa instância nas pessoas, compreendendo assim o esporte como recurso de promoção da saúde;

**3- Satisfação** (duas citações). Conforme Luft (2000), satisfação é a ação ou efeito de satisfazer. É um contentamento, uma alegria. Segundo Silva e Krug (2004, p. 41), “[...] a competição é uma essência muito importante do sentimento de satisfação com a docência na escola” de professores de EF Escolar. Nas justificativas, a palavra ‘**satisfação**’ foi usada no sentido de que ‘**o professor tenha a intenção em fazer com que o aluno goste de competir**’ (duas citações). Assim sendo, mencionamos Nasário (2008, p. 11948) que diz que o aluno ao competir deve aprender a aceitar “[...] o fato dos indivíduos apoderarem-se de bens e posições sociais que, geralmente, existem em quantidade inferior a dos concorrentes”; e,

4- **Amizade** (uma citação). De acordo com Luft (2000), amizade é uma afeição, estigma, uma dedicação recíproca. Assim, no contexto deste estudo, mencionamos Gouvêa (1977) que diz que a prática esportiva pode proporcionar uma influência no círculo de amizade entre as pessoas, as quais seguidamente se envolvem nas competições. Nas justificativas, a palavra '**amizade**' foi usada no '**sentido de altruísmo**' (duas citações). Dessa maneira, nos reportamos a Nasário (2008, p 11948) que coloca que “[...] a amizade está acima de qualquer resultado de jogo de competição”.

Assim, estas foram as palavras representativas da competição nas aulas de EF da EB e seus motivos (justificativas) apontadas pelos professores da área estudados.

Ao analisarmos as RS da competição nas aulas de EF da EB, advindas dos professores da área estudados, percebemos que estas '**mostraram significados que insinuam um papel/função da EF na EB em uma educação transformadora da sociedade**' ('**socialização**'; '**saúde**'; '**satisfação**'; e, '**amizade**'). Diante desse cenário, consideramos importante lembrarmos Luckesi (1994) que assinala que a tendência filosófica-política da educação denominada de 'transformadora' é aquela que pretende demonstrar ser possível compreender a educação dentro da sociedade, com seus determinantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela sua democracia.

Desta forma, podemos inferir que as RS da competição nas aulas de EF da EB, advindas dos professores da área estudados, em sua totalidade, estão fundamentadas, superficialmente, em uma educação transformadora do *status quo* da sociedade.

#### **As representações sociais da competição advindas dos alunos da EB que frequentam as aulas de EF estudados**

Identificamos e analisamos as seguintes palavras evocadas pelos alunos da EB que frequentam as aulas de EF estudados mediante a apresentação do estímulo indutor: a competição nas aulas de EF é...? E, logo após o motivo (justificativa) da palavra escolhida.

As palavras representativas da competição nas aulas de EF e seus motivos (justificativas) foram os seguintes:

1- **Prazer** (vinte citações). Segundo Luft (2000), prazer significa alegria, contentamento, júbilo, deleite, gosto, satisfação, sensação agradável, distração, divertimento. Emoção agradável que resulta da atividade satisfeita. Nesse sentido, nos reportamos a Lopes e Nunomura (2007, p. 18) que afirmam que “[...] só fazemos bem aquilo que nos dá prazer. O prazer está associado à motivação intrínseca que proporciona bem-estar durante a atividade”. Acrescentam que o nível de motivação é diretamente proporcional ao prazer obtido. Nas justificativas, a palavra '**prazer**' foi usada tendo estreita relação com o '**gosto pelo esporte**' (vinte citações), e, nesse sentido, citamos Martins Júnior (2002) que diz que a prática esportiva é proporcional à necessidade e ao prazer que dela advém. Um indivíduo normal não continuará a praticar esportes se não sentir prazer;

2- **Vitória** (quatorze citações). Luft (2000) salienta que vitória é a ação ou efeito de vencer, é sucesso, êxito ou vantagem, sucesso numa competição. Nesse sentido, lembramos Nasário (2008, p. 11942) que assinala que “[a] vitória, a derrota e o empate são consequências naturais nos resultados das atividades de competição. Saber lidar com estes resultados, entrar em acordo com outra pessoa é uma habilidade social”. Nas justificativas, a palavra '**vitória**' apareceu ligada à '**competitividade**' (quatorze citações). Segundo Balbinotti *et al.* (2011), a competitividade pode ser orientada à vitória ou a um objetivo. Esclarecem que as pessoas com orientação dirigida à vitória possuem foco na comparação interpessoal e na vitória de competições. Pessoas com orientação a um objetivo, possuem foco em padrões de desempenho individual e na melhoria de sua performance e habilidades;

**3- Motivação** (*dez* citações). Luft (2000) define motivação como o ato ou efeito de motivar; motivo, causa. Nesse sentido, Chaves e Batistella (2004) ressaltam que nas aulas de EF na escola o esporte é o conteúdo mais desenvolvido, sendo que os esportes com bola são aqueles que mais motivam os alunos. Nesse sentido, Borges (*apud* CHAVES; BATISTELLA, 2004, p. 71) destaca que [...] o uso da bola, que age como motivação por tratar-se do material preferido pela criança [...]. Os autores ainda colocam que o uso da bola leva a criança a satisfazer o seu desejo de movimento e constitui, igualmente um fator de troca de favorecimento do desenvolvimento de qualidades físicas bem como das relações com os outros. Nas justificativas, a palavra '**motivação**' apareceu relacionada ao '**gosto de competir**' (*dez* citações). Para Soares (*apud* VIEIRA, 2019), na maioria das situações as pessoas gostam de competir e se sentem fascinadas, e quando a competição é usada como um meio, ela se torna uma valiosa ferramenta para contribuir na formação do seu caráter, tornando-as mais participativas, autênticas, criativas, solidárias, integradas, sujeitas de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem; e,

**4- Diversão** (*oito* citações). Conforme Luft (2000), diversão é a ação ou efeito de divertir ou de se divertir, é um passatempo, isto é, o que distrai, diverte. Nesse direcionamento de definição citamos Brezolin *et al.* (2019, p. 29) que destacam que “[m]uitos estudos mostram que a diversão é um dos benefícios das competições esportivas”. Já Formiga (2014) esclarece que a diversão no esporte ocorre principalmente pela liberação do hormônio de adrenalina que é impulsionador da sensação de bem-estar e conseqüentemente gera diversão. Nas justificativas, a palavra '**diversão**' foi usada no '**sentido de brincar**' (*oito* citações). Nesse sentido, segundo Silva (2012), é preciso que o conhecimento a ser construído através do brinquedo não seja descontextualizado do mundo real, ou seja, devem-se aproveitar as experiências de vida do aluno e através dela, propor situações que possam unir o jogo, o brinquedo e a brincadeira à construção do conhecimento, nesse caso, o jogo competitivo. Vivenciar um momento lúdico é estar livre para poder decidir sobre determinadas situações colocando em prática seu pensamento crítico a fim de desenvolver a autonomia sobre suas ações e sua auto-estima o que contribui para o seu crescimento.

Assim, estas foram as palavras representativas da competição nas aulas de EF da EB e seus motivos (justificativas) apontadas pelos alunos do Ensino Fundamental estudados.

Ao analisarmos as RS da competição nas aulas de EF da EB, advindas dos alunos que frequentam as aulas de EF estudados, percebemos que essas '**mostraram significados que insinuam um papel/função da EF na EB em uma educação reprodutora do status quo da sociedade vigente ('prazer'; 'vitória'; 'motivação'; e, 'diversão')**'. Frente a esse cenário, achamos necessário citarmos Luckesi (1994) que diz que a tendência filosófica da educação denominada de reprodutora é aquela que concebe a educação como um elemento da sociedade, determinada pelos seus condicionantes econômicos, sociais e políticos, portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionamentos.

Desta maneira, podemos inferir que as RS da competição nas aulas de EF na EB, advindas dos alunos da EB que frequentam as aulas de EF estudados, em sua totalidade, estão fundamentadas, superficialmente, em uma educação reprodutora do *status quo* da sociedade vigente.

## As considerações finais

Pela análise das informações obtidas, constatamos que: 1) ‘quanto às RS da competição advindas dos professores de EF da EB estudados’, foi possível identificar ‘*quatro palavras*’ (‘*socialização*’; ‘*saúde*’; ‘*satisfação*’; e, ‘*amizade*’). Essas representações da competição mostraram significados que insinuam um papel/função da EF na EB em uma educação transformadora do *status quo* da sociedade vigente; e, 2) ‘quanto às RS da competição advindas dos alunos da EB estudados que frequentam as aulas de EF’, foi possível identificar ‘*quatro palavras*’ (‘*prazer*’; ‘*vitória*’; ‘*motivação*’; e, ‘*diversão*’). Essas representações da competição mostraram significados que insinuam um papel/função da EF na EB em uma educação considerada como reprodutora do *status quo* da sociedade vigente.

Este cenário mostra uma dissonância entre as RS da competição nas aulas de EF da EB, advindas dos professores da área e as advindas dos alunos da EB que frequentam as aulas de EF, pois os primeiros insinuam uma ancoragem em uma educação transformadora do *status quo* da sociedade vigente e os segundos insinuam uma ancoragem em uma educação reprodutora do *status quo* da sociedade vigente. Assim sendo, esse fato pode ser justificado pelas colocações de Krug *et al.* (2018) de que as palavras representativas apontadas podem ter surgido de convicções pessoais, projeções futuras, de influência de grupos, pessoas e ou instituições de todas as naturezas nas quais os sujeitos tenham interagido em suas vidas. Já Oliveira (2016, p. 409) ressalta que as RS “[...] variam conforme os sujeitos e os lugares de onde falam [...]”. Além disso, Abric (1994) assinala que as RS articulam várias funções nos grupos sociais, não se limitando à função do saber, mas também identitária, avaliativa e reguladora das práticas sociais.

Entretanto, o que chamou à atenção no rol de palavras representativas da competição, tanto pelos professores de EF da EB, quanto dos alunos da EB que frequentam as aulas de EF estudados, foi que a competição apresentou, em sua totalidade, ‘*palavras com conotações positivas*’ (‘*socialização*’; ‘*saúde*’; ‘*satisfação*’; ‘*amizade*’; ‘*prazer*’; ‘*vitória*’; ‘*motivação*’; e, ‘*diversão*’). Convém salientarmos que, para decidirmos sobre a conotação positiva levamos em consideração a palavra e sua justificativa (motivo) de sua escolha. Assim sendo, mencionamos Reverdito *et al.* (2008) que apontam que o ensino da competição apresenta aspectos positivos, mas, deve-se buscar uma resignação do atual sistema de competição buscando modelos inovadores e incorporando valores mais humanos.

Neste contexto, podemos concluir que, face às constatações, temos que as RS da competição nas aulas de EF na EB dos professores da área estudados se ancoraram em uma educação transformadora do *status quo* da sociedade vigente e as RS da competição nas aulas de EF da EB dos alunos da EB que frequentam as aulas de EF estudados se ancoraram em uma educação reprodutora do *status quo* da sociedade vigente, entretanto, todas as palavras tiveram conotações positivas.

Entretanto, Reverdito *et al.* (2008, p. 27) afirmam que a EF “[...] não pode fortalecer a forma de competição atual na sociedade, mas ao mesmo tempo não pode recusá-la”. Acrescentam que

[p]ara reverter esse quadro, [...] as competições [...] deve[m] evitar a supervalorização do vencedor em detrimento dos perdedores e evitar também dar premiações aos vencedores e sim aos participantes dos jogos para evitar discriminações ao pensar que são incapazes de vencer, deve ainda conscientizar os alunos competidores da importância dos demais, pois se não tiver com quem competir, não existe o campeão, se não tiver o competidor da 5ª, 4ª, 3ª e 2ª posições, não existiria o primeiro colocado, por isso, o campeão deve agradecer aqueles que permitiram a sua vitória, proporcionando o desenvolvimento das categorias humanas.

De acordo com Freire (2005), o jogo ou esporte é a representação num caráter lúdico das ações coletivas e individuais das pessoas e da sociedade. Sabe-se que a competição não surgiu do jogo, mas é nele representada. Olhando a sociedade observa-se que a competição tem um caráter predatório, mas não é culpa dos jogos e também, abolindo o caráter competitivo dos jogos, a competitividade da sociedade não desaparecerá. Assim, cabe à escola transformar em competição lúdica para que elas possam assumir funções importantes, pois dificilmente se encontrará um campo da vida humana sobre o qual o impulso competitivo não influa, mas temos que ter cuidado para que a tendência à competição, incontida e impossível de conter-se, termine por levar a humanidade ao suicídio coletivo. Ser competitivo é uma questão de sobrevivência e temos que correr o risco, não é a escola que irá mudar o curso da história, negar o aspecto competitivo do jogo seria negar os fundamentos da civilização. Não se deve confundir o elemento competitivo contido no espírito humano e presente em todas as civilizações com as formas nefastas que a competição adquire em certos momentos da nossa história.

Ainda, para Freire (2005), ao invés de eliminar o caráter competitivo dos jogos os professores devem, através deles, valorizar as relações, pois as competições exigem a presença do outro, e, nesse sentido, a competição assume características de verdadeira cooperação, algo que a escola também, deve explorar nos jogos competitivos.

Assim sendo, Silva (2012, p. 27) destaca que a EF na escola “[...] deve eleger a cidadania como eixo norteador e entender que ela é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade”.

Para finalizar, reconhecemos a necessidade de estudos mais aprofundados do que este, já que Sá (1998) alerta que, os fenômenos representacionais não podem ser captados pelas pesquisas de modo completamente direto, pois são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social.

## Referências

- ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyacán, 1994.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 2000.
- BALBINOTTI, M. A. A.; ZAMBONATO, F.; BARBOSA, M. L. L.; SALDANHA, R. P.; BALBINOTTI, C. A. A. Motivação à prática regular de atividades físicas e esportivas: um estudo comparativo entre estudantes com sobrepeso, obesos e eutrópicos. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 3, p. 384-394, jul./set. 2011.
- BÁSILIO, M. A. T.; MACHADO, L. D. O curso de Pedagogia: nas representações sociais de estudantes em formação. **Revista Profissão Docente Online**, Uberaba, v. 13, n. 28, p. 99-110, jan./jun. 2013.
- BERRIA, J.; CONFORTIN, S. C.; SANT’ANA, J.; MORETTI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. dos. 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.

BESSA, A. M. F. dos S. **Professor do Ensino Básico:** representação social de si e da profissão, 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

BORGES, M. P. da A. **Professores:** imagens e auto-imagens, 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2007.

BREZOLIN, C. de S.; BATISTELLA, P. A.; KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Dificuldades e benefícios do futsal feminino em uma competição escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 39, v. 1, p. 25-32, 2019.

CHAVES, N. R. M.; BATISTELLA, P. A. A influência de um programa de iniciação desportiva no desenvolvimento motor de crianças de 5ª Série do Ensino Fundamental. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 02, p. 69-81, nov. 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2000.

FORMIGA, N. S. **Saúde e Educação Física:** pesquisas, percepções e perspectivas, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283349793/Saude-e-Educacao-Fisica-Pesquisas-Percepcoes-e-Perspectivas>. Acesso em : 19 out. 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

GOEDERT, R. **A competição no campo escolar**, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – FURB, Blumenau, 2004.

GOMES, A. A. Apresentação Dossiê: representações sociais e educação. **Revista Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, a. XV, v. 16, n. 17, p. 21-33, jan./dez. 2009.

GOUVÊA, F. C. Motivação e atividade esportiva. In: MACHADO, A. A. (Org.). **Psicologia do esporte: temas emergentes I.** Jundiaí: Ápice, 1997.

KRUG, H. N. O bom professor de Educação Física nas representações sociais de alunos da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jun. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-bom-professor-de-educacao-fisica-nas-representacoes-sociais-de-alunos-da-educacao-basica>. Acesso em: 08 mai. 2021.

KRUG, H. N. As representações sociais do bom e do mau aluno de Educação Física na Educação Básica de professores da área. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2020. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-representacoes-sociais-do-bom-e-do-mau-aluno-de-educacao-fisica-na-educacao-basica-de-professore...>. Acesso em: 08 mai. 2021.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. As representações sociais de diretores escolares sobre a Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 13, n. 33, v. 02, p. 97-103, 2017a.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. O curso de Licenciatura em Educação Física nas representações sociais de estudantes em formação. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 9, n. 17, p. 129-153, jan./abr. 2017b.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. A representação social do ser professor de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física antes e depois da formação inicial. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 22, n. 1, p. 81-95, mar. 2017c.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. A representação social de si mesmo e da profissão docente de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 2, n. 4, p. 49-63, jul./dez. 2017d.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. As representações sociais de Educação Escolar e Educação Física Escolar de professores da área na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 14, n. 36, v. 03, p. 52-60, 2018.

LOPES, P.; NUNOMURA, M. Motivação para a prática e permanência na ginástica artística de alto nível. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 177-187, jul./set. 2007.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft.** São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

- MACHADO, L. B.; GOMES, V. C. Formação na Licenciatura: representações sociais de estudantes. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 79-100, jan./jun. 2015.
- MARQUES, L. S.; BATISTELLA, P. A.; KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Uso exclusivo do futsal como conteúdo da Educação Física no Ensino Médio de uma escola. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 5, p. 84-91, 2019.
- MARTINS JÚNIOR, J. A Educação Física Escolar. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- MAZZOTTI, A. J. A. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, MEC-INEP, a. 14, n. 61, p. 60-70, jan./mar. 1994.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MUNHOZ, I. M. S. **Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na Educação Básica**, 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) – USP, Ribeirão Preto, 2010.
- NASÁRIO, J. C. Competição na Educação Física Escolar: um estudo de representações sociais de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), XV. 2008, Curitiba. **Anais**, Curitiba: PUCPR, 2008.
- OLIVEIRA, L.C.C. de. As representações sociais de diretores escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a formação de professores. **Revista Pesquiseduca**, Santos, v.08, n.16, p.408-422, jul./dez. 2016.
- PACHECO, C. H. **Motivação à prática regular de atividades esportivas: um estudo com praticantes de escolinhas de futebol e futsal (13 a 17 anos)**, 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- PONTE, J. P. da. Estudos de casos em Educação Matemática. **Revista Bolema**, Rio Claro, n. 25, p. 105-132, 2006.
- REVERDITO, A. S.; SCAGLIA, A. J.; SILVA, S. A. D. da; GOMES, T. M. R.; PESUTO, C. de L.; BACCARELLI, W. Competições escolares: reflexão e ação em Pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 37-45, jan./jul. 2008.
- ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos de Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005.
- SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EduERJ, 1998.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente dos professores de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 2, p. 38-46, nov. 2004.
- SILVA, R. F. **Estudo de caso sobre as competições no âmbito escolar**, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – UnB, Brasília, 2012. (Programa Pró-Licenciatura da UnB, Pólo Brasília).
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOBA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- VIEIRA, F. F. **Competição, motivação e esporte escolar**, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

## OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR, NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA ÁREA

Hugo Norberto Krug<sup>4</sup>

### Resumo

Objetivamos neste estudo identificar e analisar os saberes necessários à prática docente em Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área, 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. Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, bem como à análise de conteúdo como procedimento para a interpretação das informações coletadas. Participaram quinze professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que foi possível identificar uma enorme quantidade e diversidade de saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Educação Física. Inclusão Escolar. Saberes Docentes.

### Abstract

We aim of this study to identify and analyze the knowledge necessary for teaching practice in Physical Education (PE) in Basic Education (BE), in view of school inclusion, in the perceptions of teachers in the area, in the public education network, in a city in the interior of the state from Rio Grande do Sul (Brazil). We characterize the research as a qualitative case study type. We used a questionnaire as a research instrument, as well as content analysis as a procedure for interpreting the collected information. Participated fifteen PE teachers from BE from the aforementioned education network and city participated. We conclude that it was possible to identify a huge amount and diversity of knowledge necessary for PE teaching practice in BE, given school inclusion.

**Keywords:** Physical Education. School inclusion. Teaching Knowledge.

### As considerações iniciais

Segundo Gauthier *et al.* (1998), a formulação dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias é uma das condições essenciais a toda profissão. Nesse contexto, podemos observar que muitos estudos têm sido desenvolvidos sobre os saberes necessários à prática docente em Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), tais como: Cristino e Krug (2005); Cristino; Rocha e Krug (2005); Cristino *et al.* (2006); Bernardi *et al.* (2006a); Cristino e Krug (2007); Ivo; Ilha e Krug (2007a); Ivo; Ilha e Krug (2007b); Bernardi e Krug (2008); Cristino *et al.* (2008); Conceição; Souza e Krug (2010); Ivo; Ilha e Krug (2010); Krug e Krug (2010); Conceição; Krug e Venson (2013); Martins e Rausch (2012); Telles *et al.* (2015); e, Krug *et al.* (2016b).

---

<sup>4</sup> 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](mailto:hkrug@bol.com.br).

Neste sentido, Martins e Rausch (2012, p. 247) destacam que, já há algum tempo, os “pesquisadores procuram os atributos ou as características que definem a profissão docente”. Em consequência disso, esses autores, ressaltam que “[...] o sucesso da profissão perpassa pela constituição de uma trilogia de saberes que envolvem: saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades) e saber-ser (atitudes)”.

Já Tardif (2002, p. 32) coloca que a docência é constituída por diferentes saberes, sendo o professor “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Assim sendo, Tardif (2002) destaca que o ensino é a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de repertório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas da situação concreta de ensino.

Segundo Tardif (2002, p. 36), “[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado de um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Desta forma, Tardif (2002) aponta que os saberes docentes são provenientes de diversas fontes, tais como: **a)** os saberes da formação profissional, que são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para a ciência da educação. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Estes conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem. A articulação entre as ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores; **b)** os saberes disciplinares, que integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade e correspondem aos diversos campos de conhecimento, dispostos na sociedade, integrados nas universidades, faculdades e cursos como disciplinas; **c)** os saberes curriculares, que são saberes que os professores se apropriam ao longo de sua carreira. Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, metodologias. São programas escolares que os professores devem aprender e aplicar; e, **d)** os saberes experienciais ou práticos, que são os saberes específicos que os próprios professores desenvolvem de acordo com a prática da sua profissão, em seu cotidiano. Estes saberes brotam da experiência e são por ela validados. Assim, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores (re)traduzem sua formação e a adaptam à formação, eliminando o que lhes parecem inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou outra.

Neste sentido, para Gasque e Costa (2003), o professor pode ter um desenvolvimento contínuo dos saberes. Já Montalvão e Mizukami (2002) acrescentam que os saberes docentes são construídos ao longo da vida, começando, portanto, antes mesmo da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada.

No direcionamento desta afirmativa, citamos Silva e Krug (2010, p. 1) que afirmam que

[a]s significações sobre a docência e sobre o professor são construídas muito antes de entrar numa sala de aula, pois temos uma representação do que seja um professor com base nos saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida, onde nossas experiências refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais, que são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência.

Neste cenário, ao concentrarmos a nossa atenção no professor de EF da EB, isto é, praticamente nos saberes necessários à prática docente, nos dedicamos, mais particularmente aos saberes necessários à prática docente, diante da inclusão escolar, pois, de acordo com Flores e Krug (2010), o professor de EF da EB precisa saber que trabalhar com a inclusão é parte principal na busca por um ensino de qualidade para a pessoa com e sem deficiência no ensino regular.

Assim, considerando as premissas anteriormente descritas, defrontamo-nos com a seguinte questão problemática orientadora desta investigação: quais são os saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil)?

Consequentemente, o objetivo geral foi identificar e analisar os saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil).

A justificativa da realização deste estudo sobre os saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, está fundamentada em Conceição; Krug e Venson (2013, p. 468-469) que colocam que “[...] a partir da prática educativa em situação de inclusão escolar [...]” surgem debates onde, constantemente, “[...] os docentes trazem à tona questões que apóiam o pensar e o resignificar a inclusão escolar. Nestes debates informais, angústias, dificuldades, rejeições e aceitações se confundem com as possibilidades das escolas e as exigências legais do sistema educacional”.

### **Os procedimentos metodológicos**

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

Para Martins e Theóphilo (2007), a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender e realizar a descrição de comportamentos humanos. Já, de acordo com Alves-Mazzotti (2006), o estudo de caso é o tipo de pesquisa desenvolvido em apenas uma unidade (por exemplo, uma instituição de ensino, uma rede de ensino, etc.) ou apresenta um número reduzido de participantes, sem explicar porque foi escolhida aquela unidade e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. 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).

Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, que, segundo diversos autores, entre eles, Triviños (1987), Oliveira (2007) e Aragão e Moretti-Pires (2012), pode ser utilizado, tanto em pesquisa quantitativa, quanto em pesquisa qualitativa. Realizamos a interpretação das informações coletadas por meio da análise de conteúdo, que, conforme Moraes (1994, p. 103),

[...] constitui-se um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação dos dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo

especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção.

Participaram do estudo *quinze* 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. Dessa forma, a escolha dos colaboradores foi intencional, pois, Berria *et al.* (2012) destacam que a intencionalidade é uma das características da seleção dos participantes de uma pesquisa qualitativa, já que esses são selecionados de acordo com critérios relevantes para o objeto de investigação, que, nesse estudo, o professor de EF da EB deveria possuir alunos inclusos em suas aulas, para ser colaborador.

Relativamente aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas assinalamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (os professores foram numerados de 1 a 15).

Para facilitarmos a compreensão do contexto da pesquisa, consideramos importante destacarmos as **‘características pessoais e profissionais’** dos professores de EF da EB estudados: **a)** a **‘maioria’** (*dez*) era do **‘sexo feminino’** e a **‘minoría’** do **‘sexo masculino’**; **b)** as **‘idades’** de **‘todos’** (*quinze*) **‘variou de 29 a 47 anos’**; **c)** **‘todos’** (*quinze*) eram **‘formados em Licenciatura em EF’**; **d)** **‘todos’** (*quinze*) **‘lecionavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental’**, mas a **‘maioria’** (*doze*) lecionava no **‘6º Ano’** e a **‘minoría’** (*três*) nos **‘7º Ano ao 9º Ano’**; e **e)** o **‘tempo de serviço’** de **‘todos’** (*quinze*) **‘variou de 5 a 22 anos de docência’**.

## Os resultados e as discussões

A partir da interpretação das informações coletadas por meio da análise de conteúdo, identificamos e analisamos os seguintes saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área estudados:

**1) ‘Saber bem o conceito de inclusão’\*** (*doze* citações – Professores: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 12 e 13). Sobre esse saber citamos Lehnhard; Manta e Palma (2011) que assinalam que existe um entendimento superficial dos gestores e professores sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, isso porque muitos entendem que a simples presença do aluno com deficiência nas aulas como inclusão, não necessariamente participando de forma ativa. Nesse sentido, de acordo com Krug *et al.* (2016a, p. 61), “[...] as diversas concepções (e/ou entendimentos) de inclusão dos professores de EF [...]” é um dos dilemas da EF Escolar Inclusiva. Já Telles e Krug (2014, p. 7) destacam que a compreensão a respeito da inclusão escolar “[...] é um desafio que precisa ser melhor enfrentado (pelos professores de EF Escolar) devido a existência de certas dificuldades de entendimento de seus propósitos e suas adequadas ações pedagógicas” (inserção nossa). Assim, diante desse cenário, Krug *et al.* (2018, p. 65) dizem que “[o]s diferentes entendimentos de inclusão dos professores” de EF da EB é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2021a, p. 145) constataram que “[...] saber bem o que significa inclusão [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB;

**2) ‘Saber sobre as características das deficiências dos alunos inclusos’\*** (*dez* citações – Professores: 1; 2; 3; 5; 9; 10; 11; 13; 14 e 15). Em relação a esse saber mencionamos Schmitt *et al.* (2015) que assinalam que conhecer as características da deficiência é uma das principais dificuldades dos professores de EF em conduzir aulas com alunos com deficiência. Também Krug *et al.* (2017, p. 5) apontam que “[a] falta de conhecimento sobre as características da deficiência dos alunos [...]” é uma das dificuldades enfrentadas na EF Inclusiva. Já Krug *et al.* (2018, p. 64) destacam que “[a] falta de conhecimento do professor sobre a deficiência do aluno [...]” é uma das desvantagens da

inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, pois, segundo Dutra; Silva e Rocha (2006), ter conhecimento sobre a deficiência do aluno e suas consequências é de extrema relevância para o professor, a fim de adequar a sua metodologia. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2021a, p. 146) constataram que “[s]aber sobre as características da deficiência do aluno [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB;

**3) ‘Saber planejar pensando a inclusão’\*\*** (nove citações – Professores: 2; 3; 4; 6; 8; 9; 11; 13 e 14). A respeito desse saber destacamos Silva e Arruda (2014) que assinalam que o professor ao desenvolver o seu planejamento tem que pensar no que ele está preparando e para quem ele está preparando, para que depois não venha a se frustrar, pois aí terá que replanejar. Acrescentam que o professor tem que ser capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. Assim sendo, conforme Krug *et al.* (2019a, p. 7), “[p]lanejar pensando também a inclusão [...]” é um dos papéis/funções do professor de EF diante da inclusão escolar nas aulas de EF na EB, pois é de extrema importância um planejamento flexível que se adapte de acordo com a necessidade e capacidade de cada aluno. Frente a esse cenário, Krug *et al.* (2021a, p. 147) constataram que “[...] saber planejar pensando também a inclusão [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB;

**4) ‘Saber se relacionar com os alunos inclusos’\*\*** (oito citações – Professores: 2; 3; 5; 7; 9; 10; 11 e 12). Quanto a esse saber apontamos Conceição; Souza e Krug (2010, p. 1) que colocam que “[p]ara uma aproximação favorável com o aluno, o professor deve obter conhecimentos e competências para a ação da inclusão que facilitem a obtenção de uma relação positiva com os alunos com Necessidades Educativas Especiais no desenvolvimento de suas aulas”. Nesse sentido, Darido e Rangel (2005) esclarecem que o sucesso e o insucesso do processo ensino-aprendizagem depende da interação professor-aluno na aula. Assim, a boa relação está ligada ao sucesso e a má relação ao insucesso. Assim sendo, Telles *et al.* (2015, p. 5) indicam que “[s]aber se relacionar bem com os alunos [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Frente a esse contexto, Krug (2020, p. 6) aponta que ter “[...] uma boa relação com os alunos [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB;

**5) ‘Saber como agir com os alunos inclusos em diversas situações’\*** (sete citações – Professores: 3; 4; 5; 6; 8; 11 e 15). Relativamente a esse saber observamos Perrenoud (1997) que diz que ser professor significa saber exercer a profissão em condições muito adversas. Assim sendo, Telles *et al.* (2015, p. 5) indicam que “[s]aber lidar com as dificuldades/imprevistos surgidos [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Frente a esse contexto, Krug (2020, p. 8) aponta que “[s]abe[r] lidar com as dificuldades e imprevistos surgidos [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB;

**6) ‘Saber ensinar os alunos inclusos’\*\*** (seis citações – Professores: 2; 5; 9; 12; 14 e 15). Relacionado a esse saber lembramos Nóvoa (1995) que afirma que a tarefa básica do professor é ensinar. Já Gauthier *et al.* (1998) colocam que o ensino é a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de repertório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Assim sendo, Telles *et al.* (2015, p. 6) assinalam que “[s]aber ensinar [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB;

**7) ‘Saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’\*\*** (cinco citações – Professores: 1; 3; 5; 11 e 13). No direcionamento desse saber nos referimos a Silva e Arruda (2014) que salientam que o professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que, quando se fala em inclusão não estamos falando só de deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade. Já Lima (2001) ressalta que a educação que busca a inclusão implica na criação de alternativas metodológicas que venham a se preocupar em cultivar uma reflexão crítica sobre a realidade social, ultrapassando o conservantismo voltado à repetição de informações. Assim, diante desse cenário, para Krug *et al.*

(2019a, p. 8), um dos papéis/funções do professor de EF diante da inclusão escolar nas aulas de EF na EB é “[...] repensar suas estratégias de ensino [...]”. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2021a, p. 148) constataram que “[s]aber estratégias de ensino para lidar com a inclusão [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB;

**8) ‘Saber proporcionar atividades adequadas aos alunos incluídos para que eles aprendam’\*\*** (cinco citações – Professores: 4; 7; 8; 10 e 14). Referentemente a esse saber nos dirigimos a Schmitt *et al.* (2015) que colocam que uma das principais dificuldades dos professores de EF em conduzir as aulas com alunos com deficiência está em proporcionar práticas pedagógicas adequadas. Também Krug *et al.* (2017, p. 5) indicam que “[p]roporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que eles aprendam [...]” é uma das dificuldades enfrentadas na EF Inclusiva. Nesse sentido, segundo Krug; Krug e Krug (2019, p. 23), “[o] não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar. Assim sendo, Edler Carvalho (1998) diz que é importante a remoção das barreiras da aprendizagem, onde o educando deve ser o centro das preocupações e interesses do professor. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2021a, p. 148) constataram que “[...] saber proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para aprendam [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB;

**9) ‘Saber como avaliar os alunos incluídos’\*\*** (quatro citações – Professores: 8; 9; 10 e 15). Diante desse saber nos reportamos a Krug *et al.* (2017, p. 8) que apontam que uma das dificuldades enfrentadas pelo professor na EF Inclusiva é “[n]ão sabe[r] como avaliar os alunos com deficiência [...]”. Também Conceição; Krug e Venson (2013, p. 480) reforçam que existe uma dificuldade em avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE), “[...] pois a avaliação, para muitos docentes, parte do princípio que se avalia através da evolução dos alunos, mas muitos casos de ANEE a evolução é lenta, para se ver resultados é mais demorado”. Entretanto, segundo Covatti e Fischer (2012), a avaliação escolar deve conduzir o professor a refletir sobre seus alunos e como eles aprendem, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as potencialidades dos alunos, pois isso auxilia na construção do conhecimento de novas experiências. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem escolar torna-se um indicativo singular de respeito e entendimento às singularidades. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2021a, p. 150) constataram que “[...] saber como avaliar os alunos com deficiência [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB;

**10) ‘Saber respeitar os alunos incluídos’\*\*\*** (quatro citações – Professores: 2; 7; 12 e 14). Fundamentalmente sobre esse saber anunciamos Flores e Krug (2014, p. 210) que explicam que deve haver uma aproximação do professor de EF com os alunos incluídos com esse “[...] demonstrando respeito, atenção, [...] afeto”. Acrescentam que o professor deve “[...] achar maneiras de ajudar os alunos a se sentirem parte da turma” (FLORES; KRUG, 2014, p. 210). Já, segundo Silva e Vizim (2003), a escola inclusiva respeita as diferenças de cada um de seus alunos. Uma escola inclusiva coloca a questão da incorporação de todos os alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais ao ensino comum, sob a visão de adequação da escola à eles e não os alunos ‘diferentes’ à escola, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças. Frente a esse contexto, Krug (2020, p. 7) aponta que ser “[...] respeitador [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB;

**11) ‘Saber escutar os alunos incluídos’\*\*\*** (três citações – Professores: 3; 4 e 5). Na direção desse saber nos remetemos a Luft (2000) que esclarece que escutar significa ficar atento para ouvir; dar atenção a; estar consciente do que está ouvindo. Nesse sentido, lembramos Cristino *et al.* (2008, p. 5) que assinalam que “[...] saber escutar os alunos” é um dos saberes necessários à prática docente em EF Escolar. Frente a esse contexto, Krug (2020, p. 7) aponta que “[s]abe[r] escutar os alunos [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB;

**12) ‘Saber ter paciência com os alunos inclusos’\*\*\*** (três citações – Professores: 1, 2 e 14). Esse saber pode ser fundamentado em Luft (2000) que diz que paciência é uma virtude que consiste em suportar os males ou incômodos com tolerância. Dessa forma, Cristino *et al.* (2008, p. 6) assinalam que “[...] saber ter paciência” é um dos saberes necessários à prática docente em EF Escolar. Nesse sentido, Telles *et al.* (2015, p. 6) destacam que “[s]aber ter paciência [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Frente a esse contexto, Krug (2020, p. 7) aponta que ser “[...] paciente [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB;

**13) ‘Saber ser perseverante/persistente com os alunos inclusos’\*\*\*** (duas citações – Professores: 4 e 11). Frente a esse saber nos embasamos em Luft (2000) que afirma que perseverar significa conservar-se firme e constante; persistir, ir até o fim, sem se deixar demover ou abalar; continuar, permanecer. Persistir é continuar inflexível na mesma idéia ou intento; é perseverar; continuar, permanecer, perdurar. Nesse sentido, Cristino *et al.* (2008) assinalam que ser perseverante é um dos saberes necessários à prática docente em EF Escolar. Frente a esse contexto, Krug (2020, p. 8) aponta que ser “[...] persistente [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB;

**14) ‘Saber estimular a socialização entre os alunos diferentes’\*\*** (duas citações – Professores: 2 e 5). Esse saber encontra suporte em Zoboli *et al.* (2013, p. 9) que colocam que “[a] aculturação dos hábitos inclusivos fica [...] evidenciada, pois [...] a cada dia nos impõem situações onde precisamos exercer a arte de conviver com o diferente e as diferenças”. Colocam ainda que “[o] ‘conviver’ com o diferente e as diferenças nos oportunizam um experimentar, com cada vez maior intensidade de experiências que em tempos não tão passados nos eram privadas” (ZOBOLI *et al.*, 2013, p. 9). Nesse sentido, Krug *et al.* (2019a, p. 7) destacam que “[...] estimular a socialização entre os diferentes [...]” é um dos papéis/funções do professor de EF diante da inclusão escolar nas aulas de EF na EB. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2021a, p. 149) constataram que “[s]aber estimular a socialização entre os alunos diferentes [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB;

**15) ‘Saber se comprometer com a inclusão’\*\*\*** (uma citação – Professor: 15). Em referência a esse saber apontamos Krug (2001) que assinala que é no compromisso que reside uma das grandes razões para o bom desempenho do professor, pois o comprometimento pelo que faz inquieta e leva ao aprimoramento, provoca a busca de novas alternativas de ensino. Nesse sentido, Conceição; Souza e Krug (2010, p. 4) destacam que “[...] a falta de experiência para trabalhar com a inclusão deverá ser substituída pela força de vontade e de querer lecionar para atender os seus alunos, ou melhorar sua auto-estima enquanto professor mediador da aprendizagem”. Frente a esse contexto, Krug (2020, p. 10) aponta que ser “[...] comprometido [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB; e,

**16) ‘Saber os limites dos alunos inclusos’\*** (uma citação – Professor: 9). Perante esse saber nos direcionamos a Flores e Krug (2014, p. 206) que afirmam que “[a] necessidade de adequação de métodos e estratégias de ensino são princípios básicos da inclusão escolar [...]”. Entretanto, os autores acrescentam que “[...] precisamos perceber até que ponto pode-se seguir realizando essas estratégias, pois há a necessidade de proporcionar ao aluno, com ou sem deficiência, a superação de seus limites, não de esquecendo dos seus deveres, buscando trabalhar sua autonomia”. Nesse sentido, Cristino *et al.* (2008, p. 4) colocam que “[...] saber os limites/individualidades dos alunos” é um dos saberes necessários para à prática docente em EF Escolar. Frente a esse contexto, Krug (2020, p. 10) aponta que ter “[...] conhecimento sobre os seus alunos [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB.

Assim, estes foram os saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área estudados.

## As considerações finais

Pela análise das informações obtidas foi possível *‘identificar, coletivamente, um rol com uma enorme quantidade (dezesseis) e diversidade de saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área’*. Foram eles: 1) *‘saber bem o conceito de inclusão’*\*; 2) *‘saber sobre as características das deficiências dos alunos inclusos’*\*; 3) *‘saber planejar pensando a inclusão’*\*\*; 4) *‘saber se relacionar com os alunos inclusos’*\*\*; 5) *‘saber como agir com os alunos inclusos em diversas situações’*\*; 6) *‘saber ensinar os alunos inclusos’*\*\*; 7) *‘saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’*\*\*; 8) *‘saber proporcionar atividades adequadas aos alunos inclusos para que eles aprendam’*\*\*; 9) *‘saber como avaliar os alunos inclusos’*\*\*; 10) *‘saber respeitar os alunos inclusos’*\*\*; 11) *‘saber escutar os alunos inclusos’*\*\*; 12) *‘saber ter paciência com os alunos inclusos’*\*\*; 13) *‘saber ser perseverante/persistente com os alunos inclusos’*\*\*; 14) *‘saber estimular a socialização entre os alunos diferentes’*\*\*; 15) *‘saber se comprometer com a inclusão’*\*\*; e, 16) *‘saber os limites dos alunos inclusos’*\*. Esse fato está em concordância com o dito por Montalvão e Mizukami (2002) de que são muitos os saberes inerentes à profissão docente.

Ainda foi possível identificar que os professores de EF da EB estudados *‘possuem uma noção bem ampla dos saberes necessários à prática docente, diante da inclusão escolar’*, em uma visão coletiva. Esse fato está em consonância com o colocado por Catani *et al.* (1997) de que os saberes docentes não se formam obrigatoriamente a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas podem ser encontrados enraizados em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada destes na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.

Ao considerarmos Martins e Rausch (2012) que afirmam que o sucesso da profissão docente passa pela constituição de uma trilogia de saberes, isto é, o saber (conhecimento), o saber-fazer (habilidades) e o saber-ser (atitudes) constatamos que uma *‘metade’* (oito) dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, apontados pelos professores da área, estão *‘ligados ao saber-fazer’* (itens: 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 e 14) e outra *‘metade’* (oito) está *‘dividida em duas partes’*, *‘uma’* *‘ligada ao saber-ser’* com cinco saberes (itens: 10; 11; 12; 13 e 15) e *‘outra’* *‘ligada ao saber’* com três saberes (itens: 1; 2 e 16). Já em relação ao número de citações constatamos que a *‘maioria’* está *‘ligada ao saber-fazer’* (quarenta e seis) e a *‘minorias’* (trinta e seis) está *‘dividida em duas partes’*, *‘uma’* *‘ligada ao saber’* (vinte e três) e *‘outra’* *‘ligada ao saber-ser’* (treze). Nesse sentido, podemos inferir que *‘os professores de EF da EB estudados, possivelmente, tiveram olhos para as questões do saber-fazer a respeito da inclusão escolar, o que mostra uma valorização maior do saber-fazer em detrimento do saber-ser e do saber’*.

Esse fato está em consonância com Telles *et al.* (2015, p. 10) que diz que valorizar mais o saber-fazer do que o saber e o saber-ser “[...] sem dúvida, é uma compreensão equivocada dos saberes docentes”. Entretanto, o que mais chamou à atenção nos resultados deste estudo foi *‘a quantidade de saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, percebidos individualmente pelos professores da área estudados’*, que foi a seguinte: a) *‘oito saberes’* (Professor: 5); b) *‘sete saberes’* (Professores: 2; 3 e 11); c) *‘seis saberes’* (Professores: 4; 9 e 14); d) *‘cinco saberes’* (Professores: 10; 12 e 15); e) *‘quatro saberes’* (Professores: 1; 7 e 13); e, f) *‘três saberes’* (Professores: 6 e 8). Nesse sentido, lembramos Tardif (2002) que destaca que o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola, cada professor insere a sua individualidade, o que traz a diversidade de olhares contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes.

Convém destacarmos que ‘*o rol de saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar*, percebidos pelos professores da área estudados, *pode ser representado por um único saber bem amplo: saber trabalhar com a inclusão nas aulas*’. Esse saber está em consonância com o dito por Dutra; Silva e Rocha (2006) de que um dos primeiros passos para se pensar em uma escola inclusiva é a capacidade dos professores para trabalhar a inclusão. Nesse sentido, citamos Krug; Krug e Krug (2019, p. 26) que afirmam que “[a] adequada capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos [...]” inclusos nas aulas de EF é um dos facilitadores da inclusão escolar. Assim sendo, mencionamos Krug *et al.* (2019a, p. 7) que diz que “[...] capacitar-se com cursos e especializações para saber lidar com os alunos inclusos [...]” é um dos papéis/funções do professor de EF diante da inclusão escolar. Já Flores e Krug (2010) destacam que o professor saber trabalhar com a inclusão é parte principal na busca por um ensino de qualidade para a pessoa com e sem deficiência no ensino regular. Frente a esse contexto, Telles *et al.* (2015, p. 7) apontam que “[s]aber trabalhar com a inclusão [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar”.

Assim, diante das constatações deste estudo concluímos que foi possível identificar uma enorme quantidade e diversidade de saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, e que a maioria destes está ligada ao saber-fazer, o que é uma compreensão equivocada dos saberes docentes.

Neste cenário de conclusão, podemos inferir que os saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, apontam para uma situação difícil e complexa, pois sinalizam para a necessidade de serem abordados na formação permanente dos professores, para que venham a colaborar com a melhoria da qualidade do ensino da EF Escolar, em particular na EF Inclusiva.

Ainda consideramos pertinente assinalarmos que os achados desta investigação não podem ser generalizados, pois ao ser uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, somente podem ser encarados como uma possibilidade de ocorrência.

## Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.
- ARAGÃO, P.; MORETTI-PIRES, R. O. Questionários. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 184-187.
- BERNARDI, A. P.; KRUG, H. N. Saberes docentes e a organização didático-pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 85-101, 2008.
- BERNARDI, A. P.; SILVA, M. S. da; CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. A relação de saberes docentes na prática pedagógica da Educação Física Escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, VIII., 2006, Santa Maria. **Anais**, Santa Maria: MOBREC, 2006a.
- BERRIA, J.; CONFORTIN, S. C.; SANT’ANA, J.; MORETTI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. dos. 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. p. 157-168.
- CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CONCEIÇÃO, V. J. S.; KRUG, H. N.; VENSON, E. Mobilizando saberes docentes na Educação Física Escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 465-484, mai./ago. 2013.
- CONCEIÇÃO, V. J. S.; SOUZA, T. de; KRUG, H. N. Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades educacionais

- especiais incluídos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 148, p. 1-6, sep. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/atuacao-profissional-com-alunos-com-necessidades...> . Acesso em: 23 ago. 2021.
- CRISTINO, A. P. da R.; BERNARDI, A. P.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Prática pedagógica da Educação Física Escolar: espaço de confluências dos saberes docentes. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, XI., 2006, Cachoeira do Sul. **Anais**, Cachoeira do Sul: ULBRA, 2006.
- CRISTINO, A. P. da R.; IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; MARQUES, M. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física Escolar. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 12., 2008, Porto Alegre. **Anais**, Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2008. p. 1-9.
- CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. A Educação Física constituindo saberes para a cultura da paz. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, Gravataí. **Anais**, Gravataí: Prefeitura Municipal de Gravataí, 2005.
- CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. A construção de saberes reflexivos sobre corpo, gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física Escolar. In: KRUG, H. N. (Org.). **Saberes e fazeres na Educação Física**. Santa Maria: [s.n.], 2007. p. 59-63. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v. 1).
- CRISTINO, A. P. da R.; ROCHA, E. de O.; KRUG, H. N. Os saberes de professores de Educação Física sobre AIDS na escola. In: ENCONTRO REGIONAL INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, I., 2005, Santa Maria. **Anais**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.
- COVATTI, F. A. A.; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 3305-318, 2012.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DUTRA, R. S.; SILVA, S. S. M.; ROCHA, R. C. S. A educação inclusiva como projeto da escola: o lugar da Educação Física. **Revista Adapta**, a. 2, n. 1, p. 7-12, 2006.
- EDLER CARVALHO, R. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 150, p. 1-10, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/formacao-em-educacao-fisica-a-inclusao-escolar.htm>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação inicial de professores de Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em contexto escolar inclusivo. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 11, p. 190-215, jan./jun. 2014.
- GASQUE, K. C. G. D.; COSTA, S. M. S. Comportamento dos professores da Educação Básica na busca da informação para formação continuada. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez. 2003.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Traduzido por Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Os saberes necessários à prática educativa na compreensão dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, II., Santa Maria, 2007. **Anais**, Santa Maria: FAPAS, 2007a.
- IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. A prática pedagógica e os saberes necessário: a visão dos acadêmicos de Educação Física da UFSM. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA, I., Santa Maria, 2007. **Anais**, Santa Maria: UFSM, 2007b.
- IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Repensando a formação do professor de Educação Física a partir do Estágio Curricular Supervisionado: o desenvolvimento e a articulação dos saberes docentes nas diferentes práticas educativas. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 1-13, jan./fev. 2010. Disponível em:

<http://www.boletimef.org/biblioteca/2704/Repensando-a-formacao-do-professor-de-Ed...> . Acesso em: 22 nov. 2010.

KRUG, H. N. **O conhecimento prático do professor de Educação Física**, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

KRUG, H. N. Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, abr. 2020. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-comparativos-das-caracteristicas-do-bom-professor-de-educacao-fisica-da-educacao-ba...> . Acesso em: 24 set. 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**, Barra do Garças, v. 8, n. 2, p. 18-33, jul./dez. 2019.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. Educação Física Escolar Inclusiva: dilemas e perspectivas. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 02, p. 58-64, 2016a.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. 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**, Belo Horizonte, p. 1-11, ago. 2016b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-saberes-da-formacao-profissional-inicial-necessarios-a-pratica-docente-nos-estagios-curriculares-sup...> . Acesso em: 23 ago. 2021.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado frente aos alunos com deficiência. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2017.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 4-12, 2019a.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Necessidades formativas de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a. VIII, v. 8, n. 1, p. 139-157, 2021a.

KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 150, p. 1-8, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/os-saberes-necessarios-em-educacao-fisica-escolar...> . Acesso em: 21 ago. 2021.

LEHNHARD, G. R.; MANTA, S. W.; PALMA, L. E. Inclusão na Educação Física: concepções de gestores e professores sobre a participação dos alunos com deficiência física. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 16., 2011, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2011.

LIMA, S. M. T. Educação Física e a escola inclusiva. **Revista Temas em Educação Adaptada**, Curitiba, p. 38-48, 2001.

LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, K.; RAUSCH, R. B. Saberes do bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da graduação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 7, n. 14, p. 246-261, ago./dez. 2012.

- MORAES, R. A análise de conteúdo: possibilidades e limitações. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigma e metodologias de pesquisa em ação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 103-111.
- MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Conhecimentos de futuras professoras 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.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PERRENOUD, Ph. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- SCHMITT, J. A. et al. Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e através junto aos alunos com deficiência. **Revista Conexões**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2015.
- SILVA, A. P. da; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Saberes da Educação**, São Roque, v. 5, n. 1, p. s.n.-s.n., 2014.
- SILVA, A. R.; KRUG, H. N. Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 14, n. 140, p. 1-6, ene. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd140/concepcoes-da-formacao-profissional-na-educacao...> . Acesso em: 18 out. 2021.
- SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2003.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TELLES, C.; KRUG, H. N. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, jul. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-acad...> . Acesso em: 23 ago. 2021.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZOBOLI, F.; SOUZA, R. de C. S.; HAIACHI, M.; SILVA, R. I. da. Apresentação. In: SOUZA, R. de C. S.; ZOBOLI, F.; SILVA, R. I. da; HAIACHI, M. (Orgs.). **Educação Física inclusiva: perspectivas para além da deficiência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013. p. 9-15.

## OS FATOS MARCANTES NO FIM DA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug<sup>5</sup>

### Resumo

Objetivamos neste estudo analisar os fatos marcantes ocorridos na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos com instrumento de pesquisa uma entrevista, bem como à análise de conteúdo como procedimento para a interpretação das informações coletadas. Participaram cinco professores de EF da EB em fim de carreira da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que nas percepções dos professores de EF da EB em fim de carreira estudados os fatos marcantes oscilaram entre negatividades e positivities da prática pedagógica dos mesmos.

**Palavras-chave:** Educação Física. Fim de Carreira Docente. Fatos Marcantes.

### Abstract

We aimed of this study is to analyze the outstanding facts that occurred in the disinvestment phase of the teaching career, in the perceptions of Physical Education (PE) teachers from Basic Education (BE), from the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do South (Brazil). We characterize the research as a qualitative case study type. We used an interview as a research instrument, as well as content analysis as a procedure for interpreting the collected information. Partipated five PE teachers from BE at the end of their careers from the aforementioned education network and city. We conclude that in the perceptions of PE teachers at the end of their careers studied, the striking facts oscillated between negativities and positivities in their pedagogical practice.

**Keywords:** Physical Education. End of Teaching Career. Outstanding Facts.

### As considerações introdutórias

Segundo Krug (2021b, 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, de acordo com Krug e Krug (2021, p. 62), “[...] no cenário da EF na EB diversos estudos já foram realizados entrelaçando diversas temáticas com as fases da carreira docente [...]” e, entre eles citamos os seguintes: Krug (2021b); Krug e Krug (2021); Krug; Krug e Krug (2020); Krug *et al.* (2020a); Krug *et al.* (2020b); Krug *et al.* (2020d); Krug *et al.* (2020e); Krug *et al.* (2019a); Krug *et al.* (2019b); e, Krug *et al.* (2018a). No direcionamento dessa afirmativa, mencionamos Gonçalves (1995) que salienta que os estudos sobre a carreira docente têm procurado desvendar o universo profissional dos professores, por referência a um contexto social, em que se entrelaçam as vertentes, pessoal e interpessoal.

---

<sup>5</sup> 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](mailto:hkrug@bol.com.br).

Neste sentido, convém citarmos Tardif (2003) que define carreira docente como uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional.

Assim sendo, nos reportamos a Huberman (1995) que foi o pioneiro no estudo da carreira docente e a classifica em ciclos ou fases da vida profissional: **1ª) entrada na carreira** (até três anos de docência); **2ª) estabilização** (dos 4 aos 6 anos de docência); **3ª) diversificação** (dos 7 aos 15 anos de docência); **4ª) serenidade e/ou conservantismo** (dos 15 aos 30 anos de docência); e, **5ª) desinvestimento** (dos 30 aos 35 anos de docência). Esse autor ressalta que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, pois, para alguns, esse processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades. Dessa forma, a carreira é um processo complexo, em que fases da vida e da profissão se entrelaçam ao longo do tempo, assumindo um formato de percurso docente.

Nesta perspectiva de carreira como um processo, de acordo com Gonçalves (1995), existem fatos e acontecimentos da atividade docente, que se tornam marcantes e que são lembrados por muito tempo, como fatos positivos e negativos. Também Silveira *et al.* (2008, p. 76) frisam que “[o] percurso profissional dos professores de Educação Física é marcado por inúmeras situações vivenciadas em diferentes ambientes de trabalho”.

Diante deste cenário, emergiu a temática ‘**os fatos marcantes no fim da carreira de professores de EF na EB**. Conforme Luft (2000), a palavra marcante significa aquilo que marca que deixa forte impressão ou lembrança; que se destaca; que se sobressai. Assim, para este estudo, consideramos fatos marcantes os acontecimentos do fim da carreira que deixaram uma forte impressão no professor de EF da EB na fase de desinvestimento da profissão docente.

Desta maneira, ao nos concentrarmos em apenas uma fase da carreira docente, isto é, o final da mesma, consideramos importante analisarmos alguns acontecimentos vivenciados pelos professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira. Nesse sentido, destacamos Huberman (1995) que assinala que a fase de desinvestimento da carreira é o momento em que os professores passam a investir mais em seus interesses pessoais do que investir na sua carreira. Os professores reservam um tempo maior para si mesmo, ocorrendo um recuo e interiorização pessoal no final da carreira. Já Gonçalves (1995) destaca que, em final de carreira, enquanto alguns docentes manifestam o desejo e o entusiasmo de continuar a aprender e ensinar, outros declararam impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria.

Nesta direção de colocações, Flores *et al.* (2010, p. 4) acrescentam que “[...] a grande maioria dos professores (de EF da EB) demonstra a ocorrência de um certo desinvestimento na profissão [...] (e) alguns poucos professores (de EF da EB) demonstra[m] a ocorrência de um certo reinvestimento na profissão” (inserções nossas).

Então, embasando-nos nas premissas anteriormente descritas, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são os fatos marcantes ocorridos na fase de desinvestimento da carreira docente, 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)?

A partir desta indagação, o estudo teve como objetivo analisar os fatos marcantes ocorridos na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Ilha e Krug (2009, p. 23) que destacam que “[...] pela complexidade do percurso profissional do professor, as diferentes fases da vida e da profissão vão impulsionando diversos momentos de ‘ser’ e ‘estar’ na profissão que, sem dúvida nenhuma, interferem na prática pedagógica”. Além disso, a necessidade deste estudo pode ser fundamentada como uma iniciativa para compreender com profundidade um momento específico do ciclo de desenvolvimento profissional docente, isto é, o fim da carreira.

### **Os procedimentos metodológicos**

De acordo com Telles e Krug (2014, p. 3), “[...] os procedimentos metodológicos manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos dos pesquisadores [...]” e, nesse sentido, caracterizamos esta investigação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Segundo Richardson (1999, p. 102), o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa “[...] está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno”.

Já Yin (2009) diz que no estudo de caso busca-se qualificar as características encontradas como forma de conhecimento para tentar entender um fenômeno específico, pouco conhecido em um contexto articulado com a vida real.

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), na fase de desinvestimento da carreira docente.

O instrumento de pesquisa utilizado para coletar as informações foi uma entrevista. Segundo Ribeiro (2008, p. 141), a entrevista é

[a] técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados.

Já Cruz Neto (2002, p. 57) afirma que a entrevista “[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo [...]”. O roteiro da entrevista abordou o objetivo geral do estudo. As entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo retornada ao informante para leitura e conferência das informações.

Para a interpretação das informações coletadas utilizamos à análise de conteúdo, que, conforme Martins (2006, p. 35), “[...] é uma técnica que busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis”.

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

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

Pro-fes-sor	Idade (anos)	Sexo	Esta-do civil	Formação inicial	Atuação docente	Rede de ensino	Tempo de servi-ço (anos)
1	57	Feminino	Casada	Licenciada em EF	E.Fundam.	Estadual	30
2	62	Masculino	Casado	Licenciado em EF	E.Fundam.	Estadual	32
3	58	Feminino	Casada	Licenciada em EF	E.Fundam.	Estadual	30
4	61	Masculino	Casado	Licenciado em EF	E.Fundam.	Estadual	31
5	59	Feminino	Casada	Licenciada em EF	E.Fundam.	Estadual	30

**Fonte:** Os autores.

A partir das informações do quadro 1, esclarecemos que a idade, o sexo e o estado civil não foram objeto deste estudo, bem como que, para participarem do mesmo, os colaboradores deveriam estar na fase de desinvestimento na carreira, segundo a classificação de Huberman (1995).

Desta forma, a escolha dos participantes (colaboradores) aconteceu de forma intencional, pois esses *cinco* professores de EF eram os únicos em final de carreira na referida rede de ensino e cidade estudada. Nesse sentido, citamos Berria *et al.* (2012, p. 165) que assinalam que “[a] amostragem intencional é uma das estratégias de amostragem mais utilizadas nas pesquisas qualitativas”. Os autores ressaltam que “[d]e acordo com essa estratégia de amostragem, os participantes são pré-selecionados de acordo com critérios relevantes para o objeto de investigação”.

Relativamente aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas destacamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (os professores foram numerados de 1 a 5).

## Os resultados e as discussões

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

**1) ‘O salário baixo’\*** (*quatro* citações – Professores: **2; 3; 4 e 5**). Em relação a esse fato marcante nos fundamentamos em Gatti e Barreto (2009, p. 247) que afirmam que “[...] os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas”. Ainda destacam que os professores da EB têm rendimento médio menor que as demais profissões, mesmo levando-se em conta a diferença existente entre as horas trabalhadas. Nesse sentido, Krug *et al.* (2020c, p. 87) apontam que “[...] o salário baixo [...]” é o principal motivo da não atratividade pela docência em EF na EB. Já Krug *et al.* (2018b, p. 32) colocam que “[...] 1) a insatisfação profissional; 2) o baixo poder aquisitivo; 3) a sobrecarga de trabalho; 4) o abandono da docência; 5) a dificuldade na busca pela formação continuada; e, 6) a baixa atratividade pela Licenciatura” são as principais implicações dos baixos salários para os professores de EF da EB. Nesse contexto, Krug *et al.* (2019a, p. 231) dizem que “[o] salário baixo [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Assim sendo, Krug *et al.* (2018a, p. 36) apontam que “[o] baixo salário [...]” é um dos desafios docentes no cotidiano de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019b, p. 18) frisam que “[o] salário baixo percebido [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Já Krug *et al.* (2020a, p. 31) indicam que “[o] salário baixo [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Além disso, Krug e Krug (2021, p. 68) dizem que “[o] salário baixo [...]” é um dos motivos do mal-estar docente de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Dessa forma, podemos inferir que o salário baixo ao ser uma dificuldade

pedagógica, um desafio docente, um motivo de insatisfação profissional, uma marca docente negativa, um motivo do mal-estar docente e provocar a não atratividade na docência em EF, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em fim de carreira;

**2) ‘As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’\*** (quatro citações – Professores: 2; 3; 4 e 5). Quanto a esse fato marcante nos referimos a Krug (2008) que diz que, historicamente, a EF apresenta condições de trabalho difíceis que são, principalmente, representadas pela falta de locais adequados para as aulas, assim como pela falta de materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2019a, p. 230) apontam 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 na fase de desinvestimento da carreira docente. Assim sendo, Krug *et al.* (2018a, p.36) indicam que “[a]s condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF [...]” é um dos desafios docentes no cotidiano educacional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Nesse cenário, Krug *et al.* (2019b, p. 18) assinalam 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 na fase de desinvestimento da carreira docente. Nesse sentido, Krug *et al.* (2020a, p. 31) colocam que “[a]s condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Além disso, Krug e Krug (2021, p. 67) destacam que “[a]s condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola [...]” é um dos motivos do mal-estar docente de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Já Krug *et al.* (2020b, p. 11) afirmam 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 na fase de desinvestimento da carreira docente. Dessa forma, podemos inferir que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola ao ser uma dificuldade pedagógica, um desafio docente, um motivo de insatisfação profissional, uma marca docente negativa, um motivo do mal-estar docente e um indicativo de desvalorização da EF, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em fim de carreira;

**3) ‘A boa relação com os alunos’\*\*** (quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 5). Sobre esse fato marcante citamos Darido e Rangel (2005) que dizem que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende da interação professor-aluno em sua prática pedagógica, sendo que, a boa relação está associada ao sucesso pedagógico. Assim sendo, Krug (2019, p. 8) aponta que “[...] a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB em geral. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019b, p. 16) destacam que “[a] boa relação com os alunos [...]” é um dos fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Dessa maneira, Krug *et al.* (2020a, p. 28) afirmam que “[a] boa relação com os alunos [...]” é uma das marcas docentes positivas de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Já Krug; Krug e Conceição (2013) colocam que “[...] a boa relação com os alunos [...]” é um dos melhores momentos de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Nesse cenário, Krug e Krug (2021, p. 65) ressaltam que “[a] boa relação com os alunos [...]” é um dos motivos do bem-estar de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Dessa forma, podemos inferir que a boa relação com os alunos ao ser um facilitador da prática pedagógica, ao promover o sucesso pedagógico, ao provocar a satisfação profissional, ao originar uma marca docente positiva, os melhores momentos e o bem-estar, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em fim de carreira;

**4) ‘A desvalorização da Educação Física na escola’\*** (três citações – Professores: 2; 4 e 5). Em referência a esse fato marcante nos dirigimos a Krug; Krug e Telles (2017, p. 31) que frisam que uma das percepções de professores de EF da EB sobre a profissão professor de EF é a de que é uma “[...] profissão desvalorizada [...]”. Já Gatti (2000) destaca que ser professor do ensino básico tem se mostrado cada vez menos atraente, fato esse confirmado por Krug *et al.* (2020c, p. 85) que constataram a não existência de “[...] atratividade pela docência em EF na EB, pois, segundo Silva e Corrêa (2020, p. 67), “[i]nfelizmente os fatores não atrativos à carreira docente superam os atrativos [...]”. Diante desse contexto, Krug *et al.* (2019a, p. 233) apontam que “[a] desvalorização profissional docente [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019b, p. 19) ressaltam que “[a] desvalorização [...]” profissional é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Dessa maneira, Krug *et al.* (2020a, p.31) indicam que “[a] desvalorização profissional [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Além disso, Krug e Krug (2021, p. 69) salientam que “[a] desvalorização profissional docente [...]” é um dos motivos do mal-estar de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Dessa forma, podemos inferir que a desvalorização profissional ao ser uma dificuldade pedagógica, um desafio docente, um motivo de insatisfação profissional, uma marca docente negativa e um motivo do mal-estar docente, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em fim de carreira;

**5) ‘A indisciplina dos alunos’\*** (três citações – Professores: 2; 3 e 5). Nesse fato marcante lembramos Aquino (1996) que sinaliza que, há muito tempo, os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias mais recentes. Diante desse contexto, Krug (2019, p. 231) constataram que “[a] indisciplina dos alunos [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Além disso, Krug *et al.* (2018a, p. 36) dizem que “[a] a indisciplina dos alunos [...]” é um dos desafios docentes no cotidiano educacional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Assim sendo, Krug *et al.* (2020a, p. 30) indicam que “[a] a indisciplina dos alunos [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Já Krug e Krug (2021, p. 68) destacam que “[a] indisciplina dos alunos [...]” é um dos motivos do mal-estar docente de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Dessa forma, podemos inferir que a indisciplina dos alunos ao ser uma dificuldade pedagógica, um desafio docente, um motivo de insatisfação profissional, uma marca docente negativa e um motivo do mal-estar docente, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em fim de carreira;

**6) ‘Os conflitos com os colegas de trabalho’\*** (duas citações – Professores: 2 e 4). A respeito desse fato marcante anunciamos Abraham (1987) que esclarece que o meio em que o professor está inserido, pode haver muitas dificuldades de trocas de informações, de relacionamentos amistosos, que trazem muitos conflitos e contradições para todos que estão inseridos nesse ambiente. Nesse sentido, Krug (2008, p. 3) destaca que a maioria dos professores de EF da EB declara “[...] uma insatisfação com o relacionamento com seus pares, devido aos atritos de opiniões, ao surgimento de inimizades e a formação de grupos isolados de professores que rejeitam outros colegas”. Também Krug *et al.* (2019b, p. 19) colocam que “[o] conflito com os colegas professores [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Dessa maneira, Krug *et al.* (2019a, p. 234) acrescentam que “[o]s conflitos com os colegas de trabalho [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Assim sendo, para Krug *et al.* (2018a, p. 37), “[o]s conflitos com os colegas de trabalho [...]” é um dos desafios

docentes no cotidiano educacional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Nesse cenário, Krug *et al.* (2020a, p. 31) salientam que “[o]s conflitos com os colegas de trabalho [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Além disso, Krug e Krug (2021, p. 69) frisam que “[o]s conflitos com os colegas de trabalho [...]” é um dos motivos do mal-estar docente de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Frente a esse contexto, Krug; Krug e Telles (2018, p. 299) assinalam que “[o]s conflitos com os colegas de trabalho [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB em geral. Dessa forma, podemos inferir que os conflitos com os colegas de trabalho ao ser uma dificuldade pedagógica, um desafio docente, um motivo de insatisfação profissional, uma marca docente negativa, um motivo do mal-estar docente e um desencanto com a profissão docente, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em fim de carreira;

**7) ‘A aprendizagem dos alunos’\*\*** (duas citações – Professores: 1 e 3). Na direção desse fato marcante observamos Pimenta e Lima (2004) que frisam que a essência da docência é a aprendizagem discente. Assim sendo, Telles *et al.* (2015, p. 6) apontam que “[...] saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Nesse sentido, citamos Krug *et al.* (2019b, p. 16) que colocam que “[...] a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos fatores indicadores de satisfação profissional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Frente a esse cenário, Krug *et al.* (2020a, p. 28) destacam que “[a] aprendizagem dos alunos [...]” é uma das marcas docentes positivas de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Já Krug e Krug (2021, p. 65) ressaltam que “[a] aprendizagem dos alunos [...]” é um dos motivos do bem-estar docente de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Dessa forma, podemos inferir que a aprendizagem dos alunos ao ser a essência da docência, uma preocupação pedagógica, provocar a satisfação profissional, ao originar uma marca docente positiva e o bem-estar docente, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em fim de carreira;

**8) ‘A desmotivação com a docência’\*** (duas citações – Professores: 2 e 4). Esse fato marcante encontra apoio em Flores *et al.* (2010, p. 4) que apontam que os professores de EF da EB “[...] sentirem uma desmotivação pela docência” é uma das características da faceta denominada de desinvestimento da carreira docente. Assim sendo, Huberman (1995) destaca que alguns professores em fim de carreira deixam transparecer um certa desilusão em relação ao magistério. De acordo com Krug; Krug e Conceição (2013, p. 119), “[...] a desmotivação com a docência [...]” é um dos piores momentos de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Esse fato está em consonância com o dito por Gonçalves (1995) de que os piores anos da carreira ocorrem quando o fim desta começa a se perspectivar. Dessa forma, podemos inferir que a desmotivação com a docência ao ser um dos piores momentos e deixar transparecer uma certa desilusão com a profissão, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em fim de carreira; e,

**9) ‘O gosto pela profissão’\*\*** (uma citação – Professor: 1). Relacionado a esse fato marcante destacamos Luckesi (1994) que salienta que o professor precisa gostar do que faz, pois antes de tudo é preciso querer ensinar. Esse gostar de ensinar nada mais é do que um desejo permanente de trabalhar para a existência da eficiência no trabalho. Já Feil (1995) coloca que gostar do que faz é um fator determinante para a existência da eficiência no trabalho. Além disso, Cunha (1992) lembra que é comum os professores afirmarem que gostam muito do que fazem e que certamente repetiriam a opção profissional se lhes fosse dado um novo optar. Os fatores de influência sobre a origem desta opção são variados, entretanto, parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino. Nesse sentido, Telles *et al.* (2015, p. 9) apontam que

“[s]aber gostar da profissão escolhida [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Assim sendo, Flores *et al.* (2010, p. 6) destacam que “[...] o gosto pela profissão [...]” é uma das características da faceta intitulada o reinvestimento na profissão da fase de desinvestimento da carreira docente, pois, segundo Gonçalves (1995), alguns professores em final de carreira renovam o seu interesse pela escola e alunos e desejam continuar a aprender coisas novas, mostrando-se entusiasmados. Dessa forma, podemos inferir que o gosto pela profissão ao ser um desejo permanente de ensinar e determinante para a eficácia no trabalho, bem como ser renovador do interesse pela escola, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em fim de carreira.

Assim, estes foram os fatos marcantes ocorridos na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Entretanto, convém destacarmos que estes fatos marcantes ocorridos no fim da carreira, nas percepções de professores de EF da EB, possuem certa semelhança com o estudo de Krug (2021a) intitulado ‘Os fatos marcantes no início da docência nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica’ que constatou uma lista de onze fatos marcantes. Foram eles: 1) ‘as condições de trabalho difíceis/precárias’\*; 2) ‘a indisciplina dos alunos’\*; 3) ‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’\*; 4) ‘a boa relação com os alunos’\*\*; 5) ‘o isolamento docente’\*; 6) ‘a aprendizagem dos alunos’\*\*; 7) ‘a insegurança na docência’\*; 8) ‘a desvalorização da EF na escola’\*; 9) ‘o choque com a realidade escolar’\*; 10) ‘o convívio na escola’\*\*; e, 11) ‘o reconhecimento de seu trabalho profissional’\*\*.

Assim sendo, observamos que os itens 1\*; 2\*; 4\*\*; 6\*\* e 8\* são comuns nos dois estudos. Dessa maneira, existe uma certa semelhança entre os resultados dos dois estudos, mesmo as duas fases da carreira (início e fim) sendo separadas por uma grande distância temporal. Nesse sentido, citamos Silveira *et al.* (2008, p. 75) que afirmam que “[...] o percurso profissional dos professores revel[a] características peculiares”.

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

Neste sentido, citamos Krug (2021a, p. 53) que afirmam que negatividade\* “[...] são os acontecimentos, fatos, ações que podem ser considerados menos adequados para que a prática pedagógica do professor possa obter o sucesso no processo ensino-aprendizagem”. Já positividade\*\* “[...] são os acontecimentos, fatos, ações que podem ser considerados mais adequados para que a prática pedagógica do professor possa obter o sucesso no processo ensino-aprendizagem” (KRUG, 2021a, p. 53). Devido a essas definições, tornou-se necessário citarmos Luft (2000) que diz que sucesso é um bom êxito, resultado feliz.

Desta forma, ‘*caracterizamos como negatividades\* da prática pedagógica dos professores de EF da EB, em fim de carreira, estudados, os seguintes fatos marcantes*’: 1) ‘*o salário baixo*’\* (quatro citações); 2) ‘*as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola*’\* (quatro citações); 4) ‘*a desvalorização profissional*’\* (três citações); 5) ‘*a indisciplina dos alunos*’\* (três citações); 6) ‘*os conflitos com os colegas de trabalho*’\* (duas citações); e, 8) ‘*a desmotivação com a docência*’\* (duas citações). Já como ‘*positivities\*\* da prática pedagógica foram caracterizadas os seguintes fatos marcantes*’: 3) ‘*a boa relação com os alunos*’\*\* (quatro citações); 7) ‘*a aprendizagem dos alunos*’\*\* (duas citações); e, 9) ‘*o gosto pela profissão*’\*\* (uma citação).

Assim, destacamos que *‘foi maior o número de fatos marcantes ocorridos na fase de desinvestimento da carreira docente, percebidos pelos professores de EF da EB, caracterizados como negatividades\* (seis itens diferentes: 1; 2; 4; 5; 6 e 8) do que os caracterizados como positivities\*\* (três itens diferentes: 3; 7 e 9)’*. Já quanto ao *‘número de citações de fatos marcantes caracterizados como negatividades\* (dezoito citações no total) foi bem superior aos caracterizados como positivities\*\* (sete citações no total)’*.

A partir destas constatações podemos inferir que: a) *‘quando o fato marcante foi caracterizado como negatividade\* da prática pedagógica do professor de EF da EB em fim da carreira, este está ligado ao insucesso pedagógico do mesmo em sua atuação docente’* e que esta situação leva consequentemente ao surgimento, ou manutenção, de um sentimento de insatisfação pelo professor de EF da EB, em final de carreira, para com a sua prática pedagógica, advindo assim, um outro sentimento que é o de frustração com o que está fazendo, o que *‘acarreta uma menor motivação (ou maior desmotivação) para o continuar a ser professor na escola depois de aposentado’*; e, b) *‘quando o fato marcante foi caracterizado como positivities\*\* da prática pedagógica do professor de EF da EB em fim da carreira, este está ligado ao sucesso pedagógico do mesmo em sua atuação docente’* e que esta situação leva consequentemente ao surgimento, ou manutenção, de um sentimento de satisfação pelo professor de EF da EB, em final de carreira, para com a sua prática pedagógica, advindo assim, um outro sentimento que é o de gratificação com o que está fazendo, o que *‘acarreta uma maior motivação para o continuar a ser professor na escola depois de aposentado’*.

Esta situação está em consonância com o dito por Flores *et al.* (2010, p. 1) de que “[...] no fim da carreira existem professores que manifestam o desejo e o entusiasmo de continuar na docência e outros que manifestam impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria”.

#### As considerações finais

Pela análise das informações obtidas concluímos que foi possível *‘identificar vários (nove) fatos marcantes ocorridos no fim da carreira’*, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram eles: 1) *‘o salário baixo’\**; 2) *‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’\**; 3) *‘a boa relação com os alunos’\*\**; 4) *‘a desvalorização profissional’\**; 5) *‘a indisciplina dos alunos’\**; 6) *‘os conflitos com os colegas de trabalho’\**; 7) *‘a aprendizagem dos alunos’\*\**; 8) *‘a desmotivação com a docência’\**; e, 9) *‘o gosto pela profissão’\*\**.

Também foi possível concluir que os fatos marcantes, ocorridos na fase de desinvestimento da carreira docente, *‘oscilaram entre negatividades\* e positivities\*\*’* da prática pedagógica dos professores de EF da EB estudados e que *‘as negatividades\* foram em maior número e citações do que as positivities\*\*’*. Nesse sentido, inferimos que, possivelmente, *‘quando apareceram somente negatividades\* (caso do Professor: 4) estão ligadas ao desinvestimento amargo’*, *‘quando apareceram negatividades\* e positivities\*\* juntas (caso dos Professores: 2; 3 e 5) estão ligadas ao desinvestimento sereno’* e *‘quando apareceram somente positivities\*\* (caso do Professor: 1) estão ligadas ao reinvestimento na profissão’*. Assim sendo, convém lembrarmos Huberman (1995) que define desinvestimento amargo quando os professores manifestam impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria, desinvestimento sereno quando os professores possuem o sentimento de já terem cumprido a sua missão profissional e reinvestimento na profissão quando os professores manifestam o desejo e o entusiasmo de continuar.

Ainda pela análise das informações obtidas constatamos que os fatos marcantes ocorridos na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, estão em consonância com o dito por Gonçalves (1995) de que em FIM DE CARREIRA existem professores que demonstram o desejo e o entusiasmo de continuar a trabalhar e outros que demonstram impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria. E, realmente isto aconteceu neste estudo, pois pelos fatos marcantes anunciados podemos inferir que o Professor 1 (3- *‘a boa relação com os alunos\*\*’*; 7- *‘a aprendizagem dos alunos\*\*’*; e, 9- *‘o gosto pela profissão\*\*’*) tem um quadro somente de positivities\* que leva-nos a entender que facilmente possui entusiasmo para continuar na profissão após a aposentadoria (reinvestimento), enquanto que os Professores 2 (1- *‘o salário baixo\*’*; 2- *‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola\*’*; 3- *‘a boa relação com os alunos\*\*’*; 4- *‘a desvalorização profissional\*’*; 5- *‘a indisciplina dos alunos\*’*; 6- *‘os conflitos com os colegas de trabalho\*’*; e, 8- *‘a desmotivação com a docência\*’*), 3 (1- *‘o salário baixo\*’*; 2- *‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola\*’*; 3- *‘a boa relação com os alunos\*\*’*; 5- *‘a indisciplina dos alunos\*’*; e, 7- *‘a aprendizagem dos alunos\*\*’*) e 5 (1- *‘o salário baixo\*’*; 2- *‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola\*’*; 3- *‘a boa relação com os alunos\*\*’*; 4- *‘a desvalorização profissional\*’*; e, 5- *‘a indisciplina dos alunos\*’*) possuem um quadro de negatividades\* e positivities\*\* que leva-nos a entender que devido a prevalência de negatividades\* têm a tendência de se aposentarem, pois entendem que já cumpriram com a sua missão (desinvestimento sereno), pois aconteceu um desgaste natural do gosto pela profissão. Já o Professor 4 (1- *‘o salário baixo\*’*; 2- *‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola\*’*; 4- *‘a desvalorização profissional\*’*; 6- *‘os conflitos com os colegas de trabalho\*’*; e, 8- *‘a desmotivação com a docência\*’*) mostrou um quadro de negatividades\* que leva-nos a entender que sente uma amargura por ainda estar exercendo a docência porque se encontra desmotivado pela docência (desinvestimento amargo).

Em decorrência deste quadro anteriormente citados, consideramos que esta fase de desinvestimento da carreira comporta momentos de tomada de decisões que terão implicações para o restante da vida pessoal e/ou profissional do professor. Nesse sentido, Santos (1990) aponta que a aposentadoria representa um momento onde o sujeito deve repensar e redefinir a sua vida e, ela também pode suscitar uma crise de identidade. Já, de acordo com Hopf (2002, p. 91), “[...] os últimos anos do exercício da docência surgem como um desafio em que uma etapa está sendo concluída, surgindo isto como uma prova para avaliar a capacidade de desvinculação das responsabilidades e do ambiente onde as atividades eram desenvolvidas”. Nesse cenário, citamos Garcia (1999) que afirma que, em geral, a aposentadoria promove uma certa ambigüidade que o sujeito tem de enfrentar, a de considerá-la como um tempo de liberdade ou, ao contrário, um tempo de marginalização.

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

## Referências

- ABRAHAM, A. **El mundo interior de los ensiñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- AQUINO, J. R. G. Apresentação. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- BERRIA, J.; CONFORTIN, S. C.; SANT'ANA, J.; MORETTI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. dos. 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. p. 157-168.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Porto: Porto Editora, 1995.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FEIL, I. T. S. **A formação docente nas Séries Iniciais do Primeiro Grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.
- FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. C.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS: a fase de desinvestimento na carreira docente. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 145, p. 1-9, jun. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd145/o-percurso-profissional-de-professores-de-educacao...> . Acesso em: 05 out. 2021.
- GARCIA, M. T. G. Auto-imagem na aposentadoria: mito e realidade. **Revista A Terceira Idade**, São Paulo, a. X, n. 16, p. 35-46, mai. 1999.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170.
- HOPF, A. C. Fico ou vou-me embora? Os sentimentos expressos por professores diante da aposentadoria. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 81-86, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Os percursos de trans-formações de professores de Educação Física Escolar: as fases de suas carreiras profissionais. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, n. 27, p. 21-32, jul./dez. 2009.
- KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisi...> . Acesso em: 02 out. 2011.
- KRUG, H.N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jul. 2019. Disponível em: <http://www.gestauniversitaria.com.br/artigos/os-fatores-que-dificutam-e-que-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educ...> . Acesso em: 03 out. 2021.
- KRUG, H. N. Os fatores marcantes no início da docência nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp.-EF, p. 45-57, fev. 2021a.
- KRUG, H. N. As perspectivas futuras de professores de Educação Física na Educação Básica em diferentes fases da carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp.-EF, p. 26-35, fev. 2021b.

- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R. Os motivos do bem e mal-estar docente de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp.-EF, p. 62-72, jun. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Dar voz aos professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 109-133, 2013.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As contribuições da formação inicial para a prática docente nas percepções dos professores da Educação Física da Educação Básica em diversas fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, Coletânea Biologia e Educação Física, p. 25-34, 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**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, mai./ago. 2017.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Textura-ULBRA**, Canoas, v. 20, n. 44, p. 289-306, set./dez. 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. Os desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 37, v. 4, p. 33-41, 2018a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 14, n. 36, v. 03, p. 28-34, 2018b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes – Revista de Educação**, v. 7, n. 13, p. 233-246, jan./jun. 2019a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 04, p. 13-22, 2019b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Marcas docentes de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 25-35, out. 2020a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. indicativos de (des)valorização da Educação Física na Educação Básica: a percepção de professores em diferentes fases da carreira. **Revista UNIFAMMA**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 1-19, 2020b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. A atratividade docente: um estudo de caso com professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 41, v. 3, p. 82-90, out. 2020c.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. 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**, São Gonçalo, ed. 1, n. 13, p. 1-18, dez. 2020d.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Apontamentos sobre as regularidades do percurso da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 4-14, out. 2020e.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Revista Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, n. 04, p. 129-148, mai. 2008.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- SANTOS, M. de F. S. **Identidade e aposentadoria**. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA, K. F. M. da; CORRÊA, C. P. Q. Atratividade docente entre ingressantes no curso de

- Pedagogia. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 59-78, 2020.
- SILVEIRA, J. da S.; MASCHIO, V.; BASEI, A. P.; SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. O percurso profissional e as perspectivas futuras dos professores de Educação Física. In: KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G.; CRISTINO, A. P. Da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. p. 75-79. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v. 4).
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TELLES, C.; KRUG, H. N. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, jul. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-educacao-fisica-escolar> . Acesso em: 19 out. 2021.
- TELLES, C.; KRUG, R. de R. ; CONCEIÇÃO, V. J. S. da ; KRUG, H. N. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...> . Acesso em: 04 out. 2021.
- YIN, R. **Case study research: design and methods**. 4. ed. SAGE, 2009.

## MOSAICO – MOVIMENTO INTEGRADO: PROPOSTA DE TERAPIA PARA IDOSOS ATRAVÉS DA DANÇA

Raquel Arigony Corrêa Sant'Anna Prates<sup>6</sup>

Aline Nogueira Haas<sup>7</sup>

Marília de Rosso Krug<sup>8</sup>

*“Sou um lindo mosaico dos caquinhos que me juntei”*

### Resumo

O envelhecimento é um processo multifatorial que gera impactos sociais, físicos, emocionais e psíquicos, afetando a autonomia e a qualidade de vida dos idosos. Assim, terapias complementares são necessárias para a manutenção da saúde desta população. O objetivo deste estudo é apresentar uma proposta de dança terapia para idosos, denominada “Mosaico – Movimento Integrado”, reunindo princípios de diferentes abordagens em um trabalho unificado, o qual acredita-se que pode contribuir para a saúde do idoso. Profissionais das áreas das artes e da saúde podem instrumentalizar-se com essa proposta, no intuito de prover uma atividade que contribua para a atenção ao idoso.

**Palavras-chave:** Saúde do Idoso, Terapia Através da Dança, Saúde Integral.

### Abstract

Aging is a multifactorial process that generates social, physical, emotional and psychological impacts, affecting the elderly autonomy and quality of life. Thus, complementary therapies are needed to maintain their health. The aim of this study is to present a proposal of dance therapy for the elderly, called “Mosaico – Movimento Integrado”, bringing together principles from different approaches in a unified activity, which is believed to contribute to the elderly health. Professionals in the areas of arts and health can be instrumentalized in this proposal, in order to provide an activity that contributes to the elderly care.

**Keywords:** Elderly Health, Dance Therapy, Holistic Health.

### Introdução

O envelhecimento é um processo multifatorial, gradual e inevitável que impacta as esferas sociais, físicas, emocionais e psíquicas do indivíduo (CIOSAK *et al.*, 2011; MOREIRA *et al.*, 2020). Dentro desse processo ocorre o declínio de estruturas e funções, afetando a autonomia e a qualidade de vida dos idosos (CARNEIRO *et al.*, 2016; VALERO *et al.*, 2021). Para que ocorra a manutenção da capacidade funcional e promoção da qualidade de vida dessa população, a atenção ao idoso precisa ter uma visão ampliada e integral, buscando oferecer diferentes ferramentas, como

---

<sup>6</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação em Atenção Integral à Saúde da Universidade de Cruz Alta em associação ampla a Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - PPGAIS/UNICRUZ/UNIJUÍ.

<sup>7</sup> Doutorado em Medicina y Cirugía pela Universidad de Cádiz, UC, Espanha (1999) e pós doutorado na área de dança e ciência pela University of Wolverhampton, WLW, Inglaterra (2019). Professora do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa em Arte, Corpo e Educação (GRACE/UFRGS).

<sup>8</sup> Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria (2016). Professora do Curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, Coordenadora do Curso de Educação Física Licenciatura e docente do Programa de Pós Graduação em Atenção Integral à saúde PPGAIS/UNICRUZ/UNIJUÍ.

ações voltadas para a saúde física e mental e para a educação em saúde (MOREIRA *et al.*, 2020). Ou seja, ações que permitam ao idoso movimentar-se de forma integral. Neste sentido, apontamos para a dança como forma de terapia complementar.

De acordo com Brito, Germano e Severo Junior (2021), corpo, dança e movimento têm se destacado como possibilidade terapêutica nos âmbitos da saúde física e mental. Existem diferentes abordagens (dança terapia, dança movimento terapia, educação somática, entre outras), mediadas por profissionais de diversas áreas (educadores, profissionais da saúde, artistas, entre outros), que estão inseridas no campo da dança e saúde (FORTIN, 2018).

Nesse cenário, a dança como forma de terapia complementar tem se mostrado benéfica para a saúde do idoso, promovendo melhora do equilíbrio, flexibilidade e agilidade (BARBOZA *et al.*, 2014), beneficiando também idosos com doença de Parkinson (MICHELS *et. al.*, 2018; PEREIRA *et al.*, 2018) e demência (KARKOU, MEEKUMS, 2017). Além disso, a dança sênior promove melhora nas capacidades físicas, funcionais e na qualidade de vida (VENANCIO *et al.*, 2018; NADOLNY *et al.*, 2020).

Sabendo do potencial da dança como forma de terapia complementar para o idoso e da diversidade de abordagens disponíveis para atender os aspectos físicos, funcionais, emocionais, psicológicos e sociais, propõe-se uma terapia para idosos através da dança, com base na Dança Movimento Terapia (DMT), no método MariaFux de dança terapia, na educação somática (Laban-Bartenieff e Klaus Vianna), nos jogos teatrais (Viola Spolin e Augusto Boal) e nos métodos posturais e de movimento: RPG e Pilates. Assim, este estudo tem por objetivo apresentar uma proposta de terapia para idosos, através da dança, denominada “MOSAICO – Movimento Integrado”

### **MOSAICO - Movimento integrado: embasamentos metodológicos da proposta**

“MOSAICO – Movimento integrado” é uma proposta de terapia para idosos através da dança com foco no desenvolvimento da consciência corporal, através dos jogos teatrais e de uso de métodos/técnicas da fisioterapia. Essa proposta tem por objetivo promover o autoconhecimento, a autorregulação e a autonomia de idosos, através de práticas somáticas que visam integração física, emocional e psíquica. Porém, os objetivos da proposta podem ser redefinidos ao longo do tempo de acordo com as necessidades apresentadas pelo participante e alinhados à avaliação inicial.

O nome “MOSAICO - Movimento Integrado” surge da proposta de integração, onde várias partes se unem para formar um todo. Integração entre diferentes abordagens de movimento e dança e áreas de conhecimento (arte, educação e saúde). Bem como integração corpo, mente, emoção. O termo “MOSAICO” faz referência à arte, que é um dos aspectos que envolvem essa proposta; e “Movimento Integrado”, pois a proposta utiliza o movimento que integra diferentes formas do indivíduo sentir e perceber seu corpo.

O embasamento principal da proposta vem da Dança Movimento Terapia (DMT). Tradicionalmente, a Associação Americana de Dança Movimento Terapia (AADT), define a DMT como o uso psicoterapêutico do movimento para a integração emocional, social, física e cognitiva do indivíduo (AADT, 2020). Reconhece-se a DMT como um campo de atuação multiprofissional, que utiliza a conexão entre expressão verbal e não-verbal, o movimento espontâneo e seu caráter simbólico. Dentro da comunicação não-verbal, enfatiza-se a empatia cinestésica, que implica em corporificar a experiência do outro (RECA, 2011). Existe, também, uma relação entre os padrões de movimento e os estados emocionais, acreditando-se que ao transformar um padrão de movimento, é possível modificar um estado interno, e vice-versa (GOODILL, 2005). A partir de diferentes vertentes, a DMT trabalha consciência e percepção sensorial, improvisação e exploração espontânea de movimentos, ritmo grupal, e, também, associações verbais e reflexões partilhadas

entre terapeuta e clientes, com base na experiência de movimento (GOODILL, 2005; BRITO, GERMANO, SEVERO JUNIOR, 2021).

A educação somática perpassa diversas esferas de abordagem corporal, embora na proposta apresentada esteja pautada na técnica Klaus Vianna e no sistema Laban-Bartenieff. A técnica Klaus Vianna pode ser entendida como uma técnica de dança pautada no sujeito, percorrendo um caminho de experimentação corporal, onde as fronteiras entre dança e educação somática estão diluídas (MILLER, 2012). O sistema Laban-Bartenieff, além de fornecer ferramentas para a análise qualitativa de movimento, possui princípios e fundamentos de movimento capazes de fornecer compreensão corporal, treinamento corporal e possibilidades de exploração e descobertas, sendo também utilizado na dança terapia (FERNANDES, 2006).

Outro aporte para a proposta é o método Maria Fux de DT, trabalho de dança criativa, desenvolvido a partir da experiência de aulas com crianças surdas e com outras deficiências. (BRITO, GERMANO, SEVERO JUNIOR, 2021). A partir de consignas, estímulos lúdicos e materiais diversos, são trabalhados os limites e as possibilidades do indivíduo. Sobre o trabalho de DT com adultos, FUX afirma:

Uma pessoa adulta pode integrar-se com seu corpo para conseguir reconhecer possibilidades insuspeitas que afloram mediante o estímulo da música, da percussão ou da palavra. Depois as vai transformando lentamente à medida que aceita seu corpo maduro e sente que responde, e se vê estimulada por movimentos que descobrem a energia criadora. Sente que a angústia produzida pela idade e falta de mobilização entram em outra etapa através destes encontros. Estas mudanças, que logo utilizam na improvisação, tornam possível desenvolver no adulto seu mundo interno, o qual se transforma em alegria e aceitação (FUX, 1983, p. 93).

Ainda no campo das artes, tem-se a influência dos jogos teatrais, baseados nos trabalhos desenvolvidos por Augusto Boal e Viola Spolin. O jogo teatral é um espaço de criação e improvisação que pode ser utilizado por qualquer pessoa para expressar-se (SPOLIN, 2008; BOAL, 2012). Dentro da metodologia de Viola Spolin, o jogador busca estratégias para atingir seu objetivo e essas estratégias possibilitam descobrir novas possibilidades de ações físicas, reações emocionais e psíquicas, tendo grande importância a relação consciente com o corpo. Além disso, utiliza-se linguagem simples e objetiva para a realização dos jogos. (KOUDELA, SANTANA, 2005). Boal (2012) trata os jogos teatrais como diálogos corporais e afirma que “todas as ideias, todas as imagens mentais, todas as emoções se revelam fisicamente (BOAL 2012, p. 110).

Além de base para a avaliação físico funcional, abordagens fisioterapêuticas como o método Pilates e o RPG também contribuem para o desenvolvimento da proposta no que diz respeito ao uso da respiração, à compreensão das cadeias musculares, entre outros aspectos ligados ao movimento em si. A partir do método RPG, tem-se uma atenção global para as musculaturas estáticas e para a reeducação respiratória (CUNHA *et al.*, 2008; BONETTI *et al.*, 2010). Já o método Pilates agrega um olhar para a mobilidade articular, força e flexibilidade, a partir do movimento consciente, fluido e controlado (KAMIOKA *et. al.*, 2016, PAOLUCCI *et al.*, 2018).

Dessa forma, a estrutura da proposta “MOSAICO - Movimento Integrado” baseia-se nos princípios do sistema Laban/Bartenieff apresentados por Fernandes (2006); nos princípios da DMT apresentados por Tortora (2014); Reça (2011); Chaiklin, Wengrower (2016); nos princípios da dança e educação somática, apresentados por Miller (2012), e nos princípios do teatro educação, apresentados por Spolin (2014) e Japiassu (2001).

### **“MOSAICO - Movimento Integrado”: proposta de atividades desenvolvidas**

A proposta “MOSAICO – Movimento Integrado” pode ser desenvolvida tanto de forma individual, dupla/casal ou em grupo, uma vez por semana, com duração média de 90 minutos, podendo variar de 60 a 120 minutos, tanto de forma on-line como presencial. Os encontros presenciais podem ocorrer em espaço terapêutico ou a domicílio. É importante que o encontro ocorra em um lugar seguro e com privacidade.

Embora a proposta “MOSAICO: Movimento Integrado”, tenha sido desenvolvida para idosos, ela também pode ser utilizada em pessoas de diferentes faixas etárias, condições de saúde, inclusive aquelas mais fragilizadas. Nos encontros individualizados, é possível planejar os atendimentos de acordo com as necessidades e possibilidades de cada um, por exemplo, as atividades podem ser adaptadas às condições de mobilidade (indivíduos acamados ou com dificuldade de locomoção). Sempre que possível, sugere-se a realização de recomendações pós-encontro, principalmente em relação à escuta corporal, no sentido de reconhecer e respeitar o próprio ritmo, as limitações e necessidades.

Em um primeiro encontro é realizada uma avaliação inicial e são traçados objetivos que contemplem as necessidades apresentadas pelo participante. A avaliação consiste em anamnese, análise qualitativa de movimento e avaliação físico-funcional. A anamnese é feita através de entrevista e contempla informações como idade, ocupação, hábitos de vida, histórico pregresso e atual de saúde, histórico familiar de saúde, uso de medicamentos, possíveis limitações e inquietações e expectativas em relação ao processo de Movimento Integrado. A avaliação físico-funcional inclui avaliação postural, testes de força, flexibilidade, agilidade, equilíbrio, resistência aeróbia e observação qualitativa dos padrões de movimento. As atividades propostas serão desenvolvidas alinhando as necessidades apresentadas a partir da avaliação inicial com as demandas apresentadas a cada encontro.

Seguindo um processo de consciência e transformação a partir do corpo e do movimento, a proposta “MOSAICO – Movimento Integrado” segue a seguinte estrutura:

a) Reconhecimento de si - autoconhecimento: propostas de contato consigo mesmo, através do toque e outros sentidos, da respiração, de movimentos de exploração do espaço e das partes e estruturas do corpo, de atividades de percepção de estados mentais e emocionais. Exemplos de atividades: 1) deslizar as mãos sobre o corpo ou deslizar um objeto sobre o corpo (como uma bolinha, um tecido), percebendo a temperatura, os pontos de tensão, as diferentes texturas e sensações provocadas; 2) respirar observando o ritmo da respiração, a temperatura e o volume do ar que entra e sai, as regiões do corpo que se movem durante a respiração; 3) observar e explorar o espaço ao redor, através do contato com diferentes partes do corpo ou imitando as formas observadas com o corpo; 4) realizar uma espécie de *scanner* corporal, observando cada região do corpo, parado ou em movimento e percebendo que emoções, sensações e pensamentos estão presentes.

b) Alfabetização: intervenções que apresentam repertório de movimento e novas possibilidades; costumam ser mais diretivas. Assim como é necessário aprender o alfabeto para poder escrever, é preciso “alfabetizar” o corpo para poder comunicar-se através dele. Exemplos de atividades: 1) realizar movimentos sinuosos e depois movimentos em linhas retas; 2) mover cada articulação do corpo separadamente; 3) explorar os diferentes níveis e planos de movimento; 4) mover-se em velocidades variadas; 5) realizar exercícios de contrair e relaxar, de ceder e sustentar; 6) utilizar a voz e explorar diferentes sons; 7) jogar uma “flecha” imaginária para o outro e, assim que receber a flecha, transformá-la em um movimento ou realizar uma mímica.

c) Desafio: o participante é frequentemente convidado a mover-se com conforto, com prazer, porém em alguns momentos, é convidado a explorar seus limites. Desafio é o momento em que se provoca o indivíduo a desacomodar-se, sair da zona de conforto e descobrir o diferente, novas possibilidades. Sempre com cuidado e respeito ao corpo. Estes momentos costumam acontecer de forma lúdica e gradativa. Exemplos de atividades: 1) se o indivíduo costuma mover mais a parte superior do corpo, propor uma atividade que envolva mais os membros inferiores; 2) se a pessoa está acostumada a construções concretas, propor pintar o espaço, com o corpo, com formas abstratas; 3) brincar de deslocar um balão pelo corpo, sem utilizar as mãos.

d) Integração: propostas mais livres, de improvisação, com estímulos criativos e expressivos. Exemplos de atividades: 1) escolher uma palavra ou um tema e mover-se no espaço a partir disso; 2) deixar a música guiar livremente o movimento; 3) perceber a sensação que está mais prevalente e transformá-la em uma forma com o corpo e a partir dessa forma, ir criando novas formas.

O protocolo básico dos encontros individuais, adaptado a partir da descrição de Reca (2011), consiste em:

a) Contato inicial – momento mais informal, em que facilitador e indivíduo se encontram. Nesse momento observa-se aspectos gerais (movimentos, fala, respiração, postura) e escuta-se atentamente a demanda trazida pelo participante. Pode-se fazer perguntas sobre como o indivíduo passou a semana, como está se sentindo, se gostaria de trabalhar algum aspecto específico ou deixar que o participante fale livremente e observar.

b) Chegar ao corpo – momento em que se estabelece uma conexão inicial consigo mesmo, com o próprio corpo. Reconhecimento de estado de ânimo, das sensações e percepções de si. Utiliza-se técnicas de respiração, de automassagem, percussão corporal, espelhamento, mentalização guiada, jogos de atenção, entre outras possibilidades de estímulo. Exemplos de atividades: 1) atividades citadas no item “Reconhecimento de si”; 2) pequenas percussões pelo corpo, com a mão fechada ou em concha; 3) diálogo corporal, onde uma pessoa realiza um movimento e a outra responde com outro movimento; 4) mostrar um objeto e a pessoa imita o objeto corporalmente; 5) jogo de sequência, onde é dita uma palavra ou feito um gesto e a cada rodada se acrescenta um gesto ou palavra, até que não se consiga mais repetir a sequência corretamente.

c) Desenvolvimento temático – a partir do que foi apresentado no primeiro e segundo momentos, alinhando aos objetivos traçados na avaliação inicial, desenvolve-se o tema da sessão. O tema pode ser desenvolvido a partir de propostas de imaginação ativa, da utilização de objetos, de jogos teatrais, de estímulos lúdicos e criativos. Quando o indivíduo já possui um repertório mais amplo de movimentos e está mais habituado a improvisar, este momento costuma ser mais livre e quando o indivíduo necessita mais suporte para o movimento, este momento costuma ser mais dirigido. Exemplos de atividades: 1) perceber, que pergunta surge do corpo e responder essa pergunta em movimento; 2) sentir que parte do corpo está pedindo para ser trabalhada e deixá-la guiar o movimento; 3) escrever uma carta mental/imaginária para uma parte do corpo; 4) escolher uma emoção e dar-lhe forma, mover-se com ela e transformá-la em outra coisa; 5) realizar sequências de movimento a partir de palavras; 6) desenhar a música no espaço ou no próprio corpo; 7) mover-se com um objeto; 8) criar células rítmicas e copiar ritmos criados por outra pessoa; 9) construir uma história e contá-la com o corpo (quem, onde, quando, como).

d) Registro – este momento é destinado para que se faça um registro corporal (que pode ser em movimento ou não), uma integração do que foi experienciado durante o encontro. Aqui o indivíduo pode mover-se livremente, com ou sem música, ou repousar. É também possível fazer esse registro através de poesia, desenho, ou outra forma de expressão que venha a surgir. Exemplos de atividades: 1) desenhar livremente; 2) desenhar algo que represente uma imagem concreta do encontro; 3) escolher palavras e construir um poema-dança; 4) mover-se contando o que foi

experimentado durante o encontro, ficar parado, registrando internamente o que foi vivenciado e está vivo no corpo.

e) Fechamento e *feedback* – momento em que o convite é para partilhar o que foi experienciado, preferencialmente de forma verbal. É nesse momento em que o facilitador dá um *feedback* ao participante, através de espelhamento da fala, de alguma pergunta ou, se necessário, alguma orientação em relação ao autocuidado e movimento.

Uma síntese do protocolo está apresentada na figura 1.



Figura 1 – protocolo para encontros individuais do Mosaico – Movimento Integrado para idosos.

### Considerações finais

Sabe-se da necessidade de atenção integral para o idoso, bem como das especificidades dessa atenção, principalmente nos aspectos físicos, emocionais e sociais. Reconhece-se os benefícios apresentados pela dança em todas essas esferas e a diversidade de abordagens existentes. Dessa forma, acredita-se que se pode alcançar resultados bastante positivos, reunindo princípios de diferentes abordagens em um trabalho unificado e individualizado, representando um ganho no processo de cuidado e promoção da saúde do idoso.

Nesse caso, a proposta “MOSAICO: Movimento Integrado” traz: uma linguagem objetiva e simples baseada nos comandos dos jogos teatrais, que facilita a compreensão do trabalho; o lúdico, proposto pela dança e pelo teatro, que pode tornar a atividade leve e prazerosa; as estratégias de consciência e treinamento corporal, propostas pelo RPG, Pilates, dança, teatro e somática, que proporcionam ganhos físicos e estimulam o autocuidado; a utilização do simbólico, como aporte da DMT e da DT, que possibilitam trabalhar conteúdos inconscientes e a integração emocional; a arte, proposta pela dança, pelo teatro, música, poesia e artes plásticas, que cria um espaço de expressão e diferentes formas de comunicação e a educação em saúde, facilitada, principalmente, pelas abordagens da fisioterapia e da somática, que incentivam o idoso a ter autonomia e manter-se ativo em seu processo de saúde.

Sugere-se, então, que profissionais das áreas das artes e da saúde possam instrumentalizar-se com essa proposta, no intuito de prover uma atividade que contribua para a atenção ao idoso. Sugere-se, também, que estudos sejam realizados para verificar a viabilidade e efetividade dessa proposta como terapia complementar na atenção ao idoso.

## Referências

- ADTA – American Dance Therapy Association. What is Dance/Movement Therapy? **ADTA**. New York, c2020. Disponível em: <<https://www.adta.org>>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- BARBOZA, N. M. *et al.* Efetividade da fisioterapia associada à dança em idosos saudáveis: ensaio clínico aleatório. **Revista brasileira de geriatria e gerontologia**. v.17, n.1, 2014. Doi; <https://doi.org/10.1590/S1809-98232014000100010>.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BONETTI, F. *et al.* Effectiveness of a 'Global Postural Reeducation' program for persistent low back pain: a non-randomized controlled trial. **BMC musculoskeletal disorders**. v.11, n.285, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1186/1471-2474-11-285>.
- BRITO, R. M. M.; GERMANO, I. M. P.; SEVERO JUNIOR, R. Dança e movimento como processos terapêuticos: contextualização histórica e comparação entre diferentes vertentes. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 28, n. 1, p. 146-165, Manguinhos, Rio de Janeiro, mar. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/WSFdkBxSxtSygsP9BNwdWdRt/abstract/?lang=pt&gt>>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- CARNEIRO, J. A. *et al.* Prevalência e fatores associados à fragilidade em idosos não institucionalizados. **Revista Brasileira de Enfermagem [online]**, v. 69, n. 3, p. 435-442, 2016. Doi; <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2016690304i>.
- CHAIKLIN, S.; WENGROWER, H. **The Art and Science of Dance/Movement Therapy: life is dance**. 2 ed. Routledge, New York, 2016.
- CIOSAK, S. I. *et al.* Senescence and senility: the new paradigm in primary health care. **Revista da Escola de Enfermagem da USP [Internet]**, v. 45, n. 2, p. 1763-1768, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45nspe2/en\\_22.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45nspe2/en_22.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2021.
- CUNHA, A. C. *et al.* Effect of global posture reeducation and of static stretching on pain, range of motion, and quality of life in women with chronic neck pain: a randomized clinical trial. **Clinics (Sao Paulo)**, v.63, n. 6, p. 763-770, 2008. Doi:10.1590/s1807-59322008000600010.
- FERNANDES, C. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- FORTIN, Sylvie. Tomorrow's dance and health partnership: the need for a holistic view. **Research in Dance Education**, v.19, n.2, p.152-166, 2018. Doi:<https://doi.org/10.1080/14647893.2018.1463360>.
- GOODILL, S.W. **An introduction to medical dance/movement therapy: health care in motion**. Jessica Kingsley Publishers. London, 2005.
- JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas – SP: Papirus, 2001.
- KAMIOKA, H. *et al.* Effectiveness of Pilates exercise: A quality evaluation and summary of systematic reviews based on randomized controlled trials. **Complementary Therapies in Medicine**. v. 25, p.1-19, 2016. Doi:<https://doi.org/10.1016/j.ctim.2015.12.018>.
- KARKOU, V.; MEEKUMS, B. Dancemovementtherapyfor dementia. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, v.2, n.2, 2017. Doi:10.1002/14651858.CD011022.pub2..
- KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v.3, n.2, 2005. Disponível em: <<http://www.propg.unirio.br/cla/ppgcla/ppgeac/processos-seletivos-discentes/2018/bibliografia/koudela-ingrid-dormien-santana-arao-paranagua-de.-abordagens-metodologicas-do-teatro-na-educacao/view>>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- MICHELS, K.; *et al.* "Dance Therapy" as a psychotherapeutic movement intervention in Parkinson's disease. **Complementary Therapies in Medicine**, v.40, p.248-252, 2018. Doi:<https://doi.org/10.1016/j.ctim.2018.07.005>.

- MILLER, J. **Qual é o corpo que dança: dança e educação somática para adultos e crianças.** São Paulo: Summus, 2012.
- MOREIRA, L. B. *et al.* Fatores associados à capacidade funcional de idosos adscritos à estratégia de saúde da família. **Ciência e saúde coletiva**, v. 25, n. 6, p.2 041-2050, Rio de Janeiro, jun. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/DG6QmNKd64TwwqDkbRj5Ysng/?lang=pt>>. Acesso em: 06 maio 2021.
- NADOLNY, A.M. *et al.* A Dança Sênior® como recurso do terapeuta ocupacional com idosos: contribuições na qualidade de vida. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional [online]**, v. 28, n. 2, p.554-574, 2020. Doi:<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1792>.
- PAOLUCCI, T.*et al.* Dor lombar crônica e exercício de reabilitação postural: uma revisão da literatura. **Journal of Pain Research**, v.12, p.95-107, 2018. Doi: 10.2147/JPR.S171729>.
- PEREIRA, A. P. S. *et al.* [Music Therapy and Dance as Gait Rehabilitation in Patients With Parkinson Disease: A Review of Evidence.](#)**Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology**,v.32, n.1, p. 49-56, 2019. Doi: 10.1177/0891988718819858.
- RECA, M. **Tortura y trauma. Danza/movimiento terapia enlareconstruccióndel mundo de sobrevivientes de tortura por causas políticas.** 1ª ed. - Buenos Aires: Biblos, 2011.
- SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula.** Editado por Arthur Morey, Mary Ann Brandt; traduzido por Ingrid DormienKoudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- SPOLIN, V. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** Traduzido por Ingrid DormienKoudela. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- TORTORA, S. **The dancing dialogue: using the communication power of movement with young children.**4 ed. Baltimore, Maryland: Brooks, 2014.
- VALERO, C. N. A. *et al.*Significados de ser feliz na velhice e qualidade de vida percebida segundo idosos brasileiros. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia [online]**, v. 24, n. 2, p. 1-16, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/1981-22562021024.200298>.
- VENANCIO, R.C.P.*et al.*Efeitos da prática de Dança Sênior® nos aspectos funcionais de adultos e idosos. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional [online]**, v. 26, n. 03, p. 668-679, 2018. Doi: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR1111>.