

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 47

Ano 18

Volume 08 – Especial

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

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

2022

2022

2022

2022

Niterói – RJ

Revista Querubim 2022 – Ano 18 n°47 – vol. 8 Especial. – Ed. Física – 77p. (junho – 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 Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Hugo Norberto Krug – As motivações da escolha e permanência na profissão professor de Educação Física na educação básica	04
02	Hugo Norberto Krug – O stress docente em Educação Física diante da inclusão escolar	18
03	Hugo Norberto Krug – As representações sociais do início da docência de professores de Educação Física na educação básica	28
04	Hugo Norberto Krug – Os motivos do abandono da profissão professor de Educação Física da educação básica	39
05	Hugo Norberto Krug – Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na educação básica na busca da fase de estabilização na carreira docente	51
06	Franciele Roos da Silva Ilha – Educação Física: a legitimidade da “prima pobre” do currículo escolar	64
07	Ronei da Luz Teixeira e Marília de Rosso Krug – Avaliação do estilo de bem estar individual de jovens universitários	73

AS MOTIVAÇÕES DA ESCOLHA E PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug¹

Resumo

O estudo objetivou analisar os fatores motivacionais que influenciam a escolha e a permanência na profissão docente, nas percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). A pesquisa foi caracterizada como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi uma entrevista e as informações coletadas foram interpretadas por meio da análise de conteúdo. Participaram vinte professores de EF da EB das referidas rede de ensino e cidade. Concluímos que identificamos um rol de cinco motivos da escolha da profissão professor ('o gosto pelo esporte'; 'a influência do professor de EF'; 'o desejo de ser professor'; 'o gosto de ensinar'; e, 'a influência dos membros da família'), bem como também identificamos um rol de quatro motivos da permanência na profissão professor ('o gosto pelo que faz'; 'somente pela remuneração'; 'a estabilidade no emprego'; e, 'o amor pela profissão'), pelos participantes do estudo, sendo que os principais destes motivos, tanto na escolha da profissão ('o gosto pelo esporte'), quanto da permanência nesta ('o gosto pelo que faz'), foram motivos intrínsecos, ou seja, relacionados aos fatores internos da pessoa.

Palavras-chave: Educação Física. Escolha da Profissão. Permanência na Profissão.

Abstract

The study was aimed to analyze the motivational factors that influence the choice and permanence in the teaching profession, in the perceptions of Physical Education (PE) teachers of Basic Education (BE), of the public school system, of a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). The research was characterized as a qualitative of the case study type. The research instrument was an interview and the information collected was interpreted through content analysis. Participated twenty PE teachers from BE of the aforementioned education system and city. We concluded that we identified a list of five reasons for choice the teaching profession ('the taste for sport'; 'the PE teacher's influence'; 'the desire to be a teacher'; 'the taste to teach'; and, 'the influence of family members'), as well as we identified a list of four reasons for permanence in the teaching profession ('the taste for what he does'; 'only for the remuneration'; 'job stability'; and, 'the love for the profession'), by the study participants, being that the main reasons, both in the choice of the profession ('the taste for sport') and the permanence in it ('the taste for what he does'), were intrinsic reasons, that is, related to the person's internal factors.

Keywords: Physical Education. Choice of Profession. Staying in the Profession.

¹ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Ex-Professor de Educação Física da rede de ensino municipal de Pelotas – RS (1980-1994); Ex-Professor de Educação Física da rede de ensino municipal de Rio Grande – RS (1986-1993); hkrug@bol.com.br.

As considerações iniciais

Em tempos recentes, podemos verificar a existência de vários estudos sobre os motivos da escolha da profissão de professor de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), publicados em periódicos nacionais (KRUG, 2019; KRUG; KRUG, 2017; KRUG *et al.*, 2017; BIGUELINI; ROSSATO, 2016), mas quase não observamos investigações sobre os motivos da permanência destes professores em sua profissão (KRUG *et al.*, 2020; FAVATTO; BOTH, 2019).

Neste contexto, podemos destacar que, para Krug (2019, p. 3),

[...] todo comportamento é motivado, ou seja, é impulsionado por motivos. Nesse sentido, todo o tipo de comportamento decorre de uma causa que o provoca. Assim, motivo [...] é o que leva uma pessoa a praticar uma ação. [...]. Indica todos os fatores e condições que iniciam e sustentam a atividade ou comportamento.

Desta forma, apontamos que o momento da escolha e da permanência na profissão professor pelas pessoas está relacionado com uma motivação gerada por um motivo e que esse pode ser consciente ou inconsciente. Essa afirmativa está em consonância com o dito por Krug e Krug (2008, p. 1) de que “os motivos podem encontrar-se: **(a)** na esfera consciente – nesse caso, o indivíduo sabe por que está agindo de determinada maneira; e, **(b)** na esfera inconsciente – nesse caso, o indivíduo não sabe por que se comporta de determinada maneira”.

Assim sendo, alertamos que, caso a escolha e a permanência na profissão não tenham sido consciente e coerente com os interesses pessoais, a profissão poderá ser exercida com pouca motivação e, ao longo do percurso profissional, poderão surgir situações de desconforto e frustrações que poderão paralisar e deprimir o professor, trazendo-lhe inúmeras implicações pessoais e sociais (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Diante deste cenário, ainda salientamos que, tanto a escolha, quanto a permanência na profissão professor, não são tarefas fáceis, pois são opções que fizemos “[...] retomando os vários dias vividos durante a nossa constituição, enquanto sujeitos históricos e culturais, a partir dos encontros e desencontros com nossos interesses e intenções e, também, com os interesses e intenções de outros, o que medeia uma tomada de decisão” (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007, p. 21).

Neste sentido, apontamos que a escolha e a permanência na profissão não é fruto apenas de uma opção individual, mas um conjunto de fatores externos que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha e de permanência.

Assim, embasando-nos nestas premissas anteriormente citadas, formulamos a seguinte questão problemática, norteadora deste estudo, ou seja, quais são os fatores motivacionais que influenciam a escolha e a permanência na profissão docente, nas percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)? A partir dessa indagação, delineamos o seguinte objetivo geral para o estudo: analisar os fatores motivacionais que influenciam a escolha e a permanência na profissão docente, nas percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Para o atingimento do objetivo geral, esse foi dividido em dois objetivos específicos: **1)** analisar os fatores motivacionais que influenciam a escolha da profissão docente, nas percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, **2)** analisar os fatores motivacionais que influenciam a permanência na profissão docente,

nas percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

A realização deste estudo pode ser embasada na justificativa de que este tipo de investigação, por meio de seus resultados, contribui para a descoberta das influências sobre a escolha e a permanência das pessoas na profissão professor de EF da EB, fato esse que pode fornecer subsídios para a melhoria da formação e atuação profissional.

Os referenciais teóricos

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

A escolha da profissão

De acordo com Silva e Ribeiro (2018, p. s.n.), “em tese, a vida é constituída por um movimento que impulsiona o homem a fazer escolhas, revelando nisso um sentimento de pertença e de autonomia que fazem aflorar sentidos para o que se faz e como faz”.

Neste contexto, Bohoslavsky (*apud* KRUG, 2019, p. 3) destaca que “[...] a escolha profissional pode ser definida como o estabelecimento do que fazer, de quem ser e a que lugar pertencer no mundo por meio do trabalho”. Assim sendo, Lemos (2018) afirma que escolher uma profissão significa assumir uma identidade: quem quero ser no futuro e posicionar-se perante os outros e a si mesmos. Significa também avaliar o preço que se está disposto a pagar por essa escolha. Nesse sentido, Primi *et al.* (2000) salienta que a escolha profissional pode ser vista como uma das etapas mais conflitantes na trajetória escolar, pois assume grande importância no plano individual, já que envolve a de definição de futuras experiências profissionais, significando, principalmente, a definição de quem ser muito mais do que fazer.

Portanto, segundo Bardagi; Lassance e Paradiso (2003), a escolha profissional envolve mudanças, perdas, medo do fracasso e da desvalorização, supõe a elaboração de lutas e conflitos, consigo mesmo e com os outros e requer avaliações constantes. Ainda Bardagi; Lassance e Paradiso (2003, p. 154) destacam que “[...] embora o futuro de um indivíduo não dependa exclusivamente de sua opção profissional e mesmo sabendo que esta opção pode ser modificada”, assinalam que essa decisão tem se tornado uma questão cada vez mais importante para as pessoas.

Neste cenário, Rivas (*apud* KRUG, 2019, p. 4) esclarece que “[...] a escolha profissional não tem o mesmo significado para todos os indivíduos, pois enquanto para muitos as decisões e mudanças profissionais são vividas de forma mais tranquila, para outras é muito difícil”. Assim, para Biguelini e Rossato (2016, p. 2), “a escolha da profissão é um fator decisivo na vida das pessoas, isso pode ser um processo normal e tranquilo ou cheio de dúvidas e inquietações”.

Entretanto, conforme Bardagi; Lassance e Paradiso (2003), a maioria das pessoas realiza sua escolha profissional conhecendo pouco sobre a totalidade das implicações da mesma em termos de tarefas, dificuldades e responsabilidades, isso devido a não existência de uma preocupação sistemática da escola ou da família em ensinar os filhos e alunos habilidades de tomada de decisão.

Desta forma, de acordo com Saraiva e Ferenc (*apud* KRUG, 2019, p. 4),

[...] a escolha do curso profissional é um momento significativo que poderá repercutir na carreira profissional futura, na relação com a pertença social, na autorrealização pessoal e profissional, além de constituir-se em um dos elementos explicativos do índice de evasão nas instituições de ensino superior.

Neste cenário, de escolha profissional e/ou curso profissional, citamos Razeira *et al.* (2014, p. 124) que dizem que “[...] existem diferentes motivos que interferem nessa escolha, sejam eles intrínsecos (próprios do indivíduo) ou extrínsecos (influências de terceiros)”.

Esclarecermos que a literatura especializada sobre a escolha da profissão professor não se esgota nestas premissas referenciadas, podendo, facilmente, serem extrapoladas.

A permanência na profissão escolhida

Segundo Ens *et al.* (2014, p. 504), “[...] a busca pela profissão e a permanência nela vêm se constituindo numa problemática histórica [...]”.

Entretanto, mesmo a permanência na profissão professor sendo uma problemática histórica, existem poucos estudos a este respeito na literatura especializada, e, conseqüentemente poucas constatações sobre a mesma.

No entanto, alguns estudos mostram as suas descobertas.

Araújo (2017, p. 37) diz que “[...] as razões que levam à permanência dos docentes na profissão é a força de vontade de querer ensinar e ao mesmo tempo aprender. E também o amor, o gosto do fazer docente e a certeza em acreditar que a educação possa mudar”.

Já Cavalcante (2018, p. 101) sinaliza que a permanência na profissão professor está motivada pelos “[...] prazeres [...] do magistério, a contribuição para o desenvolvimento do outro, a afetividade e a idéia de que está fazendo a diferença e, portanto, contribuindo para a sociedade de um modo geral”.

Conforme Favatto e Both (2019, p. 127), o desejo de permanecer na docência por professores de EF está “[...] atrelado à necessidade financeira, segurança do vínculo empregatício como servidor público, identificação com a profissão, satisfação em trabalhar com crianças e auxiliar no processo de formação dos alunos”.

Para Masson (2017, p. 854), “[...] as razões que levam os professores a [...] permanecer na carreira são distintas. No entanto, a questão de remuneração tem um peso relevante, assim como a identificação com a profissão e sua valorização social”.

Salientarmos que a literatura especializada sobre a permanência na profissão professor não se esgota nestas premissas referenciadas, podendo, normalmente, serem extrapoladas.

Os procedimentos metodológicos

Caracterizamos os procedimentos metodológicos adotados pelo estudo como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa não estabelece separações rígidas entre a coleta de informações e as interpretações delas, pois o estudo se desenvolve como um todo, já que todas as partes estão relacionadas. Já Marques *et al.* (2015, p. 189) destacam que a pesquisa qualitativa “[...] tem se tornado cada vez mais comum e surge como alternativa metodológica para estudos voltados à educação”.

Segundo André (2005, p. 16), o estudo de caso é “[...] uma escolha do objeto a ser estudado”. Essa mesma autora ainda aponta que o estudo de caso é “[...] o estudo da particularidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (ANDRÉ, 2005, p. 18).

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

Neste sentido, fundamentamos a justificativa da escolha da forma de pesquisa qualitativa e estudo de caso em Krug; Krug e Krug (2019, p. 376) que afirmam que essa forma de investigação possibilita “[...] analisar um ambiente em particular, onde se leva 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 ‘**os fatores motivacionais que influenciam a escolha e a permanência na profissão docente pelos professores de EF da EB**’.

A coleta de informações foi realizada por meio de uma entrevista, que, segundo Minayo (2009b, p. 64), “[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. Acrescenta que

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

O roteiro da entrevista abordou os objetivos específicos do estudo. As entrevistas com os colaboradores do estudo foram gravadas e transcritas.

A interpretação das informações coletadas foi efetuada pela análise de conteúdo, que, “[...] tem como pressuposto fundamental categorizar, visando identificar (ou construir) estruturas para a elaboração de modelos” (CORTES, 1998, p. 29). Para Bardin (2011, p. 147)

a categorização é uma operação de classificação de elementos constituídos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro [unidades de significados], no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns destes elementos [inserção nossa].

Já Minayo (2009a) diz que as categorias podem ser geradas previamente à pesquisa de campo. Assim, para este estudo, os objetivos específicos representaram as categorias de análise. Dessa maneira, a partir das respostas dos participantes foram levantadas as unidades de significados (unidades de registro), considerando os pontos singulares e comuns sobre os elementos que correspondiam ao objeto de estudo (MOLINA NETO, 2004).

Participaram deste estudo *vinte* professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). A escolha dos participantes aconteceu de forma intencional, sendo que a disponibilidade dos mesmos o fator determinante para ser considerado colaborador da pesquisa. Molina Neto (2004) aponta que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos colaboradores. Já Berria *et al.* (2012, p. 165) dizem que “a amostragem intencional é uma das estratégias de amostragem mais utilizadas nas pesquisas qualitativas. De acordo com essa estratégia, os participantes são pré-selecionados conforme critérios relevantes para o objeto de investigação”.

Considerando os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas lembramos que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, é importante salientarmos que foi garantida a não identificação dos colaboradores investigados, bem como do nome das escolas em que os professores atuavam (numerados de 1 a 20).

Para auxiliar na compreensão do contexto social foi necessária a *‘caracterização pessoal e profissional’* dos professores de EF da EB estudados: a) *‘características pessoais’* – *‘quatorze do sexo feminino e seis do sexo masculino’* e *‘faixa etária de vinte e quatro à quarenta e nove anos’*; e, b) *‘características profissionais’* – todos *‘licenciados em EF’*, *‘lotados na rede pública de ensino’* e com *‘tempo de serviço de quatro à vinte e cinco anos’*.

Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados a partir dos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise existentes (motivos da escolha da profissão professor e motivos da permanência na profissão professor).

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

Os motivos da escolha da profissão professor de EF da EB

Ao abordarmos a temática dos motivos da escolha da profissão professor de EF da EB achamos necessário reportarmo-nos a Luft (2000) que diz que a palavra motivo significa a razão de ser, a causa de qualquer coisa. Já a palavra escolha significa ato ou efeito de escolher; preferência que se dá a alguma coisa que se encontra entre outras; predileção (LUFT, 2000). Assim, para este estudo, consideramos motivos da escolha, as causas que originaram a escolha da profissão professor de EF da EB pelos participantes desta investigação.

Neste sentido, identificamos a ocorrência de *‘cinco motivos da escolha da profissão professor de EF da EB’*, pelos participantes desta investigação, os quais foram descritos a seguir.

*‘O gosto pelo esporte’** foi o primeiro e principal motivo destacado para a escolha do curso de Licenciatura em EF, ou seja, a escolha da profissão professor de EF (*onze* citações – Professores: **1; 4; 8; 10; 11; 13; 15; 17; 18; 19 e 20**). Esse motivo pode ser apoiado em Becker; Ferreira e Krug (1999) que afirmam que o gosto pelo esporte é o principal motivo pelo qual às pessoas escolhem a EF como profissão. Também Santos e Hallal (2001) destacam que o fator motivacional que mais frequentemente gera o ingresso em faculdade de EF é a relação anterior com os esportes, demonstradas em respostas como gostar de esportes e ter praticado esportes. Nesse direcionamento de afirmativa ainda podemos citar diversos estudos que apontam esse mesmo motivo da escolha da profissão professor de EF (KRUG; KRUG, 2008; MASCHIO *et al.*, 2009; KRUG, 2010; KRUG *et al.*, 2014; KRUG; KRUG; TELLES, 2017; KRUG; KRUG, 2017; KRUG, 2019). Entretanto, de acordo com Krug e Krug (2017, p. 4), “[...] uma das possíveis influências para este gosto pelo esporte pode ser devido a Educação Física Escolar frequentada pelos estudantes por ocasião da Educação Básica”, pois, segundo Tavares (2009), a EF Escolar está desportivizada, nos moldes do esporte veiculado pelos meios de comunicação e, por vezes, pode determinar a escolha profissional futura.

*‘A influência do professor de EF’*** foi o segundo motivo destacado para a escolha do curso de Licenciatura em EF, isto é, na escolha da profissão professor de EF (*quatro* citações – Professores: **3; 5; 6 e 16**). Esse motivo pode ser fundamentado em Castello (*apud* KRUG; KRUG, 2017, p. 6) que coloca que

[...] o professor de Educação Física influencia as pessoas, tanto pelo que ensina como pelo que faz, pelo bom exemplo que lhes dá. Entretanto, essa influência é, antes de mais nada, de pessoa para pessoa, num inter-relacionamento amigo, de compreensão, aceitação e respeito mútuos, levando sempre em conta a liberdade interior e a personalidade do outro.

Assim sendo, Motta e Urt (2007) dizem que a comunicação entre professor e aluno é carregada de valor simbólico e afetivo, que pode contribuir para a constituição da subjetividade do aluno. Destacam que a relação professor-aluno pode deixar marcas que fomentam a admiração do aluno pelo seu próprio professor e estas marcas influenciam a escolha da profissão. Ainda Tardif (2002) evidencia que muitos professores falam da influência de seus antigos professores na escolha da carreira e na maneira de ensinar. Entretanto, Almeida e Fensterseifer (2007) colocam que um dos motivos que levam uma pessoa a escolher a EF como profissão podem ser relações da pessoa com a disciplina e o professor da escola. Reforçam que mesmo que a influência seja negativa, isto é, o professor tenha uma prática pedagógica deficiente, o desejo da pessoa de significar novas ações para a EF na escola reflete a possibilidade de construir um novo referencial para a disciplina a partir de uma prática diferente.

‘*O desejo de ser professor*’* foi o terceiro motivo destacado para a escolha do curso de Licenciatura em EF e conseqüentemente na escolha da profissão professor de EF (*duas* citações – Professores: 7 e 12). Esse motivo encontra suporte em Valle (2006) que diz que a escolha pela docência resulta, principalmente, de uma decisão em razão da atração que essa carreira exerce sobre o futuro profissional. Entretanto, Motta e Urt (2007) afirmam que o desejo de ser professor costuma ser apresentado como vocação, vinculando-se à ideia de predestinação. Esses autores colocam que a palavra vocação “[...] refere-se a um chamado vindo de fora, pois o termo provém do vocabulário latino *vocare*, que significa chamar. A vocação seria assim entendida quando a pessoa corresponde a esse chamamento, concebido como vinculado a uma natureza humana ou dom divino” (MOTTA; URT, 2007, p. 99). Ainda Pavan e Lopes (2007, p. 29) acrescentam que

ser (professor) não é vocação nem destino. Somos (professores) por opção, e isso nos coloca frente com as responsabilidades que esse trabalho nos traz. Portanto, situamo-nos longe de qualquer paradigma que compreender o processo educacional como algo já dado, como algo determinado [...] (acréscimos nossos).

Já Silva (*apud* KRUG, 2019, p. 6-7) considera que

[...] mão ‘se nasce’ com o dom ou vocação para ser docente, mas sim o sujeito docente é construído a partir de um contexto de relações sociais e de determinados processos de identificação. Dessa forma, as pessoas aprendem a ser docentes, assim como aprendem a ler, a amar, a comer, aprendizagens que se concretizam através de experiências que passam em sua vida, através das condições de possibilidades.

Neste sentido, citamos Pimenta e Anastasiou (2005, p. 14) que dizem que “[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criativa para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares”.

‘*O gosto de ensinar*’* foi o quarto motivo destacado para a escolha do curso de Licenciatura em EF, ou melhor, na escolha da profissão professor de EF (*duas* citações – Professores: 9 e 14). Esse motivo pode ser embasado em Krug; Krug e Telles (2017, p. 28) que apontam que “o gosto de ensinar [...]” é uma das motivações pela escolha do magistério como profissão de professores de EF da EB. Entretanto, Cristino e Krug (2007, p. 19) chamam à atenção de que “ser professor não pode se

restringir ao ensinar, sua atuação vai além do espaço da [...] aula, sua capacitação deve permitir uma atuação consciente em todos os espaços educacionais”. Acrescentam que

tem-se a necessidade de se romper com a concepção da escola ‘apenas’ como um espaço para se ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável.

Também Krug *et al.* (2014, p. 194) colocam que “[...] o gosto de ensinar [...]” é um dos fatores (motivos) que influenciam na opção pelo magistério em EF. Esse fato é reafirmado por Krug *et al.* (2015, p. 5) que ressaltam que “[...] o gosto de ensinar [...]” é um dos motivos da escolha da profissão professor de EF. Nesse sentido, Joyce e Lift (*apud* KRUG *et al.*, 2017, p. 8) salientam que

[...] a capacidade para aprender e o desejo de exercer esse conhecimento é o produto mais importante da formação de professores, ou seja, os cursos de formação de professores devem despertar em seus acadêmicos à motivação para aprendizagem da docência e a vontade de ensinar.

Neste sentido, citamos Nóvoa (1995) que indica que a tarefa básica do professor é ensinar.

‘**A influência dos membros da família**’** foi o quinto motivo destacado para a escolha do curso de Licenciatura em EF e logicamente na escolha da profissão professor de EF (*uma citação – Professor: 2*). Esse motivo está em conformidade com o apontamento por Lucchiari (1993) de que as escolhas se dão a partir de modelos familiares, que também acabam influenciando no juízo de valores do sujeito acerca das profissões. Nesse sentido, Figueiredo (2008) frisa que, de todas as influências positivas, a família ainda parece ser a grande referência para que as pessoas escolham carreiras mais promissoras quanto ao retorno financeiro e social. Entretanto, Folle e Nascimento (2009) destacam que a influência de familiares no momento da escolha de um curso ligado à docência é um fato comum entre os professores, tanto no Brasil, quanto fora dele. Assim sendo, encontramos alguns estudos que apontam a influência da família na escolha das pessoas pela profissão professor de EF (KRUG, 2019; KRUG *et al.*, 2014; KRUG; KRUG; TELLES, 2017; FOLLE; NASCIMENTO, 2009).

Assim, estes foram os motivos da escolha da profissão professor de EF da EB pelos participantes do estudo.

Ao realizarmos uma ‘**análise geral**’ sobre os motivos da escolha da profissão professor pelos participantes estudados verificamos a ‘**existência de um rol de cinco diferentes motivos**’ para tal decisão. Essa constatação está em consonância com Figueiredo (2008) que diz que as situações que levam às pessoas a escolher a EF como profissão são bastante diferenciadas. Também Razeira *et al.* (2014) afirmam que existem diversos motivos que interferem na escolha do curso universitário pelas pessoas. Ainda observamos que desses cinco diferentes motivos da escolha da profissão professor, pelos professores de EF da EB estudados, ‘**três são motivos intrínsecos**’* (itens: primeiro; terceiro e quarto) e ‘**dois são extrínsecos**’** (itens: segundo e quinto). Nesse sentido, constatamos que a ‘**maioria**’ (*quinze* citações) dos motivos da escolha da profissão professor foram ‘**intrínsecos**’* aos professores de EF da EB estudados e a ‘**minoría**’ (*cinco* citações) ‘**extrínsecos**’**. Esse fato está em consonância com o destacado por Krug e Krug (2017, p. 7) de que os motivos da escolha do curso de EF pelas pessoas situam-se em dois blocos: “[...] **1**) a escolha por motivos intrínsecos (maioria); e, **2**) a escolha do curso por motivos extrínsecos (minoría)”.

Os motivos da permanência na profissão professor de EF da EB

Ao tratarmos a temática dos motivos da permanência na profissão professor de EF da EB achamos importante lembrarmos que no item anterior já foi abordado o significado da palavra motivo. Quanto ao significado da palavra permanência, apontamos Luft (2000) que coloca que essa significa o ato de permanecer; estado; condição ou qualidade de permanecer; constância, continuidade. Assim, para este estudo, consideramos motivos da permanência, as causas que mantêm os participantes desta investigação na profissão professor de EF da EB.

Neste sentido, identificamos a ocorrência de *‘quatro motivos da permanência na profissão professor de EF da EB’*, pelos participantes desta investigação, os quais foram discriminados a seguir.

*‘O gosto pelo que faz’** foi o primeiro e principal motivo declarado para a permanência na profissão professor de EF (*nove* citações – Professores: **3; 5; 6; 7; 9; 12; 14; 16 e 20**). Esse motivo pode ser sustentado por Krug *et al.* (2014, p. 196) que indicam que uma das características do professor de EF para atender às demandas atuais da sociedade e da escola é “[...] gostar do que faz [...]”. Já, conforme Feil (1995), gostar do que se faz é um determinante para que o professor faça bem o seu trabalho. Nesse sentido, citamos Cunha (1992) que destaca que é comum professores afirmarem que gostam muito do que fazem e que certamente repetiriam a opção profissional se lhes fosse dado um novo optar. Entretanto, a autora esclarece que os fatores de influência sobre a origem deste fato são variados, mas infere que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino. Assim sendo, segundo Costa e Nascimento (2009, p. 19), “o gosto pela profissão parece ser o primeiro quesito para justificar a dedicação à profissão”. Também Araújo (2017, p. 35) ressalta que “[...] o gosto [...] pela profissão pode favorecer para que o trabalho seja gratificante, ajudando a superar os desafios e estimular a permanência na profissão”. Ainda no direcionamento dessas afirmativas anteriores nos reportamos à Flores *et al.* (2010) que frisam que o gostar do que se faz e o entusiasmo pelo trabalho evidenciam-se como fatores primordiais para a motivação de permanecer no trabalho.

*‘Somente pela remuneração’*** foi o segundo motivo declarado para a permanência na profissão professor de EF (*cinco* citações – Professores: **1; 4; 11; 15 e 17**). Esse motivo pode ser apoiado em Sampaio e Marin (2004, p. 1204) que colocam que salário ou remuneração é aquele percebido pelo professor “[...] pelo tempo de dedicação às suas funções [...]”. Nesse sentido, citamos Teixeira e Silva (2009) que apontam que não há profissão que dê dinheiro, mas existem profissionais que ganham bem em todas as profissões. Acrescentam, porém, que não há garantia de que alguém vai se dar bem. A possibilidade de dar certo com o curso está no conhecimento profissional e no empenhamento na profissão. Dessa forma, de acordo com Ens *et al.* (2014, p. 517), “[...] a permanência na profissão [...] está mais atrelada à valorização profissional por meio de melhores salários do que ao reconhecimento, ou seja, a prêmios recebidos, como os enfatizados pelas políticas voltadas à meritocracia”. Entretanto, quando os professores percebem um baixo salário, segundo Krug *et al.* (2019, p. 18), ocorre uma “[...] insatisfação profissional [...]” acarretando uma luta por melhores condições de vida, isto é, “[...] a necessidade de completar os seus salários com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades [...]” o que ocasiona falta de tempo de dedicação à sua função, trazendo consequências sérias para a qualidade do ensino. Dessa maneira, Krug; Krug e Telles (2017, p. 32) apontam que “falta melhor salário [...]” na profissão professor de EF na EB. Diante desse cenário, citamos Favatto e Both (2019, p. 127) que destacam que o desejo de permanecer na docência por professores de EF está “[...] atrelado à necessidade financeira [...]” entre outros fatores.

*‘A estabilidade no emprego’*** foi o terceiro motivo declarado para a permanência na profissão professor de EF (*cinco* citações – Professores: **8; 10; 13; 18 e 19**). Esse motivo possui sustentação em Magalhães (*apud* ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 3) que afirmam que “a estabilidade em um emprego se tornou privilégio de uma minoria ligada ao serviço público”, “[...] atraindo cada dia mais pessoas já que sua seleção é feita com base no mérito da escolha de pessoas com o perfil adequado

para desempenhar as atividades do cargo” (MACÊDO *et al. apud* ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 3). Já Valle (2003) salienta que a carreira docente, em especial do magistério público, apresenta como uma das características básicas a seleção de seus profissionais por meio de concurso público, proporcionando efetivação e, por conseguinte, a conquista da estabilidade no posto de trabalho. Nesse contexto, ainda Valle (2003) destaca que a efetivação do professor confere-lhe status profissional e proteção pelo estatuto de funcionário público efetivo nos quadros da administração pública. Dessa forma, a efetivação consente aos docentes projetar os seus planos futuros e evitar o constante enfrentamento das incertezas do mercado de trabalho. Assim sendo, Favatto e Both (2019, p. 127) apontam que o desejo de permanecer na docência por professores de EF está atrelado à “[...] segurança do vínculo empregatício como servidor público [...]” entre outros fatores.

‘**O amor pela profissão**’* foi o quarto e último motivo declarado para a permanência na profissão professor de EF (*uma* citação – Professor: 2). Esse motivo encontra suporte em Canfield (1998) que coloca que a prática pedagógica dos professores, isto é, na sua atuação na aula, os relacionamentos que venham a se estabelecer devem ser marcados pelo amor, sendo esse o ingrediente principal do fazer pedagógico do professor. Tem que amar seus alunos, já que só assim amará e desfrutará do grandioso momento do encontro pedagógico, vindo a contaminar seus alunos neste amor, fazendo com que gostem de sua aula, que vejam significado na sua existência. “Se isto acontecer, é porque o professor tem consciência da importância da Educação Física, do quanto é importante o movimento em suas vidas” (CANFIELD, 1998, p. 134). Entretanto, Krug; Krug e Telles (2017, p. 36) apontam que na docência em EF na EB “[...] falta mais amor [...]”. Assim, de acordo com Motta e Urt (2007), esse tipo de opinião, isto é, de que a falta mais amor na docência está relacionada à chamada ‘pedagogia do amor’ e que o amor solucionará todos os problemas da docência. Já Araújo (2017, p. 35) destaca que o “[...] ‘amor’ pela profissão pode favorecer para que o trabalho seja gratificante, ajudando a superar os desafios e estimular a permanência na profissão”.

Assim, estes foram os motivos da permanência na profissão professor de EF da EB pelos participantes do estudo.

Ao efetuarmos uma ‘**análise geral**’ sobre os motivos da permanência na profissão professor pelos participantes estudados observamos a ‘**existência de um rol de quatro diferentes motivos**’ para tal decisão. Essa constatação está em consonância com Favatto e Both (2019, p. 132) que afirmam que “[...] os professores permanecem na carreira docente por diversos fatores [...]”. Ainda observamos que, dos quatro diferentes motivos da permanência na profissão professor, pelos professores de EF da EB estudados, ‘**dois são motivos intrínsecos**’* (itens: primeiro e quarto) e ‘**dois são extrínsecos**’** (itens: segundo e terceiro). Nesse sentido, constatamos que ‘**uma metade**’ (*dez* citações) dos motivos da permanência na profissão professor foram ‘**intrínsecos**’* aos professores de EF da EB estudados e ‘**outra metade**’ (*dez* citações) ‘**extrínsecos**’**. Esse fato pode ser respaldado por Ens *et al.* (2014) que colocam que os professores manifestam que a sua permanência na profissão evidencia representações, tanto ligadas a elas próprias (motivos intrínsecos), quanto a outros fatores externos (motivos extrínsecos).

As considerações finais

Ao abordarmos as considerações finais deste estudo, citamos Krug e Telles (2019, p. 118) que apontaram que “[...] finalizar uma pesquisa não é algo tão simples e fácil, já que [...] escrever é uma tarefa árdua. Além disso, terminar o escrito de um trabalho, não é completamente possível, visto que, as temáticas estudadas não terminam, pois estão sempre renovando-se”.

Entretanto, ao considerarmos um esboço de finalização do estudo, pela análise das informações obtidas, podemos concluir que ‘**identificamos um rol de cinco diferentes motivos**’ (‘**o gosto pelo esporte**’; ‘**a influência do professor de EF**’; ‘**o desejo de ser professor**’; ‘**o gosto de ensinar**’; e, ‘**a influência dos membros da família**’) da escolha da profissão professor de EF

na *EB*, bem como *‘identificamos um rol de quatro diferentes motivos (o gosto pelo que faz; somente pela remuneração; a estabilidade no emprego; e, o amor pela profissão) da permanência da profissão professor de EF na EB*, pelos participantes desta investigação, sendo que *‘os principais destes motivos, tanto da escolha da profissão (o gosto pelo esporte), quanto na permanência nesta (o gosto pelo que faz), foram motivos intrínsecos, ou seja, relacionados aos fatores internos da pessoa’*.

Ainda podemos constatar que *dez* professores (1; 4; 8; 10; 11; 13; 15; 17; 18 e 19) mudaram de um motivo intrínseco para um extrínseco da escolha para a permanência na profissão e *cinco* professores (2; 3; 5; 6 e 16) mudaram de um motivo extrínseco para um intrínseco da escolha para a permanência na profissão, sendo que outros *cinco* professores (7; 9; 12; 14 e 20) mantiveram um motivo intrínseco na escolha e na permanência na profissão. Salientamos que o motivo intrínseco de escolha da profissão *‘o gosto pelo esporte’* foi o que mais ocasionou mudanças para um motivo extrínseco (*‘a estabilidade no emprego’* em *cinco* oportunidades e *‘somente pela remuneração’* em *quatro* oportunidades). Dessa forma, podemos inferir que *‘o gosto pelo esporte enquanto motivo de escolha da profissão professor de EF na EB não é um suporte suficientemente adequado para possibilitar a permanência nesta profissão’*. Esse fato está em consonância com o dito por Santini e Molina Neto (2005) de que a grande maioria dos ingressantes na EF não aspira ser professor de EF. São ex-atletas ou pessoas que já tiveram contato com a área esportiva e que, quando confrontados com a decisão de escolher uma profissão, optaram por uma que já lhes era familiar, a EF, reduzindo, assim, as incertezas. Os autores ainda destacam que caso a escolha profissional não tenha sido consciente e coerente com os interesses pessoais, a profissão poderá ser exercida com pouca motivação e, ao longo do percurso profissional, poderão surgir situações de desconforto e frustrações que poderão paralisar e deprimir o professor, trazendo-lhe inúmeras implicações pessoais e sociais, o que justifica os motivos *‘somente pela remuneração’* e pela *‘estabilidade no emprego’*. Entretanto, ainda Santini e Molina Neto (2005) salientam que, é possível, após o ingresso da pessoa na profissão, desenvolver competências específicas para o desempenho que o trabalho exige, caracterizando, assim, com o passar do tempo, o desenvolvimento do processo de identidade com a profissão escolhida. Esse deve ter sido o caso do professor 20 que teve o motivo de escolha da profissão *‘o gosto pelo esporte’* e passou para o motivo da permanência *‘o gosto pelo que faz’*. E, nesse sentido, citamos Oliveira (1992) que já destacava anos atrás que o papel a ser desempenhado pela profissional de EF na escola, não é o de treinador à caça de talentos, e nem tão pouco, o de simples marionete a serviço da elite. O papel do professor de EF na escola é o de educador.

A partir destas constatações, podemos inferir que *‘os motivos que levam à escolha da profissão professor, bem como a permanecer nela são diversos e complexos, pois são possíveis à diversas influências, mas que acarretam uma opção de vida profissional com implicações para a vida pessoal, e por isso mesmo difíceis de serem projetados para o futuro’*.

Assim, frente aos resultados alcançados por este estudo, sugerimos a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre esta temática, no sentido de uma compreensão mais abrangente sobre a mesma.

Referências

- ALMEIDA, L. de; FENSTERSEIFER, P. E. Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 13-36, mai./ago. 2007.
- ANDRÉ, M. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ARAÚJO, A. B. da S. *Porque os professores permanecem na docência?* 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- ARAÚJO, R. de A.; FURTADO, V. A.; LIMA, T. C. B. de; PINHO, A. P. M. Fico porque preciso? Permanência e entrenchamento na carreira de docentes da rede pública básica de ensino. *Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais – AAPE*, v. 28, n. 52, p. 1-34, 2020.

- BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. S. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio ao curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1/2, p. 153-166, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, A. L. B.; FERREIRA, L. M.; KRUG, H. N. O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física Escolar. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, XIV., 1999, Santa Maria. **Anais**, Santa Maria: CEFD/UFSM, 1999. p. 1080.
- 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.
- BIGUELINI, M. F.; ROSSATO, V. M. Expectativas na escolha da profissão: um estudo com acadêmicos do curso de Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, out. 2016. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/expectativas-na-escolha-da-profissao-um-estudo-com-academicos-do-curso-de-educacao-fisica>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- CANFIELD, M. de S. Educação Física: necessidades educativas do futuro. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 20, p. 129-137, 1998.
- CAVALCANTE, M. M. da S. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. Ensinar é o mesmo que ser professor? Reflexões sobre a formação de professores e as mudanças educativas. In: KRUG, H. N. (Org.). **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de Educação Física**. Santa Maria: [s.n.], 2007. p. 18-22. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v. 2).
- CORTES, S. M. V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. In: NEVES, C. E. B.; CORRÊA, M. B. (Orgs.). **Pesquisa social empírica: métodos e técnicas**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. p. 11-47.
- COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do. O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 17-24, 1. trim. 2009.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GIISI, M. L.; RIBAS, M. S. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, mai./ago. 2014.
- FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.
- 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.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-100, jan./abr. 2008.
- 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: 09 jun. 2021.
- FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do. Aderência à profissão Educação Física: estudos de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 353-367, 3. trim. 2009.
- KRUG, H. N. O percurso da vida escolar básica e a relação com a escolha profissional dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 14, n. 141, p. 1-10, feb. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd141/escolha-profissional-em-educacao.htm>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre os motivos da escolha da profissão professor... de Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jan. 2019. Disponível em: [http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-os-motivos-da-profissao-professor-de-educacao-fisica](http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-os-motivos-da-escolha-da-profissao-professor-de-educacao-fisica). Acesso em: 21 fev. 2021.
- KRUG, H. N.; TELLES, C. As motivações para envelhecer praticando esporte amador: o caso do futebol de veteranos. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 13, n. 3, p. 103-122, set. 2019.

- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. A formação continuada de professores de Educação Física da Educação Básica: concepções, desafios e perspectivas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 371-389, set./dez. 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, mai./ago. 2017.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. O ser professor na percepção de acadêmicos ingressantes na Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, nov. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-ser-professor-na-percepcao-de-academicos-ingressantes...> Acesso em: 14 dez. 2020.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. A (in)satisfação com a escolha profissional de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em diversos momentos da formação inicial. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, mar. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-in-satisfacao-com-a-escolha-profissional-de-academicos-de-licenciatura-em-educacao-fisica-em-diver...> Acesso em: 14 dez. 2020.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. 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, 2019.
- 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, 2020.
- 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, R. de R.; KRUG, H. N. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 123, p. 1-9, ago. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em...> Acesso em: 20 mai. 2021.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. Os motivos da escolha da profissão: Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, jul. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-motivos-da-escolha-da-profissao-licenciatura-ou-bacharelado-em-educacao-fisica> . Acesso em: 14 dez. 2020.
- LEMONS, C. **Escolher uma profissão é definir um estilo de vida**, 2018. Disponível em: <http://www.escolhaecaminho.com.br>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- LUCCHIARI, D. H. P. S. (Org.). **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARQUES, M. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 187-206, jan./jun. 2015.
- MASCHIO, V.; SILVA, A. R.; BASEI, A. P.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. As motivações para a escolha do curso de Licenciatura em Educação Física: um diálogo com acadêmicos em formação inicial. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, p. 1-9, jan. 2009. Disponível em: <http://www.boletimef.org/?canal=12&file=2170>. Acesso em: 10 mar. 2009.
- MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul./set. 2017.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009a. p. 9-29.
- MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009b. p. 61-77.
- 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. p. 107-139.
- MOTTA, M. A. A. da; URT, S. da C. Pensando a docência: formação, trabalho e subjetividade. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, n. 24, p. 89-106, jul./dez. 2007.
- 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. p. 25-41.
- OLIVEIRA, A. A. B. de. Analisando a prática pedagógica da Educação Física de Londrina. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v. VII, n. 13, p. 11-14, jul. 1992.

- PAVAN, R.; LOPES, M. C. P. Formação docente: reflexões sobre diferentes dimensões. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, n. 24, p. 27-33, jul./dez. 2007.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRIMI, R.; MUNHOZ, A. M. H.; BIGHETTI, C. A.; NUCCI, E. P. de; PELLEGRINI, M. C. K.; MOGGI, M. A. Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 451-463, 2000.
- RAZEIRA, M. B.; TAVARES, F. J. P.; PEREIRA, F. M.; RIBEIRO, J. A. B.; MACHADO, C. R. C. Os motivos que levam à escola do curso de Licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2014.
- 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.
- SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.
- SANTOS, R. M.; HALLAL, P. R. C. Fatores que levam ao ingresso em Faculdade de Educação Física. In: MARQUES, A. C.; ROMBALDI, A. J. (Orgs.). **XX Simpósio Nacional de Educação Física**. Coletânea de Textos e Resumos. Pelotas: Ed. Universitária/Ed. Universitária/UFPel-ESEF, 2001.
- SILVA, F. O. da; RIBEIRO, M. L. Motivações para escolha profissional na Licenciatura em Música. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 13, n. 28, p. s.n.-s.n., mai./ago. 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVARES, F. J. P. **Educação Física e educação ambiental: fundamentação e proposições**. Pelotas: Ed. UFPel, 2009.
- TEIXEIRA, M.; SILVA, C. S. C. da. O que vai ser? **Jornal Zero Hora – Cadernos Vestibular**, Porto Alegre, p. 1, 27 de maio de 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências humanas: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALLE, I. R. **A era da profissionalização: formação e socialização do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.
- VALLE, I. R. Carreira magistério: uma escolha deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006.

O STRESS DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR

Hugo Norberto Krug²

Resumo

Objetivamos neste estudo identificar e analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre os seus níveis de stress, diante da inclusão escolar, e 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 obtidas. Participaram quinze professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que os fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, permeiam a atuação docente de todos os professores de EF da EB estudados e que os principais fatores foram a existência de alunos com deficiência nas aulas de EF e a falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação Física. Stress Docente. Inclusão Escolar.

Abstract

We aim in this study to identify and analyze 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 Sul (Brazil), about their levels of stress, faced school inclusion, and its main triggering factors. We characterized the research as qualitative of the case study type. We used with research instrument the Faculty Stress Index by Gmelch and collaborators (1984) and the content analysis as a way of interpreting the information obtained. Participated fifteen PE teachers from the BE from the aforementioned education network and city. We conclude that the triggering factors of teacher stress, in view of school inclusion, permeate the teaching performance of all PE teachers from the EB studied and that the main factors were the existence of students with disabilities in PE classes and the lack of capacitation/preparation of the PE teacher himself to deal with students with disabilities.

Keywords: Physical Education. Teacher Stress. School inclusion.

As considerações iniciais

Segundo 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 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.

Neste sentido, nos referimos a Anjos e Ferreira (2004) que definem estresse como um conjunto de reações do organismo das pessoas a agressões de origens diversas, capazes de perturbar o equilíbrio interno.

² Licenciado em Educação Física (UFPEL); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Ex-Professor de Educação Física da rede de ensino público (1980-1994) e ex-Professor de rede de ensino privada (1986); hnkrug@bol.com.br.

Assim sendo, citamos Lipp (2010) que classifica o stress (aqui justificamos que usaremos os termos estresse e/ou stress e que, neste estudo, significam a mesma coisa) 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 (vejam que o stress benéfico é originado pelos sentimentos positivos); **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 (vejam que o stress negativo é originado pelos sentimentos negativos); 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 (inserções nossas).

Desta forma, diante deste cenário do stress docente, foi que emergiu o entrelaçamento do mesmo com a inclusão escolar nas aulas de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), pois Monteiro e Earp (2011) salientam que as práticas de inclusão estão se tornando uma realidade no Brasil, a partir da decorrência da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e efetivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – n. 9.394 (BRASIL, 1996). Além disso, de acordo com Krug *et al.* (2018, p. 59), “no contexto escolar, sabendo do papel que a escola possui no processo de inclusão”, esses autores destacam a disciplina de EF “[...] como um importante componente obrigatório no currículo escolar, da Educação Básica”, que, conforme Telles e Krug (2014, p. 3), deve garantir “um ensino de qualidade para todos os alunos (com deficiência ou não)”.

Entretanto, não podemos deixar de lembrar que vários estudos (KRUG, 2022b; KRUG, 2021a; KRUG, 2021b; KRUG, 2021c; KRUG; KRUG, 2021a; KRUG; KRUG, 2021b; KRUG *et al.*, 2021a; KRUG *et al.*, 2021b; KRUG; KRUG; KRUG, 2019a; KRUG; KRUG; KRUG, 2019b; KRUG *et al.*, 2019; e KRUG *et al.*, 2018) apontam para as dificuldades/desafios, inseguranças e incertezas a respeito da implementação do processo de inclusão escolar. Nesse sentido, nos referimos a Krug (2017, p. 3) que afirma que

[...] o ofício da docência [...] é fonte de [...] sentimentos [...] e que estes sentimentos assumem uma importância ímpar, pois o estudo dos mesmos permite o conhecimento dos aspectos peculiares à escola e aos docentes [...] que podem interferir direta ou indiretamente no ensino [...].

Neste contexto, salientamos que os sentimentos positivos originam o stress benéfico e os sentimentos negativos promovem o stress negativo, conforme Lipp (2010) e que “são diversos fatores que induzem ao estresse no âmbito escolar” (LIPP, 2004, p. 81) e aqui é que nos deparamos com as dificuldades/desafios da implementação da inclusão escolar nas aulas de EF da EB, já, que, de acordo com Jesus (1996, p. 25),

se 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 (estresse) (acréscimo nosso).

Desta maneira, consideramos que os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, estão expostos à diversos estímulos que contribuem para o surgimento do estresse.

Assim, considerando as premissas anteriormente descritas, defrontamo-nos com a seguinte questão problemática orientadora desta investigação: quais são as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS

(Brasil), sobre os seus níveis de stress docente, diante da inclusão escolar, e seus principais fatores desencadeadores?

A partir desta indagação, objetivamos neste estudo, identificar e analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), sobre os seus níveis de stress docente, diante da inclusão escolar, e seus principais fatores desencadeadores.

Entretanto, desmembramos este objetivo geral em dois objetivos específicos: **1)** identificar e analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os seus níveis de stress docente, diante da inclusão escolar; e, **2)** identificar e analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os seus principais fatores desencadeadores de stress docente, diante da inclusão escolar.

Justificamos a realização deste estudo, ao fundamentarmos em Baccin e Krug (2005) que colocam 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 procedimentos metodológicos

Caracterizamos esta investigação como qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Paulilo (1999, p. 135), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos característicos por um alto grau de complexidade interna.

Para Yin (2009), o estudo de caso busca qualificar as características encontradas como forma de conhecimento para tentar entender um fenômeno específico, pouco conhecido em um contexto articulado com a vida real.

Utilizamos como instrumento de pesquisa 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 Krug (2022a).

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

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 com deficiência inclusos em suas aulas. Nesse sentido, a escolha dos participantes aconteceu pela representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010).

Para melhor compreensão do contexto da pesquisa, consideramos importante destacarmos que dos *quinze* participantes, *dez* eram do ‘*sexo feminino*’ e *cinco* do ‘*sexo masculino*’, a ‘*faixa etária*’ variou ‘*de 29 a 47 anos*’ e o ‘*tempo de docência*’ variou ‘*de 5 a 22 anos*’. Entretanto, convém lembrarmos que esses dados de identificação não foram alvos da pesquisa.

Para manutenção dos aspectos éticos da investigação, foram preservadas as identidades dos colaboradores, sendo que os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, afirmando a concordância na participação da pesquisa.

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.

Os níveis de stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados

No quadro 1, apresentamos as categorias, relativas aos níveis do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Quadro 1 – Os níveis do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Níveis do stress docente	Total de citações
Nada estressado	0
Pouco estressado	0
Mais ou menos estressado	4
Bastante estressado	9
Muitíssimo estressado	2
Total de citações	15

Fonte: Informações dos Colaboradores.

Elaboração: O autor.

Ao observarmos o quadro 1, de ‘*forma geral*’, podemos constatar que a ‘*totalidade*’ (*quinze*) dos professores de EF da EB estudados, situaram-se em um ‘*nível estressado*’ (somatório dos níveis: mais ou menos estressado; bastante estressado; e, muitíssimo estressado), diante da inclusão escolar. Esse fato encontra sustentação em Krug; Krug e Krug (2019a, p. 29) que apontam que a EF Escolar “[...] com alunos com deficiência incluídos [...]” provoca os sentimentos de insegurança, medo, impotência, ansiedade, angústia, pânico e insatisfação nos professores de EF da EB. Nesse contexto, Mariano e Muniz (2006) assinalam que o trabalho docente pode ser identificado como fonte de sofrimento. Assim sendo, citamos Lipp (2004, p. 60) que afirma que 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 mesmo diante de uma situação feliz. Dessa forma, ‘*a docência em EF na EF, diante da inclusão escolar, é geradora de stress, nas percepções dos professores de EF da EB*’ estudados.

Ainda no quadro 1, podemos constatar que: **a)** o nível de stress docente, diante da inclusão docente, que aparece em ‘*primeiro lugar*’ é o ‘*bastante estressado*’ (*nove* citações); **b)** em ‘*segundo lugar*’, está o nível ‘*mais ou menos estressado*’ (*quatro* citações); **c)** em ‘*terceiro lugar*’ e último, aparece o nível ‘*muitíssimo estressado*’ (*duas* citações); e, **d)** os níveis ‘*nada estressado*’ e ‘*pouco estressado*’ ‘*não foram citados*’ pelos professores de EF da EB estudados.

Este cenário pode ser amparado por Ilha e Krug (2010) que destacam que “[...] a Educação Física é uma profissão estressante”. Também Krug (2022a) afirma que a EF Escolar é estressante para os professores de EF da EB em todas as fases da carreira docente (entrada; estabilização; diversidade; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento). Dessa forma, podemos inferir que **‘a docência em EF na EB, diante da inclusão escolar, é geradora de stress, para, praticamente, todos os professores de EF na EB.**

Os principais fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados

No quadro 2, apresentamos as categorias relacionadas aos principais fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Quadro 2 – Os principais fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Fatores desencadeadores do stress docente	Total de citações
1) A existência de alunos com deficiência nas aulas de EF***	15
2) A falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência**	13
3) A não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF*	8
4) A falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência***	7
5) A difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares***	6
6) O preconceito dos alunos ditos normais com os colegas com deficiência*	4
7) O não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência*	2
Total de citações	55

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: O autor.

Legenda:

*Fator ligado aos alunos com deficiência;

**Fator ligado aos próprios professores de EF, 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 sete categorias temáticas que representaram os principais fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar’**, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram elas:

1) ‘A existência de alunos com deficiência nas aulas de EF* (quinze citações).** Sobre esse fator desencadeador do stress docente, diante da inclusão escolar, citamos Krug; Krug e Krug (2019a, p. 23) que apontam que “a existência de alunos inclusos nas aulas de EF [...]” é um dos desafios que causa os sentimentos negativos de ansiedade, medo, pânico, impotência e insegurança aos professores de EF da EB. Assim sendo, no sentido de reforço da afirmativa anterior, mencionamos Krug e Krug (2021b) que destacam que a inclusão escolar nas aulas de EF na EB é um momento de insegurança, medo, angústia, ansiedade, impotência e insatisfação nos professores da área. Assim, nesse contexto, podemos inferir que **‘a existência de alunos com deficiência nas aulas de EF ao ser um desafio na docência em EF na EB que causa os sentimentos negativos de ansiedade, angústia, medo,**

pânico, impotência e insegurança, com certeza, pode vir a ser um gerador de stress nos professores da área;

2) ***‘A falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’***** (treze citações). Quanto a esse fator desencadeador de stress docente, diante da inclusão escolar, nos dirigimos a Krug (2021a, p. 6) que coloca que “a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com os alunos com deficiência [...]” faz parte do real da EF Escolar Inclusiva, sendo, então, um dos aspectos negativos da EF Escolar Inclusiva (KRUG, 2021b). Nesse cenário, nos referimos a Krug; Krug e Krug (2019a, p. 23) que dizem que “a falta de preparo/capacitação do próprio professor em lidar com alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é um dos desafios que causa os sentimentos de medo, insegurança e angústia aos professores de EF da EB. Assim, nesse contexto, podemos inferir que ***‘a falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência ao ser um desafio na docência em EF na EB que causa os sentimentos negativos de medo, insegurança e angústia, com certeza, pode vir a ser um gerador de stress nos professores da área***;

3) ***‘A não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’****** (oito citações). No direcionamento desse fator desencadeador de stress docente, diante da inclusão escolar, nos referimos a Krug *et al.* (2021a, p. 81) que indicam que “a não participação dos alunos inclusos nas aulas de EF [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF na EB, diante da inclusão escolar, sendo, então, um dos desencantos com a EF Inclusiva pelos professores da área (KRUG, 2021c). Nesse cenário, nos dirigimos a Krug; Krug e Krug (2019a, p. 26) que ressaltam que “a não participação do aluno com deficiência nas aulas [...]” é um dos desafios que causa o sentimento de impotência aos professores de EF da EB. Dessa forma, nesse contexto, podemos inferir que ***‘a não participação de alunos com deficiência nas aulas de EF ao ser um desafio na docência em EF na EB que causa o sentimento negativo de impotência, com certeza, pode vir a ser um gerador de stress nos professores da área***;

4) ***‘A falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’****** (sete citações). Relativamente a esse fator desencadeador do stress docente, diante da inclusão escolar, lembramos que a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência é um dilema (KRUG *et al.*, 2016), um aspecto negativo (KRUG, 2021b), uma marca docente negativa (KRUG *et al.*, 2021a) e conseqüentemente um desencanto com a EF Inclusiva (KRUG, 2021c) dos professores da área. Nesse cenário, de acordo com Krug; Krug e Krug (2019a, p. 25), “[...] o não atendimento dos alunos com deficiência por professores especializados [...]” ao ser um dos desafios da inclusão escolar causa o sentimento negativo de insatisfação aos professores de EF da EB. Frente a esse contexto, podemos inferir que ***‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência ao ser um desafio que causa o sentimento negativo de insatisfação, com certeza, pode vir a ser um gerador de stress nos professores da área***;

5) ***‘A difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’****** (seis citações). Evidenciamos esse fator desencadeador de stress docente, diante da inclusão escolar, ao mencionarmos Krug; Krug e Krug (2019b, p. 23) que afirmam que “a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares [...]” é uma das barreiras da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Assim sendo, Krug *et al.* (2018, p. 64) apontam que “a falta de acessibilidade/infraestrutura na escola [...]” é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF na EB. Nesse cenário, mencionamos Krug; Krug e Krug (2019a, p. 24) que salientam que “a falta de acessibilidade/infraestrutura da escola [...]” é um dos desafios que causa os sentimentos negativos de medo e insegurança aos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Dessa forma, nesse contexto, podemos inferir que ***‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares ao ser um desafio na docência em EF na EB que causa os sentimentos***

negativos de medo e insegurança, com certeza, pode vir a ser um gerador de stress nos professores da área;

6) ***‘O preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência’**** (quatro citações). Em referência a esse fator desencadeador do stress docente, diante da inclusão escolar, destacamos Krug *et al.* (2016, p. 61) que afirmam que “o preconceito dos alunos com os colegas com deficiência [...]” é um dilema da EF Escolar Inclusiva. Já Krug *et al.* (2018) apontam que esse fator é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF na EB. Nesse cenário, mencionamos Krug; Krug e Krug (2019a, p. 25) que frisam que “a discriminação social dos alunos com deficiência [...]” é um dos desafios que causa os sentimentos negativos de medo e insegurança aos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Sendo assim, nesse contexto, podemos inferir que ***‘o preconceito dos alunos ditos normais com os colegas com deficiência ao ser um desafio na docência em EF na EB que causa os sentimentos negativos de medo e insegurança, com certeza, pode vir a ser um gerador de stress nos professores da área;*** e,

7) ***‘O não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’**** (duas citações). Em relação a esse fator desencadeador do stress docente, diante da inclusão escolar, apontamos Krug (2021a, p. 6) que indicam que “o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência [...]” faz parte da realidade da EF Escolar Inclusiva e, assim sendo, Krug *et al.* (2021a) frisam que esse fato é uma das marcas docentes negativas dos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2019b, p. 23) colocam que “o não aprendizado do conteúdo pelos alunos com deficiência [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar e, isto, segundo Krug e Krug (2021b), pode ocasionar um momento de impotência nos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Dessa forma, nesse contexto, podemos inferir que ***‘o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência ao ser uma barreira na docência em EF na EB que causa o sentimento negativo de impotência, com certeza, pode vir a ser um gerador de stress nos professores da área;***

Assim, estes foram os principais fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Neste cenário, citamos Ilha e Krug (2010, p. 239) que afirmam que “[...] são inúmeras as fontes geradoras de stress dos professores” de EF da EB.

Ao efetuarmos uma ***‘análise geral’*** sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, relativamente aos ***‘principais fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar’*** (conforme o quadro 2), constatamos que uma ***‘parcela’*** (três do total de sete) dos mesmos está ***‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’****** (itens: 1; 4 e 5) com *vinete e oito* citações, outra ***‘parcela’*** (três do total de sete) está ***‘ligada aos alunos com deficiência’**** (itens: 3; 6 e 7) com *quatorze* citações e mais uma ***‘parcela’*** (um do total de sete) está ***‘ligada aos próprios professores de EF, ou seja, a si mesmos’***** (item: 2) com *treze* citações. Essa constatação está em consonância com o dito por Molina (1996) de que o stress no trabalho pode ser associado a diversos fatores. Dessa forma, podemos inferir que ***‘os fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, podem estar, tanto ligados à estrutura da escola/sistema educacional, quanto aos alunos com deficiência, bem como aos próprios professores de EF da EB’***.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas, temos a destacar que de ***‘forma geral: a) ‘quanto aos níveis de stress docente, diante da inclusão escolar’***, 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 consonância com Tavares *et al.* (2007, p. 19) que afirma que ser professor é “[...] uma das profissões mais estressantes [...]” na contemporaneidade; e, ***b) ‘quanto aos principais***

fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, os professores de EF da EB estudados, em sua *'totalidade'* apresentaram um *'rol de sete fatores'*: 1) *'a existência de alunos com deficiência nas aulas de EF'*; 2) *'a falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência'*; 3) *'a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF'*; 4) *'a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência'*; 5) *'a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares'*; 6) *'o preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência'*; e, 7) *'o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência'*. Esse rol de fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, aponta para a constatação de que o *'stress docente, diante da inclusão escolar*, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, está *ligado, tanto à estrutura da escola/sistema educacional, quanto aos alunos com deficiência, bem como aos próprios professores de EF da EB*. Essa constatação está em consonância com o afirmado por Lipp (2004) de que o stress dificilmente é causado por uma única fonte. Na maioria das vezes sofremos o efeito cumulativo de inúmeros estressores que se somam para criar o estado de tensão mental e física.

A partir destas constatações *'concluímos que os fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, permeiam a atuação docente de todos os professores de EF da EB estudados, e que os principais foram a existência de alunos com deficiência nas aulas de EF e a falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência'*.

Neste cenário, consideramos importante mencionarmos Baccin e Krug (2005) que assinalam que os professores necessitam (diante da inclusão escolar) alterarem alguns de seus hábitos de trabalho para que o nível de stress diminua (acréscimo nosso).

Para tal fato acontecer lembramos Krug (2022b) que, em estudo realizado, identificou uma enorme quantidade e diversidade de saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Foram eles: *'saber bem o conceito de inclusão'*; *'saber sobre as características das deficiências dos alunos inclusos'*; *'saber planejar pensando a inclusão'*; *'saber se relacionar com os alunos inclusos'*; *'saber como agir com os alunos inclusos em diversas situações'*; *'saber ensinar os alunos inclusos'*; *'saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão'*; *'saber proporcionar atividades adequadas aos alunos inclusos para que eles aprendam'*; *'saber como avaliar os alunos inclusos'*; *'saber escutar os alunos inclusos'*; *'saber ter paciência com os alunos inclusos'*; *'saber ser perseverante/persistente com os alunos inclusos'*; *'saber estimular a socialização entre os alunos diferentes'*; *'saber se comprometer com a inclusão'*; e, *'saber os limites dos alunos inclusos'*. Entretanto, segundo esse mesmo autor, todo o rol de saberes enumerado pode ser representado por um único saber bem amplo: o *'saber trabalhar com a inclusão nas aulas'*. Assim sendo, este saber está em consonância com o colocado por Dutra; Silva e Rocha (2006) de que um dos primeiros passos para uma escola inclusiva é a capacidade dos professores para trabalhar a inclusão.

Para finalizarmos, sugerimos a realização de estudos mais aprofundados sobre as percepções de professores de EF da EB sobre o stress docente, diante da inclusão escolar, 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

- ANJOS, M. dos; FERREIRA, M. B. (Coords.). **Mini Aurélio Eletrônico versão 5.12**. Positivo, 2004. CD-ROOM.
- 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. CD-ROOM.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- 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.
- DUTRA, R. dos S.; SILVA, S. de S. M.; ROCHA, R. C. da S. A educação inclusiva como projeto da escola: o lugar da Educação Física. **Revista Adapta**, a. II, n. 1, p. 7-12, 2006.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.
- 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.l.: s.n.], 1996.
- KRUG, H. N. Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio: os sentimentos expressos pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/estagio-curricular-supervisionado-no-ensino-medio-os-sentimentos-expressor-pelos-academicos-da...> Acesso em: 23 mar. 2022.
- KRUG, H. N. O real e o ideal da Educação Física Inclusiva: percepções de professores da área. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, nov. 2021a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-real-e-o-ideal-da-educacao-fisica-inclusiva-percepcoes-de-professores-da-area>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- KRUG, H. N. Avaliando a Educação Física Escolar Inclusiva: os aspectos positivos e negativos. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, dez. 2021b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/avaliando-a-educacao-fisica-escolar-inclusiva-os-aspectos-positivos-e-negativos>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- KRUG, H. N. Encantos e desencantos com a Educação Física Inclusiva: as percepções dos professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 Esp.-EF, p. 14-22, out. 2021c.
- KRUG, H. N. Os professores de Educação Física da Educação Básica e o stress na sua profissão em diversas fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp.-EF, p. 4-18, fev. 2022a.
- KRUG, H. N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp.-EF, p. 44-55, fev. 2022b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Como a disciplina de Educação Física na Educação Básica pode se tornar mais inclusiva: percepções da Gestão Escolar. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 7, n. 3, p. 155-169, set./dez. 2021a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: que momento é este? **Form@re - Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**, Teresina, v. 9, n. 2, p. 76-88, jul./dez. 2021b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Docência e inclusão: os desafios de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 7, p. 19-33, jan./jun. 2019a.
- 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 dos Garças, v. 08, n. 2, p. 18-33, jul./dez. 2019b.
- 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, 2016.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas 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, 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: marcas docentes. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, v. 5, n. 01, p. 75-86, jan./dez. 2021a.
- 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, 2021b.
- LIPP, M. E. M. (Org.). **O stress no Brasil**: pesquisas avançadas. Campinas: Papirus, 2004.
- LIPP, M. E. N. **O que é stress**, 2010. Disponível em: <http://www.estresse.com.br>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- MARIANO, M. do S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do Ensino Fundamental. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 76-89, 1º sem. 2006.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física**: alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-93.
- MOLINA, O. F. **Estresse no cotidiano**. São Paulo: Pancast, 1996.
- MONTEIRO, M. da G. T; EARP, M. de L. S. Um estudo qualitativo sobre inclusão escolar. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 183-200, 2011.
- 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: 18 fev. 2022.
- PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul./dez. 1999.
- 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.
- 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.l.:s.n.], 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/fef/espec/hotsite/gqve/TCC_GustavoElmaLuciaCi.madon.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.
- 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 mar. 2022.
- YIN, R. **Case study research: design and methods**. 4th. ed. Thousand Oaks, CA, Sage, 2009.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug³

Resumo

Objetivamos com esta investigação analisar as Representações Sociais (RS) do início da docência e seus motivos, 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. Utilizamos como instrumento de pesquisa o Teste de Associação Livre de Palavras e à análise de conteúdo para a interpretação das informações obtidas. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que as RS dos professores estudados se ancoraram, fortemente, em palavras representativas dos estágios de sobrevivência e de entusiasmo características da fase de entrada na carreira docente.

Palavras-chave: Educação Física. Representação Social. Início da Docência.

Abstract

We aim with this investigation to analyze the Social Representations (SR) of the beginning of teaching and their reasons, of Physical Education (PE) teachers beginners in Basic Education (BE), from the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil) We characterized the research as qualitative of the case study type. We used with research instrument the Free Word Association Test and the Content Analysis from the interpret of the information obtained. Participated five PE teachers beginners in BE from the aforementioned education system and city. We conclude that the SR of the studied teachers were strongly anchored in words representing the stages of survival and enthusiasm characteristic of the phase of entry into the teaching career.

Keywords: Physical Education. Social Representation. Beginning of Teaching.

As considerações iniciais

Segundo Conceição *et al.* (2007, p. 15), o professor como um dos personagens da escola, dos processos que nela acontecem, “está sujeito a inúmeras questões que podem interferir na sua atuação profissional e, portanto, na construção de sua prática educativa”.

Além disto, de acordo com Bessa (2009), o professor é um sujeito que formula sentidos sobre a sua realidade, desenvolvendo um processo de análise, compreensão e construção dessa realidade que condiciona a sua forma de estar e ser. Assim, a imagem que o professor constrói de sua profissão é o reflexo do seu pensamento sobre a docência relacionado com as percepções da realidade e das referências que o influenciam.

Neste cenário, citamos Ribeiro e Jutras (2006) que ressaltam que os professores como atores sociais constroem as suas representações (significados) a partir do conjunto de ideias, opiniões, informações e crenças presentes no seu contexto sociocultural (inserção nossa).

³ Licenciado em Educação Física (UFPEL); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Ex-Professor de Didática da Educação Física e de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física no Curso de Licenciatura em Educação Física (UFSM); hnrkrug@bol.com.br.

Diante deste contexto, embasamos teoricamente esta investigação na Teoria das Representações Sociais (TRS) que, segundo Machado e Castro (2016, p. 364), “[...] foi originalmente elaborada pelos estudos de Serge Moscovici, em meados da década de 1960, e abrange uma compreensão e explicação aprofundada dos fenômenos sociais [...]”.

Assim sendo, para Abric (2000), a TRS é considerada um marco para o estabelecimento de uma percepção inovadora a respeito da integração entre os fenômenos perceptivos e grupais. Nesse sentido, Basílio e Machado (2013, p. 101) destacam que “a necessidade do ser humano estar atualizado com a sua realidade e com o seu grupo de pertença o impulsiona a construir representações sociais (RS)” (inserção nossa). Já Coutinho *et al.* (2017) dizem que as RS investigam como se forma os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

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

Ainda Moscovici (2003) afirma que são dois os processos importantes na TRS: **a)** a ancoragem ou amarração, que é responsável pela constituição das significações em torno do objeto e sua relação com o mundo físico, social ou práticas sociais (crenças e valores). A ancoragem “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2003, p. 61); e, **b)** a objetivação, que é a passagem das idéias e/ou conceitos para esquemas e/ou imagens concretas. A objetivação une a ideia de não-familiar com a realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade, o que possibilita “transformar uma representação na realidade da representação, transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Desta maneira, “a imagem que parecia ser irreal, estranha, passa a se configurar como real, assim conhecida passa a ser o que já são conhecidas para os outros, tornando-se familiar. Deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade” (MOSCOVICI, 2003, p. 74).

Relativamente às RS das profissões, conforme Bessa (2009), essas podem estar intimamente ligadas aos ofícios ou profissões que os sujeitos praticam e refletem as imagens de que são detentoras. Já, para Borges (2007, p. 85), as representações profissionais permitem edificar “um saber profissional, proteger a especificidade dos grupos, orientar as condutas, antecipar as expectativas dos parceiros de ação, guiar práticas à posteriori as tomadas de posições”.

Ao abordar a profissão docente, Bessa (2009) salienta que a imagem que o professor constrói da sua profissão é o reflexo do seu pensamento sobre a docência relacionado com as suas percepções da realidade e das referências que o influenciam. Nesse sentido, Alves-Mazzotti (2007) aponta que as RS constituem elementos efetivos à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, uma vez que mantêm relações com a linguagem, com a ideologia e com o imaginário social e por seu papel de orientação de condutas e práticas sociais.

Portanto, a partir destas premissas supracitadas, elaboramos a seguinte questão problemática norteadora desta investigação: quais são as RS do início da docência e seus motivos (justificativas), 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 – RS (Brasil)?

Em consequência do exposto, consideramos necessário abordarmos a respeito do início da docência em EF na EB.

Neste sentido, citamos Ilha e Krug (2016, p. 200) que dizem que

é inegável [...] que a entrada na carreira docente representa uma fase de muitas mudanças no momento em que o graduado assume-se professor. Sendo assim, entende-se que esta fase da carreira docente merece um destaque especial, pois influencia significativamente o percurso profissional do professor.

Já Príncipe e André (2018, p. 4) ressaltam que

a entrada na carreira é uma fase do processo de desenvolvimento profissional, que comporta tanto a experiência acumulada enquanto aluno durante a passagem pela Educação Básica, quanto a formação específica para ser professor, e também, a formação continuada. É uma fase extremamente [...] difícil, na qual o docente deve, além de aprender a ensinar, vivenciar um rol de aprendizagens relacionadas à adaptação às regras do sistema de ensino e das escolas; a organização do trabalho pedagógico; a gestão da disciplina; a motivação dos alunos; o atendimento aos pais; entre outros.

Neste contexto, Huberman (1995) assinala que a fase de entrada na carreira compreende os três primeiros anos de exercício e é caracterizada por dois estágios: **a)** o estágio de sobrevivência, que traduz o ‘choque do real’, ou seja, de um período em que o professor se depara com a situação real de trabalho, com toda a sua complexidade e desafios e passa a perceber a distância entre o idealizado enquanto estudante no curso de formação inicial e a realidade da atividade que deverá realizar na escola e na sala de aula; e, **b)** o estágio de descoberta, que traduz o ‘entusiasmo inicial’, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, por se sentir colega num determinado corpo profissional).

Assim, formulamos o objetivo geral da investigação como sendo: analisar as RS do início da docência e seus motivos (justificativas), 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 desta investigação ao destacarmos que estudos desta natureza podem oferecer subsídios para uma melhor compreensão do fenômeno do significado (representações) do início da docência em EF na EB e, assim, consequentemente auxiliar na melhoria da qualidade da atuação do professor de EF na EB.

Os procedimentos metodológicos

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

Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Para Gil (2007, p. 54), o estudo de caso “[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social”.

Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se *‘as RS do início da docência e seus motivos (justificativas), de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil)’*.

Utilizamos como instrumento de pesquisa o Teste de Associação Livre de Palavras que, segundo Abric (2000), procura acessar, de maneira menos elaborada, os elementos mais salientes de uma RS. De acordo com 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 desta investigação, 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: o início da docência em EF na EB é...? E, logo após o motivo, isto é, a justificativa da palavra escolhida.

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

Participaram desta investigação, como colaboradores, *cinco* professores de EF iniciantes na EB, sendo *dois* do ‘**sexo masculino**’ e *três* do ‘**sexo feminino**’, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Já a ‘**faixa etária**’ *variou de 20 a 28 anos*. Entretanto, tanto o sexo, quanto a idade não foram objeto desta investigação. Convém ressaltarmos que consideramos iniciantes aqueles que possuíam até três anos de docência na escola, conforme preconiza Huberman (1995).

Lembramos que a escolha dos participantes (colaboradores) desta investigação aconteceu de forma intencional, pois estes eram os únicos professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Assim sendo, citamos Berria *et al.* (2012, p. 165) que destacam que “a amostragem intencional é uma das estratégias de amostragem mais utilizadas nas pesquisas qualitativas”. A respeito da quantidade de participantes mencionamos Deslandes (2002, p. 43) que diz 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 investigado’?”

Quanto 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

Identificamos e analisamos as seguintes ‘**palavras**’ evocadas pelos professores de EF iniciantes na EB estudados mediante a apresentação do estímulo indutor: o início da docência é...? E, logo após o motivo (justificativa) da palavra escolhida.

As palavras representativas do início da docência em EF na EB e seus motivos (justificativas) foram:

1- ‘Importante’ (*quatro* citações – Professores: **1; 2; 4 e 5**). Luft (2000) diz que importante significa que é essencial, fundamental; necessário; relevante. Nesse sentido, Gabardo e Hobold (2013, p. 531) afirmam que “o período inicial da profissão docente é um momento de grande importância na constituição do professor [...]”. Já Marcelo Garcia (1999, p. 113) ressalta que “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas, tensões [...]”. Também Tardif (2007, p. 11) destaca que a entrada na carreira “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Nas justificativas, a palavra ‘**importante**’ foi usada com o indicativo de ‘**tomada de decisão**’ (*quatro* citações – Professores: **1; 2;**

4 e 5). Dessa forma, citamos Krug; Krug e Krug (2020, p. 594) que colocam que a fase de entrada na carreira é um momento de “decisão [...]” para os professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, Gabardo e Hobold (2013, p. 532) destacam que “as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a decisão de continuar ou não na profissão, porque é um período marcado por sentimentos contraditórios [...]” que influenciam cotidianamente o professor e sua prática docente;

2- ‘Problemático’ (quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 5). Segundo Luft (2000), problemático significa característico ou próprio de um problema; em que há controversa; questionável e/ou discutível. A esse respeito nos referimos a Huberman (1995) que coloca que o início da docência é problemático já que 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. Também Ilha e Krug (2016) destacam que a entrada na carreira docente de professores de EF na EB, inegavelmente, representa uma fase problemática, influenciando positivamente ou negativamente o percurso profissional do professor. Nas justificativas, a palavra ‘**problemático**’ foi usada com o indicativo de ‘**geração de tensões**’ (quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 5). Nesse direcionamento de motivo, citamos Flores *et al.* (2010) que ressaltam que a fase de entrada na carreira é um período de tensões e que os professores de EF iniciantes na EB, geralmente, passam por problemas, que possuem grandes influências sobre o docente e o seu trabalho;

3- ‘Aprendizagens’ (três citações – Professores: 2; 4 e 5). De acordo com Luft (2000), aprendizagem significa a ação, processo, efeito ou consequência de aprender; aprendizagem. Nesse direcionamento de conceito, nos reportamos à Marcelo Garcia (1999) que aponta que o início da docência é um período de aprendizagens intensas por parte dos professores iniciantes. Nesse sentido, citamos Krug e Krug (2021, p. 83) que colocam que o início/entrada na carreira docente “[...] é uma fase de muitas aprendizagens pelos professores de EF iniciantes na EB e que essas aprendizagens estão ligadas aos alunos da EB, aos próprios professores iniciantes, bem como à estrutura da escola/sistema educacional”. Nas justificativas, a palavra ‘**aprendizagens**’ foi usada com o indicativo de ‘**aprendizagem da docência**’ (três citações – Professores: 2; 4 e 5). Dessa forma, citamos Marcelo Garcia (1999) que diz que o início da carreira representa uma continuidade da aprendizagem docente já iniciada quando do ingresso na escola básica, pois ao ter contato com os professores e com todo o universo educacional, o estudante - futuro professor – vai se identificando com este ou aquele professor com base em atitudes, posturas e práticas docentes que mais lhe agradam. Em suma, o processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem docente poderia ser sintetizado esquematicamente da seguinte forma: experiência escolar – formação inicial – iniciação na carreira – formação continuada. Já Krug e Krug (2021, p. 93) salientam que o que mais chama à atenção no rol de aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira pelos professores de EF iniciantes na EB é que “[...] em sua totalidade estão relacionadas aos saberes práticos ou experenciais desenvolvidos/aprendidos pelos mesmos em sua docência”. Nesse sentido, Tardif (2007, p. 39) esclarece que os saberes da experiência são saberes que são caracterizados como saberes construídos pelos professores em suas práticas. Eles “[...] brotam da experiência e são por ela validados”;

4- ‘Insegurança’ (três citações – Professores: 2; 3 e 5). Luft (2000) coloca que insegurança significa a falta de segurança; periculosidade. Sensação de não estar seguro. Nesse sentido, Ilha e Hypólito (2014) ressaltam que o início da carreira é marcado por inseguranças e situações que caracterizam o estágio de sobrevivência do docente. Assim sendo, citamos Claro Júnior e Filgueiras (2009) que destacam que o sentimento de insegurança é um dos pontos cruciais do início da docência. Já Krug (2021a, p. 51) salienta que “a insegurança [...]” é um dos fatos marcantes no início da docência em EF na EB. Além disso, Krug (2021b, p. 9) apontam que “[...] a insegurança [...] na docência [...]” é um dos motivos do desencante de professores de EF iniciantes na EB para com a profissão docente. Nas justificativas, a palavra ‘**insegurança**’ foi usada com o indicativo de ‘**inexperiência docente**’ (três citações – Professores: 2; 3 e 5). Nesse sentido, mencionamos Ilha e Krug (2016, p. 182) que assinalam que

[...] devido à inexperiência do professor iniciante em relação às vivências do processo de trabalho docente e das lacunas que isto representa para a compreensão deste processo, estes professores, geralmente, os que tiveram pouca ou nenhuma experiência significativa como docente durante a formação inicial, sentem muita insegurança [...] nesta fase da carreira.

Também Claro Júnior e Filgueiras (2009) colocam que os docentes com pouca experimentação possuem muito mais dificuldades para atuar, pois vivenciam intensamente os conflitos entre as necessidades da prática e o seu repertório;

5- ‘Dificuldade’ (três citações – Professores: 1; 2 e 3). Luft (2000) diz que dificuldade é a qualidade ou caráter do que é difícil. É o que impede a realização de alguma coisa; aquilo que estorva ou atrapalha o desenvolvimento de algo; impedimento; obstáculo. Nesse sentido, citamos Krug; Krug e Krug (2020, p. 591) que assinalam que a fase de entrada na carreira é um momento de “dificuldade [...]” para os professores de EF iniciantes na EB. Também Sodré; Silva e Santos (2017, p. 3) alertam que “[...] o início da docência é caracterizado pelas dificuldades que se traduzem no enfrentamento da realidade imposta no trabalho do professor”. Já Ilha e Krug (2016, p. 199) ressaltam que “[...] geralmente, os docentes iniciantes passam por dificuldades no período de entrada na docência, seja por fatores mais diretamente ligados ao ensino ou aspectos externos, considerando que ambos possuem grande influência sobre o professor e o seu trabalho”.

Nas justificativas, a palavra ‘**dificuldade**’ foi usada com o indicativo de ‘**obstáculos que atrapalham**’ (três citações – Professores: 1; 2 e 3). Na direção desse motivo, citamos Krug (2019, p. 3) que afirma que “[...] dificuldades são os obstáculos que atrapalham a prática pedagógica dos professores de EF da EB”. Já Flores *et al.* (2010) assinalam que, no contexto inicial da carreira docente, certas dificuldades aparecem fortemente para atrapalhar e agravar ainda mais esta fase de entrada na carreira;

6- ‘Desafio’ (uma citação – Professor: 2). Conforme Luft (2000), desafio é a ação ou efeito de desafiar. Desafiar é provocar. Relativamente a esse conceito, apontamos Krug; Krug e Krug (2020, p. 593) que assinalam que a fase de entrada na carreira docente é um momento de “desafio [...]” para os professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, Lima (2012) ressalta que os professores iniciantes convivem com inúmeros desafios durante a docência. Já Ilha e Krug (2016, p. 181) destacam que o início da docência “[...] representa um desafio para o professor, tendo em vista sua inexperiência vivencial cotidiana no contexto da instituição educacional”. Entretanto, Krug *et al.* (2017) colocam que os desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB podem ser caracterizados naqueles ligados à estrutura da escola/sistema educacional, aos alunos da EB e aos próprios professores. Nas justificativas, a palavra ‘**desafio**’ foi usada com o indicativo de ‘**superação**’ (uma citação – Professor: 2). Nesse sentido, Krug *et al.* (2017, p. 23) assinalam que os professores de EF iniciantes na EB “[...] podem ter a possibilidade de mudanças em seu cotidiano educacional, assumindo os desafios [...], como um aspecto intrínseco ao trabalho docente, como questões a serem vencidas e que para isso devem ter uma atitude de superação”. Também Rebolo e Brostolin (2015, p. 4) reforçam que é neste período de iniciação na docência “[...] que o professor se depara com a realidade [...]” e com os desafios que deverá estar apto a superar;

7- ‘Complexo’ (uma citação – Professor: 3). Para Luft (2000), complexo significa que abarca e compreende vários elementos ou aspectos distintos; de difícil compreensão; que não é simples; complicado. Na perspectiva desse cenário, mencionamos Rezer; Madela e Dal-Cin (2016, p. 65) que afirmam que o início da docência “[...] representa um tema complexo [...]”. Já Marcelo Garcia (1999) assinala que a etapa de iniciação na carreira docente é a mais importante no desenvolvimento da carreira, mas também a mais complexa, marcada por momentos de tensão e dúvidas diante de uma fase cheia de novidades. Também Lima (2006) reforça que o início da docência é uma fase complexa, com muito a se descobrir para que não seja tão sofrida. Nas justificativas, a palavra ‘**complexo**’ foi

usada com o indicativo de ‘**complexidade da docência**’ (uma citação – Professor: 3). Nesse sentido, Nunes e Cardoso (*apud* WITTIZORECKI; FRASSON, 2016, p. 227) indicam “[...] a importância de se pensar a complexidade do início da carreira docente”, pois, nesse contexto, os professores possuem diferentes expectativas, problemas, necessidades e realizações que vão consolidando a sua identidade docente. Já Ilha e Krug (2016, p. 182) pontuam que “[...] o dia a dia do processo de trabalho docente é que poderá possibilitar ao professor (iniciante) experimentar e compreender toda a complexidade que envolve o ensino, a instituição escolar e os demais elementos micro e macro que compõe a educação” (inserção nossa); e,

8- ‘**Entusiasmo**’ (uma citação – Professor: 1). Para Luft (2000), entusiasmo pressupõe um grande interesse, um intenso prazer, uma dedicação ardente, uma paixão com o que se fala, escreve ou faz. Nessa direção de conceito, nos dirigimos a Cruz e Neto (2012) que colocam que, o professor iniciante, diante de uma diversidade de caminhos e suas consequências, via de regra, apresenta-se motivado e entusiasmado quando da efetivação de sua profissionalidade que consiste na relação que os sujeitos estabelecem, em suas práticas, com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente. Já Silveira *et al.* (2008, p. 63) apontam que “a entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, trata-se de um período vivido com emoção e entusiasmo [...]”. Nas justificativas, a palavra ‘**entusiasmo**’ foi usada com o indicativo de ‘**superação de obstáculos**’ (uma citação – Professor: 1). Nesse sentido, citamos Silveira *et al.* (2008, p. 65) que destacam que “[...] o entusiasmo por estarem iniciando na carreira docente [...]” é um trampolim para os professores de EF iniciantes na EB “[...] superarem todos os obstáculos impostos pelas [...]” (péssimas) condições de trabalho nas escolas (inserção nossa).

Assim, estas foram as palavras representativas do início da docência e suas justificativas (motivos) apontadas pelos professores de EF iniciantes na EB estudados.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas, constatamos que ‘**foi possível representar o início da docência em várias (oito) palavras**’ pelos professores de EF iniciantes na EB estudados. Foram elas: ‘**importante**’; ‘**problemático**’; ‘**aprendizagens**’; ‘**insegurança**’; ‘**dificuldade**’; ‘**desafio**’; ‘**complexo**’; e, ‘**entusiasmo**’.

Destacamos que estas palavras representativas do início da docência em EF na EB podem ter surgido de convicções pessoais, projeções ou realizações da atuação profissional, de influências de grupos, pessoas ou instituições de todas as naturezas nas quais os sujeitos tenham interagido em suas vidas. Esse destaque está em consonância com o colocado por Abric (2000) de 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. Também podemos lembrar Oliveira (2016, p. 409) que afirma que as RS “variam conforme os sujeitos e os lugares de onde falam [...]”.

Entretanto, o que chamou à atenção no rol de palavras representativas do início da docência, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, foi que ‘**apresentou palavras com conotações negativas e positivas**’.

De acordo com Luft (2000), negativo é algo que contém ou exprime recusa, é contraproducente. Assim, para este estudo, consideramos negativa a representação (palavra), apontada pelos professores estudados, que tendeu para tornar contraproducente a imagem do início da docência em EF na EB. Também Luft (2000) diz que positivo é algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para este estudo, consideramos positiva a representação (palavra), apontada pelos professores estudados, que tendeu para auxiliar em uma boa imagem do início da docência em EF na EB.

As palavras com conotações positivas foram: *‘importante’*; *‘aprendizagens’*; e, *‘entusiasmo’*. As palavras com conotações negativas foram: *‘problemático’*; *‘insegurança’*; *‘dificuldade’*; *‘desafio’*; e, *‘complexo’*.

Entretanto, podemos destacar que *‘foi maior o número de palavras com conotações negativas (cinco) do que as com conotações positivas (três)’*. Já quanto ao *‘número de citações das palavras com conotações positivas (doze no total) foram em número muito superior às palavras com conotações positivas (oito no total)’*.

Também podemos constatar que *‘os resultados sinalizam no direcionamento de elementos de uma RS do início da docência em EF na EB pelos professores estudados marcada, majoritariamente, por palavras associadas a conotações negativas, mas também, minoritariamente, por palavras associadas a conotações positivas’*.

Todavia, *‘ao olharmos separadamente os professores estudados’*, verificamos que *‘a RS do início da docência em EF na EB está separada em três situações’*:

a) para *‘três professores’* (1; 2 e 5) as RS do início da docência *‘oscilaram entre palavras associadas a conotações negativas e positivas’*. Nesse sentido, é possível admitir o dito por Flores *et al.* (2010, p. 3) de que “[...] a grande maioria dos professores (de EF da EB) passa pelo estágio de sobrevivência (no caso desta investigação, caracterizado pelas palavras com conotações negativas) e, logo após, pelo estágio de descoberta (no caso desta investigação, caracterizado pelas palavras com conotações positivas)” (inserções nossas). Assim, conforme Ilha e Krug (2009), os primeiros anos da profissão oscilam entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque com o real e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo que se abre ao professor. Já, de acordo com Huberman (1995), o estágio de sobrevivência e o estágio de descoberta na fase de entrada na carreira são vividos conjuntamente, sendo que o estágio de descoberta contribui para o professor suportar o estágio de sobrevivência e seguir na carreira;

b) para *‘um professor’* (3) as RS do início da docência foi *‘totalmente marcada por palavras com conotações negativas’*. Nesse sentido, é possível admitir o colocado por Flores *et al.* (2010, p. 5) de que “existem professores (de EF da EB) que não conseguem superar o choque com a realidade escolar” (inserção nossa). Ainda, segundo 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”. Os autores acrescentam que é no “[...] estágio de sobrevivência que acontecem os ‘abandonos da profissão’ pelos professores que não conseguem superar o choque com a realidade escolar [...]. E, esta parcela é bem significativa, pois nem todos SOBREVIVEM” (FLORES *et al.*, 2010, p. 5); e,

c) também para *‘um professor’* (4) as RS do início da docência foi *‘totalmente marcada por palavras com conotações positivas’*. Nesse sentido, é possível admitir o apontado por Flores *et al.* (2010, p. 3) de que “alguns poucos professores (de EF da EB) não passaram pelo estágio de sobrevivência indo direto para o estágio de descoberta” (inserção nossa). Para Huberman (1995, p. 39), o estágio de descoberta da fase de entrada na carreira docente é caracterizado como “[...] o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”. Já, conforme Flores *et al.* (2010, p. 7), este tipo de professor possui “[...] um início de carreira diferenciado dos demais porque fundamentalmente querem ser professor e em decorrência disto possuem entusiasmo para desenvolver suas tarefas docentes”.

Assim, os resultados apontaram que o conteúdo geral das RS do início da docência em EF na EB dos professores estudados apareceu como um amálgama em que vários elementos se interpenetram. Trata-se de um conteúdo que agrega o próprio início da docência em EF na EB.

Entretanto, Moscovici (2003) afirma que as RS são estruturas dinâmicas e complexas, fruto de um conjunto de relações e comportamentos que surgem e desaparecem. Elas se ancoram em sistemas de crenças, valores, tradições e imagens do mundo, a partir de um pensamento preexistente, tornando possível a mobilização de elementos novos que se juntam aos já existentes, somando-os ou transformando-os.

Concluímos que os resultados desta investigação evidenciaram que as RS dos professores estudados sobre o início da docência em EF na EB não foram idênticas entre si, pois constatamos que alguns elementos desta RS são diferentes e outras iguais. Destacamos que estes resultados nos apontam para uma compreensão das RS que os professores possuem quanto ao início da docência em EF na EB, proporcionando aos interessados uma maior reflexão quanto ao trato com esta questão norteadora.

Face às constatações desta investigação, temos que as RS dos professores estudados, quanto ao início da docência em EF na EB, se ancoraram, fortemente, em palavras representativas dos estágios de sobrevivência e de descoberta característicos da fase de entrada na carreira docente constante na literatura especializada em EF.

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. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Revista Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.
- BASÍLIO, 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. p. 157-168.
- 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.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CLARO JÚNIOR, R. S.; FILGUEIRAS, L. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 2, n. 8, p. 9-24, 2009.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; BERNARDI, A. P.; CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. A formação de professores e o tempo: uma discussão sobre a reflexão crítica na construção da identidade docente. In: KRUG, H. N. (Org.). **Saberes e fazeres na Educação Física**. Santa Maria: [s.n.], 2007. p. 8-13. (Coleção Formação de Professores de Educação Física: v. 1).
- COUTINHO, K. de A.; YAEGASHI, S. F. R.; BIANCHINI, L. G. B.; MILANI, R. G.; MACUCH, R. da S. As representações sociais do bullying de acadêmicos do curso de Pedagogia. **Revista CESUMAR: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 265-293, jul./dez. 2017.
- CRUZ, S. P. da S.; NETO, J. B. A polivalência no contexto da docência nos Anos Iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 385-499, mai./ago. 2012.
- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 31-50.

- 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: 15 out. 2021.
- 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.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- ILHA, F. R. da S.; HYPÓLITO, A. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. XX, p. 99-114, 2014.
- 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.
- 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. p. 181-204.
- KRUG, H. N. As dificuldades na gestão de aula em diversas fases da carreira de professores de Educação Física da Educação básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, out. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-dificuldades-na-gestao-de-aula-em-diversas-fases-da-carreira-de-professores-de-educacao-fisica-da...> . Acesso em: 15 out. 2021.
- KRUG, H. N. Os fatos 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. Encantos e desencantos na profissão de professor de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp.-EF, p. 04-13, fev. 2021b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. As aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Form@re – Parfor/UFPi**, Teresina, v. 9, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. A fase de entrada na carreira docente nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: que momento é este? **Revista Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 587-603, set./dez. 2020.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. 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, 2017.
- LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivência no início da carreira**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos Anos Iniciais na escola pública. **Revista Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 22, n. 23, p. 151-169, 2012.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MACHADO, L. B.; CASTRO, T. R. A. de. Profissão docente: representações sociais de futuros professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 19, p. 361-381, jan./jun. 2016.
- 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.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.
- 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.
- 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.
- PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional de professores iniciantes: uma análise das condições das condições de trabalho. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 3, n. 6, p. 3-15, jul./dez. 2018.

- REBOLO, F.; BROSTOLIN, M. r. Os encantos da docência na voz de professoras iniciantes na Educação Infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais**, Florianópolis: UFSC, 2015.
- 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. p. 65-83.
- RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 39-45, jan./mar. 2006.
- SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SILVEIRA, J. da S.; MASCHIO, V.; BASEI, A. P.; SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: o início da docência. 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. 63-67, (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v. 4).
- SODRÉ, D. O. R.; SILVA, J. A. R. da; SANTOS, Q. D. de O. Aprendendo a profissão – professores em início de carreira, as dificuldades do trabalho pedagógico cotidiano da escola. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO, IV., 2017. Campinas. **Anais Redestrado**, Campinas, 2017. p. 1-20.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- WITTIZORECKI, E. S.; FRASSON, J. S. Professores iniciantes: do choque do real ao encontro com a docência. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 227-242.

OS MOTIVOS DO ABANDONO DA PROFISSÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug⁴

Resumo

Objetivamos neste estudo identificar e analisar as percepções de ex-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), sobre os seus motivos do abandono da profissão docente. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa, bem como à análise de conteúdo para a interpretação das informações coletadas. Participaram do estudo seis ex-professores de EF da EB das referidas rede de ensino e cidade que recentemente tinham abandonado a profissão. Concluímos que o abandono da profissão professor de EF da EB permeia as primeiras fases da carreira docente, ou seja, a entrada na carreira, a estabilização e a diversificação, possuindo vários motivos impulsionadores, sendo a má remuneração, a desvalorização profissional, os alunos indisciplinados e as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, os principais.

Palavras-chave: Educação Física. Profissão Professor. Abandono.

Abstract

We aim in this study to identify and analyze the perceptions of ex 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 Sul (Brazil), about their reasons for leaving the teaching profession. We characterized the research as qualitative case study type. We used an interview as a research instrument, as well as content analysis to interpret the information collected. Participated of the study six ex PE teachers from BE from the aforementioned education network and city that recently abandoned the profession. We conclude that the abandonment of the PE teaching profession of the BE permeates the first phases of the teaching career, that is, the entry into the career, stabilization and diversification, having several driving reasons, such as poor pay, professional devaluation, undisciplined students and PE's difficult/precarious working conditions at school, the main ones.

Keywords: Physical Education. Profession Teacher. Abandonment.

As considerações iniciais

Este estudo volta olhares para os ex-professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), isto é, para aqueles que abandonaram a profissão docente. Dessa forma, na presente investigação, trabalhamos com os professores que desistiram do trabalho docente e abandonaram a escola.

Neste sentido, convém lembrarmos Luft (2000) que afirma que a palavra abandono significa o ato ou efeito de largar, de sair sem a intenção de voltar; afastamento. Renúncia, desistência. Já Lapo e Bueno (2003) salientam que o abandono não significa apenas renúncia ou desistência, mas o desfecho de um processo de insatisfação, fadiga, descuidos e desprezo.

⁴ Licenciado em Educação Física (UFPEL); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) ambos da UFSM; hkrug@bol.com.br.

Assim sendo, citamos Barbosa (2012, p. 382) que destaca que “muitos trabalhadores docentes não permanecem na carreira, abandonando a profissão [...]”.

Diante deste fato, apontamos Lapo e Bueno (2001) que assinalam que o tornar-se professor é um processo através do qual o indivíduo se constrói como professor, também o deixar de ser vai se concretizando ao longo do percurso profissional.

Mas, então, quais seriam os motivos para o abandono da carreira docente?

Como resposta à tal indagação nos reportamos à Marcelo Garcia (1999, p. 193) que frisa que os professores estão sujeitos à “[...] influências e pressões por várias instâncias oficiais e extra-oficiais, profissionais e extra-profissionais”.

Já Wagner e Carlesso (2019) colocam que os professores, no momento atual, estão mergulhados em uma sociedade extremamente complexa, sendo, assim, cada vez mais exigidos em seu trabalho docente.

Além disso, de acordo com Wagner e Carlesso (2019), a profissão docente atravessa uma crise, que se arrasta já por muito tempo, sem perspectivas de superação em curto prazo, sendo resultante, principalmente, das transformações que ocorrem na sociedade e que alteram o sentido e o significado do trabalho docente.

Ainda, para Wagner e Carlesso (2019), as exigências da sociedade contemporânea, que se transforma rapidamente e que exige constantes mudanças e adaptações, provocam em muitos professores a insatisfação de não conseguirem dar conta dessas exigências. Assim sendo, a insatisfação causa desânimo, esgotamento e conseqüentemente podem vir a levar ao abandono da carreira docente.

Entretanto, conforme Lemos (2009, p. 227), o abandono da carreira “[...] não é [...] imediato, ele vai acontecendo lentamente e muitas vezes não percebido pelos professores, que vão experimentando o desencanto com o exercício profissional”.

Neste cenário, ainda nos referimos a Lemos (2009) que ressalta que são muitos os motivos do abandono da carreira docente.

Então, embasando-nos nas premissas anteriormente descritas, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as percepções de ex-professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre os seus motivos do abandono da profissão docente?

A partir desta indagação, objetivamos neste estudo, identificar e analisar as percepções de ex-professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre os seus motivos do abandono da profissão docente.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Rebolo (2012) que manifesta que este tipo de investigação permite conhecer as várias dificuldades que interferem na dinâmica evolutiva do vir-a-se-professor e do deixar de sê-lo.

Os procedimentos metodológicos

De acordo com Silva; Oliveira e Brito (2021, p. 53),

[p]ara a efetivação de uma pesquisa científica qualitativa, é importante que o pesquisador domine seu objeto de estudo, conheça os vínculos desse objeto, identifique o contexto, os sujeitos envolvidos, e principalmente tenha clareza do objetivo pretendido e opte por uma metodologia apropriada para que o fenômeno em investigação seja plenamente compreendido.

Neste sentido, caracterizamos os procedimentos metodológicos desta investigação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Assim sendo, ainda citamos Silva; Oliveira e Brito (2021, p. 55-56) que afirmam que

[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se em alcançar a compreensão minuciosa dos significados, bem como as características presentes no objeto de estudo, o que propicia a imersão na complexidade do fenômeno então investigado. Por isso, compreende-se a importância desprendida no processo, o qual diferentemente do produto, traz ao pesquisador detalhes extremamente úteis para o desenrolar da pesquisa.

Segundo André (2008), a escolha do estudo de caso tem como ponto central a intencionalidade do pesquisador acerca do que ele quer saber sobre o caso estudado, perpassando pela estruturação do propósito, bem como da problemática a ser respondida pelo estudo. Já Gil (2007, p. 54) coloca que “um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social”.

Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se ‘*à seis ex-professores de EF da EB que abandonaram a carreira docente e que pertenciam à rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil)*’.

Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa. Para Negrine (2004, p. 73),

a palavra entrevista encerra o significado do encontro combinado, marcado entre pessoas para ocorrer em lugar previamente determinado. Diz respeito ainda à prestação de informações ou de opiniões sobre determinada temática, feita de forma oral, pelo entrevistador.

Já Poupart (2008) assinala que o recurso da entrevista constitui um dos melhores instrumentos capazes de captar o sentido que atores sociais dão as suas ações, num certo momento de suas vidas.

No roteiro da entrevista abordamos questões referentes ao objetivo geral do estudo. A entrevista foi gravada e teve seu conteúdo integralmente transcrito, sendo retornada aos colaboradores para conferência das informações coletadas.

Empregamos à análise de conteúdo para a interpretação das informações coletadas. Conforme Chizzotti (2000), a análise de conteúdo tem como objetivo compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Participaram deste estudo, como colaboradores, *seis* ex-professores de EF da EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), que tinham abandonado a carreira recentemente, isto é, de 2016 a 2019.

A escolha dos colaboradores aconteceu de forma intencional, pois estes eram os únicos professores de EF da EB que haviam abandonado a profissão, no espaço de tempo estipulado. Assim sendo, o primeiro critério de seleção foi a representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010).

Portanto, para um melhor entendimento do contexto pesquisado, apresentamos o quadro 1 que sintetiza as informações mais relevantes dos colaboradores do estudo.

Quadro 1 – Informações acerca dos ex-professores de EF da EB colaboradores do estudo.

Informações	Colaboradores					
	1	2	3	4	5	6
Idade (anos)	24	26	23	30	28	29
Sexo	M	M	F	M	F	M
Estado Civil	S	S	S	C	C	S
Formação Profissional	EF	EF	EF	EF	EF	EF
Rede de Ensino	E	E	E	E	E	E
Nível de Atuação	AFEF	AFEF	AFEF	AFEF/ EM	EM	AFEF
Carga Horária	20	20	20	20	20	20
Tempo de Docência (anos)	1	2	1	8	5	6
Fases da Carreira	FEC	FEC	FEC	FD	FE	FE

Legenda: M-Masculino; F-Feminino; S-Solteiro(a); C-Casado(a); EF-Educação Física; E-Estadual; AFEF-Anos Finais do Ensino Fundamental; EM-Ensino Médio; FEC-Fase de Entrada na Carreira; FE-Fase de Estabilização; FD-Fase de Diversificação.

Fonte: Informações dos Colaboradores.

Elaboração: O Autor.

Ainda consideramos importante destacarmos que os colaboradores foram contatados por intermédio da Coordenadoria Regional de Educação, da referida cidade palco deste estudo, e ligada à Secretaria de Educação do estado do RS (Brasil).

A respeito dos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas salientamos que todos os colaboradores envolvidos na investigação assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (foram numerados de **1 a 6**).

Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados pelo objetivo geral do estudo, pois esse representou a temática estudada (motivos do abandono da profissão dos ex-professores de EF da EB).

No quadro 2 apresentamos as categorias relativas aos motivos do abandono da profissão pelos ex-professores de EF da EB estudados.

Quadro 2 – Motivos explicitados pelos ex-professores de EF da EB estudados para justificar o abandono da profissão.

Motivos do <u>Abandono da Profissão</u>	Citações	Total de Citações
1) A má remuneração* ^o	6	41
2) A desvalorização profissional* ^o	6	
3) Os alunos indisciplinados* ^o	6	
4) As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola* ^o	6	
5) Os alunos desinteressados pelas atividades propostas** ^{oo}	4	
6) O isolamento profissional docente*** ^{oo}	4	
7) Os conflitos com os colegas de trabalho*** ^{oo}	3	
8) O número elevado de alunos nas turmas de EF na escola* ^o	2	
9) A difícil busca da formação continuada* ^o	1	
10) As políticas públicas para a educação equivocadas* ^o	1	
11) O descompromisso dos professores com a educação*** ^{oo}	1	
12) Os maus alunos** ^{oo}	1	

Legenda 1: *Motivos do abandono da profissão ligados à estrutura da escola/sistema educacional;

Motivos do abandono da profissão ligados aos alunos da EB; *Motivos do abandono da profissão ligados aos próprios professores, ou seja, a si mesmos.

Legenda 2: ^oMotivos extra-escolares do abandono da profissão; ^{oo}Motivos intra-escolares do abandono da profissão.

Fonte: Informações dos Colaboradores.

Elaboração: O Autor.

No quadro 2, podemos verificar a ‘**existência de um rol de doze categorias temáticas**’ que representaram os motivos dos ex-professores de EF da EB estudados para justificar o abandono da profissão. Foram eles:

1) ‘A má remuneração’*^o (seis citações – Professores: **1; 2; 3; 4; 5 e 6**). Sobre esse fato mencionamos Lapo e Bueno (2003) que indicam que o principal motivo para o pedido de exoneração da docência é a má remuneração. Também Krug *et al.* (2018a, p. 31) apontam que uma das implicações dos baixos salários dos professores de EF da EB é “[...] o abandono da docência [...]”. Nesse sentido, destacamos que o baixo salário percebido pelos professores de EF da EB é uma das dificuldades pedagógicas (KRUG *et al.*, 2019b) e um desafio (KRUG *et al.*, 2018b) que provoca marcas docentes negativas (KRUG *et al.*, 2020a), insatisfação profissional (KRUG *et al.*, 2019a), mal-estar docente (KRUG; KRUG, 2021) e stress docente (KRUG; KRUG, 2022), em diferentes fases da carreira. Além disso, Krug; Krug e Telles (2018, p. 298) assinalam que “[o] salário baixo [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Assim sendo, Krug; Krug e Telles (2017, p. 32) ressaltam que “falta (um) melhor salário [...]” (acréscimo nosso) para os professores de EF da EB permanecerem na profissão. Já Krug (2008) e Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013) afirmam que o salário baixo interfere na qualidade do ensino e é um dos aspectos causadores do abandono da carreira pelos professores de EF da EB;

2) ‘A desvalorização profissional’*^o (seis citações – Professores: **1; 2; 3; 4; 5 e 6**). Quanto a esse fato nos reportamos a Lemos (2009) que constatou que a desvalorização profissional é o principal motivo do abandono da profissão professor. Assim sendo, ressaltamos que a palavra “desvalorização [...]” é uma das representações sociais do trabalho docente advindas de professores de EF da EB (KRUG *et al.*, 2017a, p. 54) e de diretores escolares (KRUG *et al.*, 2017b, p. 100). Além disso, Krug; Krug e Telles (2017, p. 31) acrescentam que a EF é uma “[...] profissão desvalorizada”. Nesse sentido, destacamos que a desvalorização profissional é uma das dificuldades pedagógicas (KRUG *et al.*, 2019b), um desafio (KRUG *et al.*, 2018b) e um descaminho pedagógico (KRUG, 2021a) que provoca marcas docentes negativas (KRUG *et al.*, 2020a), insatisfação profissional (KRUG *et al.*, 2019a), mal-

estar docente (KRUG; KRUG, 2021) e stress docente (KRUG; KRUG, 2022) nos professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira. Já Krug; Krug e Telles (2018, p. 299) apontam que “[...] a desvalorização profissional [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Assim, nessas condições, segundo Krug; Krug e Telles (2017, p. 33), “falta mais valorização profissional [...]” aos professores de EF da EB para permanecerem na profissão;

3) ‘Os alunos indisciplinados’^{oo}** (seis citações – Professores: 1; 2; 3; 4; 5 e 6). Em relação a esse fato nos dirigimos a Lemos (2009) que constatou que a indisciplina/violência dos alunos é um dos principais motivos do abandono da profissão professor. Nesse sentido, destacamos que os alunos indisciplinados é uma das dificuldades pedagógicas (KRUG, 2019; KRUG *et al.*, 2019b), um desafio (KRUG *et al.*, 2018b) e um descaminho pedagógico (MARQUES; KRUG, 2012) que provoca marcas docentes negativas (KRUG *et al.*, 2020a), insatisfação profissional (KRUG *et al.*, 2019a), mal-estar docente (KRUG; KRUG, 2021) e stress docente (KRUG; KRUG, 2022) nos professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira. Nesse cenário, Krug (2021c, p. 12) aponta que “[...] em tempos recentes, a questão da indisciplina tem sido fator preponderante de preocupação por parte da comunidade escolar, já que o comportamento fora das regras interfere diretamente no trabalho docente”. Assim sendo, citamos Lapo e Bueno (2003) que colocam que a indisciplina dos alunos é um dos motivos para o pedido de exoneração da docência;

4) ‘As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’^{*o} (seis citações – Professores: 1; 2; 3; 4; 5 e 6). Em referência a esse fato nos fundamentamos em Lemos (2009) que constatou que as péssimas condições de trabalho é um dos principais motivos do abandono da profissão professor. Nesse sentido, destacamos que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola é uma das dificuldades pedagógicas (KRUG, 2019; KRUG *et al.*, 2019b), um desafio (KRUG *et al.*, 2018b) e um descaminho pedagógico (KRUG, 2021a) que provoca marcas docentes negativas (KRUG *et al.*, 2020a), insatisfação profissional (KRUG *et al.*, 2019a), mal-estar docente (KRUG; KRUG, 2021) e stress docente (KRUG; KRUG, 2022) nos professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira. Além disso, Krug; Krug e Telles (2018, p. 297) assinalam que “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Nesse cenário, Krug (2017) alerta que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola é uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho docente em EF na EB, sendo assim, segundo Krug (2021b), um dos aspectos negativos da EF Escolar. Assim sendo, Krug; Krug e Telles (2017, p. 33), ressaltam que “[...] faltam melhores condições de trabalho [...]” para os professores de EF da EB permanecerem na profissão;

5) ‘Os alunos desinteressados pelas atividades propostas’^{oo}** (quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 5). Relativamente a esse fato nos embasamos em Lemos (2009) que constatou que alunos desinteressados é um dos principais motivos do abandono da profissão professor. Nesse sentido, destacamos que os alunos desinteressados pelas atividades propostas é uma das dificuldades pedagógicas (KRUG *et al.*, 2019b) e um desafio (KRUG *et al.*, 2018b) que provoca marcas docentes negativas (KRUG *et al.*, 2020a) nos professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira. Além disso, Krug (2019) aponta que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF na escola é uma das principais dificuldades do cotidiano escolar, já que interfere negativamente na prática pedagógica desses docentes, o que, segundo Krug (2021d), acarreta diversos sentimentos negativos nos professores, os quais podem conduzir ao absenteísmo e ao abandono da profissão professor;

6) ‘O isolamento profissional docente’^{*} (quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 6). Na direção desse fato apontamos Lemos (2009) que constatou que o trabalho solitário do docente é um dos principais motivos do abandono da profissão professor. Nesse sentido, destacamos que o isolamento profissional docente é uma das dificuldades pedagógicas (KRUG, 2019; KRUG *et al.*, 2019b), um desafio (KRUG *et al.*, 2018b) e um descaminho pedagógico (KRUG, 2021a) que provoca marcas docentes negativas (KRUG *et al.*, 2020a) nos professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira.

Além disso, Krug (2021b, p. 33) assinalam que “[...] o isolamento profissional do professor de EF na escola [...]” é um dos aspectos negativos da EF Escolar. Assim sendo, Krug; Krug e Telles (2017, p. 34), ressaltam que “[...] falta mais união da classe, pois somos trabalhadores isolados e individualistas [...]” para permanecermos na profissão;

7) ‘Os conflitos com os colegas de trabalho’*000** (três citações – Professores: 4; 5 e 6). Nesse fato nos lembramos de Lemos (2009) que constatou que os conflitos entre os professores é um dos principais motivos do abandono da profissão professor. Nesse sentido, destacamos que os conflitos com os colegas de trabalho é uma das dificuldades pedagógicas (KRUG *et al.*, 2019b), um desafio (KRUG *et al.*, 2018b) e um descaminho pedagógico (KRUG, 2021a) que provoca marcas docentes negativas (KRUG *et al.*, 2020a), insatisfação profissional (KRUG *et al.*, 2019a), mal-estar docente (KRUG; KRUG, 2021) e stress docente (KRUG; KRUG, 2022) nos professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira. Além disso, 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. Assim sendo, Krug; Krug e Telles (2017, p. 34), indicam que “[...] falta mais união da classe [...]” para os professores de EF da EB permanecerem na profissão;

8) ‘O número elevado de alunos nas turmas de EF na escola’*o (duas citações – Professores: 5 e 6). Esse fato encontra suporte em Lemos (2009) que constatou que salas lotadas é um dos principais motivos do abandono da profissão professor. Nesse sentido, destacamos que o número elevado de alunos nas turmas de EF na escola é uma das dificuldades pedagógicas (KRUG *et al.*, 2019b) e um descaminho pedagógico (KRUG, 2021a) que provoca o stress docente (KRUG; KRUG, 2022) nos professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira. Nesse cenário, Krug (2017) frisa que o tamanho elevado das turmas de alunos é uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho docente em EF na EB. Assim sendo, citamos Cardoso; Nunes e Moura (2019, p. 137) que apontam que o “número excessivo de alunos por turma” é um dos aspectos que são fonte de tensão no trabalho docente na EB;

9) ‘A difícil busca de formação continuada’*o (uma citação – Professor: 4). Frente a esse fato apontamos Lemos (2009) que constatou que a dificuldade em manter-se atualizado e estudar é um dos principais motivos do abandono da profissão professor. Nesse sentido, destacamos que a difícil busca de formação continuada é uma das dificuldades pedagógicas (MARQUES; KRUG, 2012) e um desafio (KRUG *et al.*, 2018b) dos professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira. Já Krug *et al.* (2018a, p. 31) alertam que “a dificuldade na busca pela formação continuada [...]” é uma das implicações dos baixos salários dos professores de EF da EB. Assim sendo, Krug; Krug e Telles (2017, p. 35), ressaltam que “falta melhor preparação profissional [...]” para os professores de EF da EB permanecerem na profissão;

10) ‘As políticas públicas para a educação equivocadas’*o (uma citação – Professor: 4). No direcionamento desse fato citamos Lemos (2009) que constatou que as leis feitas por quem não entende de educação e/ou descaso do poder público com os professores são motivos do abandono da profissão professor. Nesse sentido, destacamos Flores *et al.* (2010, p. 16) que dizem que uma das principais lamentações de professores de EF da EB, que embasa um certo desencanto com a profissão, são os confrontos “com as políticas educacionais dos sucessivos governos que provocam conflitos de interesses entre a categoria e os governantes, originando assim um desprestígio do professorado perante a população. Também Krug; Krug e Telles (2018, p. 2999) assinalam que “as políticas públicas para a educação [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Além disso, Iório (2016, p. 89) ressaltam que as políticas educacionais é um dos “elementos geradores de desilusão” dos professores. Dessa forma, segundo Marcelo Garcia (1999), as políticas públicas educativas podem funcionar como fatores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional;

11) ‘**O descompromisso dos professores com a educação**’^{***oo} (uma citação – Professor: 4). Esse fato encontra sustentação em Lemos (2009) que constatou que o descompromisso dos professores é um dos motivos do abandono da profissão professor. Nesse sentido, nos referimos a Krug *et al.* (2020b, p. 12) que destacam que “a falta de professores de EF [...] comprometidos na escola [...]” é um dos fatores indicativos de desvalorização da EF na EB nas percepções de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira. Dessa forma, segundo Freire (1996), a presença do professor não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, pois a presença em si é política. Esclarece que a presença não pode ser de omissão, mas, sim, de um sujeito de opções. O professor deve revelar aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper, de fazer justiça, de não falhar à verdade. Assim sendo, ensinar exige comprometimento; e,

12) ‘**Os maus alunos**’^{**} (uma citação – Professor: 4). Diante desse fato nos referimos a Lemos (2009) que constatou que os alunos ruins é um dos motivos do abandono da profissão professor. Dessa forma, convém lembramos Kloster (2012) que diz que o ‘mau aluno’ é aquele que, vai mau nas provas, não estuda, não participa das aulas ou eventos, não gosta de trabalhar em grupo, é mal educado, relaxado com o seu material e uniformes, etc. Assim sendo, para Krug; Krug e Telles (2018, p. 298), “[...] os maus alunos [...]” são um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores da EF da EB. Já Krug (2020, p. 8) frisa que as representações sociais do mau aluno de EF da EB advindos dos professores da área são: desinteressado, desmotivado, indisciplinado e ausente.

Assim, estes foram os motivos explicitados pelos ex-professores de EF da EB estudados para justificar o abandono da profissão.

Ao efetuarmos uma ‘**análise geral**’ sobre os motivos explicitados pelos professores de EF da EB estudados para justificar o abandono da profissão constatamos que a ‘**maioria**’ (sete do total de *doze*) está ‘**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**’* (itens: 1; 2; 4; 6; 8; 9 e 10) com *vinte e seis* citações e a ‘**minoría**’ (*cinco* do total de *doze*) está ‘**dividida em duas partes**’, ‘**uma parte**’ (*duas* do total de *cinco*) está ‘**ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos**’^{***} (itens: 7 e 11) com *quatro* citações e ‘**outra parte**’ (*três* do total de *cinco*) está ‘**ligada aos alunos da EB**’^{**} (itens: 3; 5 e 12) com *onze* citações. Diante dessas constatações, podemos inferir que ‘**os motivos que justificam o abandono da profissão pelos ex-professores de EF da EB estudados estão, principalmente, ligados à estrutura da escola/sistema educacional e, secundariamente, aos alunos da EB e aos próprios ex-professores**’.

Este fato pode ser embasado em Lemos (2009, p. 107) que afirma que “a saída da aula [...] não se faz sem tristeza e sofrimento, em alguns casos, os professores mostram-se ressentidos e magoados com a instituição escolar, com os alunos, com os pais, sentem-se, na verdade, injustiçados, forçados a abandonar”.

Também nesta ‘**análise geral**’, mas em outra perspectiva, a respeito dos motivos explicitados pelos ex-professores de EF da EB estudados para justificar o abandono da profissão constatamos que uma ‘**metade**’ (*seis* do total de *doze*) está ‘**ligada às condições externas à escola**’^o (itens: 1; 2; 4; 8; 9 e 10) com *vinte e duas* citações e outra ‘**metade**’ (*seis* do total de *doze*) está ‘**ligada às condições internas da escola**’^{oo} (itens: 3; 5; 6; 7; 11 e 12) com *dezenove* citações. Diante dessas constatações, podemos inferir que ‘**os motivos que justificam o abandono da profissão pelos ex-professores de EF da EB estudados estão ligados, tanto às condições externas, quanto às condições internas da escola**’.

Este fato constatado pode ser corroborado por Lemos (2009, p. 122) que afirma que os motivos apontados pelos professores para o abandono da profissão podem estar relacionados diretamente às condições internas da escola, que dizem “[...] respeito especificamente às condições de trabalho e aos problemas enfrentados rotineiramente no exercício da profissão”, bem como podem estar relacionados aqueles de caráter extra-escola, isto é, “[...] fora do ambiente escolar,

externo à dinâmica da escola e do trabalho propriamente dito” (LEMOS, 2009, p. 122). Também, segundo Lemos (2009, p. 122), “em alguns casos o limite entre um grupo e outro é tão tênue [...]” que existe a dificuldade em classificá-lo como extra ou intra-escolar. Esse parece ter sido também o caso deste estudo.

Ainda nesta ‘*análise geral*’, já, neste momento tendo como ‘*referência as fases da carreira docente*’, proposta por Huberman (1992), constatamos que uma ‘*metade*’ (*três* do total de *seis*) dos ex-professores de EF da EB abandonou a profissão docente na ‘*Fase de Entrada na Carreira*’, isto é, nos três primeiros anos de exercício profissional (Professor 1 no primeiro ano; Professor 2 no segundo ano; e, Professor 3 também no primeiro ano de docência) e outra ‘*metade*’ (*três* do total de *seis*) está ‘*dividida em duas partes*’, ‘*uma parte*’ (*dois* do total de *três*) abandonou a profissão docente na ‘*Fase de Estabilização*’, isto é, do quarto ao sexto ano de exercício profissional (Professor 5 no quinto ano; e, Professor 6 no sexto ano de docência) e, ‘*outra parte*’ (*um* do total de *três*) abandonou a profissão docente na ‘*Fase de Diversificação*’, isto é, do sétimo ao décimo quinto ano de exercício profissional (Professor 4 no oitavo ano de docência). Diante dessas constatações, podemos inferir que ‘*o abandono da profissão pelos ex-professores de EF da EB estudados aconteceram, principalmente, na Fase de Entrada na Carreira e, secundariamente, nas Fases de Estabilização e Diversificação*’.

Neste cenário, citamos Jesus e Santos (2004) que dizem que o abandono da docência, ainda na fase inicial, de entrada na carreira, pode estar relacionado à duas categorias: a questão da sobrevivência e a indiferença, já que, de um lado, o professor enfrenta desafios para os quais, muitas vezes, não se encontra preparado e, por outro, não se trata do trabalho que gostaria de executar e a profissão docente foi a possibilidade, não o desejo, que se realizou.

Já Esteve (1999) propôs três grupos distintos de professores que são típicos do início da carreira: os denominados insatisfeitos com conduta flutuante, que vão trabalhando e se desviando dos problemas na tentativa de protegerem-se; os que se realizam na profissão docente e aqueles que procuram se envolver minimamente com as tarefas inerentes à profissão. Nesse caso, parece que os sobreviventes e os insatisfeitos de conduta flutuante, bem como os indiferentes e os que pouco se envolvem com as tarefas inerentes ao trabalho, são os mais propensos a abandonarem a docência, ainda que na fase inicial.

Entretanto, ressaltamos que estas constatações, sobre o abandono do professor, estão em consonância com o frisado por Lemos (2009) de que as fases iniciais (entrada, estabilização e diversificação) são aquelas que acontecem o abandono da docência e de forma decrescente. Já na fase final da carreira não acontece o abandono da carreira.

Ao prosseguirmos nesta ‘*análise geral*’ constatamos que ‘*foram vários (doze) os motivos do abandono da docência*’ pelos ex-professores de EF da EB estudados. Esse fato pode ser corroborado por Lemos (2009) que aponta que são muitos os motivos do abandono da profissão professor. Entretanto, neste estudo, constatamos que *quatro* motivos se apresentaram fortemente (*seis* citações, isto é, por todos os ex-professores estudados). Foram eles: ‘*a má remuneração*’; ‘*a desvalorização profissional*’; ‘*os alunos indisciplinados*’; e, ‘*as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola*’.

Consideramos que o conjunto de motivos é que levam os docentes a abandonarem a profissão, pois, segundo Lemos (2009), o abandono da docência é um processo que vai se construindo a partir de motivos, os quais vão ocasionando micro-abandonos.

Assim, para Wagner e Carlesso (2019), a falta de valorização, as condições precárias de trabalho, defasagem nos salários, pouco incentivo à formação docente e também à formação continuada, desrespeito e sobrecarga de trabalho, são alguns dos fatores elementares que colaboram

para que os docentes se sintam esgotados. O amor pela profissão transforma-se em desencanto e frustração. A precarização da educação trás como uma das consequências o abandono da carreira docente pelo professor.

Desta forma, de acordo com Lemos (2009, p. 118), “[...] o abandono da profissão não é um processo brusco, uma decisão rápida do professor, pelo contrário, trata-se de um processo que vai sendo forjado ao longo da experiência profissional”.

Neste cenário, são muitos os motivos que originam o processo de abandono da carreira docente, podendo ser os mesmos ou não nas diferentes fases da carreira (LEMOS, 2009), fato esse constatado neste estudo.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas constatamos que foi possível *‘identificar vários (doze) motivos explicitados pelos ex-professores de EF da EB estudados para justificar o abandono da profissão’*. Foram eles: 1) *‘a má remuneração’*; 2) *‘a desvalorização profissional’*; 3) *‘os alunos indisciplinados’*; 4) *‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’*; 5) *‘os alunos desinteressados pelas atividades propostas’*; 6) *‘o isolamento profissional docente’*; 7) *‘os conflitos com os colegas de trabalho’*; 8) *‘o número elevado de alunos nas turmas de EF na escola’*; 9) *‘a difícil busca de formação continuada’*; 10) *‘as políticas públicas para a educação equivocadas’*; 11) *‘o descompromisso dos professores com a educação’*; e, 12) *‘os maus alunos’*.

Este *‘rol de motivos’* do abandono da profissão aponta para a constatação de que os mesmos *‘estão ligados, tanto às condições externas à escola, quanto às condições internas da escola’*. Em outra perspectiva *‘estão ligados à estrutura da escola/sistema educacional, aos alunos da EB e aos próprios ex-professores’*.

Também pela análise das informações obtidas, constatamos que *‘os abandonos da docência ocorreram em ordem decrescente nas fases de entrada na carreira, estabilização e diversificação’*.

Assim, concluímos que *‘o abandono da profissão professor de EF da EB permeia as primeiras fases da carreira docente, ou seja, a entrada na carreira, a estabilização e a diversificação e não ocorre nas fases finais, isto é, na serenidade e/ou conservantismo e no desinvestimento’*, possuindo vários motivos impulsionadores, sendo a má remuneração, a desvalorização profissional, os alunos indisciplinados e as condições de trabalho difíceis/precárias na escola, os principais.

Frente a este quadro constatado no presente estudo, concordamos com Lemos (2009) que destaca que o *‘pano de fundo’*, isto é, o que está por trás dos motivos do abandono da profissão docente é a *‘precarização da educação brasileira’*, a qual frustra e desmotiva os professores. Também Wagner e Carlesso (2019) salientam que a precarização da educação trás como uma das consequências o abandono da carreira docente pelo professor. E, isso, não poderia ser diferente com os professores de EF da EB.

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

Referências

- ANDRÉ, M. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- BARBOSA, A. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 384-408, jul./dez. 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**, cidade, v. 20, n. 57, p. 125-140, abr./jun. 2019.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.
- 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: 20 nov. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- IÓRIO, A. C. F. **Aposentadorias docentes: a permanência no magistério como projeto de vida**, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.
- JESUS, S. N. de; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 1, v. 52, p. 39-58, jan./abr. 2004.
- KLOSTER, L. C. **O bom aluno: o que é ser o 'mau aluno'?** 2012. Disponível em: <http://www.obomaluno.blogspot.com.br/2012/03/0-que-e-ser-mau-aluno.html> . Acesso em: 26 abr. 2018.
- KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-esco...> . Acesso em: 24 nov. 2021.
- 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: 03 set. 2021.
- 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: 22 nov. 2021.
- KRUG, H. N. As representações sociais do bom e 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-mau-aluno-de-educacao-fisica-na-educacao-basica-de-professore...> . Acesso em: 20 nov. 2021.
- KRUG, H. N. Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 – Esp.-EF, p. 36-48, 2021a.
- KRUG, H. N. Avaliando a Educação Física Escolar: os aspectos positivos e negativos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp.-EF, p. 28-37, 2021b.
- KRUG, H. N. As causas da indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física da Educação Básica nas percepções da comunidade escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp.-EF, p. 11-27, 2021c.
- KRUG, H. N. A Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental: os motivos dos alunos sobre o desinteresse pelas atividades propostas nas aulas. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 esp.-EF, p. 49-62, 2021d.
- KRUG, H. N.; KRÜG, M. de R. Os motivos do bem e do mal-estar docente de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp.-EF, p. 62-72, 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R. Os professores de Educação Física da Educação Básica e o stress na sua profissão em diversas fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp.-EF, p. 4-18, fev. 2022.
- 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 da 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.; TELLES, C. 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. 2017a.
- 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, 2017b.
- 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, 2018a.
- 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, 2018b.

- 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, 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. 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.
- LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Evasão docente e abandono da profissão: um estudo com professores do magistério público do estado de São Paulo. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, a. 23, v. 2, n. 42, p. 30-42, 2001.
- LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.
- LEMO, 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.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física Escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria - RS. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 215-237, jul./dez. 2012.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.
- POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215-253.
- REBOLO, F. Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: a história de Estela. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, n. 33, p. 133-163, 2012.
- SILVA, B. A. da; OLIVEIRA, G. S. de; BRITTO, A. P. G. Análise de conteúdo: uma perspectiva metodológica qualitativa no âmbito da pesquisa em educação. **Revista Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 52-66, 2021.
- 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, 2013. P. 1-14.
- WAGNER, L.; CARLESSO, J. P. P. Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. 01-13, 2019.

OS (DES)CAMINHOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA BUSCA DA FASE DE ESTABILIZAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

Hugo Norberto Krug⁵

Resumo

Objetivamos neste estudo abordar os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), na busca da fase de estabilização na carreira docente. Caracterizamos o estudo como uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico, tendo como interpretação das informações coletadas a análise documental. Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, onde a base de dados foi o indexador Google Acadêmico, concluímos que a prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB, busca da fase de estabilização na carreira, é permeada de descaminhos, representados pelo estágio de sobrevivência, que podem induzir o docente ao absenteísmo ou ao abandono da profissão, e de caminhos, representados pelo estágio de descoberta, que podem induzir o docente à confirmação do ser professor, constituintes da fase de entrada na carreira.

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

Abstract

We aimed in this study to approach the (mis)paths in the pedagogical practice of Physical Education (PE) teachers beginners in Basic Education (BE), in the search for the stabilization phase in the teaching career. We characterized the study as a qualitative research with a bibliographic focus, having as an interpretation of the information collected the document analysis. By analyzing the information obtained in the literature specialized in PE, where the database was the Google Scholar indexer, we concluded that the pedagogical practice of PE teachers who are beginners in BE, seeking the stabilization phase in the career, is permeated by misdirections, represented by the survival stage, which can lead the teacher to absenteeism or abandonment of the profession, and paths, represented by the discovery stage, which can lead the teacher to the confirmation of being a teacher, constituents of the career entry phase.

Keywords: Physical Education. Teaching career. Pedagogical Practice.

As considerações iniciais: introduzindo a temática do início da carreira docente

Segundo Machado; Araújo e Evangelista (2018, p. 24), “a literatura sobre o professor iniciante no Brasil tem crescido”. Nesse sentido, citamos Ilha e Krug (2016, p. 190) que assinalam que “é inevitável a importância desta fase (entrada na carreira) para a construção do ser professor, por isso, a necessidade constante de teorizações e investigações que abarquem este tema instigante e repleto de regularidades e especificidades” (inserção nossa).

Já Tardif (2002, p. 11) reforça que a entrada na carreira “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

⁵ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Ex-Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (1997-2016); Ex-Professor Substituto da disciplina de Atletismo do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (1992-1993); Ex-Professor Substituto da disciplina de Metodologia da Pesquisa do Curso de Odontologia da Universidade Federal de Santa Maria (1996); hkrug@bol.com.br.

Ainda Ilha e Krug (2016, p. 200) colocam que

[...] a entrada na carreira docente representa uma fase de muitas mudanças no momento em que o graduado assume-se professor. Sendo assim, entende-se que esta fase da carreira docente merece um destaque especial, pois influencia significativamente o percurso profissional do professor.

Neste sentido, lembramos Huberman (1995) que descreve a fase de entrada na carreira como um período potencialmente problemático, pois o professor iniciante passa a se deparar com experiências que podem traumatizar e/ou entusiasmar, podendo ocasionar o abandono da profissão e/ou a confirmação do ser professor.

Frete a este contexto, emergiu a temática '*os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB) na busca da fase de estabilização na carreira docente*'.

Desta forma, achamos necessário, na perspectiva do estudo, ressaltar 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** – os professores que tem até três anos de docência. Possui dois estágios: **a) sobrevivência** – que é representado pelo choque com o real; e, **b) descoberta** – que é o entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade e sentimento de ser professor; **2ª) estabilização** – é uma etapa de independência do professor e de um sentimento de competência pedagógica. Ocorre o comprometimento definitivo, ou seja, o professor sente-se pertencente ao corpo de professores. Também ocorre a tomada de responsabilidade e uma maior preocupação com os objetivos didáticos do que consigo mesmo. Essa fase compreende a faixa dos quatro a seis anos de docência; **3ª) diversificação** – situa-se a partir do sétimo ano de docência até, mais ou menos, aos quinze anos de docência. Caracteriza-se como uma fase de experimentação e diversificação. Nessa fase, os professores seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados. Lançam-se às experiências pessoais, diversificando os modos de avaliação, a sequência dos programas, entre outros itens. Há, também, a ocorrência provável de certo desencanto por parte dos professores, provocado pelos fracassos, desencadeadores de crises. Assim, nessa fase, os professores apresentam-se motivados e dinâmicos (*diversificação positiva*), bem como, desencantados (*diversificação negativa*); **4ª) serenidade e/ou conservantismo** – essa fase desenvolve-se, mais ou menos, até os vinte e cinco a trinta anos de docência, mas, na verdade, são duas fases agrupadas. A fase de *serenidade* é caracterizada por uma série de questionamentos feitos pelo professor. O nível de ambição e investimento diminui, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumenta, demonstrando um dever cumprido, não tendo mais nada a provar aos outros ou para si mesmo. A fase de *conservantismo* é similar à fase de serenidade, pois os professores têm uma conduta mais conservadora. Os docentes queixam-se do ânimo dos professores mais novos e da evolução dos alunos; e, **5ª) desinvestimento** – é quando os professores passam a investir mais em seus interesses pessoais do que investir na sua carreira. Reservam um tempo maior, para si mesmos, ocorrendo um recuo e interiorização nesse final de carreira. Alguns professores manifestam o desejo e o entusiasmo de continuar a aprender a ensinar (*reinvestimento na profissão*), outros manifestam impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria (*desinvestimento amargo*) e outros, simplesmente aposentam-se porque possuem o sentimento de já terem cumprido a sua missão como professor (*desinvestimento sereno*). Essa fase desenvolve-se, mais ou menos, dos trinta aos trinta e cinco anos de carreira.

Ainda consideramos importante destacarmos que, segundo Cunha (1992), a prática pedagógica é o cotidiano do professor na preparação e execução do ensino. Já Souza (2005) assinala que a prática pedagógica do professor na aula expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Acrescenta que, ao se focalizar a aula, a prática pedagógica pode ser vista por

múltiplas dimensões, que envolvem o saber, o professor, o aluno, a metodologia, a avaliação, a relação professor-aluno, a concepção de educação e escola, etc.

Assim, embasando-nos nestas premissas anteriormente descritas, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente? Então, a partir dessa indagação, delineamos o objetivo geral como: abordar os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente.

Para o atingimento do objetivo geral, este foi dividido em objetivos específicos: **1)** abordar os descaminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente; e, **2)** abordar os caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Krug (2020a, p. 4) que coloca que, neste tipo de investigação, “[...] as informações coletadas, poderão possibilitar uma reflexão sobre o início da docência de professores de EF na EB, buscando, assim, uma melhor compreensão [...]” dos (des)caminhos na prática pedagógica na busca da fase de estabilização na carreira docente.

Os procedimentos metodológicos: descrevendo os caminhos percorridos na abordagem da temática do estudo

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 este estudo como uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico.

Conforme Santos (2006), a pesquisa qualitativa é sempre subjetiva, já que se insere nas ciências sociais e busca compreender os fenômenos a partir de atitudes e sentidos que os agentes conferem às suas ações, com vista a construir um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo.

Então, a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Gil (2010, p. 29), a pesquisa bibliográfica

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

Já Ferrari (1982) destaca que a pesquisa bibliográfica permitirá ao pesquisador uma visão geral das contribuições científicas de outros investigadores sobre determinado assunto, não permitindo que o rumo de uma pesquisa seja igual à outra.

Assim, a temática deste estudo referiu-se *‘aos (des)caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’*.

Neste cenário, a pesquisa foi desenvolvida em três momentos: **1º)** efetuamos um levantamento sobre a literatura que aborda o início da docência de professores de EF na EB; **2º)** utilizamos à análise documental, que, para Lankshear e Knobel (2008), é baseada em documentos e

constrói interpretações para identificar significados; e, 3º) realizamos o presente estudo, a partir das reflexões sobre as obras encontradas.

Particularmente, a busca na literatura especializada foi realizada na base de dados do indexador Google Acadêmico.

Os resultados e as discussões: explicitando os achados sobre os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados tendo como referência os seus objetivos específicos. Assim, a construção do conhecimento deste estudo baseou-se nas interpretações das informações obtidas pela análise documental, as quais possibilitaram uma descrição interpretativa da temática estudada.

Os descaminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente

Segundo Luft (2000), descaminho significa o ato de sair do caminho correto; desvio. Assim, para este estudo, consideramos descaminhos as ações pedagógicas que possibilitam os professores de EF iniciantes na EB saírem do caminho correto, isto é, desviarem da busca da fase de estabilização da carreira docente.

Neste sentido, nas interpretações das informações obtidas pela análise documental, encontramos os seguintes indicadores de descaminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente:

1) ‘A falta de acolhimento/apoio da escola’ – a respeito desse descaminho citamos Manfioletti *et al.* (2014) que destaca que um problema evidenciado em investigações sobre o início da docência é o pequeno ou inexistente apoio dado aos professores iniciantes, tanto por parte da escola, onde está iniciando suas atividades, quanto das políticas públicas. Nesse sentido, Silva (1997, p. 55) afirma que a falta de apoio no âmbito escolar torna ainda mais difícil o processo de iniciação à docência. Acrescenta que “[...] pertencer a um novo grupo profissional, talvez com vantagens, pessoais, sociais e econômicas, mas também, frequentemente, com o preço do isolamento no meio de seus pares, com olhos que ferem”. Esta falta de apoio também é designada como falta de acolhimento. Para Cancherini (2009), acolhimento institucional é aquele que inclui os colegas, diretores e pais nas relações docentes, assim como o currículo e a administração, ou seja, todo o contexto se mobiliza para tal processo. Entretanto, Frasson; Medeiros e Conceição (2016, p. 53) colocam que “[...] o acolhimento e os momentos de socialização são escassos a(os) professores iniciantes, o que faz com que fiquem à mercê de situações difíceis e conflitantes” (acréscimo nosso). Nesse cenário, mencionamos Krug (2021a, p. 9) que constatou que “[...] a falta de acolhimento/apoio da escola [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB. Dessa maneira, podemos inferir que **‘a falta de acolhimento/apoio da escola ao ser um problema do início da docência e um desencanto com a profissão docente, com certeza, pode vir a tornar-se um descaminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’**;

2) ‘A inexperiência profissional docente’ – em relação a esse descaminho nos reportamos a Krug (2019, p. 5) que coloca que “[...] a falta de experiência prática com a escola e alunos (inexperiência profissional) [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, Ilha e Krug (2016) destacam que devido à inexperiência do professor iniciante de EF em relação às vivências do processo de trabalho e as lacunas que isto representa para a compreensão deste processo, esses professores, geralmente, os que tiveram pouca ou nenhuma experiência significativa como docente durante a formação inicial, sentem dificuldade nessa fase da

carreira. Assim sendo, Krug *et al.* (2017b, p. 21) apontam que “a in experiência profissional [...]” é um dos desafios que se posta no cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug *et al.* (2021, p. 89) assinalam que “[...] a in experiência profissional docente [...]” é um dos aspectos negativos do início da docência. Dessa maneira, podemos inferir que ***‘a in experiência profissional docente ao ser uma dificuldade, um desafio e um aspecto negativo do início da docência, com certeza, pode vir a tornar-se um descaminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’;***

3) ***‘O isolamento profissional docente’*** – no direcionamento desse descaminho nos referimos a Krug (2019, p. 6) que aponta que “o isolamento profissional docente [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug *et al.* (2017b, p. 19) colocam que “o isolamento docente [...]” é um dos desafios que se posta no cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2020a, p. 20) destacam que “[...] o isolamento profissional docente [...]” é um dos piores momentos no início da carreira de professores de EF da EB. Assim sendo, Krug (2021b, p. 50) ressalta que “o isolamento docente [...]” é um dos fatos marcantes negativos do início da docência de professores de EF iniciantes na EB. Também Krug *et al.* (2021, p. 89) frisam que “o isolamento profissional docente [...]” é um dos aspectos negativos do início da docência em EF na EB. Dessa maneira, podemos inferir que ***‘o isolamento profissional docente ao ser uma dificuldade, um desafio, um dos piores momentos, um fato marcante negativo e um aspecto negativo do início da docência, com certeza, pode vir a tornar-se um descaminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’;***

4) ***‘A submissão diante das dificuldades/problemas/dilemas/desafios da prática pedagógica’*** – quanto a esse descaminho indicamos Krug; Krug e Krug (2020a, p. 591) que dizem que “[...] o início da docência [...]” é caracterizado como um ‘momento’ de ‘dificuldade’ pelos professores de EF iniciantes na EB. Entretanto, segundo Krug; Krug e Ilha (2013), a maioria dos professores de EF iniciantes na EB adota uma postura de submissão diante das dificuldades/problemas/dilemas/desafios da prática pedagógica em suas aulas. Em outras palavras, esses autores afirmam que, esses professores, no confronto com as dificuldades/problemas, apresentam uma forte tendência à submissão, pois com esse tipo de procedimento não encaram as dificuldades/problemas como um desafio a ser enfrentado e superado, preferindo ficar imobilizados ou paralisados diante destas dificuldades/problemas. Salientam que esta “[...] situação pode provocar um quadro de eclosão de crise, ou crises, para os professores iniciantes de Educação Física Escolar” (KRUG; KRUG; ILHA, 2013, p. 329). Dessa maneira, podemos inferir que ***‘a submissão diante das dificuldades/problemas/dilemas/desafios da prática pedagógica ao provocar um quadro de eclosão de crise(s), com certeza, pode vir a tornar-se um descaminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’;***

5) ***‘A insegurança na docência’*** – sobre esse descaminho mencionamos Krug (2019, p. 6) que anuncia que “a insegurança na docência [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já Quadros *et al.* (2015) apontam que a insegurança do professor de EF iniciante pode criar barreiras ao trabalho docente que dificilmente podem ser superadas. Assim sendo, Claro Júnior e Filgueiras (2009) destacam que a insegurança do professor é um dos pontos cruciais do início da docência. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2020a, p. 592) colocam que o início da docência em EF na EB é caracterizado como um ‘momento’ de “[...] insegurança [...]”. Nesse contexto, Krug (2021b, p. 51) anuncia que “a insegurança na docência [...]” é um dos fatores marcantes considerado como negatividade do início da docência de professores de EF na EB. Já, para Krug *et al.* (2017a, p. 65), “[...] a insegurança do professor na docência [...]” é uma das marcas docentes negativas no início da docência de professores de EF na EB. Ainda Krug (2021a, p. 9) assinala que “[...] a insegurança do professor na docência [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB. Dessa maneira, podemos inferir que

‘a insegurança na docência ao ser uma dificuldade, uma barreira, um ponto crucial, um fato marcante negativo, uma marca docente negativa e um desencanto com a profissão docente, com certeza, pode vir a tornar-se um descaminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’; e,

6) ‘O insucesso pedagógico’ - relativamente a esse descaminho nos dirigimos a Zacaron *et al.* (*apud* KRUG, 2021c) que dizem que o insucesso pedagógico nas aulas de EF está geralmente relacionado ao não atingir os objetivos propostos. Assim sendo, Krug (2021c) aponta que a maioria dos professores de EF iniciantes na EB não atinge o sucesso pedagógico em sua atuação docente, ou seja, tem insucesso pedagógico. Nesse cenário, Krug *et al.* (2012) afirmam que o insucesso pedagógico na docência ocasiona um sentimento de frustração do professor com o que está fazendo. Nesse sentido, Krug *et al.* (2015, p. 31) ressaltam que “[...] o insucesso pedagógico [...]” é um dos motivos que desencadeiam um sentimento de mal-estar docente. Dessa maneira, podemos inferir que ***‘o insucesso pedagógico ao promover um sentimento de frustração com o que se faz, bem como um mal-estar docente, com certeza, pode vir a tornar-se um descaminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’.***

Assim, estes foram os descaminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente, encontrados na literatura especializada em EF.

Ao realizarmos uma ***‘análise geral’*** sobre os ***‘descaminhos’*** na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente, constantes na literatura especializada em EF estudada, observamos que ***‘o rol dos mesmos aponta para o estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira’.*** Essa constatação está em consonância com o dito por Krug (2020a, p. 9) de que

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

Neste sentido, podemos inferir que ***‘os descaminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB leva os docentes ao estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira e que esse fato dificulta a busca da fase de estabilização na carreira’***, o que induz ao absentismo ou ao abandono da profissão.

Convém lembramos que, para Esteve e Vera (1995), o absentismo é caracterizado pelas ausências de curta duração em que o profissional não comparece ao trabalho, não justifica a falta, e, no máximo, restringe-se a uma chamada telefônica. Aparece frequentemente como uma reação para acabar com a tensão que deriva do exercício docente. A atuação na aula se torna mais rígida, o professor procura não se envolver, reduzindo-se ao âmbito dos conteúdos sem buscar relações com que seus alunos vivem. Tem dificuldades de aceitar situações novas, preferindo manter-se em uma rotina que, aos poucos, vai se tornando mais limitada, ocasionando um comportamento inflexível. Sua capacidade fica prejudicada, tornando seu desempenho moroso e pouco criativo.

Os caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente

De acordo com Luft (2000), caminho significa o meio de alcançar um resultado; direção: o caminho do sucesso. Assim, para este estudo, consideramos caminhos as ações pedagógicas que possibilitam os professores de EF iniciantes na EB alcançarem o caminho do sucesso na atuação docente, isto é, da busca da fase de estabilização da carreira docente.

Neste sentido, nas interpretações das informações obtidas pela análise documental, encontramos os seguintes indicadores de caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente:

1) ***‘O enfrentamento da complexidade da prática docente’*** – em referência a esse caminho utilizamos Pérez Gómez (1992) que assinala que o êxito profissional do professor depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos. Assim sendo, Krug (2020b, p. 5) coloca que “[...] a busca pelo enfrentamento da complexidade da prática docente” é uma característica dos professores de EF iniciantes na direção do estágio de descoberta da fase de entrada na carreira docente. Nesse sentido, Krug; Krug e Ilha (2013) destacam que uma das alternativas para ultrapassar o estágio de sobrevivência e ir para o estágio de entusiasmo profissional do início da carreira docente é o enfrentamento da complexidade da prática, do real, que é representado pelas dificuldades/problemas/desafios/dilemas da prática docente, situações essas, onde o professor iniciante tem que optar sobre o que fazer. Dessa maneira, podemos inferir que ***‘o enfrentamento da complexidade da prática docente ao ser uma das alternativas para ultrapassar o estágio de sobrevivência e ir para o estágio de descoberta e uma das características na busca do estágio de descoberta da fase de entrada na carreira, com certeza, pode vir a tornar-se um caminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’***;

2) ***‘Aprender a refletir sobre as suas práticas pedagógicas para enfrentar, resolver ou amenizar as dificuldades/problemas/dilemas/desafios’*** – esse caminho encontra suporte em Krug; Krug e Ilha (2013, p. 325) que dizem que “[...] enfrentar, resolver ou amenizar os dilemas (dificuldades/problemas/desafios) da prática pedagógica, os professores (iniciantes) devem refletir sobre as suas ações” (inserções nossas). Já Krug (1996) destaca que ao refletirmos sobre a prática pedagógica estamos aprendendo a melhorá-la, já que ao identificarmos e diagnosticarmos as dificuldades/problemas/dilemas/desafios surgidos podemos repensar as nossas ações, tendo como consequência maiores possibilidades de realizações. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2020b, p. 47) apontam que uma das preocupações pedagógicas de professores de EF iniciantes na EB é “como resolver problemas surgidos no decorrer das atividades”. Além disso, Krug (2020b, p. 6) coloca que

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

Dessa maneira, podemos inferir que ***‘aprender a refletir sobre as suas práticas pedagógicas para enfrentar, resolver ou amenizar as dificuldades/problemas/dilemas/desafios ao ser uma preocupação pedagógica e um recurso estratégico para a melhoria do ensino, bem como para despertar o entusiasmo profissional, com certeza, pode vir a tornar-se um caminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’***;

3) ***‘A busca do apoio dos colegas professores’*** – na direção desse caminho apontamos Gabardo e Hobold (2011) que assinalam que o apoio recebido dos colegas de trabalho pelos professores iniciantes facilita as relações que irão vivenciar e ajuda na inserção desses profissionais no contexto escolar. Já Flores *et al.* (2010a, p. 6) ressaltam que a partir do apoio dos colegas, os professores de EF iniciantes na EB, em dificuldades, conseguem melhorar as suas aulas e começam a ter “[...] um sentimento de realização profissional e a certeza de que a cooperação entre profissionais é necessária ao desenvolvimento da profissão” e assim, passam a ser “mais entusiasmados com a docência”. Assim sendo, Krug *et al.* (2020b, p. 7) afirmam que o “[...] surgimento do entusiasmo profissional” é uma das regularidades do início da carreira de professores de EF da EB. Nesse sentido, Flores *et al.* (2010a, p. 6) “[...] recomendam que a rede de ensino possua estratégias para facilitar o ingresso de novos professores nas escolas” e, “[a]ssim sendo, os professores poderiam chegar mais cedo e de forma mais segura na fase de estabilização da carreira [...]”. Dessa maneira, podemos inferir que ***‘a busca do apoio dos colegas professores ao facilitar a inserção na escola, bem como facilitar o enfrentamento das dificuldades e despertar um sentimento de realização profissional, com certeza, pode vir a tornar-se um caminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’***;

4) ***‘Aprender a refletir colaborativamente com os colegas professores’*** – diante desse caminho destacamos Blasius *et al.* (2013) que assinalam que os professores de EF em início de carreira ao encontrarem algumas dificuldades necessitam de momentos de troca com os colegas para compreender o contexto escolar e perceberem a importância da reflexão sobre o seu fazer, pois o professor se torna autônomo à medida que é capaz de refletir e elaborar uma crítica do que, de como e porque está fazendo. Nesse contexto, Moraes (1996) resalta que o professor sozinho não pode avançar significativamente, pois quanto mais o docente avança na sua profissão, mais necessita interagir com seus colegas, mais percebe o diálogo com os outros professores como uma forma de melhoria profissional. Salienta que o professor somente é capaz de avançar de forma significativa se sua progressão estiver associada ao esforço de progressão de um grupo como um todo e, ainda mais, à sociedade qual ele é parte. Além disso, Krug (2006b, p. 93) frisa que os professores de EF que conseguem efetivar uma reflexão colaborativa são capazes de transformar as suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, abandonar o isolamento profissional, tão característico nas escolas, em prol de uma prática colaborativa. Dessa maneira, podemos inferir que ***‘aprender a refletir colaborativamente com os colegas professores ao ser uma das formas de enfrentar as dificuldades/problemas/dilemas/desafios da docência e de transformar para melhor a atuação docente, com certeza, pode vir a tornar-se um caminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’***;

5) ***‘A segurança na docência’*** – evidenciamos esse caminho nos embasando em Telles *et al.* (2015, p. 8) apontam que “[...] saber ser seguro [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2020a, p. 595) colocam que “o início da docência foi caracterizado como um ‘momento’ de ‘segurança’ [...]” para professores de EF iniciantes na EB. Já Krug (2020b) afirma que a segurança na atuação docente é uma característica dos professores de EF iniciantes na EB durante o estágio de descoberta da fase de entrada na carreira docente. Dessa maneira, podemos inferir que ***‘a segurança na docência ao ser uma característica do início da docência, com certeza, pode vir a tornar-se um caminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’***; e,

6) ***‘O sucesso pedagógico’*** – anunciamos esse caminho nos fundamentando em Carreiro da Costa (1994) que diz que o sucesso educativo somente terá efeito quando houver uma efetiva materialização na capacidade de intervenção do professor no ensino onde torna o professor um dos elementos essenciais do processo formativo e a prática pedagógica um problema central na ação educativa. Nesse contexto, Flores *et al.* (2010a) destacam que os docentes em geral que conseguem o sucesso pedagógico passam a ter um sentimento de realização profissional e conseqüentemente ficam entusiasmados, motivados com a docência. Assim sendo, Krug (2021c, p. 53) coloca que “ter sucesso

pedagógico [...]” é uma das expectativas no início da docência de professores de EF da EB. Já Krug (2021a, p. 7) diz que “[...] o sucesso pedagógico [...]” é um dos motivos de encanto com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB. Dessa maneira, podemos inferir que **‘o sucesso pedagógico ao promover um sentimento de realização profissional, bem como um encantamento com a profissão docente, com certeza, pode vir a tornar-se um caminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente’**.

Assim, estes foram os caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente, encontrados na literatura especializada em EF.

Ao efetuarmos uma *‘análise geral’* sobre os *‘caminhos’* na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente, constantes na literatura especializada em EF estudada, observamos que **‘o rol dos mesmos aponta para o estágio de descoberta da fase de entrada na carreira’**. Essa constatação está em consonância com o colocado por Huberman (1995, p. 39) de que o estágio da descoberta na fase de entrada na carreira docente é caracterizado como “[...] o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”.

Neste sentido, podemos inferir que **‘os caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB leva os docentes ao estágio de descoberta da fase de entrada na carreira e que esse fato facilita a busca da fase de estabilização na carreira’**, o que induz à confirmação do ser professor de EF... na escola.

De acordo com Krug (2006a), o estágio de descoberta, para os professores de EF iniciantes na EB, é um propulsor da decisão de confirmação pela carreira docente, isto é, ser professor. Segundo Bernardi *et al.* (2009), as explicações desta decisão estão ligadas às experiências pelas quais os professores iniciantes passam durante a sua atuação docente (por exemplo, os caminhos mostrados neste estudo), ao serem prazerosas, são fundamentais para que abracem este campo de trabalho.

Convém lembrarmos que, segundo Sodré; Silva e Santos (2017, p. 3-4),

[...] a partir das descobertas é possível superar as dificuldades encontradas em seu caminho, sendo a sobrevivência e a descoberta vivenciadas paralelamente, em outros casos, contudo, apenas um dos dois aspectos é vivenciado. Além destas, outras características são marcantes nessa etapa da carreira docente, tais como a indiferença, a serenidade, a frustração, entre outras, uma vez que esta é a fase de intensas aprendizagens onde o professor as pode interpretar como um desafio para a sua sobrevivência na profissão.

Ainda estas autoras compreendem que “[...] o professor se constitui em sua profissão por meio de dificuldades e descobertas, mediante as superações constrói sentido e significado em seu fazer docente” (SODRÉ; SILVA; SANTOS, 2017, p. 4).

As considerações finais: concluindo sobre os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente

Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, sobre a temática em questão, encontramos os seguintes indicadores de (des)caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca pela fase de estabilização na carreira docente: **a- ‘descaminhos’ – 1) ‘a falta de acolhimento/apoio da escola’: 2) ‘a inexperiência profissional**

docente’; 3) ‘*o isolamento profissional docente*’; 4) ‘*a submissão diante das dificuldades/problemas/dilemas/desafios da prática pedagógica*’; 5) ‘*a insegurança na docência*’; e, 6) ‘*o insucesso pedagógico*’; e, b) ‘*caminhos*’: 1) ‘*o enfrentamento da complexidade da prática docente*’; 2) ‘*aprender a refletir sobre as suas práticas pedagógicas para enfrentar, resolver ou amenizar as dificuldades/problemas/dilemas/desafios*’; 3) ‘*a busca de apoio dos colegas professores*’; 4) ‘*aprender a refletir colaborativamente com os colegas*’; 5) ‘*a segurança na docência*’; e, 6) ‘*o sucesso pedagógico*’.

Também temos a destacar que ‘*o rol dos indicadores de descaminhos*’ aponta para o ‘*estágio de sobrevivência*’ da fase de entrada na carreira docente, fato esse que ‘*dificulta a busca pela fase de estabilização na carreira*’, o que ‘*pode induzir ao absenteísmo ou ao abandono da profissão*’. Já ‘*o rol dos indicadores de caminhos*’ aponta para o ‘*estágio de descoberta*’ da fase de entrada na carreira docente, fato esse que ‘*facilita a busca pela fase de estabilização na carreira*’, o que ‘*induz à confirmação de ser professor*’ de EF... na escola.

A partir destas constatações, apontamos que a fase de entrada na carreira docente proporciona dois estágios de desenvolvimento: **a)** o estágio de sobrevivência que é caracterizado

[...] pelo choque com a realidade escolar que envolve as dificuldades da prática docente, as quais despertam sentimentos negativos, tais como, a insatisfação profissional que conduz ao desencanto profissional, que pode originar o insucesso pedagógico, provocando a eclosão de crise ou crises, ocorrendo, então, os piores momentos na docência, que podem agudizar uma ruptura profissional, traduzido no absenteísmo ou no abandono da profissão (KRUG, 2020a, p. 9).

Neste sentido, ainda Krug (2020a) alerta que é necessário compreender como se desenvolve o estágio de sobrevivência para superá-lo; e, **b)** o estágio de descoberta que é caracterizado

[...] pela exploração das possibilidades, na medida em que o professor vai percebendo as existentes no desenvolvimento do seu trabalho. Há 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).

Neste cenário, Huberman (1995) frisa que o momento do estágio da descoberta é expresso pelo entusiasmo profissional inicial, implicando na responsabilidade e inclusão em um corpo profissional docente.

Entretanto, lembramos que alguns autores afirmam que as fases da carreira docente não são lineares, como é o caso de Huberman (1995) que assinala que o estágio de sobrevivência e o estágio de descoberta na fase de entrada na carreira são vividos conjuntamente, sendo que o estágio de descoberta contribui para o professor suportar o estágio de sobrevivência e seguir na carreira. Mas, o mesmo autor ressalta que pode ocorrer de professores iniciantes viverem apenas um destes estágios, como o constatado por Flores *et al.* (2010a).

Huberman (1995) afirma que, na fase de entrada na carreira, o professor iniciante, está reconhecendo o local, explorando inúmeras possibilidades de procedimentos, intervenções e de papéis a desempenhar. Ressalta que se essa primeira fase for superada de forma positiva ocorrerá um avanço para a fase de estabilização.

Segundo Flores *et al.* (2010b, p. 1),

[...] na fase de estabilização os professores passam a ter um domínio maior da situação pedagógica e aí vem uma sensação de libertação que trás consigo um sentimento geral de segurança e de descontração e a autoridade torna-se mais natural, pois as pessoas situam melhor os limites do que é tolerar e fazem respeitar melhor estes limites com mais segurança e espontaneidade.

Assim sendo, isto é, diante de todo este cenário, citamos Ilha e Krug (2016, p. 200) que assinalam que a fase de entrada na carreira docente “[...] merece um destaque especial, pois influencia significativamente o percurso profissional do professor”, pois, de acordo com Cavaco (1992, p. 163), “[...] é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem que procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo o sonho que dá sentido aos seus esforços”.

Frete a este contexto pesquisado, concluímos que *‘a prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB, na busca da fase de estabilização na carreira, é permeada de descaminhos representados pelo estágio de sobrevivência, que podem induzir o docente ao absenteísmo ou ao abandono da profissão, e de caminhos representados pelo estágio de descoberta, que pode induzir o docente à confirmação do ser professor, constituintes da fase de entrada na carreira’*.

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar que este estudo fundamentou-se nas especificidades e nos contextos de alguns manuscritos, pertencentes à base de dados do Google Acadêmico sobre a temática em questão e, por isso, o assunto não está esgotado, portanto, não podendo ser generalizado os seus achados, sendo somente encarados como uma possibilidade de acontecimento.

Referências

- BERNARDI, A. P.; CRISTINO, A. P. da R.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; KRÜGER, L. G.; FLORES, P. P.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria (RS): a fase de entrada na carreira docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XVI., III., 2009, Salvador. **Anais**, Salvador: CBCE, 2009. p. 1-13.
- BLASIUS, J. et al. Trajetória e trabalho docente: um estudo sobre o processo formativo de professores iniciantes, egressos do curso de Educação Física da UNESC. In: ENAPE e CONGRESSO CIENTÍFICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXXIX., XXIII., 2013., Tramandaí. **Anais – V. 1**, Tramandaí: UNILASALLE, 2013. p. 72-73.
- CANCHERINI, A. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, n. 5, v. 1, p. 26-39, 1994.
- CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 155-191.
- CLARO JÚNIOR, R. S.; FILGUEIRAS, L. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 2, n. 8, p. 9-24, 2009.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1992.
- ESTEVE, J. M.; VERA, J. **Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores**. Barcelona: Antropos, 1995.
- FERRARI, A. T. **Método da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.
- 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. 2010a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-profesores-de-educaca...> . Acesso em: 16 set. 2021.
- 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): a fase de

- estabilização na carreira docente. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 144, p. 1-7, may. 2010b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd144/o-percurso-profissional-de-professores-de-educacao...> . Acesso em: 16 set. 2021.
- FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Caminhos percorridos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 45-63.
- GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando professores do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- 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. 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. p. 181-204.
- KRUG, H. N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.
- KRUG, H. N. Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 4, p. 70-79, nov. 2006a.
- KRUG, H. N. Professores de Educação Física Escolar: do isolamento profissional à reflexão colaborativa. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 4, p. 80-94, nov. 2006b.
- 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. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professores...> . Acesso em: 20 jun. 2021.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-13, jan. 2020a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-choque-com-a-realidade-escol...> . Acesso em: 31 mai. 2021.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o surgimento do entusiasmo profissional. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-12, mar. 2020b. 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: 31 mai. 2021.
- KRUG, H. N. Encantos e desencantos na profissão de professor de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp.-EF, p. 04-13, fev. 2021a.
- KRUG, H. N. Os fatos marcantes no início da docência nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp.-EF, p. 45-57, fev. 2021b.
- KRUG, H. N. Expectativas e realizações de professores de Educação Física no início da docência na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp.-EF, p. 50-61, jun. 2021c.
- 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.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. A fase de entrada na carreira docente nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: que momento é este? **Revista Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 587-603, set./dez. 2020a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As preocupações pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, Coletânea Biologia/Educação Física, p. 43-52, 2020b.
- KRUG, H. N.; ANTUNES, F. R.; TEMP, H.; MAZZOCATO, A. P. F.; CARAMÊS, A. de S.; TELLES, C.; CASAROTTO, V. J. O que anima e o que desanima na docência em situação de Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: registro dos fatores geradores da satisfação e da insatisfação. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 17, n. 170, p. 1-8, jul. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd170/o-que-anima-e-o-que-desanima-na-docencia.htm>. Acesso em: 04 jul. 2021.
- KRUG, H. N.; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Os motivos dos sentimentos de bem e mal-estar docente no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: percepções em diferentes cenários. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 9, n. 01, p. 20-37, 2015.

- 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, R. de R.; KRUG, M. 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. Os piores e os melhores momentos no início da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 15-24, out. 2020a.
- 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. 2020b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. O início da docência em Educação Física: aspectos positivos e negativos. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 7, n. 2, p. 80-95, mai./ago. 2021.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MACHADO, L. B.; ARAÚJO, C. A. F. de; EVANGELISTA, L. B. Ser professor: representações sociais de docentes iniciantes de escolas privadas. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 18, n. 38, p. 23-39, jan./jun. 2018.
- MANFIOLETI, R. M. et al. O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de Educação Física. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV., 2014, Curitiba. **Anais**, Curitiba, 2014.
- MORAES, R. Compreendendo a profissionalização mediante histórias de vida de bons professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, a. XIX, n. 31, p. 103-118, 1996.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- QUADROS, Z. de F.; BLASIUS, J.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Prática educativa de professores de Educação Física no início da docência. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2015.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, M. C. M. **O primeiro ano da docência: o choque com a realidade**. Lisboa: Porto Editora, 1997.
- SODRÉ, D. O. R.; SILVA, J. A. R. da; SANTOS, Q. D. de O. Aprendendo a profissão – professores em início de carreira, as dificuldades do trabalho pedagógico cotidiano da escola. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO, IV., 2017. Campinas. **Anais Redestrado**, Campinas, 2017. p. 1-20.
- SOUZA, M. A. de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, IV., 2005, Lajeado. **Anais**, Lajeado: UNIVATES, 2005.
- 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: 31 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 da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...>. Acesso em: 16 set. 2021.

EDUCAÇÃO FÍSICA: A LEGITIMIDADE DA “PRIMA POBRE” DO CURRÍCULO ESCOLAR

Franciele Roos da Silva Ilha⁶

Resumo

Estudo pretende discutir a legitimidade da Educação Física, enquanto “prima pobre do currículo escolar” por meio das proposições teóricas de Young (2011) e Bernstein (1996). A metodologia adotada segue os pressupostos da abordagem qualitativa, tratando-se de um ensaio. Constata-se que o currículo centrado no conhecimento ou nas disciplinas, como propõe Young (2011) pode configurar-se como uma possibilidade de legitimidade da Educação Física na escola, unidas a teorização de Bernstein (1996) acerca do conceito de recontextualização. Ainda assim, as argumentações de autores como Veiga-Neto (2002) e Lopes e Macedo (2011) também precisam ser consideradas no pensar de um currículo centrado em disciplinas.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo; Conhecimento.

Abstract

This study aims to discuss the legitimacy of Physical Education, while "poor cousin of the school curriculum" through theoretical propositions of Young (2011) and Bernstein (1996). The methodology follows the assumptions of qualitative approach, in the case of a trial. It appears that the curriculum focused on knowledge or in the disciplines, as proposed by Young (2011) can be configured as a possibility of legitimacy of physical education at school, joined the theory of Bernstein (1996) about the concept of recontextualization. Still, the arguments of authors such as Veiga-Neto (2002) and Lopes and Macedo (2011) also need to be considered to think the curriculum centered in disciplines.

Keywords: Physical Education and Training; Curriculum; Knowledge.

Considerações iniciais

A Educação Física é um componente curricular com características peculiares no âmbito escolar, pois apresenta possibilidade de promover o domínio estético, à valorização e desenvolvimento de expressões culturais, afetivas e cognitivas nos alunos. Ainda assim, junto com o Ensino de Artes, a Educação Física é considerada umas das disciplinas de menor importância frente aos demais componentes curriculares.

Diante desse e outros impasses, a Educação Física passou por um longo processo de luta para tornar-se legal no currículo escolar. Esta conquista efetivou-se pelas Leis que regulamentam a sua obrigatoriedade nas escolas (BRASIL, 2001) e por artigos inseridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A legitimidade “conquistada em parte” em forma de lei, e posta à prova nas discussões da Proposta de Emenda à Constituição (PEC 241/55) fundamenta-se na ideia de que a mesma ainda disputa legitimidade social, bem como a de seus profissionais. Como afirma Brasileiro (2010), ainda

⁶ Professora Adjunta da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL); Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), com Estágio Sanduíche na University of Wisconsin (Madison/WI/USA) sob orientação de Thomas Popkewitz. As temáticas de maior interesse são: Educação Física Escolar, Trabalho Docente e questões interligadas a tais temáticas, principalmente com ênfase no Currículo, Didática e perspectivas foucaultianas.

precisamos justificar a existência da Educação Física e do Ensino de Artes na escola como componentes curriculares, pois a são áreas sob suspeita.

Neste sentido, Gariglio (2001, p.4) destaca que “os saberes tidos como nobres e valorizados pela sociedade têm um perfil bastante diferente daquele que identifica a Educação Física”, e, de acordo com Góes e Mendes (2000) o status das disciplinas relaciona-se com seus conteúdos específicos. Em outros termos, o que se verifica é que os conteúdos da Educação Física não são valorizados, e não a sustentam nos primeiros lugares da hierarquia dos conhecimentos escolares.

Cabe ressaltar que os conhecimentos/saberes historicamente privilegiados na Educação Física são os procedimentais (DARIDO, 2001), ou seja: a prática do movimento. Os conceitos, concebidos como saberes intelectuais, assim como os ligados às atitudes, são pouco explorados e acabam vinculando a mesma apenas ao saber fazer.

Mas porque isso ocorre se os seus conteúdos envolvem uma diversidade de dimensões para o ensino de modo concomitante (aspecto físico, motor, social, afetivo, estético, ético, cognitivo, cultural, histórico) (BRASIL, 1997, 1998, 2000)? É preciso considerar que, a possibilidade do trabalho com várias dimensões de desenvolvimento e formação do ser humano não significa a sua efetivação nas aulas do componente curricular. O quê é trabalhado nas aulas de Educação Física envolve diferentes questões, envolvem escolhas, possibilidades, interesses, vontade, espaços, conhecimento. Em outros termos, relações de poder atravessam esta definição curricular.

Assim como a definição curricular permeia jogos de poder, a relação entre as disciplinas escolares ou as áreas de conhecimento do currículo também, trazendo impactos para a Educação Física. As disciplinas disputam prestígio, põem em circulação discursos que justificam a sua importância, lutam por mais carga horária. No contexto escolar, a batalha ainda envolve a busca por mais e melhores espaços físicos e materiais, melhor disposição na organização do horário das aulas. A aula de Educação Física, por exemplo, dificilmente é realizada nos primeiros horários dos turnos, porque a reclamação de que os alunos ficam muito agitados, suados, após as aulas deste componente é frequente. Além disso, as concepções limitadas acerca de suas funções no espaço escolar podem estar travando a valorização e a legitimidade da Educação Física. Inclusive, até o fato da disciplina ser pouco ou nada solicitada em avaliações externas, o que a torna menos “útil” em uma escala educacional e profissional mais ampla.

Acerca da inserção da Educação Física em exames vestibulares, Beltrão (2014) alerta que pensar a organização curricular da Educação Física a partir do que pode ser requisitado na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, promoverá o empobrecimento do componente, no que tange à diversidade das manifestações da cultura corporal nas diferentes regiões do Brasil, além de correr o risco de desencadear o distanciamento das experiências corporais em detrimento das atividades voltadas à aprendizagem conceitual.

Outro aspecto importante é que esta disciplina também é alvo de estudos, críticas e debates em torno da possível flexibilidade que possui em suas práticas curriculares. Mesmo tendo sido palco de muitos debates no campo acadêmico, o tema do currículo da Educação Física indica uma grande indefinição curricular (NEIRA; NUNES, 2009) e enseja dificuldades para o professor no seu processo de planejamento e representa uma grande lacuna nesta área de ensino (TEIXEIRA VICTORIA PALMA, OLIVEIRA, VICTORIA PALMA, 2010).

Como as atividades pedagógicas da Educação física são trabalhadas de modo diferenciado das demais, utilizando-se de práticas corporais como ponto de partida das problematizações do conhecimento e de seu desenvolvimento curricular, muitas vezes, esta especificidade abre espaço para

práticas que se baseiam no conhecido “largabol”⁷. Tal postura, extremamente criticada nas pesquisas e teorizações da área não condiz com uma atuação docente desejada, pelo menos por aqueles que lutam pela sua legitimação. Cabe ressaltar, que aqui a intenção não é julgar professores, nem apontar suas possíveis fragilidades, no entanto, torna-se importante trazer estas e outras constatações, as quais podem resultar em aspectos relevantes a esta reflexão.

Deste modo, diante da busca por legitimidade da Educação Física no currículo escolar, para além da legalidade, este estudo pretende discutir alternativas de legitimação da “prima pobre do currículo”.

Esta discussão delimitou-se por meio de um ensaio teórico, em diálogo com autores internacionais renomados no campo do currículo como Michael Young, Basil Bernstein e Thomas Popkewitz, bem como pesquisadores brasileiros como Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Alfredo Veiga-Neto. Os trabalhos destes autores da área educacional deram suporte para ensejar articulações teóricas com a Educação Física

O currículo centrado no conhecimento/nas disciplinas: uma possibilidade de legitimidade?

No campo do currículo há uma diversificação em torno na teorização das disciplinas escolares, ou seja, do currículo disciplinar. Há autores que defendem a vinculação com as disciplinas acadêmicas (dos cursos universitários) e outros que as articulam com as disciplinas científicas (derivados da investigação científica), mas três perspectivas ainda podem ser vistas: disciplinas escolares ligadas à vida social; disciplinas escolares centradas na estruturação das disciplinas acadêmicas e disciplinas escolares que problematizam e questionam a submissão a lógica científica e acadêmica (LOPES; MACEDO, 2011).

Lopes e Macedo (2011) alertam que a organização do currículo em forma de disciplinas é uma das mais questionadas no campo curricular, ao mesmo tempo em que se caracteriza como uma tecnologia organizativa das mais estáveis, justamente por ser entendida como necessária a instituição social escolar. As autoras defendem que:

[...] as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes. [...] envolvem lutas, conflitos e acordos vinculadas a esta instituição. [...] não há um saber a *priori* que, uma vez dominado, nos faculta a ser de uma disciplina. Mas construímos este saber no processo de nos tornarmos disciplinares. Por diferentes lutas políticas hegemonzamos campos disciplinares e constituímos nossas identidades nessas lutas (LOPES; MACEDO, 2011, p.121)

A abordagem embasada na história das disciplinas escolares por interpretações discursivas merece atenção neste cenário, pois atribui novos sentidos a disciplina escolar. Nesta perspectiva, Popkewitz (2004) argumenta que as disciplinas escolares – resultado do conhecimento acadêmico – sofrem uma alquimia ao serem inseridas no contexto pedagógico e vários são os dispositivos que o conhecimento se insere para a constituição de estratégias de governo e subjetivação. A alma é governada por meio do currículo, que cria regras e padrões para construir a ação e a individualidade através das disciplinas das escolas, que podem ser entendidas como tecnologias de regulação social:

^{7 7} Quando o professor apenas entrega materiais esportivos aos alunos, como bolas, e não intervém pedagogicamente nas aulas de Educação Física.

A ordenação, o disciplinamento e a regulação através de regras discursivas tornam-se centralmente importante na medida em que o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo e do “eu” através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular (POPKEWITZ, 1994, p.183-184).

Já a tese defendida por Young (2011), de uma abordagem do currículo voltada para o conhecimento e para as disciplinas, aqui em foco, pode ser pensada como uma possibilidade para as práticas curriculares da Educação Física no âmbito escolar?

Ao fazer a defesa radical por um currículo disciplinar, compreensão, inclusive, alterada passado alguns anos, Young (2011) esclarece a escolha do termo “radical” justamente para se afastar de outros como, “progressista” ou “crítico”, os quais, segundo ele, estão sendo utilizados sem a devida fundamentação em suas concepções teóricas. A base de sua proposta é que o professor, as instituições e o currículo não percam o foco em se trabalhar e vislumbrar a promoção do conhecimento nos espaços educativos.

Em suas reflexões, ele também se preocupa em diferenciar a sua proposta de uma abordagem instrumentalista, que busca atingir objetivos diversos através do currículo escolar, como a favor da economia ou da motivação de alunos, considerando-se, portanto, a educação como um meio e não como um fim em si mesma. Afirma ainda que, “quanto mais nos focamos na possibilidade de um currículo reformado resolver problemas sociais ou econômicos, tanto menos provável que esses problemas sejam tratados em suas origens, que não se encontram na escola” (YOUNG, 2011, p.611-612).

As reformas de 2008 na Inglaterra são bons exemplos de como se constitui um currículo instrumentalista, pois partiram do entendimento que o currículo estava superlotado e muitos alunos apresentavam-se desmotivados. A ênfase foi dada para um novo currículo, voltado à flexibilidade e a experiências dos alunos, ou seja, o currículo foi reformulado considerando-o como um instrumento de motivação à aprendizagem dos alunos, o que estaria mais ligada às preocupações da pedagogia (YOUNG, 2011).

As colocações de Libâneo (2012) contribuem neste sentido, quando ele explicita que os estudos sobre currículo desenvolvidos desde 1980 no contexto anglo-americano, com intensa repercussão no Brasil, apresentaram uma abordagem sócio-crítica com temáticas ligadas a sociologia e a cultura, constituindo assim, um campo denominado teoria curricular crítica, tornando a didática subsumida ao currículo. A partir dessa ideia, Young (2011) aponta dois problemas que estão associados à falta de distinção entre currículo e pedagogia, que são as crescentes orientações curriculares para os professores. Estas vêm se constituindo como um meio de responsabilização, em vez de um guia para os professores, e a ideia de que os problemas sociais ou econômicos podem ser resolvidos com mudanças curriculares e a abertura deste argumento para a alegação dos governos. Mesmo considerando que o currículo deva estar guiado e fundamentado em um debate democrático, corre-se o risco dos propósitos da escola serem negligenciados. Em suma, estes propósitos podem ser conquistados quando forem proporcionados aos alunos o conhecimento para além da sua experiência, acesso dificilmente oferecido em casa.

Por outro lado, Neira e Nunes (2009, p.119) mostram como a relação entre currículo e pedagogia é próxima, complementar, os quais estão imbricados com questões muito semelhantes.

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais e, por isso, não está simplesmente envolvido com a transmissão de conhecimentos objetivos. O ensino produz e cria significados sociais não situados no nível da consciência pessoal ou individual, tendo em vista sua estreita ligação com as relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputas, de significados impostos, mas também contestados. Assim, há pouca diferença entre, de um lado,

o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é a política cultural.

Young (2011) também aponta as diferenças de um *currículo tradicional* - chamado de *currículo baseado no cumprimento* – e do que ele defende, denominado *currículo baseado no engajamento*. Ambos “modelos curriculares” apresentam em comum o foco no conhecimento e não no aluno, ou os contextos como ponto de partida. Entretanto, diferem quanto aos conceitos de conhecimento envolvidos e das presunções ligadas às relações aluno-conhecimento.

A argumentação em torno de um *currículo baseado no conhecimento* ou nas *disciplinas* parte do pressuposto de que ele precisa ser visto como tendo um propósito em si mesmo: o desenvolvimento integral dos alunos. Para alcançar esta finalidade, é necessário o desenvolvimento de um processo baseado em conceitos, diferente de conteúdos e habilidades.

Entretanto, os conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado (YOUNG, 2011, p.).

A relevância do currículo disciplinar fundamenta-se na ideia de que as disciplinas formam a base do desenho curricular e possuem duas características: elas constituem conjuntos relativamente coerentes de conceitos com relações distintas e explícitas umas com as outras e possuem regras que definem as suas fronteiras com outras disciplinas e o modo de relacionamento dos seus conceitos. As disciplinas possuem suas histórias e suas tradições devido ao fato de serem também “comunidades de especialistas”. Importa esclarecer que esta proposta não é a tradicional, com conteúdos fixos e imutáveis, seus cânones tem entes históricos, mas são dinâmicos. Os alunos, neste currículo proposto como engajamento, em contraposição ao currículo cumprimento, adquirem conhecimentos disciplinares, seus conceitos, suas histórias e tradições, não estão a cumprir regras e conteúdos como instruções (YOUNG, 2011).

Young (2011) não propõe explicitamente um currículo mínimo nacional na proposta que defende, no entanto, pela descrição que faz desse pode-se constatar a sua inclinação para tal. Em suas palavras, “currículo, que se refere ao conhecimento cujo acesso um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes” (YOUNG, 2011, p.612).

Na Educação Física, além da questão anteriormente citada (largabol), não é incomum deparar-se com pedagogias e currículos monoculturais, bem como alertam Neira e Nunes (2009). Com frequência, os estudos da área constataam a invariabilidade de conteúdos e metodologias de ensino nas aulas de Educação Física na escola. Esses são geralmente voltados ao ensino dos esportes numa abordagem indiferenciada das práticas esportivas de alto nível, na grande maioria trabalha-se futebol com os meninos e voleibol com as meninas. Os conteúdos escolhidos são muito limitados diante da multiplicidade que envolve as manifestações da cultura corporal de movimento e o trato pedagógico apenas ligado saber fazer traz consequências negativas para a Educação Física escolar. Os alunos são privados da riqueza que o ensino de Educação Física pode propiciar na escola e para suas vidas.

Diante do exposto, cabe pensar: Se a disciplina de Educação Física vem buscando sua legitimidade na escola e se suas práticas curriculares são permeadas por uma certa flexibilidade, o que acaba por resultar, muitas vezes, em um trabalho descomprometido com fins educativos, porque não buscar fundamentação em um currículo baseado no conhecimento, conforme defendido por Young (2011)? Um currículo mínimo nacional poderia resolver a problemática deste campo de saber, enquanto componente curricular na educação básica?

Para responder estas questões busca-se subsídio em Apple (1994), quando ele declara não ser contra a um currículo e a sistemas de avaliação nacionais, porém, salienta que dada a atual conjuntura de forças sociais é perigoso seguir nesta linha de ação, em tempos que o conservadorismo triunfa. Isto porque, os objetivos em ter um currículo nacional - além deste não levar em conta as diversidades culturais, pois os conhecimentos da cultura dominante são os predominantemente selecionados – estão ligados diretamente à construção de exames embasados em pressupostos neoliberais e neoconservadores, como instrumento de prestação de contas e de promoção de um sistema de classificação e categorização dos alunos. Em outras palavras, “o currículo nacional é um mecanismo de controle político do conhecimento” (APPLE, 1994, p.80), ou seja, as questões curriculares não se resumem a aspectos técnicos ou metodológicos.

Beltrão (2014) se posiciona a respeito, e acredita que a experiência vivida pelas outras disciplinas dá indícios de que a Educação Física provavelmente entrará na lógica da homogeneização curricular. O autor discorda de alguns pesquisadores que acreditam que este fato poderá contribuir para o reconhecimento da Educação Física pela comunidade escolar, deixando-a de ser um componente “marginalizado”.

Ainda sim, uma possibilidade de desenvolvimento de um currículo com base no conhecimento sem que o problema apontado por Apple (1994) se concretize, pode ser conquistado por meio dos processos de recontextualização, conforme explica Basil Bernstein (1996). Os processos de recontextualização de Bernstein (1996) pode apresentar fluência nas práticas curriculares no currículo disciplinar, pois, ao estudar estruturação social do discurso pedagógico e as formas de sua transmissão e aquisição do conhecimento, aborda os processos de recontextualização em diferentes níveis no campo educacional.

Para compreender como ocorre o processo de recontextualização é necessário conhecer os conceitos a este processo articulados, tais como: Discurso Pedagógico Oficial (DPO), Campo de Recontextualização Oficial (CRO), Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP), Discurso Pedagógico (Dp), Discurso Instrucional (Di), Discurso Regulador (DR), Contexto de Reprodução (CR), Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR). O discurso pedagógico oficial representa “as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discurso), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização) (BERNSTEIN, 1996, p.272).

Desta forma, o DPO apresenta-se como guia e determina às regras básicas a serem levadas em conta na recontextualização do discurso, nos respectivos campos recontextualizadores. Bernstein (1996) diferencia o campo de recontextualização oficial do campo de recontextualização pedagógica, sendo o primeiro controlado pelo Estado e seus agentes, e o segundo formado pelos professores, departamentos educacionais das universidades, periódicos especializados, fundações de pesquisa, entre outros. A principal função desses campos recontextualizadores é constituir o “quê” (categorias, conteúdos, relações – classificação) e o “como” (modo de transmissão – enquadramento) do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996).

O discurso pedagógico é caracterizado como “um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos” (BERNSTEIN, 1996, p.259). Neste sentido, o autor entende o princípio que constitui o discurso pedagógico como um princípio recontextualizador.

Cabe ainda explicitar que o discurso pedagógico constitui-se como um conjunto de regras para unir e relacionar dois discursos. Ele embute o discurso de competência em um discurso de ordem social e este último sempre domina sobre o primeiro. O primeiro é o discurso instrucional que transmite as competências específicas, e o segundo é o regulador, que constrói a identidade (BERNSTEIN, 1996).

Por analogia ao exemplo dado por Bernstein (1996), em relação ao ensino de Física, pode-se analisar o ensino de Educação Física da seguinte forma. A Educação Física - enquanto campo de produção de conhecimento – é o discurso instrucional. Este discurso, ao ser embutido nas normas, regras, práticas, identidade e cultura da escola (discurso regulador) caracteriza-se como discurso pedagógico, um discurso recontextualizado. Portanto, a Educação Física escolar constitui-se em um discurso pedagógico, resultado de um discurso base que foi relocado em um contexto específico, pela sua ação recontextualizadora que lhe é própria.

Diante disso, as orientações curriculares para a Educação Física no Brasil são representadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, caracterizados como o DPO. Este discurso é recontextualizado no campo de recontextualização pedagógica. Os currículos escritos sofrem um processo de recontextualização no campo da recontextualização pedagógica, quando o currículo entra em ação, assumindo-se como discurso pedagógico de reprodução nas práticas docentes. Desta forma, a sala de aula representa o contexto de reprodução em que o discurso pedagógico de reprodução é desenvolvido, na medida em que o DPO é objeto de recontextualização no nível das práticas pedagógicas dos docentes.

A pesquisa de Gramorelli e Neira (2009) pode ser analisada por este viés da recontextualização. Ao se dedicarem em investigar a prática da Educação Física na visão dos seus autores, após dez anos de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os autores reconheceram mudanças nas concepções dos professores, as quais se aproximaram das propostas dos PCN. Estas mudanças se concretizam pelo afastamento de perspectivas tecnicistas/esportivistas e aproximação de abordagens renovadas e críticas de ensino e da Educação Física. Tais concepções não foram exatamente às encontradas no documento curricular nem citada qualquer abordagem de ensino e os próprios PCN, já que alguns aspectos estão arraigados em suas práticas, porém, outros se mostraram próximos devido ao processo recontextualizador os quais são submetidos.

Em suma, foram as seguintes transformações observadas nas concepções dos professores no estudo de Gramorelli e Neira (2009): importância dada à inclusão dos alunos nas aulas, com o uso de diferentes estratégias de ensino; abandono da ideia de desempenho associada a eficiência motora e física e o respeito a individualidade; a importância dada ao trabalho com os conteúdos conceituais e atitudinais; a avaliação entendida como um processo analítico envolvendo a reflexão da própria ação docente, e por fim; a maioria dos professores não demonstrou-se favorável à situações didáticas voltadas a questões biológicas e fisiológicas.

Quanto aos “tipos” de currículo, Bernstein (1996) não se une a compreensão de Young (2011), já que defende um currículo integrado a um currículo coleção, mesmo assim, vale sinalizar os seus conceitos e as ponderações acerca deles, as quais contribuem para a presente discussão. O currículo integrado teria fraca classificação e fraco enquadramento, entendido por classificação fraca um baixo grau de isolamento entre as áreas de conhecimento e, por enquadramento fraco, quando o aluno tem mais controle sobre as regras que regem a comunicação pedagógica. O currículo coleção seria o oposto: forte separação entre disciplinas (um currículo disciplinar) e o professor com amplo controle sobre o ensino. Percebe-se que a classificação vincula-se ao poder e o enquadramento ao controle.

Potencialidade e limitações de um currículo disciplinar com base no conhecimento para a educação física: considerações finais

A proposta de Young (2011) é bastante sedutora para ser incorporada ao currículo da Educação Física na escola, principalmente quando interligada ao processo de recontextualização, construído por Bernstein (1996). A potência de se trabalhar com o currículo com base no conhecimento, aliado a recontextualização deste mesmo conhecimento poderia melhorar muitas

questões problemáticas incidentes na área da Educação Física escolar. Tendo em vista que tal proposta prevê o desenvolvimento de currículo mínimo, a expectativa seria que houvesse uma maior diversidade de práticas corporais de movimento nas escolas, bem como se trabalhassem conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais sem sobreposição de qualquer desses domínios.

Entretanto, é importante refletir acerca de outros olhares acerca de tal questão, como é o caso de Veiga-Neto (2002) e Lopes e Macedo (2011) que preferem não optar por nenhuma forma curricular *a priori*. Não defendem um currículo coleção nem descartam um currículo disciplinar, mas apresentam argumentos para serem pensados quando da recusa irrefletida a um currículo disciplinar: a) qualquer organização curricular prevê o diálogo entre conteúdos disciplinares; b) o questionamento das finalidades sociais dos currículos, sejam quais forem, parece ser mais produtivo do que a defesa por um ou outro modelo; c) a organização de currículos integrados podem desencadear novas estruturas disciplinares (LOPES; MACEDO, 2011); d) as disciplinas se afastam cada vez mais de fixações identitárias diante da liquidez dos tempos pós-modernos, não sendo proeminente sua recusa por este viés (LOPES; MACEDO, 2011; VEIGA-NETO, 2002).

Lopes e Macedo (2011) ainda esclarecem que as disciplinas não fixam identidades, pois há uma luta política dos sujeitos posicionados (membros de uma comunidade disciplinar) em torno desse posicionamento. Certas tradições vão constituindo os sujeitos, mas elas não fixam a luta política, ficam abertas as várias interpretações.

Nota-se, que o tema identidade é complexo e envolve os domínios social e individual. Falar em identidade requer abordar a cultura, pois a construção identitária ocorre em seu interior. Também não se pode falar em identidade sem considerar o sujeito como indivíduo. A cultura, a partir de uma perspectiva pós-estrutural ou discursiva, é concebida como sistemas simbólicos e práticas de significação que produzem significados na forma de representações (LOPES; MACEDO, 2011). Importa observar, quando se defende um currículo de Educação Física que atenda a diversidade, como é o caso de Neira e Nunes (2009, p.51), que “é delicado encontrar qualquer equilíbrio entre um currículo comum que exija o mesmo de todos e estratégias didáticas voltadas a diversidade no cotidiano escolar”.

Enfim, diante de diferentes argumentos e possibilidades, permanece o desafio de novos estudos acerca desta temática, com vistas ao fortalecimento de discussões, reflexões e propostas que possam vir a contribuir ou garantir a legitimidade da disciplina de Educação Física no currículo escolar e na sociedade.

Referências

- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p.59-92.
- BELTRÃO, José Arlen. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. de 2014.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição N° 241-A, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. (1° ciclo).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. (2° ciclo).

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Lei N. 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. **Lei Nº 4.024**, 20 de dezembro, 1961.
- BRASILEIRO, L.T. Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.742-750, jul./set. 2010.
- DARIDO, Suraya Cristino. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, V. 2, N. 1 (SUPLEMENTO), P. 5-25, 2001.
- GARIGLIO, José Ângelo. A Educação Física na Hierarquia dos saberes escolares de uma escola profissionalizante. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu (MG), **Anais...**, 2001, p.1-17.
- GOÊS, Flávia Temponi; MENDES, Cláudio Lúcio. Currículo e hierarquia dos saberes escolares: onde está a educação física? In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu (MG), **Anais...**, 2009. p.1-17.
- GRAMORELLI, Lílian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 107-126, outubro/dezembro de 2009.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabete. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p.35-60.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T.T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.173-210.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**. São Paulo, Ano XXIII, n. 79, p.163-186, Agosto/2002.
- TEIXEIRA VICTORIA PALMA, Â.P.; OLIVEIRA, A.A.B.; VICTORIA PALMA, J.A. **Educação Física e a organização curricular**. 2.ed. Londrina: Eduel, 2010.
- YOUNG. Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.16, n. 48, p.609-624, 2011.
- Enviado em 30/04/2022
Avaliado em 15/06/2022

AVALIAÇÃO DO ESTILO DE BEM ESTAR INDIVIDUAL DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS

Ronei da Luz Teixeira⁸
Marília de Rosso Krug⁹

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar o estilo de bem estar individual de jovens universitários de uma Universidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Participaram 15 acadêmicos do curso de Educação Física. O estilo de bem estar individual foi avaliado por meio do Pentágono do Bem-Estar. Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva. Para determinação das diferenças entre os grupos utilizou-se o teste do qui-quadrado. Os dados evidenciaram um estilo de vida regular nos aspectos nutricionais, atividade física e estresse para os meninos e para as meninas regular, somente, no aspecto nutricional, sendo positivo para todos os demais. Encontrou-se correlação média, positiva do componente nutricional com o componente estresse, indicando que à medida que melhora o componente nutricional, também melhora o componente estresse.

Palavras-Chaves: Nutrição. Atividade Física. Estresse. Social. Preventivo.

Abstract

This study aimed to analyze the individual well-being style of university students from a University in the interior of the state of Rio Grande do Sul. Fifteen students from the Physical Education course participated. Individual wellness style was assessed through the Wellness Pentagon. Data were analyzed using descriptive statistics. To determine the differences between the groups, the chi-square test was used. The data showed a regular lifestyle in terms of nutrition, physical activity and stress for boys and regular only for girls in terms of nutrition, which was positive for all the others. A mean, positive correlation was found between the nutritional component and the stress component, indicating that as the nutritional component improves, the stress component also improves.

Keywords: Nutrition. Physical activity. Stress. Social. Preventive.

Introdução

A Educação Física tem papel importante na formação dos alunos quanto as suas habilidades motoras e cognitivas desde sua iniciação na vida escolar, a Base Nacional Comum Curricular corrobora com esta ideia e amplia esta visão quando agrega fatores como saúde e lazer e passa a ideia que; entender os temas pertinentes a comunidade como acesso as práticas corporais e a relação dessas atividades com a saúde e o lazer dos mesmos, visando buscar envolver uma variedade de manifestações da cultura corporal que proporcionará aos estudantes um aprendizado evolutivo de algumas habilidades (BRASIL, 2017).

O bem estar dos jovens bem como sua qualidade de vida sempre estará relacionada com os seus hábitos diários, estando em sociedade, na escola ou sozinho, o corpo humano foi feito para se movimentar e com isso cruzamos com algum tipo de exercícios em algum momento de nossas vidas, e contamos com a Educação física para que possamos melhorar, aprimorar ou até mesmo nos mantermos ativos e altivos em nossos vários estágios da vida, como afirma Vankin *et al.*, (2010), que

⁸Acadêmico do Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ.

⁹Professora Doutora do Curso de Educação Física da UNICRUZ e do Programa de Pós - Graduação em Atenção Integral à Saúde UNICRUZ/UNIJUÍ.

o período universitário é importante para o estabelecimento de comportamentos que prevalecem durante a vida, dado este período coincidir com um extraordinário aumento de autonomia e de tomada de decisão do jovem.

Dentro destes aspectos citados o estilo de vida dos jovens universitários acumula toda a vivência escolar anterior e traz consigo o aluno esta experiência sendo ela boa ou ruim, claro que este aspecto de suas memórias motoras e lúdicas são apenas um dos fatores essenciais para se ter uma boa qualidade de vida tanto no seu convívio social quanto no profissional, Nahas (2017, p.12), afirma que “qualidade de vida é a percepção de bem-estar resultante de um conjunto de parâmetros individuais e sócio-ambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano”; isso se correlaciona com o seu bem estar individual e dentro deste contexto Nahas (2017, p. 170), diz que “qualquer um dos possíveis objetivos específicos da Educação Física representa um passo na direção de objetivos educacionais mais amplos, visando propiciar aos indivíduos uma vida com melhor qualidade e uma participação ativa na sociedade.”

Portanto este estudo busca analisar o estilo de bem estar individual de jovens universitários de uma Universidade do interior do estado do Rio Grande do Sul.

Procedimentos Metodológicos

Participaram deste estudo, quantitativo descritivo, 15 alunos regularmente matriculados em um curso de Educação Física de uma Universidade Comunitária localizada em um município do interior do estado do Rio Grande do Sul.

Para obtenção das informações de caracterização dos alunos quanto o sexo, faixa etária, nível de escolaridade e renda familiar foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Para verificar o perfil de estilo de vida individual foi utilizado o Pentágono do Bem-Estar (NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2000). O referido instrumento, avalia o estilo de bem estar individual em cinco componentes: nutricional, de atividade física, comportamento preventivo, relacionamento social e controle de estresse. O mesmo é composto de 15 questões distribuídas nos cinco componentes, três para cada um que apresenta a seguinte escala de valores numéricos para sua mensuração: (00) absolutamente não faz parte do seu estilo de vida; (01) vezes corresponde ao seu comportamento; (02) quase sempre verdadeiro no seu comportamento; (03) a afirmação é sempre verdadeiro no seu dia a dia; faz parte do seu estilo de vida. O valor de cada questão refere-se ao valor de itens assinalados, ou seja, se o indivíduo assinalou 01 (um), a resposta vale 01 (um) ponto, seguindo a valoração: 00=00, 01=01, 02=02 e 03=03.

Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva (média, desvio padrão e frequência) para determinação das diferenças entre os grupos utilizou-se o teste do qui-quadrado ($p \leq 0,05$).

Resultados e Discussões

Participaram do estudo 15 universitários do curso de Educação Física, sendo oito (53,3%) do sexo masculino e sete (46,7%) do sexo feminino, com médias de idade de $20 \pm 1,55$ e $21,28 \pm 4,19$ anos, para o sexo masculino e feminino respectivamente. Não sendo observadas diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$) entre os grupos.

Na tabela 1 estão dispostos os resultados da classificação (negativo, regular e positivo) do índice do estilo de vida dos universitários que foi avaliado em cinco componentes: nutricional, atividade física, preventivo, relações sociais, e estresse.

Tabela 1 – Dados percentuais da classificação do índice de estilo de vida dos universitários do sexo masculino e feminino

Componentes do EV	Masculino (%)			Feminino (%)		
	Negativo	Regular	Positivo	Negativo	Regular	Positivo
Nutricional	25,0	62,5	12,5	14,3	42,9	42,9
Atividade física	0,00	75,0	25,0	14,3	28,6	57,1
Preventivo	0,00	50,0	50,0	0,00	42,9	57,1
Relações sociais	12,5	25,0	62,5	14,3	13,3	71,4
Estresse	00,0	50,0	50,0	00,0	42,9	57,1

* Existem diferenças estatisticamente significativas ao nível de $p \pm 0,05$

Observando os resultados apresentados na tabela 1 é possível perceber que as meninas cuidam mais de sua alimentação em relação aos meninos, pois a maioria delas apresentou índice regular a positivo neste componente enquanto que os meninos, na maioria, apresentaram índice regular a negativo. Ou seja, somente 12,5% dos meninos apresentaram índice positivo enquanto as meninas 42,9% apresentaram este índice.

Já no componente atividade física os dados mostram que no geral os meninos possuem uma melhor condição física que as meninas pois todos eles fazem algum tipo de exercícios físicos já as meninas possuem uma parcela de 14,3% que não efetuam nenhum tipo de atividade física, sendo assim algumas delas são sedentárias neste quesito.

Quanto a prevenção podemos afirmar que todos os alunos estão informados da importância deste item pois não temos nenhum aluno no índice negativo, apesar das meninas terem uma leve vantagem no índice positivo comprovado pelos 57,1% versus 50% dos meninos.

Relativo ao relacionamento social as meninas têm um índice positivo muito bom afirmado pelos 71,4%, já os meninos possuem 62,5% neste quesito mas se analisarmos entre regular e positivo os meninos levam uma certa vantagem nestes índices, comprovado pelos 14,3% do quesito negativo das meninas versus 12,5% dos meninos.

No item estresse observamos uma certa paridade nos dados entre meninos e meninas, mas as meninas novamente possuem um melhor desempenho no índice positivo com 57,1% versus 50% dos meninos, nesta amostra percebemos um nível de estresse baixo com 0% de casos no índice negativo.

Em linhas gerais se analisarmos esta amostra pelo índice positivo que seria o ideal para os jovens universitários temos um domínio em percentuais em todos os quesitos favoráveis as meninas com mais de 50% em todos os componentes: nutricional, físico, preventivo, estresse e relações sociais, mas apesar disso também podemos destacar os dados dos meninos que ficaram todos acima de 50% no índice positivo como as meninas, ainda relativo aos meninos devemos destacar um índice negativo considerável ao aspecto nutricional que constatou que 25% deles tem má alimentação.

Ao correlacionarmos as variáveis do estilo de vida entre si, observou-se uma correlação média, positiva do componente nutricional com o componente estresse ($r = 0,681$; $p = 0,005$), indicando que à medida que melhora o componente nutricional, também melhora o componente estresse.

Este estudo mostra valores abaixo da média referente a questão nutricional destes adolescentes, com uma pequena diferença de melhora para as meninas mas nada muito considerável se pensarmos que deveriam ter melhores índices por serem estudantes universitários de Educação Física e dentro desta mesma linha de análise cito o estudo de Neto, Silva e Oliveira (2017) com uma

amostra similar ressaltando que a nutrição apresenta um índice indesejável, revelando que alguns universitários, além de não terem o hábito de se alimentar com frutas ou hortaliças, ingerem alimentos inadequados como carnes gordurosas, frituras e doces nas suas refeições diárias.”

A equação da má alimentação entre os universitários em geral e especial aos alunos da Educação Física é constatada em diversos estudos sobre este assunto que analisa diversas variáveis que devem ser levadas em consideração quando se fala em nutrição, as dificuldades que os estudantes enfrentam pesam nesses índices apresentados bem como relatado no estudo de Hein (2020, p.52) “fatores como relações sociais, finanças, jornada de trabalho, hábitos alimentares, tempo diário na universidade, período de estudo, consumo de bebida alcoólica, uso de drogas, hábitos de sono, estresse, etc.”; apesar de não termos incluídos todos esses fatores em nossa pesquisa os estudos identificam uma baixa preocupação dos estudantes quanto a sua alimentação em geral.

Observamos também, analisando os dados coletados, e que nos chamou a atenção a diferença em relação a atividade física entre meninos e meninas sendo que eles tem um valor considerável sobre elas, demonstrando que ainda temos fatores que afetam a maior adesão das meninas nas atividades corporais, podendo ser pela cultura dos esportes e espaços voltados a prática que antigamente era exclusividade de meninos como futebol por exemplo, essa realidade hoje vem mudando e essa diferença diminuindo consideravelmente, mas ainda não à nível de igualdade.

Um dos motivos que pode explicar foi citado pelo estudo de Esteves *et al.* (2017), segundo o referido autor uma outra possível causa para a fraca adesão dos estudantes universitários são as ofertas desportivas existentes e assim elevar a insatisfação dos mesmos, poderá ocorrer que o fato da oferta existente não irá de encontro aos objetivos, ou às preferências dos universitários. Também podemos agregar as poucas opções públicas em boas condições disponíveis para a prática variada de modalidades mencionado no artigo dos autores Gómez-López *et al.* (2010) e Reed e Phillips (2005) que defendem que os fatores que influenciam positivamente o comportamento relacionado à prática regular de atividade física são a proximidade e a facilidade de acesso dos locais onde ocorrem tais atividades.

Conclusão

O estilo de vida das pessoas está muito em voga nestes tempos de pandemia e de vida saudável para uma maior longevidade, o estudo em questão vai ao encontro deste pensamento buscando analisar indivíduos jovens e universitários voltados a disseminação da boa saúde a todos, prevenção e cuidados com doenças, cuidados com a estética e alimentação, indivíduos que serão profissionais nesta área tão importante para o desenvolvimento humano.

Os dados obtidos nesta amostra e neste contexto local identifica problemas que devem ser corrigidos pois seguem um caminho oposto ao que os profissionais da Educação Física devem empregar aos seus alunos ou clientes durante sua trajetória profissional, constatamos uma deficiência nutricional que poderá acarretar complicações futuras em sua saúde, especificamente nas meninas uma atividade física abaixo para discentes de graduação da Educação Física, deve-se entender que educadores físicos passam conhecimentos com a mente e com o corpo e essa engrenagem tem que funcionar azeitada para inspirar a outros a seguirem os ensinamentos e criarem uma vida muito mais saudável, ativa e longa.

Vários estudos sobre estilo de vida foram publicados e demonstram desleixos das pessoas com sua saúde e alimentação, sabemos também que diversos fatores influenciam e dificultam a adesão a uma vida mais saudável mas a escolha sempre será nossa e podemos começar com pequenas atividades físicas e com alimentos e frutas menos industrializados, gestos simples podem nos tornar melhores com o passar do tempo; e por fim constatamos que este estudo atingiu seu objetivo como instrumento de análise sobre atitudes relativo a saúde em geral.

Referências

- BRASIL. Documento homologado pela Portaria n.º 1.570. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Seção 1, p. 476.
- ESTEVES, D. *et al.* Nível de Atividade Física e Hábitos de Vida Saudável de Universitários Portugueses. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, Las Palmas, v.12, n. 2, p. 261-270, 2017.
- GÓMEZ, L. M.; GALLEGOS, A. G.; EXTREMERA, A. B. Perceived Barriers by University Students in the Practice of Physical Activities. **Journal of Sports Science and Medicine**, Murcia, v. 9, n. 3, p. 374-381, set. 2010.
- HEIN, A.P. **Nível de Atividade Física, Estado Nutricional, Riscos de Doenças Cardiovasculares e Imagem Corporal em Universitários de Educação Física**. 2020. 89 f. Dissertação de programa de pós-graduação (Mestrando em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, RS, 2020.
- NAHAS, Markus Vinícios. **Atividade física, saúde e qualidade de vida** - Conceitos e Sugestões para um Estilo de Vida Ativo. Florianópolis, Ed. do Autor, 2017.
- NAHAS, M. V.; DE BARROS, M. V. G.; FRANCALACCI, V. O Pentágulo do Bem-Estar – Base Conceitual para Avaliação do Estilo de Vida de Indivíduos ou Grupos. **Revista Brasileira Atividade Física & saúde**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 49-59, 2000.
- NETO, J. M. S.; SILVA, S. S.; OLIVEIRA, M. S. Estilo de Vida de Estudantes de Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 19, n. 2, p. 01-11, dez 2017.
- VANKIM, N. A. *et. al.* Understanding Young Adult Physical Activity, Alcohol and Tobacco use in Community Colleges and 4-Year Post-Sectional Analysis of Epidemiological Surveillance Data. **BMC Public Health**, v. 10, n. 208, p. 02-09, 2010.
- REED, J. A.; PHILLIPS, D. A. Relationships Between Physical Activity and the Proximity of Exercise Facilities and Home Exercise Equipment Used by Undergraduate University Students. **Journal of American College Health**, v. 53, n. 6, p. 285-290, mai/jun 2005.
- Enviado em 30/04/2022
Avaliado em 15/06/2022