

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 48

Ano 18

Volume Especial 1

Educação Física

**Hugo Norberto Krug
(Org.)**

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

2022

2022

2022

2022

Niterói – RJ

Revista Querubim 2022 – Ano 18 nº48 – vol. esp. 1 – Educação Física – 66p. (outubro – 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	Franciele Roos da Silva Ilha – A prática educativa como possibilidade aglutinadora na atividade epistemológica da educação física: a experiência da <i>colcha de retalhos</i> como potente neste processo	04
02	Hugo Norberto Krug – A (in)satisfação de professores de Educação Física iniciantes na educação básica em relação a sua escolha profissional	11
03	Hugo Norberto Krug – O real e o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental	20
04	Hugo Norberto Krug – Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na educação básica, diante da indisciplina dos alunos, nas percepções de professores da área	32
05	Hugo Norberto Krug – Os fatos marcantes de professores de Educação Física da educação básica em diferentes fases da carreira	42
06	Cassiano Telles e Hugo Norberto Krug – Crenças: uma tentativa de compreensão a partir da obra “fenomenologia da percepção” de Merleau-Ponty	56

A PRÁTICA EDUCATIVA COMO POSSIBILIDADE AGLUTINADORA¹ NA ATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXPERIÊNCIA DA COLCHA DE RETALHOS COMO POTENTE NESTE PROCESSO

Franciele Roos da Silva Ilha²

Resumo

Este trabalho se propõe a olhar a experiência denominada *Colcha de retalhos* como meio de discutir a atividade epistemológica da Educação Física, encaminhando a discussão para a prática pedagógica como possibilidade para se pensar e ver a Educação Física. Acredita-se que para a discussão epistemológica da Educação Física a proposta *Colcha de retalhos* possa visibilizar diferentes olhares existentes sobre a mesma (concepções de Educação Física, objeto de estudo, pesquisa e intervenção, bases teórico-metodológicas), mas que, no entanto, culminam na prática pedagógica como eixo norteador de pesquisas e intervenções.

Palavras-chave: prática educativa. atividade epistemológica. Educação Física.

Abstract

This work proposes to look at the experience called Patchwork Quilt as a means of discussing the epistemological activity of Physical Education, directing the discussion to pedagogical practice as a possibility to think and see Physical Education. It is believed that, for the epistemological discussion of Physical Education, the Patchwork Quilt proposal can make visible different existing views on it (Physical Education conceptions, object of study, research and intervention, theoretical-methodological bases), but that, however, culminate in pedagogical practice as a guiding axis for research and interventions.

Keywords: educational practice. epistemological activity. Physical Education.

Problematização temática

O debate que envolve a discussão epistemológica da Educação Física é desafiante diante das dificuldades existentes no campo para uma mínima delimitação do eixo que envolve suas práticas e seus discursos. Em outras palavras, como um campo de conhecimento e de intervenção social, a Educação Física desencadeia discussões intensas e conflitantes na definição de um possível objeto de estudo e de sua identidade epistemológica.

Muitos autores têm discutido estas questões e hoje pode se dizer que a prática pedagógica tem se afirmado como possibilidade aglutinadora/problemática teórica própria de pesquisas e práticas sociais no campo, em relação à cultura corporal de movimento. Tal pressuposto é expresso por um autor referência na área:

Parto do princípio do que define epistemologicamente uma área do conhecimento é uma problemática teórica própria (que é uma construção, e não um dado previamente existente na realidade). No caso da Educação Física, advogo que esta problemática seria: *o movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para a educação do homem*. Portanto, elemento caracterizador indispensável desta problemática é a intervenção pedagógica, ou seja, o olhar que orientará a reflexão (na busca de explicações e compreensões) sobre o movimentar-se humano e suas objetivações culturais (cultura corporal de movimento), é o pedagógico (BRACHT, 2000, p.61).

¹ Proposta feita por Rezer (2009).

² Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, Estágio Doutoral na University of Wisconsin-Madison, Bolsista do CNPq. Bolsista de Pós-Doc (DOCFIX).

Diante dessa conjuntura, o que se propõe para o presente trabalho? Qual a relação que a experiência denominada *Colcha de retalhos* no título pode ter com a discussão epistemológica da Educação Física?

O desafio da busca por uma experiência que possa contribuir com o debate da prática pedagógica como eixo de pesquisa e intervenção na Educação Física possibilitou refletir acerca do “verdadeiro” significado da mesma. Dessa forma, subsidia-se tal processo reflexivo no estudo de Larrosa (2002, p.21) para não perder de vista o sentido da palavra experiência, já que o autor pontua de forma clara e coesa que ela “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Nesse movimento dialógico e reflexivo evidenciou-se uma delas, tendo em vista a repercussão que vinha causando em diferentes contextos ao ser desenvolvida, pois compartilha-se a ideia de que é preciso criar um clima educativo onde os sujeitos aprendam e ensinem.

A experiência escolhida chamada *Colcha de retalhos* constitui-se numa forma de ensinar e aprender em que os sujeitos que integram o trabalho interagem e constroem juntos conhecimento. Conhecimento esse, oriundo de diferentes fontes, ou seja, são saberes individuais que afloram sua relevância ao serem socializados para o coletivo, e assim, se fundem e se reconstróem em saberes novos, próprios dessa atividade formativa.

Nesse sentido, compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, o que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com pares. Esse processo implica em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes, sendo possível destacar-se condições a serem levadas em conta pelos professores, ao longo de suas trajetórias de formação (ISAÍÁ; BOLSAN, 2004, p.124).

Essa proposta³ vem sendo desenvolvida por um professor de História e por uma professora de Filosofia. A ideia surge justamente na tentativa de fugir da tradicional aula expositiva e se atrever a andar por outros caminhos. Os passos andados foram sendo guiados pelas artes, pintura, poesia, os quais apontavam e mostravam novas possibilidades de se trabalhar a o ensino da história. Tinha-se o objetivo de se debater temas relevantes para a educação ao mesmo tempo em que esse trabalho ficasse arquivado, que não em formas de artigo ou prova.

Com o grupo constituído, são socializados e destacados alguns textos, reportagens, entrevistas e outros elementos para servir de subsídio à discussão a ser desencadeada após essa apresentação inicial temática. Quando o debate apresenta os diferentes conflitos, anseios, dúvidas, são distribuídos ao grupo, retalhos, colas coloridas, canetinhas, tesoura, para que cada sujeito expresse em forma de arte o sentimento que mais emergiu na discussão.

O que pode parecer em um primeiro momento, “perda de tempo”, relativo ao período de construção dos *retalhos*, permite aos alunos um tempo para refletirem, conversarem mais informalmente sobre o que pensam a respeito da temática em questão (antes de exporem ao grande grupo), “tempo” este que em uma aula tradicional não é comumente dispensado a tal tarefa.

³ A experiência *Colcha de retalhos* vem sendo desenvolvida tanto nas aulas desses professores como em eventos da área da educação, onde os mesmos trabalham em forma de oficina. Eles também publicam artigos abordando as suas experiências com as distintas “Colchas de retalhos”.

Na sequência, dá-se o processo de construção da *colcha*, no momento em que esses sujeitos vão costurando os seus retalhos e dialogando com o grupo, bem como socializando o significado da arte que construiu e articulando esse mesmo retalho com os retalhos já postos na mesma. Os professores vão constantemente fazendo a retomada da temática e a mediação do processo educativo, na medida em que contribuem com seus saberes e os remetem aos dos demais.

Diante da exposição dessa experiência, acredita-se que para a discussão epistemológica da Educação Física a proposta *Colcha de retalhos* possa visibilizar diferentes olhares existentes sobre a mesma (concepções de Educação Física, objeto de estudo, pesquisa e intervenção, bases teórico-metodológicas), mas que, no entanto, culminam na prática pedagógica como eixo norteador de pesquisas e intervenções. Então, como esse processo se desencadearia no lócus da discussão proposta?

A construção da *colcha* e a intervenção docente problematizadora

O modelo de práticas pedagógicas que vem sendo cultivado deixa algumas lacunas no ensino, as quais podem ser percebidas pelo acúmulo de informações passadas de professores a alunos, das quais poucas valerão para o desenvolvimento social que a escola almeja, logo, Veiga (2006, p. 29) sobre o significado de ensinar diz que “é uma prática social, que se realiza não só por meio da ação do professor, mas pela compreensão de contextos sociais mais amplos”.

Considerando as discussões oriundas da disputa epistemológica no campo da Educação Física, a construção de uma *Colcha de Retalhos* propõe a reflexão a partir de diferentes formas de ver e pensar a Educação Física.

O processo se daria de modo semelhante, pois seria distribuído aos alunos *retalhos* e outros materiais para a elaboração dos retalhos. As questões propostas poderiam ser: O que é Educação Física? Qual o papel social da Educação Física? Educação Física é uma ciência? Qual a função dos interventores em Educação Física? Quais as semelhanças e diferenças entre atuações em Educação Física em diferentes contextos?

Dado o devido tempo para a elaboração dos *retalhos*, se daria início à construção da *colcha*. Cada aluno mostraria ao grupo o seu retalho e explicaria o imbricar com as questões propostas, argumentaria sobre tais. O professor contribuiria com as argumentações e ao final, com a *colcha* pronta, lançaria a última questão: diante de todas as respostas, algumas mais próximas, outras nem tanto, existiria um elo de ligação entre todas elas?

Desta forma, o professor capturaria as respostas desta última e das demais questões e encaminharia a discussão para um possível caminho: o da prática pedagógica como aglutinadora da atividade epistemológica da Educação Física, tanto no âmbito da pesquisa como no da intervenção social/ profissional.

Rezer (2009) fundamenta essa ideia, ao detalhar as diferentes perspectivas de se ver e pensar a Educação Física e sinalizar que podemos dizer que há diferentes Educações Físicas na contemporaneidade, apresentando assim, duas teses chamadas de (não) conclusivas para impulsionar novos debates no campo: 1ª. Tese: Do acastelamento epistemológico para um diálogo possível...; 2ª. Tese: A prática pedagógica como possibilidade “aglutinadora” de campo...

A primeira tese vai ao encontro do que Fensterseifer (2009, p.7) defende como atividade epistemológica, segundo o autor:

o esforço do que tenho denominado *atividade epistemológica* vai no sentido de contribuir para uma maior visibilidade dos conhecimentos que produzimos e tomamos como verdadeiros. [...] se considerarmos que o conhecimento não revela ou descobre uma realidade já posta, mas que ele constitui aquilo que tomamos como real. Logo, nossa tarefa não se encerra na pretensa concordância entre verdade e realidade, mas começa justamente pela interrogação das verdades que se apresentam como o real para nós.

Já a segunda tese, reforça o posicionamento claro de alguns autores como Bracht (1993, p.114), no sentido de:

[...] reconhecer a Educação Física primeiro enquanto prática pedagógica é fundamental para o reconhecimento do tipo de conhecimento, de saber necessário para orientá-la e para o reconhecimento do tipo de relação possível/desejável entre a Educação Física e o “saber científico”, ou as disciplinas científicas.

Sendo assim, acredita-se que a Educação Física, seja ela desenvolvida em espaços educacionais, clubes, academias, hospitais, dentre outros, pode ser pensada no *locus* de uma prática pedagógica, pois envolve todo um caráter de ensino e aprendizagem de conhecimentos, de modo consciente ou inconsciente.

Com isso, percebe-se a importância de novas propostas de ensino no que tange à concepção de saberes docentes que se constituem numa prática pedagógica integrada a novos olhares sobre o ato de ensinar e, destituída de uma educação tecnicista, preocupada com métodos definitivos que pouco se articulam aos imprevisíveis contextos escolares. Em outras palavras, uma atuação docente problematizadora.

Deste modo, propor uma experiência como esta, “embora à colcha tenha sido idealizada e desenvolvida a partir de dois educadores, um com formação na disciplina de História e o outro em Filosofia” (SANTOS; OLIVEIRA, 2008b, p.6) ela pode desencadear debates profícuos em diferentes disciplinas e propostas educativas.

Além disso, o diálogo que proporciona a construção da *Colcha de Retalhos* leva os docentes a revelar e aperfeiçoar os saberes de sua ação docente, na mediação desses retalhos feitos pelos alunos. E estes, como futuros professores, vão construindo-se professores na especificidade de seus modos de ser e pensar sobre si mesmos e sobre a Educação Física, uma vez “é uma maneira de se colocarem, exatamente como são, pois como será distribuído um pedaço de retalho a cada um, tal como se constitui o espaço da sala de aula: cada aluno com uma vivência, com uma história de vida, um estereótipo” (SANTOS; OLIVEIRA. 2008b, p.5).

Os professores possuem várias concepções sobre a sua ação pedagógica de acordo com as limitações e necessidades apresentadas no cotidiano educacional. Os saberes de cada um se constituem pelas influências culturais, sociais, políticas e econômicas do seu contexto de atuação. Tardif (2002) concorda que os saberes, os quais fundamentam a prática docente se relacionam como ferramentas, sendo utilizados conforme as necessidades de cada situação de ensino. Logo, a representação e a conexão dos relatos de cada aluno, legitimam as palavras de Santos e Oliveira (2008b, p.5), pois “cada fragmento da colcha corresponde a um aluno: cores diferentes, espaços diferentes, vidas distintas, porém, tendo a sala de aula, em especial a aula de filosofia, como um espaço que os une e os obriga a conviver juntos”. A fim de demonstrar que essa união entre os *retalhos* e “a

relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica” (TARDIF, 2002, p.65), tampouco nivelada à concepção de que o papel do professor está vinculado à mera transmissão de conhecimentos. Apesar de ser inevitável reconhecer que “vários de nós viemos de uma formação mais rígida em que a aula era restritamente uma transmissão de conteúdos e possuímos uma dificuldade muito grande de nos desligarmos de certos vícios.” (SANTOS; OLIVEIRA, 2008a, p.1).

A atuação docente problematizadora trabalha com a possibilidade dos alunos já possuírem determinados valores e conhecimentos, provenientes de suas vivências sociais. A *Colcha de Retalhos* pode contribuir na construção de conhecimentos, bem como na interação oral, escrita e de experiências, ou seja, “a Colcha pode ser considerada: espaço habitado por diferentes pessoas, cada qual com sua maneira única de ver o mundo [...] a partir de aceitações e negações, valores que se unem e se dissociam, vidas que se cruzam, olhares que vão para além da ótica que a escola oferece”. (SANTOS; OLIVEIRA. 2008a, p.1). Assim, essa atividade possibilita ao professor “provocar a mediação entre aluno, conhecimento e realidade” (VEIGA, 2006, p.26).

Esses são alguns dos aspectos relevantes à compreensão dessa *Colcha de retalhos* como uma experiência legitimada de ruptura epistemológica e paradigmática, já que,

[...] os professores têm oportunidade de dizer, tanto de seus entendimentos, quanto de seus mal-entendidos. A possibilidade de colocar o pensamento em palavras possibilita-lhes a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer-lhes a mediatização do conhecimento pedagógico compartilhado a partir de uma rede de interações (ISAÍÁ; BOLZAN, 2004, p.123).

A *Colcha de retalhos* como uma prática formativa: encaminhamentos finais

A prática apresentada não é algo tradicional, comum nas salas de aula, ou seja, foge do convencionalismo. Para o desenvolvimento dessas oficinas os professores partiram do princípio de não utilizarem regras pré-estabelecidas para a condução dessa prática pedagógica (SANTOS; OLIVEIRA, 2008b).

Esta experiência pedagógica é um espaço de ação e reflexão com mais permissões do que o normal, que não se preocupa tanto com o conteúdo, mas com uma maior predisposição a diálogos, discussões sem, no entanto, eliminar o conteúdo (SANTOS; OLIVEIRA, 2008b). Assim, segundo os professores idealizadores, o caminho dessa prática é construído por meio de erros e acertos. Estas oficinas desenvolvidas por meio de brincadeiras, participações, sugestões dos alunos proporcionam discussões de temas atuais, debates que trazem à tona uma nova visão sob o discutido. Além disso, possui um caráter especial por considerar a singularidade de cada indivíduo envolvido no processo, por enxergar esses indivíduos como seres humanos com potencialidades e também dificuldades. Segundo Santos; Oliveira (2008b, p.7) o desenvolvimento dessas oficinas “permite-nos ver que [...] não somos máquinas e, portanto, não podemos nem devemos ser concebidos ou tratados como tais. Sentimos, amamos, choramos e a colcha vem a dizer justamente isso: somos todos estes fragmentos, que se conjugam no mesmo espaço”.

Esse modelo de oficina apresentado vem justamente colocar em jogo as certezas estabelecidas por meio de discussões e construções coletivas, através de desenho, escrita, pintura, recorte e costura ou ainda, conforme palavras de Santos; Oliveira (2008b, p.4) este modelo de oficina objetiva discutir “teorias importadas, desorientadas frente nossas situações vivenciais, herdeiras de um pragmatismo doentio e cientificista, onde estabelece relações com ‘objetos’, ao invés do nosso

entendimento, que se processa com sujeitos, e acima de tudo sujeitos do seu fazer.” Portanto essas oficinas podem vir a ser fonte de criação de conhecimento.

Esse modelo de experiência utilizado na formação de professores aponta para um novo modelo de formação. Os modelos tradicionais de formação continuada de professores normalmente são compostos por conferências, palestras que não dão espaço para a fala dos mesmos. E, ainda, em seus locais de trabalhos esses profissionais, muitas vezes, “se sentem sozinhos por não terem com quem compartilhar suas dúvidas, angústias, medos.” (SANTOS; OLIVEIRA, 2008b, p.11). Portanto, faz-se necessário um espaço de trocas, de diálogo entre esses pares e a proposta dessa oficina vai ao encontro disso, de modo que a costura da colcha se dá por diversas mãos.

A costura da *colcha*, segundo Santos; Oliveira (2008b) não ensina nada. O aprendizado a partir dessa prática é feito individualmente a partir do grupo, ou seja, é uma aprendizagem significativa, singular, visto que a intenção é construir conhecimentos a partir da experiência pessoal de cada participante. Portanto, é uma prática que rompe com o tradicional, gera uma ruptura com o paradigma de ensino e de aprendizagem dominante.

Há que considerar também que enquanto que alguns sujeitos em formação consideram essa prática como inovadora outros podem a considerar como “matação” de aula, ou seja, enquanto alguns podem dizer “Até que enfim uma atividade diferente!” outros também podem expressar: “Ah! Não acredito, eu prefiro aula.” (SANTOS; OLIVEIRA, 2008b, p.8). Assim, a prática apresentada e que rompe com o paradigma vigente pode ser tanto elogiada coma criticada.

Destaca-se como significativo nessa experiência o contato dos diferentes, a troca de experiências. Pessoas diferentes, com distintas maneiras de ser, de ver o mundo, com diferentes princípios, valores, mas que foram instigadas a compartilhar seus posicionamentos e argumenta-los por meio da costura da colcha. Essa atividade é potencial para desenvolver a criatividade, a respeitabilidade e a ludicidade com os participantes. Segundo Santos; Oliveira (2008b, p.11) a costura da *colcha* no coletivo possibilita a integração daquilo que “somos individualmente” com “aquilo que somos no coletivo”.

E, para pensar nessa oficina como uma experiência de ruptura, o questionamento feito pelos próprios idealizadores instigam a possibilidade de disseminar práticas como essas, ao perguntarem se a colcha de retalhos pode ser realizada nas escolas. Esses profissionais não respondem a essa pergunta, mas acredita-se que certamente pode-se desenvolver essa, assim como outras atividades diferenciadas para a construção do conhecimento na escola, na universidade. Caso contrário, se estaria restringindo as práticas pedagógicas ao existente, pois a “metáfora de que sonhar é sempre possível e necessário.” (SANTOS; OLIVEIRA, 2008b, p.12).

Referências

- BRACHT, V. “Educação Física/Ciências do Esporte: que Ciência é essa?”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.14, n.3, p.111-118, 1993.
- BRACHT, V. Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.1, p.53-63, 2000.
- FENSTERSEIFER, P.E. Educação Física e atividade epistemológica: entre o dogmatismo e o relativismo. In: **Anais...** In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador, p.01-09, 2009.
- ISAÍÁ, S.M. de A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação: Santa Maria**. v.29, n.2, p.121-133, 2004.
- LARROSA, J.B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n.19, jan.-abr., p.20-28, 2002.

REZER, R. “Formas-de-ser” da Educação Física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... **Anais...** In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador, p.1-16, 2009.

SANTOS, F.G.S. dos; OLIVEIRA, D.L.S. de. Costurando saberes através da colcha de retalhos: aprendendo a dialogar com diferentes áreas do saber. São Paulo: **P@rtes**. p.01-04, 2008a. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/costurandosaberes.asp>>>. Acesso em: 18/05/2009.

SANTOS, F.G.S. dos; OLIVEIRA, D.L.S. de. Colcha de retalhos: significações de um momento compartilhado com um grupo de educadores. **Anais...** In: Fórum Mundial da Educação, Santa Maria. Atividade Autogestionada, p.01-13, 2008b. Disponível em: <<http://www.forummundialeducacao.org/article229.html>>>. Acesso em: 18/05/2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I.P.A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Lições de Didática**. São Paulo: Papirus, 2006. p.13-34.

A (IN)SATISFAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM RELAÇÃO A SUA ESCOLHA PROFISSIONAL

Hugo Norberto Krug⁴

Resumo

O estudo objetivou analisar a satisfação ou a insatisfação de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), em relação a sua escolha profissional e sua justificativa. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário. A interpretação das informações coletadas foi efetuada por meio da análise de conteúdo. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB das referidas redes de ensino e cidade. Concluímos que o início da carreira foi gerador de satisfação e insatisfação nos professores de EF iniciantes na EB em relação a sua escolha profissional e que esses sentimentos perpassaram por justificativas, fortemente enraizadas, na realidade atual da profissão professor.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Básica. Professores Iniciantes. (In)Satisfação. Escolha Profissional.

Abstract

The study was aimed to analyze the satisfaction or the dissatisfaction of Physical Education (PE) teachers beginning in Basic Education (BE), of a public education network, of a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), in relation to your professional choice and your justificative. We characterize the research as qualitative of the case study type. The research instrument was a questionnaire. The interpretation of the collected information was carried out through content analysis. Participated five PE teachers beginning in BE from the aforementioned education network and city. We conclude that the beginning of the career was a source of satisfaction and dissatisfaction in PE teachers beginning in BE in relation to their professional choice and that these feelings went through justifications, strongly rooted in the current reality of the teaching profession.

Keywords: Physical Education. Basic education. Beginning Teachers. (In) Satisfaction. Professional Choice.

Introdução

Segundo Krug; Krug e Krug (2019a, p. 87), “[...] em tempos recentes, pesquisas sobre os sentimentos dos professores de Educação Física vêm ganhando espaços nos periódicos nacionais [...]”. Assim sendo, podemos apontar as seguintes investigações: Oliveira; Ribeiro e Afonso (2018); Krug; Krug e Krug (2019a); Krug; Krug e Krug (2019b); Krug; Krug e Telles (2019); Krug *et al.* (2019); e, Marcolan e Juliani (2020).

Diante deste contexto, citamos Silva e Krug (2004; 2007) que apontam que o ofício da docência é fonte de sentimentos, os quais assumem uma importância ímpar, pois o estudo dos mesmos permite o conhecimento dos aspectos peculiares aos professores que podem interferir direta ou indiretamente no ensino.

⁴ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

Nesta mesma direção de pensamento, Bianchini *et al.* (2017) destacam que os sentimentos fazem parte da vida afetiva das pessoas e, portanto, importantes de serem compreendidos, quando se pensa em todos os envolvidos com a escola, uma vez que são vivenciados de várias formas nesse contexto e podendo atuar como fonte promotora de ações positivas e negativas.

Frente a este cenário, consideramos importante explicitarmos que a palavra sentimento significa o ato ou efeito de sentir(-se); disposição para se comover, se impressionar; sensibilidade (LUFT, 2000).

Neste sentido, Marcolan *et al.* (2017, p. 85) salientam que a realização do trabalho envolve sentimentos que “influenciam diretamente o trabalhador, pois afetam e interferem na saúde física e mental, no seu comportamento e desempenho profissional, repercutindo também na sua vida pessoal e familiar”.

Assim, no contexto da docência em Educação Física (EF), nos referimos a Krug; Krug e Telles (2019, p. 49) que constataram, em estudo realizado, que os professores de Educação Física da Educação Básica (EB) em geral, diante das dificuldades da prática pedagógica, expressaram diversos sentimentos, tais como: “[...] insatisfação, desânimo, frustração, insegurança, impotência, raiva e medo [...]”. Já Krug; Krug e Krug (2019a) constataram a existência dos seguintes sentimentos vivenciados pelos professores de EF da EB em geral, em suas interações com os alunos: insatisfação; desânimo; satisfação; alegria; frustração; insegurança; ânimo; impotência; gratificação; raiva; medo; ansiedade; angústia; e, pânico.

Dentre todos estes sentimentos voltamos nossos olhares para dois em específico, isto é, a satisfação e a insatisfação que são muito comuns na profissão professor.

Mas, o que é satisfação e insatisfação profissional?

Em relação à satisfação profissional, segundo Bardagi *et al.* (2006, p. 70), “[...] é um conceito multifacetado e engloba aspectos pessoais, vocacionais e contextuais da realidade do trabalho”. Para Super; Savickas e Super (*apud* BARDAGI *et al.*, 2006, p. 70), a satisfação profissional “[...] resulta da percepção de que o trabalho é uma expressão do seu autoconceito, ou seja, de que é possível, através do exercício profissional, expressar os próprios valores, interesses e características de personalidade”. Já Bardagi *et al.* (2006, p. 70) colocam que “[...] satisfação pode ser entendida como sentimento de identificação, ajustamento à área de formação em termos de bem-estar e comprometimento”.

Relativamente à insatisfação profissional, Luft (2000) diz que é um descontentamento, um desgosto. De acordo com Silva e Krug (2004, p. 44), a insatisfação dos professores com a docência está relacionada com “[...] os condicionantes sociais que atuam na escola. Estes condicionantes sociais podem ser externos como também internos à unidade escolar”. Já Lobos (*apud* ILHA; KRUG, 2010, p. 242) alerta que “[...] a insatisfação com alguma coisa no ambiente de trabalho pode levar a um moral baixo e ao absentéismo”.

Assim, neste cenário dos sentimentos, especificamente de satisfação e insatisfação foi que deslocamos o interesse investigativo dos professores de EF da EB em geral, para os professores de EF iniciantes na EB em específico, bem como a relação destes sentimentos com a escolha profissional. Isto, porque a entrada na carreira, conforme Huberman (1995) é 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.

Assim, o sentimento de satisfação do professor de EF iniciante na EB pode levá-lo a confirmar a sua escolha profissional, isto é, a de ser professor, bem como o sentimento de insatisfação deste referido docente pode levá-lo ao absentéismo ou ao abandono de sua escolha profissional, ou seja, deixar de ser professor.

Portanto, a partir destas premissas descritas anteriormente originou-se a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: os professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil) estão satisfeitos ou insatisfeitos com a sua escolha profissional e quais são as suas justificativas?

Desta forma, este estudo objetivou, de forma geral, analisar a satisfação ou a insatisfação de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em relação a sua escolha profissional e sua justificativa.

Em decorrência deste objetivo geral, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) analisar a satisfação ou a insatisfação de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em relação a sua escolha profissional; e, 2) analisar a justificativa da satisfação ou insatisfação de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em relação a sua escolha profissional.

Justificamos a realização deste estudo ao destacarmos que a qualidade e a precisão da interpretação que o professor de EF na EB faz de seus sentimentos vivenciados no início da docência, poderão assumir grande importância na medida em que colabora na confirmação ou não do ser professor, isto é, continuar ou abandonar a sua escolha profissional (a profissão professor).

Procedimentos metodológicos

Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Tesch (*apud* MORETTI-PIRES; SANTOS, 2012, p. 18), a pesquisa qualitativa “[...] tem na informação sua pedra fundamental, como material empírico de trabalho”. Nesse sentido, Moretti-Pires e Santos (2012, p. 23) destacam que “[...] a pesquisa qualitativa na Educação Física tem franco desenvolvimento relacionado aos aspectos educacionais”. Já Alves-Mazzotti (*apud* ALMEIDA; OPPA; MORETTI-PIRES, 2012, p. 145) afirma que

o estudo de caso pode ser considerado o tipo de pesquisa que foi desenvolvida em apenas uma unidade (por exemplo, uma instituição de ensino) ou por apresentar um número reduzido de sujeitos, e muitas vezes aplicam um questionário ou fazem entrevistas em uma escola e não em outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma.

O instrumento de pesquisa foi um questionário, que, conforme Aragão e Moretti-Pires (2012, p. 184), “[...] aparece no cenário da pesquisa [...]” tanto quantitativa, quanto qualitativa.

A interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa, foi efetuada mediante a análise de conteúdo, que, de acordo com Martins (2006), é uma técnica que busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis.

Participaram deste estudo cinco professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do ES (Brasil). Convém lembrarmos que, segundo Huberman (1995) são considerados iniciantes os professores que possuem até três anos de docência.

Assim, no quadro 1 apresentamos alguns dados de identificação dos colaboradores do estudo.

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

Pro-fessor	Idade	Sexo	Estado civil	Rede de ensino	Es-cola	Carga Horária	Tempo de serviço
1	20 anos	Feminino	Solteira	Municipal	A	20 horas	1 ano
2	25 anos	Masculino	Solteiro	Municipal	B	20 horas	2 anos
3	22 anos	Feminino	Solteira	Municipal	C	20 horas	1 ano
4	23 anos	Feminino	Solteira	Municipal	D	20 horas	2 anos
5	28 anos	Masculino	Casado	Municipal	E	20 horas	2 anos

Fonte: Informações dos colaboradores do estudo.

Elaboração: O autor.

A escolha dos participantes (colaboradores) deste estudo aconteceu de forma intencional, pois estes eram os únicos professores iniciantes da rede de ensino e cidade estudada. Nesse sentido, citamos Mack *et al.* (*apud* BERRIA *et al.*, 2012, p. 165) que afirmam que

a amostragem intencional é uma das estratégias de amostragem mais utilizadas nas pesquisas qualitativas. [...] os participantes são pré-selecionados de acordo com critérios relevantes para o objeto de investigação. O tamanho da amostra pode ser fixado antes da coleta de dados, dependendo dos objetivos, do tempo e dos recursos que o pesquisador dispõe.

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

Resultados e discussões

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

A satisfação ou a insatisfação dos professores de EF iniciantes na EB em relação a sua escolha profissional

A ‘maioria’ (três do total de cinco) dos professores de EF iniciantes na EB estudados (Professores: 1; 3 e 4) declarou a ‘insatisfação em relação a sua escolha profissional’. Nesse contexto, lembramos Luft (2000) que afirma que insatisfação é um descontentamento, um desagrado. Esse fato está em concordância com o dito por Silva e Krug (2004) de que o exercício da docência em EF na EB comporta sentimentos de insatisfação profissional.

Estes professores (1; 3 e 4) ainda manifestaram que ‘não pretendem mais ser professor de EF na escola’, isto é, pretendem abandonar a profissão. Diante desse fato, citamos Marcolan *et al.* (2017, p. 85) que destacam que “comportamentos insatisfeitos muitas vezes estão relacionados às condições de absenteísmo, improdutividade, abandono do magistério, crises de identidade e desinvestimento na profissão”. Acrescentam que “professor insatisfeito não encontra sentido no que faz e acaba se desmotivando, uma vez que a motivação é algo intrínseco do ser humano advinda das suas necessidades” (MARCOLAN *et al.*, 2017, p. 85).

Já a ‘minoría’ (dois do total de cinco) dos professores de EF iniciantes na EB estudados (Professores: 2 e 5) manifestou a ‘satisfação em relação a sua escolha profissional’. Nesse contexto, nos referimos a Luft (2000) que diz que satisfação é a ação ou efeito de satisfazer(-se). É um contentamento, uma alegria. Esse fato está em concordância com o colocado por Silva e Krug (2004) de que o exercício da docência em EF na EB comporta sentimentos de satisfação profissional.

Estes professores (2 e 5) ainda manifestaram que ‘pretendem continuar a ser professor de EF na escola’, isto é, confirmaram a condição de permanecer na profissão. Frente a esse fato mencionamos Marcolan *et al.* (2017, p. 89) que dizem que “a satisfação por si só é algo emocionalmente positivo em relação aos objetivos atingidos pelo trabalho desempenhado. E a motivação é o fator que impulsiona o professor a agir, a trabalhar, a buscar cada vez mais e a prosseguir”. Acrescentam que “juntas satisfação e motivação condicionam o bem estar docente e consequentemente, a qualidade do trabalho realizado”.

As justificativas da satisfação ou insatisfação dos professores de EF iniciantes na EB em relação a sua escolha profissional

Os professores estudados elencaram as seguintes ‘justificativas da satisfação em relação a sua escolha profissional’:

- 1) ‘O aprendizado do aluno’ (uma citação – Professor: 2) – Essa justificativa pode ser embasada em Pimenta e Lima (2004) que colocam que a essência da docência é a aprendizagem discente. Nesse sentido, Krug; Krug e Conceição (2013) destacam que a aprendizagem dos alunos é um dos melhores momentos da fase de entrada na carreira de professores de EF da EB. Já Krug *et al.* (2017, p. 61) apontam que “[...] a aprendizagem dos alunos [...]” é uma das marcas docentes positivas no início da carreira de professores de EF na EB. Nesse contexto, Silva e Krug (2004, p. 40) salientam que “[...] o aprendizado do aluno” é uma das essências do sentimento de satisfação dos professores de EF da EB com a docência na escola; e,
- 2) ‘A boa interação professor/alunos’ (uma citação – Professor: 5) – Essa justificativa pode ser referenciada em Darido e Rangel (2005) que afirmam que o sucesso do processo ensino-aprendizagem depende de uma boa interação professor/aluno. Nesse sentido, Krug; Krug e Conceição (2013) ressaltam que os melhores momentos na fase de entrada na carreira de professores de EF da EB estão ligados à boa interação com os alunos. Já Krug *et al.* (2017, p. 61) dizem que “a boa relação com os alunos [...]” é uma das marcas docentes positivas no início da carreira de professores de EF na EB. Nesse contexto, Silva e Krug (2004, p. 40) indicam que “[...] a afetividade (positiva) com os alunos” (inserção nossa) é uma das essências do sentimento de satisfação dos professores de EF da EB com a docência na escola.

Assim, estas foram às justificativas da satisfação dos professores de EF iniciantes na EB estudados em relação a sua escolha profissional.

Estas duas justificativas estão em consonância com o estudo de Silva e Krug (2007) intitulado ‘Os sentimentos de satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física’ que constataram que, os sentimentos de satisfação dos professores de EF da EB em geral, os quais foram os seguintes: ‘a afetividade com os alunos’; ‘o aprendizado do aluno’; ‘o convívio na escola’; ‘a competição’; ‘o conteúdo esportivo da EF’; e, ‘a liberdade’. Também está em consonância com o estudo de Krug *et al.* (2019) denominado ‘A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira’ que constataram que ‘a boa relação com os alunos’, ‘a aprendizagem dos alunos’, ‘o reconhecimento de seu trabalho profissional’ e ‘o convívio na escola’ foram os fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF na EB na fase de entrada na carreira docente.

Quanto às ‘justificativas da insatisfação em relação a sua escolha profissional’ os professores estudados elencaram as seguintes:

1) ‘A falta de condições de trabalho da EF na escola’ (uma citação – Professor: 1) – Essa justificativa pode ser fundamentada em Gatti (2013) que destaca que a falta de materiais e espaço físico adequado para as aulas de EF é um fato presente em boa parte das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, Krug (2019, p. 5) salienta que “as condições de trabalho difíceis (falta de espaço físico e materiais para as aulas) [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug *et al.* (2017, p. 64) manifestam que “a falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” é uma das marcas docentes negativas no início da carreira de professores de EF na EB. Nesse contexto Krug (2008, p. 4) diz que

as limitações das condições de trabalho (falta de espaço físico e materiais para as aulas de EF) é uma causa de insatisfação dos professores que passam a depreciar o seu trabalho, bem como a investir em outras atividades fora da escola, empenhando-se o mínimo na profissão docente, trazendo consequências sérias para a qualidade do ensino.

Também Krug *et al.* (2019, p. 18) confirmam que “a falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” é um dos indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB, nas diferentes fases da carreira docente. Ainda Silva e Krug (2004, p. 42-43) apontam que “[...] a falta de espaços físicos [...]” e “[...] de materiais [...]” são essências do sentimento de insatisfação dos professores de EF da EB em geral;

2) ‘A indisciplina dos alunos’ (uma citação – Professor: 3) – Essa justificativa pode ser referenciada por Sousa *et al.* (2016, p. 578) que ressaltam que “a indisciplina dos alunos continua sendo um fenômeno que ocupa lugar de destaque no ambiente escolar, sendo vivenciada de forma intensa por todos que fazem parte da instituição escolar [...]”. Nesse sentido, Krug (2019, p. 5) indica que “a indisciplina dos alunos [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug *et al.* (2017, p. 64) advertem que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é uma das marcas docentes negativas no início da carreira de professores de EF da EB. Nesse contexto, Krug (2008, p. 3) fala que “[...] os problemas de indisciplina dos alunos é uma constante nas aulas de Educação Física que os levam (professores) a desenvolverem um sentimento de insatisfação com a docência” (acréscimo nosso). Também Krug *et al.* (2019, p. 18) constataram que “a indisciplina dos alunos [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB, nas diferentes fases da carreira docente. Ainda Silva e Krug (2004, p. 43) afirmam que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é uma das essências do sentimento de insatisfação dos alunos de EF da EB em geral; e,

3) ‘O salário baixo’ (uma citação – Professor: 4) – Essa justificativa pode ser sustentada por Sampaio e Marin (2004, p. 1210) que alertam que o salário baixo “[...] incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal e suas relações entre vida pessoal e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”. Nesse sentido, Krug *et al.* (2020, p. 87) destacam que “[...] o salário baixo [...]” é um dos motivos que levam à não atratividade docente pela EF na EB pelos professores iniciantes da área. Já Krug; Krug e Telles (2018, p. 298) declaram que “o salário baixo [...]” é um dos motivos de desencanto dos professores de EF da EB com a profissão docente. Nesse contexto, Krug (2008, p. 4) assinala que

as precárias condições de remuneração é uma causa de insatisfação dos professores, que acarreta a necessidade de completar os seus salários com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades, o que lhes retira o tempo em que poderiam preparar as aulas, analisar e adequar questões curriculares às características dos alunos, corrigir e comentar trabalhos, trazendo consequências sérias para a qualidade do ensino.

Também Krug *et al.* (2019, p. 18) colocam que “o salário baixo percebido [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB, nas diferentes fases da carreira docente. Ainda Silva e Krug (2004, p. 43) ressaltam que “[...] os baixos salários” é uma das essências do sentimento de insatisfação dos professores de EF da EB em geral.

Assim, estas foram as justificativas da insatisfação dos professores de EF iniciantes na EB estudados em relação a sua escolha profissional.

Estas justificativas estão em consonância com o estudo de Silva e Krug (2007) intitulado ‘Os sentimentos de satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física’ que constataram que os sentimentos de insatisfação dos professores de EF da EB em geral foram os seguintes: ‘a desvalorização da EF’; ‘a falta de condições materiais’; ‘a falta de espaços físicos’; ‘os baixos salários’; ‘os conflitos com os colegas professores’; ‘a indisciplina dos alunos’; e, ‘a falta de tempo para elaboração de projetos’. Também está em consonância com o estudo de Krug *et al.* (2019) denominado ‘A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira’ que constataram que, ‘o salário baixo percebido’, ‘a falta de condições de trabalho da EF na escola’, ‘o conflito com os colegas professores’ e ‘a desvalorização da EF Escolar’ foram os fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF na EB na fase de entrada na carreira docente.

Considerações finais

Pela análise das informações obtidas, concluímos que a ‘maioria’ (três) dos professores de EF iniciantes na EB estudados declarou a ‘insatisfação em relação a sua escolha profissional’, tendo três justificativas desse fato: 1) ‘a falta de condições de trabalho da EF na escola’; 2) ‘a indisciplina dos alunos’; e, 3) ‘o salário baixo’. Já a ‘minorias’ (dois) dos pesquisados declarou a ‘satisfação em relação a sua escolha profissional’, tendo duas justificativas desse fato: 1) ‘o aprendizado do aluno’; e, 2) ‘a boa relação professor/alunos’. Assim, a partir dessa conclusão, podemos inferir que o início da carreira foi gerador de satisfação e de insatisfação nos professores de EF iniciantes na EB em relação a sua escolha profissional e que esses sentimentos perpassaram por justificativas, fortemente enraizadas, na realidade atual da profissão professor e, isto, se mostra independentemente da fase da carreira a qual estão vivenciando, porque perpassam pela precarização do trabalho docente em EF, conforme apontado por Krug (2017).

Diante deste cenário, concordamos com Maura e Rodrigues (*apud* FOLLE *et al.*, 2008) que afirmam que a tendência do nível de satisfação profissional dos educadores está relacionada à manifestação de vivências afetivas que o professor experimenta no desenvolvimento de sua atuação. Ela pode se expressar da seguinte forma: satisfação (quando o sujeito se sente satisfeito com o desenvolvimento de sua atividade profissional, independentemente de obstáculos que tenha que enfrentar); contradição/indecisão (quando o sujeito passa por experiências contraditórias de agrado e desagrado); e, insatisfação (quando o sujeito expressa vivências de desagrado com sua atividade profissional).

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

Referências

- ALMEIDA, Claudio Bispo de; OPPA, Deraldo Ferreira; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio. Estudo de caso. In: SANTOS, Saray Giovana dos; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 143-148.
- ARAGÃO, Paula; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio. Questionários. In: SANTOS, Saray Giovana dos; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 184-187.
- BARDAGI, Marúcia; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Ângela Carina; MENEZES, Ionei de Almeida. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos – Satisfação profissional de formandos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)**, v. 10, n. 1, p. 69-82, jan./jun. 2006.
- BERRIA, Juliane; CONFORTIN, Susana Cararo; SANT'ANA, Jader; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio; SANTOS, Saray Giovana dos. Seleção dos informantes. In: SANTOS, Saray Giovana dos; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 157-168.
- BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; VASCONCELOS, Mário Sérgio; PROSCENCIO, Patricia Alzira; ARRUDA, Renata Beloni de; MAZZAFERA, Bernardete Lema. Sentimentos vivenciados pelo pedagogo em suas interações com os alunos na escola. **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 4, p. 335-362, 2017.
- DARIDO, Soraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FOLLE, Alexandra; BORGES, Lucélia Justino; COQUEIRO, Raildo da Silva; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 124-134, abr./jun. 2008.
- GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, v. 50, n. 1, p. 51-67, out./dez. 2013.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- ILHA, Franciele Roos da Silva; KRUG, Hugo Norberto. O professor de Educação Física Escolar e o stress na sua profissão. **Revista InterMeio**, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 238-245, jan./jul. 2010.
- KRUG, Hugo Norberto. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escolar.h...> . Acesso em: 07 out. 2020.
- KRUG, Hugo Norberto. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, jul. 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: 07 out. 2020.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Dar voz aos professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 109-133, 2013.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. Sentimentos vivenciados pelos professores de Educação Física da Educação Básica em suas interações com os alunos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 39, v. 2, p. 87-96, 2019a.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos 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, 2019b.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano. Encantos e desencantos na profissão docente de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Textura**, Canoas, v. 20, n. 44, p. 289-306, set./dez. 2018.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano. Os sentimentos expressos pelos professores de Educação Física da Educação Básica frente às dificuldades da prática pedagógica. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 13, n. 2, p. 49-68, jun. 2019.

- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Marília de Rosso; TELLES, Cassiano; FLORES, Patric Paludett. 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. 2017.
- KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan; TELLES, Cassiano. 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, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. A atratividade docente: um estudo com professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 41, v. 3, p. 82-90, 2020.
- LUFT, Celso Pedro. **MiniDicionário Luft**. São Paulo: Ática/scipione, 2000.
- MARCOLAN, Simone Gobi; JULIANI, Tallison Carpeggiani. Fatores condicionantes da (in)satisfação docente no curso de Educação Física da Faculdade de La Salle Lucas do Rio Verde. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 47-77, jul. 2020.
- MARCOLAN, Simone Gobi; MARTINS, Gracieli Vargas; ESPÍNDOLA, Mahyara; JULIANI, Tallison Carpeggiani. Docência: fatores indicativos de insatisfação na contemporaneidade. **Agora Revista Eletrônica**, Cerro Grande, n. 25, p. 84-96, dez. 2017.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio; SANTOS, Saray Giovana dos. Sobre pesquisa qualitativa. In: SANTOS, Saray Giovana dos; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 15-27.
- OLIVEIRA, Ivan Bremm; RIBEIRO, José Antonio Bicca; AFONSO, Mariângela da Rosa. Satisfação com a profissão: um estudo com professores de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 82-95, jan./mar. 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. 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.
- SILVA, Márcio Salles da; KRUG, Hugo Norberto. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente dos professores de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 2, p. 38-46, nov. 2004.
- SILVA, Márcio Salles da; KRUG, Hugo Norberto. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 12, n. 115, p. 1-8, dic. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd115/satisfacao-e-insatisfacao-dos-professores--de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- SOUSA, Alieson Pereira de; MELO, Dalila Regina Mota de; ROCHA, Israel Vieira; SILVA, Francineide Pereira; SOLANO, Alane Rayane Sales. Concepções de professores do ensino básico sobre indisciplina dos alunos em sala de aula: município de Brejo dos Santos-PB. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 14, n. 2, p. 577-588, ago./dez. 2016.

O REAL E O IDEAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES UNIDOCENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hugo Norberto Krug⁵

Resumo

Objetivamos neste estudo identificar e analisar o real e o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, nas percepções dos mesmos. Caracterizamos esta investigação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa, tendo as informações coletadas interpretadas por meio da análise de conteúdo. Participaram trinta professores unidocentes das referidas redes de ensino e cidade, sendo quinze de cada rede (municipal e estadual). Concluímos que o real da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes já é, em boa parte, conhecida, mas que as informações obtidas não bastam para antecipar ou projetar o ideal da prática pedagógica dos mesmos, sendo que, não é possível conhecer sua totalidade nesse momento de uma realidade tão problemática.

Palavras-chave: Educação Física. Prática Pedagógica. Professor Unidocente.

Abstract

Was aimed with this study to identify and analyze the real and the ideal of the pedagogical practice of undocent teachers in Physical Education (PE) classes in the Early Years of Elementary School (EYES), in the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul, in their perceptions. We characterize this investigation as a qualitative research of the case study type. We used a questionnaire as a research instrument, being the information collected was interpreted through content analysis. Participated thirty undocent teacher from the aforementioned education network and city, being fifteen from each network (municipal and state). We conclude that the reality of pedagogical practice in PE classes at EYES minister by undocent teachers is already, to a large extent, known, but that the information obtained is not enough to anticipate or project the ideal of their pedagogical practice, and it is not possible to know its totality in this moment of such a problematic reality.

Keywords: Physical Education. Pedagogical Practice. Unitedcent Teacher.

⁵ Licenciado em Educação Física (UFPEL); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

As considerações iniciais

Em tempos recentes, alguns estudos sobre as aulas de Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) ministradas pelos professores unidocentes têm sido desenvolvidos, com a finalidade de “[...] oferecer subsídios para reflexões que contribuíssem com melhorias na qualidade das aulas desta disciplina” (KRUG *et al.*, 2019, p. 23), e, entre estes citamos os seguintes: Aguiar (2014); Fonseca e Cardoso (2014); Krug *et al.* (2016); Krug (2018a); Krug (2018b); Krug *et al.* (2018a); Krug *et al.* (2018b); KRUG *et al.* (2019); e, Krug (2021a).

As causas possíveis desta intensificação de estudos podem ser sustentadas em Contreira e Krug (2010, p. 1) que frisam que

ao observarmos a realidade da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais (e municipais) do Rio Grande do Sul, encontramos, frequentemente, a utilização de professores ‘pedagogos’ ou ‘polivalentes’, conhecidos no estado como ‘unidocentes’, encarregados de ministrarem as aulas de Educação Física para alunos que fazem parte do [...] 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Convém esclarecer que os termos ‘unidocente’ ou ‘unidocência’ são utilizados no estado para caracterizar o professor que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como sendo o responsável de ensinar os conhecimentos referentes a esta fase escolar (inserção nossa).

Este fato, segundo vários autores (SILVA; KRUG, 2008; CONTREIRA; KRUG, 2010; MENTEZ, 2011), encontra respaldo na legislação federal e do estado do Rio Grande do Sul (RS).

Frente a este cenário, este estudo volta olhares para a EF ministrada pelos professores unidocentes nos AIEF, mais particularmente para as percepções dos mesmos, sobre tal acontecimento.

Diante desta situação, emergiu a temática ‘o real e o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’, pois, segundo Krug e Krug (2022, p. 2),

[...] o contato com a realidade escolar e com a prática pedagógica na Educação Física Escolar [...], através da vivência de situações concretas da docência, o professor tem que organizar o como ensinar, assim como também desenvolver um processo de reflexão crítica sobre a sua docência, tornando-se importante que o professor [...] (unidocente) tenha uma compreensão da realidade do seu campo de atuação profissional, bem como consiga projetar para o futuro uma melhoria desse campo (inserção nossa).

Assim, neste cenário, ao considerarmos o ofício da unidocência complexo, onde muitas exigências são feitas aos professores unidocentes, surgiu o problema do estudo, ou seja, quais são o real e o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF?

A partir desta problemática, consideramos importante esclarecermos que a prática pedagógica, de acordo com Cunha (1992), é o cotidiano do professor na preparação e execução do ensino. Nesse sentido, Carreiro da Costa (1988) aponta que a prática pedagógica dos professores é um problema central na ação educativa, que não pode ser realizado em si, mas como a expressão de um longo processo que materializa as várias opções tomadas pelo docente durante a organização do ensino.

Desta maneira, definimos como objetivo geral desta investigação identificar e analisar o real e o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), nas percepções dos mesmos.

Este objetivo geral foi dividido nos seguintes objetivos específicos: a) identificar e analisar o real da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), nas percepções dos mesmos; e, b) identificar e analisar o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), nas percepções dos mesmos.

Justificamos a realização deste estudo pela tentativa de compreender o real e o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF, tendo a expectativa de que o mesmo trouxesse significativas contribuições para a compreensão do fenômeno das aulas de EF nos AIEF e que fornecesse possibilidades de melhoria da qualidade da atuação pedagógica desses profissionais nesse componente curricular.

Os procedimentos metodológicos

Caracterizamos os procedimentos metodológicos deste estudo como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, pois esses manifestaram a intencionalidade e os pressupostos teóricos do pesquisador.

Segundo Denzin e Lincon (2006, p. 17),

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Para Chizzotti (1998, p. 102), o estudo de caso “[...] é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que colocam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência”.

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

Desta forma, fundamentamos a justificativa da escolha das formas de pesquisa qualitativa e estudo de caso em Krug *et al.* (2019, p. 26) que afirmam que essa forma de pesquisa possibilita “[...] analisar um ambiente em particular [...] levando em conta o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]”, ‘as percepções dos professores unidocentes sobre o real e o ideal das aulas de EF ministradas nos AIEF’.

Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, que, de acordo com Triviños (1987), pode ser utilizado, tanto na pesquisa quantitativa, quanto na qualitativa.

Empregamos à análise de conteúdo para a interpretação das informações obtidas pelo instrumento de pesquisa. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo é conceituada como um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados aos mais variados tipos de comunicações, que pretende compreender os discursos para além dos seus significados imediatos, sendo uma hermenêutica controlada, e baseada em inferências. Na análise de conteúdo, a interpretação passeia entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, buscando o implícito, o não dito, o não aparente da mensagem, ancorada por processos técnicos da validação. Assim, para Bardin (2016), “por detrás de um discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desbravar”.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é um método empírico que depende da interpretação que se objetiva alcançar com a pesquisa, não existindo ‘coisa pronta’, e sim algumas regras base e fases para sua implementação. Assim, Bardin (2016) organiza a análise de conteúdo em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para Massa; Oliveira e Borges (2021, p. 53), “[...] a produção de inferências é a razão de ser da análise de conteúdo, contribuindo para a compreensão de dados de mensagens advindas dos mais diferentes discursos e contextos”.

Participaram deste estudo trinta professores unidocentes que ministravam aulas de EF nos AIEF, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo quinze docentes da rede de ensino municipal e também quinze da rede de ensino estadual.

Destacamos que os participantes (colaboradores) foram selecionados de forma intencional. Essa decisão está em consonância com o colocado por Berria *et al.* (2012) de que a seleção dos informantes na pesquisa qualitativa é intencional, já que o(s) pesquisador(es) seleciona(m) os sujeitos por juízo particular, como conhecimento do tema ou representatividade subjetiva. Nesse sentido, o pesquisador escolheu os “[...] sujeitos que vivenciam os processos [...]” investigados, ou seja, os professores unidocentes (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992 *apud* BERRIA *et al.*, 2012, p. 159).

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

Quadro 1 – Algumas características pessoais e profissionais dos professores unidocentes estudados.

Características			Total de Professores
Pessoais	Sexo	Masculino	0
		Feminino	30
	Idade	De 25 a 45 anos	30
	Estado Civil	Casado	20
Solteiro		10	
Profissionais	Formação Profissional	Pedagogia	30
	Rede de Ensino	Estadual	15
		Municipal	15
Tempo de Serviço	De 3 a 25 anos	30	

Fonte: Informações dos Colaboradores.

Elaborador: O Autor.

A partir das informações do quadro 1, esclarecemos que o sexo, a idade, o estado civil e o tempo de serviço dos colaboradores não foram objetos deste estudo, somente que para participarem do mesmo, os colaboradores tinham que possuir formação profissional em Pedagogia e pertencer à rede de ensino público (municipal ou estadual).

Convém lembrarmos que os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitando participar e autorizando a divulgação do resultado da pesquisa, tendo suas identidades preservadas.

Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise. Essa decisão está em consonância com o apontado por Minayo (2009) de que categorias de análise são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico e que podem ser constituídos, tanto previamente, quanto podem surgir como resultado da análise do material de pesquisa. Neste estudo tivemos as categorias de análise construídas previamente, pois derivaram dos objetivos específicos.

Assim, a partir das respostas dos participantes ao instrumento de pesquisa foram levantadas as unidades de significados (unidades de registro), considerando os pontos singulares e comuns sobre os elementos que correspondiam ao objeto de estudo. Conforme Molina Neto (2004), unidades de significados são como enunciados dos discursos do informante que são significativos, tanto para o colaborador (pesquisado), quando para o pesquisador, sendo atribuídos aos pressupostos teóricos da pesquisa.

Desta forma, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores unidocentes estudados, sobre a temática em questão.

O real da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF

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

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiram ‘seis unidades de significados’, que foram apresentadas a seguir, como decorrentes das percepções dos professores unidocentes estudados.

‘Uma EF nos AIEF sem planejamento de ensino’ (vinte e cinco citações) foi a primeira unidade de significado manifestada. Quanto a esse fato da realidade nos reportamos a Canfield (1996) que afirma que o professor que não tem planejamento de sua atuação pedagógica, não tem uma linha mestra a percorrer, pois cada encontro pedagógico será único, isolado, sem ter continuidade com o anterior, como também não servirá de base para o posterior. Agindo assim, o professor estará tendo uma prática pedagógica acéfala, impensada, pois está sendo concretizada acima do momento, momento esse que tem fim e início em si mesmo. Para confirmação dessa realidade apontamos Krug *et al.* (2016, p. 8) que constataram, em estudo realizado, que a totalidade (sessenta) dos professores unidocentes estudados, em todas as fases da carreira docente (entrada na carreira; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento), “[...] não possuía planejamento de ensino para as aulas de EF” nos AIEF. Já Krug (2018a, p. 9) coloca que a cultura da prática pedagógica nas aulas de EF ministradas pelos professores unidocentes “[...] é caracterizada pela inexistência de planejamento de ensino [...]”. Dessa forma, inferimos que ‘a falta de um planejamento

de ensino faz parte do real da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’.

‘Uma EF nos AIEF sem objetivos explícitos a serem seguidos nas aulas’ (vinte e cinco citações) foi a segunda unidade de significado manifestada. Sobre esse fato da realidade citamos Canfield (1996, p. 23) que diz que “[...] o objetivo é a essência da Educação Física! Se ele não existir, o que estaremos fazendo? Em que embasaremos nossa prática pedagógica? Como poderemos fazer o planejamento desta prática se o objetivo que é o ponto central, não existe”? Para confirmação dessa realidade mencionamos Krug *et al.* (2016, p. 8) que constataram em investigação realizada que a totalidade (sessenta) dos professores unidocentes estudados, em todas as fases da carreira docente (entrada na carreira; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento), “[...] não possuía objetivos explícitos em suas aulas”. Já Krug (2018a, p. 9) aponta que a cultura da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes é caracterizada pela ausência de “[...] objetivos explícitos [...]”. Dessa forma, inferimos que ‘a ausência de objetivos explícitos nas aulas faz parte do real da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’.

‘Uma EF nos AIEF tendo jogos, brincadeiras e atividades livres como conteúdos desenvolvidos’ (vinte e três citações) foi outra unidade de significado manifestada, a terceira. No direcionamento desse fato da realidade lembramos Fonseca e Cardoso (2014) que afirmam que a utilização de jogos e brincadeiras de forma livre é o foco dos professores unidocentes no que diz respeito aos conteúdos da EF nos AIEF. Nesse sentido, segundo Aguiar (2014, p. 6), a EF nos AIEF, ministrada por professores unidocentes, “[...] tem como característica a Recreação”. Assim sendo, o Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física (1996) aponta que, por trás do argumento de permitir à criança (aluno) movimentar-se de forma livre, a Recreação camufla seu maior propósito que é o de compensar energias acumuladas durante o tempo em que a criança está submetida à inércia da sala de aula. Acrescenta que o professor acredita que a EF acalma e tranqüiliza os alunos para o retorno às ‘atividades sérias’ da sala de aula. Essa situação, de acordo com Perez (2001), é decorrente da formação profissional da Pedagogia que trata a EF em seu currículo como Recreação, ignorando a especificidade desse conteúdo, contribuindo para o status marginalizado da EF no âmbito escolar. Para confirmação dessa realidade citamos Krug *et al.* (2016, p. 9) que constataram, em investigação realizada, que a totalidade (sessenta) dos professores estudados, em todas as fases da carreira docente (entrada na carreira; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento), “[...] desenvolvem jogos, brincadeiras e atividades livres [...]” em suas aulas de EF nos AIEF. Já Krug (2018a, p. 8) coloca que a cultura da prática pedagógica das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes é caracterizada pelo desenvolvimento de “[...] jogos, brincadeiras e atividades livres [...]” como conteúdo de suas aulas. Dessa forma, inferimos que ‘os jogos, brincadeiras e atividades livres como conteúdos desenvolvidos faz parte do real da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’.

‘Uma EF nos AIEF tendo como procedimento de ensino a aula livre’ (vinte citações) foi outra, a quarta, unidade de significado manifestada. Referentemente a esse fato da realidade mencionamos os PCN’s (BRASIL, 1997) que em nenhum momento recomendam aulas livres no espaço das aulas de EF nos AIEF. Já Valentini e Toigo (2006) colocam que os alunos somente aprendem quando existe um programa elaborado com metas e objetivos a serem alcançados a curto e à longo prazo, com atividades apropriadas a seu desenvolvimento, com estratégias voltadas para maximizar as oportunidades de prática e com um sistema avaliativo de acordo com os objetivos inicialmente propostos. Para confirmação dessa realidade citamos Krug *et al.* (2016, p. 9) que constataram, em pesquisa efetuada, que a totalidade (sessenta) dos professores unidocentes estudados, em todas as fases da carreira docente (entrada na carreira; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento), “[...] utilizava a denominada aula livre enquanto procedimento de ensino” em suas aulas de EF nos AIEF. Já Krug (2018a, p. 9) afirma que a cultura

da prática pedagógica das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes é caracterizada pelas “[...] aulas desenvolvidas de forma livre, enquanto procedimento de ensino [...]”. Dessa forma, inferimos que ‘a aula livre enquanto procedimento de ensino faz parte do real da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’.

‘Uma EF nos AIEF sem o uso de recursos de ensino’ (dezenove citações) foi mais outra, a quinta, unidade de significado manifestada. Em se tratando desse fato da realidade apontamos Turra *et al.* (*apud* KRUG *et al.*, 2016) que assinalam que nem sempre os professores estão preparados ou até mesmo desconhecem como podem influir sobre as decisões a respeito da elaboração e do emprego dos modernos multimeios, isto é, do uso conjugado de variados recursos de ensino. Nesse cenário, Krug (2021a, p. 20) e Krug *et al.* (2019, p. 30) afirmam que a “[...] falta de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF [...]” é uma das dificuldades pedagógicas da EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes. Dessa forma, inferimos que ‘o não uso de recursos de ensino faz parte do real da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’.

‘Uma EF nos AIEF sem avaliação desenvolvida’ (dezesseis citações) foi a sexta e última unidade de significado manifestada. Relacionado a esse fato da realidade destacamos Canfield (1996, p. 28) que frisa que “todo objetivo tem que ser, após trabalhado, avaliado. Se não o avaliamos, como saberemos que o atingimos? Como conseguiremos redimensionar o que tem que ser feito, no de correr do processo para atingirmos o que queremos”? Acrescenta ainda que “[...] se o professor não tem objetivo(s) e trabalha somente em função do conteúdo, como estará acontecendo a avaliação? O que será que está avaliando, ao dar nota para seus alunos”? Para confirmação dessa realidade nos dirigimos a Krug *et al.* (2016, p. 9) que constataram, em pesquisa desenvolvida, que a totalidade (sessenta) dos professores unidocentes estudados, em todas as fases da carreira docente (entrada na carreira; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento), “[...] não realizavam avaliação [...]” de seus alunos de EF nos AIEF. Já Krug (2018a, p. 9) destaca que a cultura da prática pedagógica das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes é caracterizada pela não efetivação de “[...] nenhuma avaliação dos alunos”. Dessa forma, inferimos que ‘a não efetivação de avaliação dos alunos faz parte do real da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’.

Assim, este foi o real da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF.

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

Neste sentido, de ação negativa no real da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF pelos professores unidocentes, lembramos Krug *et al.* (2018b, p. 56) que dizem que estes fatores alertam para “[...] a existência de uma marginalização da EF nos AIEF [...]” ministrada pelos professores unidocentes, fato esse também colocado por Mentz (2011).

Assim sendo, inferimos que ‘o real da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes estudados está caracterizada de ações negativas que contribuem para a marginalização da EF neste segmento escolar’.

O ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF

Ao tratarmos do ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF, achamos importante nos dirigirmos a Luft (2000) que afirma que a palavra ideal significa aquilo que só existe na ideia e que reúne toda a perfeição imaginável. Assim, para este estudo, consideramos ideal o conjunto imaginário de perfeições que se procura alcançar na EF nos AIEF.

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiram ‘seis unidades de significados’, que foram apresentadas a seguir, como decorrentes dos depoimentos dos professores unidocentes estudados.

‘Uma EF nos AIEF com planejamento de ensino’ (trinta citações) foi a primeira unidade de significado declarada. Em referência a esse fato idealizado nos remetemos a Canfield (1996, p. 30) que acredita que “[...] o planejamento das aulas (e de ensino) seja um companheiro inseparável no percurso de valorização do trabalho do professor”. Acrescenta que “só tendo um planejamento é que saberemos o que queremos, como nos conduziremos e onde chegar”. “Só planejando é que conduziremos nosso trabalho de acordo com o contexto em que ele se insere, conforme sua diversidade, com alunos singulares, inseridos em uma particular comunidade, num determinado tempo” (CANFIELD, 1996, p. 30). Já Serrão (2006, p. 138) destaca que “o planejamento é visto como um instrumento que permite ao sujeito que realiza a atividade de estabelecer o norte de sua própria atividade, definindo os objetivos da mesma e abrindo um leque de caminhos possíveis”. Dessa forma, inferimos que ‘a existência do planejamento de ensino faz parte do ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’.

‘Uma EF nos AIEF com objetivos explícitos a serem desenvolvidos nas aulas’ (trinta citações) foi a segunda unidade de significado declarada. Diante desse fato idealizado nos dirigimos a Canfield (1996) que ressalta a necessidade do professor e seus alunos estarem ligados a um objetivo para que a prática do docente seja considerada pedagógica. Já, conforme Libâneo (1994), o objetivo é o ponto de partida, a premissa geral do processo pedagógico e representa as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, também as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade. Dessa forma, inferimos que ‘a existência de objetivos explícitos a serem desenvolvidos nas aulas faz parte do ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’.

‘Uma EF nos AIEF com conteúdos adequados desenvolvidos’ (trinta citações) foi também outra unidade de significado declarada, a terceira. Esse fato idealizado pode ser apoiado em Libâneo (1994) que aborda que os conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Nesse sentido, conforme o exposto nos PCN’s (BRASIL (1997), o trabalho com habilidades motoras e capacidades físico-motoras devem estar contextualizado em situações significativas e não ser transformados em exercícios mecânicos e automatizados. Mais do que objetos de aprendizagem para os alunos são recursos para o professor poder olhar, analisar e criar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, vivenciando os movimentos numa multiplicidade de situações, de modo que eles tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas, a fim da construção de um repertório motor amplo. Dessa forma, inferimos que ‘a existência de conteúdos adequados desenvolvidos faz parte do ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’.

‘Uma EF nos AIEF com procedimentos de ensino adequados’ (trinta citações) foi outra, a quarta, unidade de significado declarada. Em relação a esse fato idealizado nos fundamentamos em Libâneo (1994) que afirma que cada ramo do conhecimento desenvolve um método conforme seus objetivos, por isso no âmbito da educação desenvolvem-se os métodos de ensino que são ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Esclarecendo melhor, Libâneo (1994) ressalta que os métodos e as técnicas de ensino, não são empregados isoladamente e sim, existem como uma relação entre objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de cada disciplina, peculiaridades dos alunos e trabalho criativo do professor. Para sintetizar essa complexidade do ato pedagógico, utiliza-se o termo procedimento metodológico. Dessa forma, inferimos que ‘a existência de procedimentos de ensino adequados faz parte do ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’.

‘Uma EF nos AIEF com o uso de recurso de ensino variados’ (trinta citações) foi mais outra unidade de significado declarada, a quinta. Frente a esse fato idealizado nos referimos a Piletti (1995) que colocam que recursos de ensino são componentes do ambiente de aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno. O autor ainda aponta que os recursos de ensino podem ser classificados da seguinte maneira: a) humanos (professor, alunos de outras classes, pessoal escolar, pessoas da comunidade); e, b) materiais (do ambiente natural e/ou escolar e da comunidade). Dessa forma, inferimos que ‘a existência do uso de recursos de ensino variados faz parte do ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’.

‘Uma EF nos AIEF com avaliação bem definida’ (trinta citações) foi a sexta e última unidade de significado declarada. A respeito desse fato idealizado nos fundamentamos em Luckesi (1993) que assinala que a atividade de avaliar tem significado quando acontece como meio subsidiário do processo de construção, do crescimento, objetivando resultados positivos, pois planejamento e avaliação são atos que objetivam a obtenção destes resultados positivos. Para Canfield (1996, p. 29), “o professor que tem objetivos estabelecidos, um programa a seguir (que o levará a alcançar seus objetivos), já vê claramente a forma como deve ocorrer a avaliação, os critérios que a nortearão, a função que ela terá, acontecendo no decorrer dos resultados intermediários, ou finais, objetivando progresso, evolução”. Dessa forma, inferimos que ‘a existência de uma avaliação bem definida faz parte do ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’.

Assim, este foi o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes estudados, nas aulas de EF nos AIEF, constatamos que esses possuem uma ‘perspectiva de ação positiva’ para a mesma. Segundo Luft (2000), a palavra positivo(a) significa algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para este estudo, consideramos positivas as unidades de significados do ideal, apontadas pelos professores unidocentes estudados, que tenderam para auxiliar em um melhor desempenho dos mesmos durante a sua docência nas aulas de EF nos AIEF.

Neste sentido, de ação positiva no ideal da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF pelos professores unidocentes, observamos Krug (2021b) que diz que é possível o desenvolvimento de ações docentes que valorizem a EF na EB, pois, segundo Krug *et al.* (2020, p. 15), diante do “[...] quadro de desvalorização da EF no currículo escolar [...]” é “[...] necessário construir uma nova cultura de valorização da disciplina na escola como um componente escolar”.

Assim sendo, inferimos que ‘o ideal da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes estudados está caracterizado de ações positivas que contribuem para a valorização da EF neste segmento escolar’.

As considerações finais

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

‘Quanto ao real da prática pedagógica’ dos professores unidocentes estudados, na atualidade, possuem uma ‘ação negativa’ ‘caracterizada por seis fenômenos’ determinantes: ‘sem planejamento de ensino’; ‘sem objetivos explícitos a serem desenvolvidos’; ‘tendo jogos, brincadeiras e atividades livres como conteúdos desenvolvidos’; ‘tendo a aula livre como procedimento de ensino’; ‘sem o uso de recursos de ensino’; e, ‘sem avaliação desenvolvida’. Nesse sentido, consideramos pertinente destacarmos que o ‘pano de fundo’, isto é, o que está por trás da ‘ação negativa’, ou seja, do ‘real’ da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF dos professores unidocentes estudados, é a ‘desvalorização da EF no currículo deste segmento escolar’.

‘Quanto ao ideal da prática pedagógica’ dos professores unidocentes estudados, na atualidade, possuem uma ‘perspectiva de ação positiva’ ‘caracterizada por seis fenômenos’ determinantes: ‘com planejamento de ensino’; ‘com objetivos explícitos a serem desenvolvidos’; ‘com conteúdos adequados desenvolvidos’; ‘com procedimentos de ensino adequados’; ‘com o uso de recursos de ensino variados’; e, ‘com avaliação bem definida’. Nesse sentido, consideramos importante destacarmos que o ‘pano de fundo’, isto é, o que está por trás da ‘perspectiva de ação positiva’, ou seja, do ‘ideal’ da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF dos professores unidocentes estudados, é a ‘valorização da EF no currículo deste segmento escolar’.

Estas constatações anteriores permitem destacarmos que, pela complexidade do espaço educativo, especialmente no que se refere à disciplina de EF nos AIEF, este é permeado de ações negativas (o real) dificultadoras da prática pedagógica dos professores unidocentes, bem como de ações positivas (o ideal) facilitadoras da mesma, e que esses são o inverso um do outro, isso é, a presença de um determinado obstáculo é uma dificuldade (o real) enquanto que a ausência desse mesmo obstáculo é a facilidade (o ideal).

Então, a partir das percepções dos professores unidocentes estudados, podemos concluir que ‘o real da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF ministradas pelos mesmos já é, em boa parte, conhecida pelos mesmos, mas que as informações obtidas não bastam para antecipar ou projetar o ideal da prática pedagógica da EF nos AIEF, sendo que não é possível conhecer sua totalidade nesse momento de uma realidade tão problemática’.

Neste sentido, inferimos que ‘apesar do respaldo legal para a sua atuação frente ao componente obrigatório do currículo escolar EF nos AIEF, através de sua formação inicial (Pedagogia e/ou Magistério) e/ou continuada, não conseguiram obter ou construir conhecimentos adequados para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais eficiente no aprendizado dos seus alunos referentemente a essa área do conhecimento’, pois o real está muito distante do ideal preconizado pelos docentes estudados.

Este fato pode ser apoiado em Krug (2018a) que diz que a cultura das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes, confere-lhe uma relação subalterna com os demais componentes curriculares, pois, entre as constatações mais sérias e negligentes, verifica-se que nem planejamento possuem, conseqüentemente não tem objetivos a serem alcançados, entre outras situações, o que desvaloriza a EF no currículo escolar. Além disso, segundo Contreira e Krug (2010), as leis existentes que dão sustentação a esta realidade, estão permeadas pelo ideário de sociedade construído pelo estado e difundido pelas instituições, como por exemplo, a escola, bem como pelas Instituições de Ensino Superior, especificamente pelos cursos de Pedagogia, que, de acordo com Silva e Krug (2008), seus currículos são pouco estruturados com conhecimentos sobre a EF para que os

acadêmicos(as), futuros(as) professores(as), enfrentem a prática pedagógica do ensino dessa disciplina.

Assim sendo, citamos Lemos (2009, p. 12) que afirma que “[...] nem sempre os desejos manifestados pelos professores acerca do aluno, da escola e do próprio trabalho podem ser realizados, pois entre o que se deseja e o que pode ser efetivamente feito estão as condições objetivas de ser e estar na profissão”.

Conseqüentemente, diante dos resultados deste estudo, que apontaram o real da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF está longe do ideal da mesma, sugerimos a necessidade de uma discussão mais aprofundada desta temática, para que as compreensões ou percepções limitadas sejam superadas pelos professores unidocentes e que, dessa forma, possam desenvolver práticas pedagógicas na escola com mais qualidade.

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar que fundamentamos este estudo nas especificidades e nos contextos de uma cidade em particular e de professores unidocentes em específico e que seus achados não podem ser generalizados e sim, encarados como uma possibilidade de ocorrência.

Referências

- AGUIAR, P. S. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um paradoxo educacional**, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- 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.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. V. 7. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANFIELD, M. de S. Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário? In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996. p. 21-32.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A. **Sucesso pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino**, 1988. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade Humana) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1988.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CONTREIRA, C. B.; KRUG, H. N. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 150, p. 1-10, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/educacao-fisica-com-professores-unidocentes.htm>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.
- FONSECA, D. G. da; CARDOSO, L. T. Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a questão da unidocência. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2014.
- GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (GEAEF). **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis – SC**. Florianópolis: O Grupo, 1996.
- KRUG, H. N. A cultura das aulas de Educação Física ministradas por professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, set. 2018a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-cultura-das-aulas-de-educacao-fisica-ministradas-por-professores-unidocentes>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- KRUG, H. N. O papel/função da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, set. 2018b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-funcao-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoe...>. Acesso em: 16 nov. 2021.

- KRUG, H. N. A Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental: percepções de professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. - EF, p. 14-25, fev. 2021a.
- KRUG, H. N. Ações docentes para a valorização da Educação Física na Educação Básica: as percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 433, v. esp. - EF, p. 36-44, fev. 2021b.
- KRUG, H. N. O real e o ideal da prática pedagógica nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. Esp.-EF, p. 19-31, fev. 2022.
- KRUG, H. N.; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R. A Educação Física ministrada por professores unidocentes: um estudo de caso referente às diferentes fases da carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, mai. 2016. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-educacao-fisica-ministrada-por-professores-unidocentes...> Acesso em: 16 nov. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; MARCHESAN JÚNIOR, M. A importância da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, ago. 2018a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes...> Acesso em: 16 nov. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A marginalização da Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministrada pelos professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 37, v. 4, p. 51-58, 2018b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. As dificuldades da prática pedagógica da Educação Física na unidocência. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p.22-38, 2. sem. 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Indicativos de (dês)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, 2020.
- 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.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. Planejamento em geral e planejamento de ensino. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 2, p. 147-152, 1993.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MASSA, N. P.; OLIVEIRA, G. S. de; BORGES, J. R. A. Análise de conteúdo: possibilidades de pesquisa e tratamento informático. **Revista Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 48, p. 45-64, 2021.
- MENTZ, P. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: narrativas de estagiárias do curso de Pedagogia**, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.
- 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**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 107-139.
- PEREZ, G. As implicações da Educação Física no âmbito escolar. **Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 231-243, 2001. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=351&layont=abstract.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016.
- PILETTI, C. **Didática geral**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A formação inicial em Educação Física e Pedagogia: preparação para atuação nos Anos Iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 23-32, jan./abr. 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências humanas: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALENTINI, N. C.; TOIGO, A. M. **Ensinando Educação Física nas Séries Iniciais: desafios & estratégias**. 2. ed. Canoas: UNILASALLE, 2006.

OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, DIANTE DA INDISCIPLINA DOS ALUNOS, NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA ÁREA

Hugo Norberto Krug⁶

Resumo

Objetivamos neste estudo identificar e analisar os saberes necessários à prática docente em Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), diante da indisciplina dos alunos, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, bem como à análise de conteúdo como procedimento para a interpretação das informações coletadas. Participaram vinte professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que foi possível identificar quatro amplos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da indisciplina dos alunos.

Palavras-chave: Educação Física. Indisciplina dos Alunos. Saberes Docentes.

Abstract

We aimed in this study to identify and analyze the knowledge necessary for teaching practice in Physical Education (PE) in Basic Education (BE), in the face of students' indiscipline, in the perceptions of teachers in the area, in the public education network, in a city in the interior of state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterized the research as qualitative case study type. We used an interview as a research instrument, as well as content analysis as a procedure for interpreting the information collected. Participated twenty PE teachers from the BE from the aforementioned education network and city. We conclude that it was possible to identify four broad knowledges necessary for teaching practice in PE in BE, given the indiscipline of the students.

Keywords: Physical Education. Student indiscipline. Teaching Knowledge.

As considerações iniciais

É notório saber que os professores de Educação Física (EF) em sua docência na Educação Básica (EB), geralmente, passam por dificuldades, seja por fatores mais diretamente ligados ao ensino ou por aspectos externos, considerando que ambos possuem grande influência sobre o professor e seu trabalho.

Dificuldade, para Luft (2000), significa uma característica, particularidade ou caráter daquilo que não é fácil; é o atributo do que é difícil. Acrescenta que dificuldade é o que se considera difícil, trabalhoso, árduo ou laboroso; o que impede a realização de alguma coisa; aquilo que estorva, atrapalha o desenvolvimento de algo, um impedimento ou obstáculo.

⁶ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

Assim sendo, Krug (2019b) especifica que dificuldades são os obstáculos que atrapalham a prática docente dos professores de EF da EB.

Já Krug e Krug (2018) afirmam que as palavras dificuldades/problemas/dilemas/desafios podem ser consideradas como sinônimos, pois simbolizam todas as situações problemáticas que permeiam a prática pedagógica dos docentes.

Então, no sentido de apontar as dificuldades/problemas/dilemas/desafios dos professores de EF da EB citamos Sousa *et al.* (2016) que colocam que, em tempos recentes, a indisciplina dos alunos é um fenômeno que ocupa lugar de destaque no ambiente escolar, sendo vivenciada de forma intensa por todos os que fazem parte da escola.

Desta forma, a indisciplina dos alunos além de ser reconhecida como uma dificuldade no cotidiano dos professores de EF da EB (KRUG, 2022a; KRUG, 2021a; KRUG, 2022b; KRUG, 2019a; KRUG, 2019b; KRUG, 2019c; KRUG *et al.*, 2019a; e, KRUG, 2017) também é vista como: um desafio (KRUG, 2022e; KRUG *et al.*, 2021a; KRUG *et al.*, 2018; KRUG *et al.*, 2017a; e, MARQUES *et al.*, 2015), um dilema (KRUG, 2022f; e, KRUG *et al.*, 2016), um aspecto negativo (KRUG *et al.*, 2021b), um fato marcante negativo (KRUG, 2022b; e, KRUG, 2021b), uma marca negativa (KRUG, 2022a; KRUG *et al.*, 2020b; e, KRUG *et al.*, 2017b), um dos piores momentos (KRUG *et al.*, 2020d), um fator indicativo de insatisfação (KRUG *et al.*, 2019b), um fator desencadeador de stress (KRUG, 2022d), um fator de mal-estar (KRUG; KRUG, 2021) e consequentemente uma preocupação pedagógica (KRUG; KRUG, KRUG, 2020).

Diante deste cenário descrito anteriormente nos referimos a Krug (2022c) que coloca que a indisciplina dos alunos faz parte do real da EF Escolar e que alunos disciplinados compõem o ideal da EF Escolar.

Mas, o que é indisciplina?

Entretanto, segundo Freitas (2020), antes de sabermos o que é indisciplina precisamos saber o que é disciplina.

De acordo com Parrat-Dayan (2012), a disciplina é um conjunto de regras de conduta para que os professores consigam garantir as atividades na instituição de ensino.

Além disso, segundo Santos (*apud* FREITAS, 2020, p. 59), “[...] a disciplina deve cuidar também de criar um ambiente que ajude as pessoas a aprender, onde cada um deve contribuir com o seu modo de ser e estar pronto para ajudar a construir um ambiente escolar estimulante”.

Assim sendo, Boarini (2013) aponta a disciplina como fator imprescindível para a realização de qualquer atividade, seja ela individual ou em grupo. Ainda se concebe como uma verdade que diversas atividades exigem ordem para chegar a um bom termo.

Já indisciplina, conforme Parrat-Dayan (2008, p. 21), enquanto um conflito de sala de aula caracteriza-se

[...] pela quebra de regra e pela falta de limites, como por exemplo; falar durante as aulas o tempo todo, não levar material necessário, ficar em pé, interromper o professor, gritar, andar pela sala, jogar papezinhos nos colegas e professor, dentre outras atitudes que dificultam o trabalho dos docentes de ministrarem suas aulas com mais qualidade.

Barreto (1981, p. 85-86) coloca que

o aluno indisciplinado é visto como desobediente que não sabe acatar ordens e faz, sobretudo, o que quer, é irrequieto e quer chamar à atenção atrapalhando o andamento da aula. Mas, enquanto indisciplina, ele, também é principalmente agressivo com os colegas e professores, afrontando a autoridade deste na classe.

Neste direcionamento de definições citamos Boarini (2013, p. 129) que ressalta que

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

Logo, também, torna-se necessário tratarmos dos saberes necessários aos professores para enfrentarem a indisciplina dos alunos, enquanto uma dificuldade do cotidiano educacional, pois, segundo Gauthier *et al.* (1998), a formulação dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias é uma das condições essenciais a toda profissão.

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

O autor salienta que o ensino é a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de repertório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas da situação concreta de ensino.

Assim, embasando-nos nas premissas anteriormente mencionadas, formulamos a seguinte questão problemática orientadora desta investigação: quais são os saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da indisciplina dos alunos, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)?

Consequentemente, configuramos o objetivo geral da seguinte forma: identificar e analisar os saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da indisciplina dos alunos, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Krug *et al.* (2020a) que destacam que saber lidar com os comportamentos indisciplinados dos alunos é um dos saberes da experiência de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Nesse sentido, mencionamos Tardif (2002) que coloca que os saberes da experiência são resultados de uma construção individual, compartilhados e legitimados através da socialização profissional. Assim sendo, Nascimento *et al.* (2019) ressalta que os saberes produzidos a partir da experiência pode favorecer na superação das dificuldades encontradas no cotidiano docente.

Os procedimentos metodológicos

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

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa

[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudem as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem.

Já Godoy (1995) afirma que o estudo de caso visa proporcionar um exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

Utilizamos como instrumento de pesquisa para coletar as informações uma entrevista, sendo gravada e transcrita.

Conforme Poupart (2008), o uso de entrevistas em pesquisas que se fundamentam em métodos qualitativos se justifica com base em três argumentos tomados como principais entre pesquisadores: a) O argumento de ordem epistemológica – insere a entrevista como recurso que permite conhecer o “[...] ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades” (POUPART, 2008, p. 216); b) O argumento de ordem ética e política – aponta que o uso da entrevista “[...] abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos atores sociais” (POUPART, 2008, p. 216); e, c) O argumento de ordem metodológica – permite justificar a utilização da entrevista “[...] como um instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores” (POUPART, 2008, p. 216).

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

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

Participaram da investigação vinte professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), que possuíam alunos indisciplinados em suas aulas. Dessa forma, a escolha dos participantes foi intencional, portanto, foi embasada na representatividade tipológica, conforme Molina Neto (2004).

Em relação 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 20).

Os resultados e as discussões

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

1) ‘Saber bem o conceito de indisciplina’* (doze citações – Professores: 5; 6; 7; 8; 12; 13; 14; 15; 16; 18; 19 e 20). Relativamente a esse saber lembramos Rego (1996) que afirma que existe uma falta de clareza e consenso a respeito do significado do termo indisciplina, sendo que a maior parte das análises parece expressar as marcas de um discurso fortemente impregnado pelos dogmas e mitos do senso comum. Ressalta que os conceitos de indisciplina estão longe de serem consensuais, não só pela complexidade, mas também pela multiplicidade de interpretações que o tema encerra. Nesse sentido, o estudo de Krug e Krug (2014) apontou os seguintes conceitos de indisciplina: ‘o comportamento do aluno que prejudica o andamento da aula e/ou aprendizagem’; ‘a falta de respeito com o professor e colegas’; ‘os comportamentos que fogem do padrão estabelecido pelo professor’; ‘o ato contra tudo que é disciplina’; ‘o comportamento que não são normais à maioria das pessoas’; e, ‘não respeitar às regras básicas e mínimas da escola’. Já Krug e Krug (2019) em investigação realizada constataram os seguintes conceitos de indisciplina: ‘atos praticados pelos alunos que vão contra as normas estabelecidas pela escola e pelo professor’; ‘atos praticados pelos alunos que prejudicam o andamento da aula e/ou aprendizado’; e, ‘atos de falta de respeito dos alunos com o professor e/ou colegas’;

2) ‘Saber sobre as possíveis causas da indisciplina dos alunos’* (dez citações – Professores: 2; 3; 4; 8; 9; 10; 11; 12; 16 e 20). Em relação a esse saber nos referimos à Rego (1996) que explicita que, no cotidiano escolar, os educadores aturdidos e perplexos com o fenômeno da indisciplina, tentam buscar, ainda que de modo impreciso e pouco aprofundado, explicações para a existência de tal manifestação. No entanto, o estudo de Krug e Krug (2014) apontou as seguintes causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF na EB: ‘os desajustes familiares’; ‘a falta de respeito dos alunos com o professor e colegas’; ‘a vontade do aluno de aparecer para os colegas’; ‘os desajustes sociais’; ‘o baixo interesse dos alunos pelas atividades propostas na aula’; ‘a falta de diálogo entre professor e alunos’; ‘a incapacidade do professor de controlar a turma’; ‘muita liberdade dada pelo professor aos alunos’; e, ‘a hiperatividade dos alunos’. Também Krug e Krug (2019) em investigação efetuada constataram as seguintes causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF na EB: ‘a família dos alunos’; ‘a sociedade atual desajustada’; e, ‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas’;

3) ‘Saber sobre as possíveis consequências da indisciplina dos alunos’* (nove citações – Professores: 7; 9; 12; 14; 15; 17; 18; 19 e 20). Sobre esse saber citamos Taille (1996) que destaca que a indisciplina dos alunos têm diversas consequências para o processo ensino-aprendizagem, e, aponta que a disciplina é boa porque, sem ela, há poucas chances de se levar a bom termo um processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o estudo de Krug e Krug (2014) apontou as seguintes consequências da indisciplina dos alunos nas aulas de EF na EB: ‘atrapalha o andamento das atividades’; ‘a ocorrência de animosidades entre o professor e alunos’; ‘a geração de mais agressões entre os alunos’; ‘o término antecipado da aula’; ‘a perda do controle da aula pelo professor’; e, ‘a perda de tempo da aula’. Ainda Krug e Krug (2019) constataram, em investigação desenvolvida, as seguintes consequências da indisciplina dos alunos nas aulas de EF na EB: ‘a perda do controle da turma de alunos pelo professor’; ‘a geração de mais agressões entre os alunos’; ‘atrapalha o andamento da aula’; ‘prejudica o aprendizado dos alunos’; ‘a perda ou diminuição da motivação do professor em ensinar os alunos’; e,

4) ‘Saber como tratar a indisciplina dos alunos’* (oito citações – Professores: 1; 2; 5; 7; 11; 15; 17 e 20). Quanto a esse saber apontamos Valle e Zamberlan (1996) colocam que de forma constante os

professores não sabem lidar com a indisciplina dos alunos que acontece no cotidiano escolar. Entretanto, o estudo de Krug e Krug (2014) indica seis procedimentos de como tratar a indisciplina dos alunos nas aulas de EF na EB. Foram eles: ‘conversar individualmente com o aluno’; ‘retirar o aluno da aula’; ‘colocar o aluno como ajudante ou centro nas atividades’; ‘conversar de forma geral com todos os alunos’; ‘chamar à atenção do aluno’; e, ‘ameaçar retirar o aluno da aula’. Já Krug e Krug (2019) em investigação efetivada constataram quatro formas de como tratar a indisciplina nas aulas de EF na EB. Foram elas: ‘prescrevendo as regras das aulas’; ‘encaminhando os alunos para a direção’; ‘dialogando com os alunos’; e, ‘tentando refletir com os alunos para compreender as causas’.

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

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas foi possível ‘identificar, coletivamente, um rol de quatro saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da indisciplina, nas percepções dos professores da área’. Foram eles: 1) ‘saber bem o conceito de indisciplina’*; 2) ‘saber sobre as possíveis causas da indisciplina dos alunos’*; 3) ‘saber sobre as possíveis conseqüências da indisciplina dos alunos’*; e, 4) ‘saber como tratar a indisciplina dos alunos’*. Esse rol está em consonância com o dito por Montalvão e Mizukami (2002) de que são muitos os saberes inerentes à profissão docente.

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

Ao considerarmos Martins e Rausch (2012) que afirmam que o sucesso da profissão docente passa pela constituição de uma trilogia de saberes, isto é, o saber* (conhecimento), o saber-fazer** (habilidades) e o saber-ser*** (atitudes) constatamos que a ‘totalidade’ (quatro) dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da indisciplina dos alunos, apontados pelos professores da área, está ‘ligado ao saber’* (itens: 1; 2; 3 e 4) com trinta e nove citações, sendo que ‘nenhum’ está ‘ligado ao saber-fazer’**, ou seja, às habilidades, como também ‘nenhum’ está ‘ligado ao saber-ser’***, isto é, às atitudes. Nesse sentido, podemos inferir que ‘os professores de EF da EB estudados, possivelmente, tiveram olhos somente para as questões do saber (conhecimento) a respeito da indisciplina dos alunos, o que mostra que saber lidar com os alunos indisciplinados é uma necessidade formativa desses docentes’. Essa inferência está em consonância com o destacado por Krug *et al.* (2019c) de que saber lidar com os alunos indisciplinados é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB. Além disso, segundo Telles *et al.* (2015, p. 10), valorizar mais o saber em detrimento do saber-fazer e do saber-ser “[...] sem dúvida, é uma compreensão equivocada dos saberes docentes”.

Entretanto, outra constatação deste estudo foi ‘a quantidade de saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da indisciplina dos alunos, percebidos individualmente pelos professores da área estudados’, que foi a seguinte: a) ‘quatro saberes’ (Professor: 20); b) ‘três saberes’ (Professores: 7; 12 e 15); c) ‘dois saberes’ (Professores: 2; 5; 8; 9; 11; 14; 16; 17; 18 e 19); e, d) ‘um saber’ (Professores: 1; 3; 4; 6; 10 e 13). Nesse sentido, lembramos Tardif (2002) que salienta que o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola, cada professor insere a sua individualidade, o que traz a diversidade de olhares contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes.

Convém destacarmos que ‘o rol de saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da indisciplina dos alunos, percebidos pelos professores da área estudados, pode ser representado por um único saber bem amplo: saber trabalhar com os alunos indisciplinados’. Nesse sentido, nos reportamos a Krug *et al.* (2020c) que frisam que o bom professor de EF da EB sabe trabalhar com alunos indisciplinados. Já Fernandes (1980) diz que um bom professor, na opinião dos alunos, é aquele capaz de manter a ordem, a disciplina na aula com diálogo entre ele e os alunos, sem violências. Assim sendo, Krug (2020a) aponta que o bom professor de EF da EB sabe mediar conflitos. Além disso, Krug (2019d) colocam que ser disciplinador é uma das representações sociais do bom professor de EF na opinião de alunos da EB. Nesse caso, o autor esclarece que a palavra ‘disciplinador’ aparece com o sentido de ‘manter a ordem’.

Assim, diante das constatações deste estudo, concluímos que ‘foi possível identificar quatro amplos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da indisciplina dos alunos, e que a totalidade destes está ligada ao saber (conhecimento) em detrimento do saber-fazer (habilidades) e do saber-ser (atitudes), o que é uma compreensão equivocada dos saberes docentes’.

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

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

Referências

- BARRETO, E. S. de S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pelos professores de 1º grau. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 37, p. 84-89, mai. 1981.
- BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 123-131, jan./jun. 2013.
- CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERNANDES, E. Perfil psicológico e analítico do professor humanista. **Revista da Universidade de Aveiro**, Aveiro, p. 35-62, 1980.
- FREITAS, E. R. A docência e a coordenação pedagógica frente aos desafios da indisciplina. **RENEFARA (OnLine)**, v. 15, n. 2, p. 52-65, mai./ago. 2020.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Traduzido por Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995.
- KRUG, H. N. Comparação das dificuldades encontradas na prática pedagógica em Educação Física de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado e professores iniciantes na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/comparacao-das-dificuldades-encontradas-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-de-academi...> Acesso em: 07 mai. 2022.
- 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. 2019a. 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: 06 mai. 2022.
- KRUG, H. N. As dificuldades na gestão de aula em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, dez. 2019b. 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: 07 mai. 2022.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, set. 2019c. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professore...> . Acesso em: 07 mai. 2022.

KRUG, H. N. O bom professor de Educação Física nas representações sociais de alunos da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jun. 2019d. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-bom-professor-de-educacao-fisica-nas-representacoes-sociais-de-alunos-da-educacao-basica> . Acesso em: 07 mai. 2022.

KRUG, H. N. Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, abr. 2020a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-comparativos-das-caracteristicas-do-bom-professor-de-educacao-fisica-da-educacao-ba...> . Acesso em: 07 mai. 2022.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física da Educação Básica: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jan. 2020b. 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-esc...> . Acesso em: 07 mai. 2022.

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, jun. 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. A indisciplina nas aulas de Educação Física na Educação Básica: as marcas docentes positivas e negativas. **Revista Saberes Docente**, Juína, v. 7, n. 13, p. 34-45, jan./jun. 2022a.

KRUG, H. N. Os fatos marcantes no fim da docência nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. - EF, p. 56-68, fev. 2022b.

KRUG, H. N. O real e o ideal da prática pedagógica nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. - EF, p. 19-31, fev. 2022c.

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. 2022d.

KRUG, H. N. Os desafios da prática pedagógica enfrentados pelos professores de Educação Física na Educação Básica: percepções em diferentes cenários da atuação docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, fev. 2022e. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-desafios-da-pratica-pedagogica-enfrentados-pelos-professores-de-educacao-fisica-da-educacao-basica-per...> . Acesso em: 07 mai. 2022.

KRUG, H. N. Os dilemas do início da docência nas percepções de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jan. 2022f. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-dilemas-do-inicio-da-docencia-nas-percepcoes-de-professores-de-educacao-fisica-na-educ...> . Acesso em: 07 mai. 2022.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Problemas/dificuldades/dilemas/desafios da formação profissional e da prática pedagógica de professores de Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 12, n. 2, p. 1-25, ago. 2018.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A indisciplina dos alunos da Educação Básica nas aulas de Educação Física de professores iniciantes na carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, nov. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-indisciplina-dos-alunos-da-educacao-basica-nas-aulas-de-educacao-fisica-de-profes...> . Acesso em: 06 mai. 2022.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R. Os motivos do bem e mal-estar docente de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp. - EF, p. 62-72, jun. 2021.

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 e Educação Física, p. 43-52, 2020.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, M. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. A prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Básica: os seus dilemas e sua gestão. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 29, p. 19-24, 2016.

- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017a.
- 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. 2017b.
- 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, 2018.
- 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./246, jan./jun. 2019a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 13-22, 2019b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. Necessidades formativas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 23-31, 2019c.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, ed. 1, n. 13, p. 1-18, dez. 2020a.
- 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. 2020b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. O bom professor de Educação Física da Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias**, Osasco, v. 7, n. 24, p. 1-17, jun. 2020c.
- 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 na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 15-24, out. 2020d.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Complexidade da docência no início da carreira: as percepções de professores iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 14, n. 1, p. 99-123, jul. 2021a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. O início da docência em Educação Física: os aspectos positivos e negativos. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 7, n. 2, p. 80-95, mai./ago. 2021c.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. Indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física. **Revista Psicopedagogia On Line**, São Paulo, p. 1-10, out. 2014.
- 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.
- MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: estratégias de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARTINS, K.; RAUSCH, R. B. Saberes do bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da graduação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 7, n. 14, p. 246-261, ago./dez. 2012.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 107-139.
- MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Conhecimentos de futuras professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFCar, 2002.
- NASCIMENTO, A. Q. do; FAUSTO, I. R. de S.; SANTOS, M. S. dos; FERREIRA, M. R. P.; SANTOS, S. S. dos; BOSQUÊ JÚNIOR, C. A. Os saberes da experiência e suas implicações na formação docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, nov. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-saberes-da-experiencia-e-suas-implicacoes-na-formacao-docent...>. Acesso em: 06 mai. 2022.
- PARRAT-DAYAN, S. 2008.

- PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2012.
- 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.
- REGO, T. C. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.
- SOUZA, A. P. de; MELO, D. R. M. de; ROCHA, I. V.; SILVA, F. P.; SOLANO, A. R. S. Concepções de professores do ensino básico sobre indisciplina dos alunos em sala de aula: município de Brejo dos Santos – PB. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 14, n. 2, p. 577-588, ago./dez. 2016.
- TAILLE, Y. de L. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-academicos...> . Acesso em: 18 mai. 2022.
- VALLE, M. C. C. do; ZAMBERLAN, M. A. T. Padrões de comportamentos disciplinares do aluno: dificuldades associadas aos processos interacionais no cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 19., 1996, Caxambu. **Programa**, Caxambu, 1996. p. 238.

OS FATOS MARCANTES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DIFERENTES FASES DA CARREIRA

Hugo Norberto Krug⁷

Resumo

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

Palavras-chave: Educação Física. Fases da Carreira Docente. Fatos Marcantes.

Abstract

We aimed in this study to analyze the remarkable facts that occurred in different phases of the teaching career, in the perceptions of Physical Education (PE) teachers from Basic Education (BE), from the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterized the research as qualitative case study type. We used a questionnaire as a research instrument, as well as content analysis for the interpretation of the information collected. Participated twenty-five PE teachers from the BE from the aforementioned education network and city, being five from each stage of the teaching career. We conclude that, in the perceptions of the PE teachers studied, the remarkable facts permeated all phases of the teaching career and that they oscillated between negativities and positivities of their teaching practice.

Keywords: Physical Education. Stages of the Teaching Career. Remarkable Facts.

As considerações introdutórias

Em tempos recentes, facilmente, observamos uma intensificação de estudos sobre a carreira de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), pois, segundo Krug (2021a, p. 26), existe uma preocupação em “[...] compreender o que acontece no decurso da carreira”.

Assim sendo, na literatura especializada em EF encontramos vários estudos realizados entrelaçando as diferentes fases da carreira docente com diversas temáticas e entre elas citamos as seguintes: os desafios no cotidiano educacional (KRUG *et al.*, 2018a), os fatores indicativos de (in)satisfação profissional (KRUG *et al.*, 2019a), as dificuldades pedagógicas (KRUG *et al.*, 2019b), as dificuldades na gestão de aula (KRUG, 2019a), as contribuições da formação inicial para a prática docente (KRUG; KRUG; KRUG, 2020a), os fatores indicativos de (des)valorização da EF (KRUG *et al.*, 2020a), as marcas docentes (KRUG *et al.*, 2020b), os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica (KRUG *et al.*, 2020c), as perspectivas docentes futuras (KRUG, 2021a), os motivos de bem e mal-estar docente (KRUG; KRUG, 2021a), os (des)caminhos na prática pedagógica (KRUG, 2021b) e o stress docente (KRUG, 2022a).

⁷ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

Neste cenário, destacamos Huberman (1995) que foi o pioneiro em estudar a carreira docente e a classifica em ciclos de vida profissional, denominando-os como fases, 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 – enquadram-se os professores que têm até três anos de docência. Possui dois estágios: a) sobrevivência – representado pelo choque com o real; e, b) descoberta – representado pelo entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade e sentimento do professor; 2ª) estabilização – compreende a faixa dos quatro a seis anos de docência. É uma etapa de independência do professor e de um sentimento de competência pedagógica. Ocorre o comportamento 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; 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, as sequências dos programas, entre outros itens. Há, também, a ocorrência provável de certo desencanto por parte dos professores, provocando fracassos, desencadeadores de crises. Assim, nessa fase, os professores apresentam-se motivados e dinâmicos (diversificação positiva), bem como, desencantados com a profissão (diversificação negativa); 4ª) serenidade e/ou conservantismo – desenvolve-se, mais ou menos, até os vinte e cinco a trinta anos de docência. Na verdade são duas fases unidas devido as suas semelhanças. A fase de serenidade é caracterizada por uma série de questionamentos feitos pelo professor. O nível de ambição e investimento diminui, enquanto que a sensação de confiança e serenidade aumenta, demonstrando um dever cumprido, não tendo mais nada a provar aos outros ou a 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 – desenrola-se, mais ou menos, dos trinta aos trinta e cinco anos de docência. Acontece quando os professores passam a investir mais em seus interesses pessoais do que investir na 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 de continuar a aprender a ensinar (reinvestimento na profissão), outros, simplesmente aposentam-se porque possuem o sentimento de já terem cumprido a sua missão como professor (desinvestimento sereno) e, outros manifestam impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria (desinvestimento amargo).

Neste sentido, Farias; Shigunov e Nascimento (2012, p. 153) assinalam que as categorizações das fases, estágios ou ciclos da carreira docente “[...] surgiram para que se compreendesse melhor como o professor atua desde os contatos iniciais com a docência até o momento de sua aposentadoria”.

Já Huberman (1995) alerta que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Esclarece que, para alguns, esse processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades. Ressalta que, nessa perspectiva de carreira como um processo complexo, as fases da vida e da profissão se entrelaçam ao longo do tempo e a carreira assume um formato de percurso docente.

Frente a este contexto, das fases da carreira docente, foi que emergiu a temática do ‘entrelaçamento das mesmas com os fatos marcantes ocorridos durante a docência em EF na EB’. Para Luft (2000), a palavra marcante significa aquilo que marca que deixa forte impressão ou lembrança; que se destaca; que se sobressai. Assim, para este estudo, consideramos fatos marcantes os acontecimentos ocorridos no decurso da carreira docente que deixaram uma forte impressão no professor de EF da EB.

Neste sentido, citamos Gonçalves (1995) que afirma que existem fatos e acontecimentos da atividade docente que tornam-se marcantes e que são lembrados por muito tempo, como fatos positivos e negativos. Também Silveira *et al.* (2008, p. 76) frisam que “o percurso profissional dos professores de Educação Física é marcado por inúmeras situações vivenciadas em diferentes ambientes de trabalho”.

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

Justificamos a realização deste estudo ao mencionarmos Ilha e Krug (2009, p. 23) que ressaltam que “[...] pela complexidade do percurso profissional do professor as diferentes fases da vida e da profissão vão impulsionando diversos momentos de ‘ser’ e ‘estar’ na profissão que, sem dúvida nenhuma, interferem na prática pedagógica”. Além disso, a necessidade deste estudo pode ser apoiada como uma iniciativa para compreender com mais profundidade os ciclos de desenvolvimento profissional docente.

Os procedimentos metodológicos

De acordo com Pinheiro (2010), adotar um método de pesquisa significa escolher um caminho, um percurso, e a definição desse percurso se inicia com a escolha do tipo de pesquisa. Assim sendo, caracterizamos os procedimentos metodológicos desta investigação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Segundo André (2005, p. 47), a pesquisa qualitativa tem como foco de atenção “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”.

Para Santos (2011), o estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. Coloca que os tipos de casos que os pesquisadores qualitativos estudam pode ser um único indivíduo, vários indivíduos separadamente ou em grupo, um programa, eventos ou atividades. Pode ser selecionado para estudo porque é incomum e tem mérito em si.

Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, que, conforme vários autores (TRIVIÑOS, 2006; OLIVEIRA, 2007; NEGRINE, 2010; ARAGÃO; MORETTI-PIRES, 2012), pode ser utilizado tanto em pesquisas quantitativas quanto em pesquisas qualitativas.

Para a interpretação das informações coletadas empregamos à análise de conteúdo, pois essa, segundo Martins (2006), busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis.

Participaram do estudo vinte e cinco professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo cinco de cada fase da carreira docente proposta por Huberman (1995), ou seja, entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento, que, de acordo com Krug (2021a, p. 28), “[...] os professores situados em cada fase teriam mais pertinência para opinar sobre a temática em questão, já que as vivenciavam na ocasião da coleta de informações”.

Assim sendo, destacamos que a escolha dos participantes foi intencional, pois o primeiro critério de seleção foi a representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010), já que levamos em consideração o tempo de atuação docente para as fases da carreira indicada por Huberman (1995).

A respeito dos aspectos éticos relacionados às pesquisas científicas colocamos que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

Para melhor compreensão dos resultados do estudo, entendemos ser necessário conhecermos um pouco sobre os professores estudados. Assim, a seguir, no quadro 1 apresentamos algumas características pessoais e profissionais dos participantes.

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

Características			Total de Professores
Características Pessoais	Sexo	Masculino	7
		Feminino	18
	Faixa Etária	De 20 à 57 anos	25
	Estado Civil	Solteiro(a)	10
Casado(a)		15	
Características Profissionais	Formação Inicial	Licenciado(a) em EF	25
	Formação Continuada	Especialização	22
		Mestrado	3
	Rede de Ensino	Pública	25
	Tempo De Serviço	Até 3 anos	5
		De 4 à 6 anos	5
		De 7 à 15 anos	5
		De 16 à 30 anos	5
+ De 30 anos		5	

Fonte: Informações dos participantes.

Elaboração: O autor.

A partir do quadro 1 esclarecemos que o sexo, a faixa etária, o estado civil e a formação continuada não foram objeto deste estudo, sendo que serviram somente para ilustração. As características profissionais de formação inicial (Licenciatura em EF), ser lotado na rede de ensino público (municipal e/ou estadual) e o tempo de serviço é que foram os aspectos imprescindíveis para ser participante do estudo.

Os resultados e as discussões

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

No quadro 1 apresentamos as categorias relativas aos fatos marcantes ocorridos em diferentes fases da carreira docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Quadro 1 – Os fatos marcantes ocorridos em diferentes fases da carreira docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Fatos Marcantes	Fases da Carreira Docente					Total de Citações
	En-trada	Esta-bili-zação	Diver-sifi-cação	Serenid/Conser-vantismo	Desin-vesti-mento	
1) As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola*	5	5	4	4	4	22
2) A indisciplina dos alunos*	4	4	3	3	3	17
3) A boa relação com os alunos**	3	3	3	3	4	16
4) A desvalorização da EF na escola*	1	2	3	3	3	12
5) A aprendizagem dos alunos**	3	2	2	2	2	11
6) O salário baixo*	-	1	2	3	4	10
7) A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas*	3	3	2	1	-	9
8) O gosto pela profissão**	-	3	2	2	1	8
9) Os conflitos com os colegas de trabalho*	-	-	3	2	2	7
10) A desmotivação com a docência*	-	-	2	2	2	6
11) O isolamento docente*	3	2	-	-	-	5
12) O reconhecimento de seu trabalho profissional**	1	1	2	-	-	4
13) A dificuldade com os alunos com deficiência nas aulas de EF*	-	1	1	1	-	3
14) O convívio na escola**	1	1	-	-	-	2
15) A insegurança na docência*	2	-	-	-	-	2
16) O choque com a realidade escolar*	1	-	-	-	-	1
17) O clima escolar ruim*	-	-	-	1	-	1
Quantidade de Fatores Marcantes	11	12	12	12	9	17
Total de Citações	27	28	29	27	25	136

Legenda: *Negatividades da prática docente; **Positividades da prática docente.

Fonte: Informações dos participantes.

Elaboração: O autor.

No quadro 2 podemos observar a ‘existência de um rol de dezessete categorias temáticas’ que representaram os fatos marcantes ocorridos em diferentes fases da carreira docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram elas:

1) ‘As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’* (vinte e duas citações). Em relação a esse fato marcante nos fundamentamos em Krug (2008) que afirma que, historicamente, a EF apresenta condições de trabalho difíceis que são, principalmente, representadas pela falta de locais adequados para as aulas, assim como pela falta de materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades. Diante desse contexto, Krug *et al.* (2019b) destacam que as condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF é a principal dificuldade pedagógica no cotidiano escolar de professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Já Rufino; Benites e Souza Neto (2017) assinalam que a indisponibilidade de uma gama de materiais, bem como de espaços apropriados, restringem de forma significativa as possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente. Nesse sentido, Krug (2021b) alerta que as condições de

trabalho difíceis/precárias (falta de espaços físicos e materiais) da EF na escola é o principal fator indicativo de descaminho (insucesso) na prática pedagógica de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira docente;

2) ‘A indisciplina dos alunos’* (dezessete citações). Quanto a esse fato marcante nos referimos a Aquino (1996) que frisa que, há muito tempo, os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias mais recentes. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2019b) salientam que a indisciplina dos alunos é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Já Aquino (1996) ressalta que a maioria dos professores não sabe como interpretar e administrar o ato indisciplinado dos alunos. Nesse sentido, Krug (2004) indica que a indisciplina dos alunos é um dos fatores que interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF em geral;

3) ‘A boa relação com os alunos’** (dezesseis citações). Sobre esse fato marcante citamos Darido e Rangel (2005) que colocam que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende da interação professor-aluno em sua prática pedagógica, sendo que a boa relação está associada ao sucesso pedagógico. Assim sendo, apontamos Krug (2019b) que diz que a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB. Nesse sentido, ainda Krug (2019b) destaca que a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola interfere positivamente na prática pedagógica de professores de EF da EB. Nesse cenário, de acordo com Krug *et al.* (2019a), a boa relação com os alunos é um dos fatores de satisfação profissional de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira;

4) ‘A desvalorização da EF na escola’* (doze citações). A respeito desse fato marcante apontamos Borba Neto (2017) que afirma que existe a prevalência da desvalorização da EF devido à fragilidade que muitas escolas ainda possuem para o exercício pleno do professor de EF e execução do que preconiza essa disciplina. Já Krug (2008) coloca que a desvalorização da EF na escola, com certeza, afeta o clima de trabalho dos professores de EF. Nesse sentido, Marques *et al.* (2015) destacam que a desvalorização da EF na escola pode ser considerada um forte empecilho ao trabalho docente. Assim sendo, Krug (2021b) adverte que a desvalorização da disciplina de EF na escola é um dos fatores indicativos de descaminhos (insucesso) na prática pedagógica de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira docente;

5) ‘A aprendizagem dos alunos’** (onze citações). Esse fato marcante possui suporte em Pimenta e Lima (2004) que destacam que a essência da docência é a aprendizagem discente. Já Siedentop (1983) afirma que o ensino deve ser concebido com direção ao processo de aprendizagem e para isso o professor deve encontrar maneiras de ajudar os alunos a se desenvolverem através de experiências que os levem a crescer em destrezas, conhecimentos e atitudes. Nesse contexto, Krug *et al.* (2019a) ressaltam que a aprendizagem dos alunos é um dos fatores indicadores de satisfação profissional de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Nesse sentido, de acordo com Krug e Krug (2021), a aprendizagem dos alunos é o principal motivo do bem-estar docente de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira;

6) ‘Salário baixo’* (dez citações). Referentemente a esse fato marcante nos dirigimos a Krug; Krug e Telles (2017) que afirmam que a grande maioria dos professores de EF está insatisfeita com o salário percebido e isto pode levar a uma interferência na qualidade de suas aulas. Já Krug *et al.* (2018b) destacam que a insatisfação profissional, o baixo poder aquisitivo, a sobrecarga de trabalho, o abandono da docência, a dificuldade na busca pela formação continuada e a baixa atratividade pela Licenciatura são as implicações dos baixos salários para os professores de EF da EB. Nesse sentido, Krug (2022a) enfatiza que o salário baixo é o principal fator desencadeador do stress ocupacional de professores de EF da EB em diversas fases da carreira docente;

7) ‘A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’* (nove citações). Diante desse fato marcante mencionamos Canfield *et al.* (1995) que afirma que a diminuição do interesse dos alunos pelas aulas de EF é devido à prática pedagógica dos professores em que predomina a falta de diversificação e inadequação dos conteúdos, marcados pelo desinteresse do professor. Já Krug (2021c) constatou que são diversos os motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas: a falta de espaço físico adequado para as aulas de EF; a falta de materiais adequados para as aulas de EF; a desmotivação do próprio aluno porque não gosta de EF; o conteúdo das aulas de EF ser somente esporte; as aulas de EF são monótonas e repetitivas; e, a desmotivação do próprio professor de EF. Nesse cenário, Krug *et al.* (2019b) destaca que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Nesse sentido, Krug (2021c) aponta que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor prejudica o bom andamento das aulas de EF na EB;

8) ‘O gosto pela profissão’** (oito citações). Em referência a esse fato marcante nos reportamos a Cunha (1992) que assinala que é comum os professores afirmarem que gostam muito do que fazem e que certamente repetiriam a opção profissional se lhes fosse dado um novo optar. Entretanto, coloca que os fatores da influência sobre a origem desta opção são variados, mas diz que parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino. Assim sendo, segundo Costa e Nascimento (2009), o gosto pela profissão parece ser o primeiro quesito para justificar a dedicação à profissão professor. Também Araújo (2017) 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. Nesse sentido, Feil (1995) destaca que gostar do que faz é um fator determinante para que o professor faça bem o seu trabalho;

9) ‘Os conflitos com os colegas de trabalho’* (sete citações). Na direção desse fato marcante nos embasamos em Abraham (1987) que coloca que o meio em que o professor está inserido, pode haver muitas dificuldades de trocas de informações, de relacionamentos amistosos, que trazem muitos conflitos e contradições para todos que estão inseridos nesse ambiente. Nesse contexto, Krug *et al.* (2019b) frisam que os conflitos com os colegas professores é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB em diversas fases da carreira docente. Já Krug *et al.* (2019a) afirmam que os conflitos com os colegas professores é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional nas diferentes fases da carreira. Nesse sentido, Krug (2022a) destacam que os conflitos com os colegas de trabalho é um dos fatores desencadeadores do stress ocupacional no cotidiano escolar de professores de EF da EB em diversas fases da carreira docente;

10) ‘A desmotivação com a docência’* (seis citações). Esse fato marcante nos remete a Krug *et al.* (2019c) que salientam que a desmotivação do professor de EF da EB influencia suas atividades docentes, prejudicando-as, fato esse que, segundo Krug (2021c), é um dos motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF na EB. Nesse sentido, de acordo com Krug; Krug e Conceição (2013), a desmotivação com a docência é um dos piores momentos de professores de EF da EB. Assim sendo, para Huberman (1995), a desmotivação com a docência deixa transparecer certa desilusão dos professores com a profissão do magistério;

11) ‘O isolamento docente’* (cinco citações). Evidenciamos esse fato marcante ao citarmos Würdigg (1999) que aponta que a estrutura e a rotina das escolas parecem provocar o isolamento dos professores e conseqüentemente o individualismo, pois não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e projetos coletivos, de diálogos e relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019b) assinalam que o isolamento profissional docente é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Já Krug (2021b) afirma que o isolamento do professor de EF na escola é um dos fatores indicativos de descaminhos (insucesso) na

prática pedagógica de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira docente. Diante desse contexto, Krug (1996) destaca que não se chega a um bom resultado no ensino da EF com professores numa posição de individualismo e de isolamento profissional;

12) ‘O reconhecimento do seu trabalho profissional’** (quatro citações). No sentido desse fato marcante lembramos Barreto (2007) que destaca que o reconhecimento pelo trabalho muito contribui para a satisfação e realização do professor, funcionando como elemento impulsionador da motivação para desenvolver um bom trabalho. No direcionamento dessa afirmativa citamos Krug *et al.* (2019a) que dizem que o reconhecimento do seu trabalho profissional é um dos fatores indicadores de satisfação profissional de professores de EF da EB nas diferentes fases da carreira. Já Flores *et al.* (2010) frisam que os docentes em geral que conseguem o sucesso pedagógico passam a ter um sentimento de realização profissional e consequentemente ficam entusiasmados, motivados com a docência. Nesse sentido, nos dirigimos a Krug e Krug (2021a) que salientam que o reconhecimento de seu trabalho profissional é um dos motivos do bem-estar docente de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira;

13) ‘A dificuldade do trabalho com os alunos com deficiência nas aulas de EF’* (três citações). Esse fato marcante está atrelado ao colocado por Krug e Krug (2021b) de que dificuldade é a principal palavra caracterizadora do momento da inclusão escolar nas aulas de EF nas percepções dos professores da área. Já, segundo Krug (2022b), a existência de alunos com deficiência nas aulas de EF é o principal fator desencadeador do stress docente, diante da inclusão escolar, de professores de EF da EB. Nesse sentido, para Krug; Krug e Krug (2019b), 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 nos professores de EF da EB. Diante desse cenário, Krug (2022c) afirma que saber trabalhar com a inclusão nas aulas é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB;

14) ‘O convívio na escola’** (duas citações). Esse fato marcante pode ser embasado em Quadros *et al.* (2015) que assinalam que as interações vivenciadas pelos professores no ambiente de trabalho possuem papel fundamental para o desempenho frente aos alunos. Nesse sentido, mencionamos Silva e Krug (2004) que apontam que o convívio na escola é uma das essências do sentimento de satisfação dos professores de EF da EB em geral. Também Krug *et al.* (2019a) colocam que o convívio na escola é um dos fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF da EB nas diferentes fases da carreira. Além disso, Krug *et al.* (2020b) destacam que o convívio na escola é uma das marcas docentes positivas de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira;

15) ‘A insegurança na docência’* (duas citações). No direcionamento desse fato marcante nos apoiamos em Tani (1992) que afirma que o professor de EF em geral manifesta insegurança no enfrentamento das dificuldades que surgem no exercício de suas atividades profissionais e isto é devido aos poucos conhecimentos do mesmo. Esse fato é confirmado por Krug *et al.* (2019b) que apontam que a insegurança na docência é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Também Krug; Krug e Krug (2019) reforçam que a insegurança na docência é característica de professores de EF da EB em geral. Entretanto, Telles *et al.* (2015) destacam que saber ser seguro é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar;

16) ‘O choque com a realidade escolar’* (uma citação). Em se tratando desse fato marcante nos referimos à Onofre e Fialho (1995) que falam que o choque com a realidade é uma expressão utilizada para se referir à situação pela qual passam os professores no seu primeiro contato com a docência, quando as dificuldades vividas assumem uma dimensão assustadora, isto é, ocorre um distanciamento entre o ideal teórico e a realidade cotidiana. Nesse cenário, lembramos Krug *et al.* (2019b) que diz que o choque com a realidade escolar é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar principalmente de professores de EF iniciantes na EB. Também Krug; Krug e Krug (2020b) colocam

que o choque com a realidade escolar é um dos momentos da fase de entrada na carreira de professores de EF da EB. Já Souza (2009) destaca que se esse choque não for bem gerido pelo professor com o apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que neste momento se inicia no trabalho docente; e,

17) ‘O clima escolar ruim’* (uma citação). Esse fato marcante encontra sustentação em Pereira e Rebolo (2017) que destacam que o clima escolar compõe o cenário educativo sendo um fator que implica sobre o trabalho do professor. Assim sendo, acrescentam que tanto os fatores externos como os internos à escola são relevantes e podem influenciar positiva ou negativamente a escola no atingimento de seus objetivos. Nesse sentido, Brunet (1990) ressalta que a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima escolar ruim. Já Krug *et al.* (2019c) em um estudo realizado constataram que a maioria dos professores de EF da EB estudados, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS, apontou um clima escolar ruim, o que indicou uma falta de controle destes docentes sobre as suas ações e seu trabalho, detonando uma insatisfação e desmotivação com o ambiente escolar, acarretando um ensino deficiente e/ou insuficiente para uma educação de qualidade. Diante desse cenário, citamos Brito e Costa (2010) que dizem que estudar o clima escolar, ou seja, analisar os padrões de interações sociais presentes no contexto escolar que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo e o diálogo entre os diferentes atores do processo pedagógico é um importante fato na educação.

Assim, estes foram os fatos marcantes ocorridos em diferentes fases da carreira docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’ sobre os fatos marcantes ocorridos em diferentes fases da carreira docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, ‘somando todas as fases’ (conforme quadro 1), constatamos um ‘rol de dezessete fatos marcantes’ (itens: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16 e 17). Nesse sentido, citamos Silveira *et al.* (2008) que afirmam que o percurso profissional dos professores revela características peculiares.

Ainda no quadro 1, também em uma ‘análise geral’ sobre os fatos marcantes ocorridos em diferentes fases da carreira docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, constatamos que estes ‘oscilaram entre negatividades* e positivities** da prática docente’ dos mesmos.

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

Desta forma, ‘caracterizamos como negatividades* da prática docente’ dos professores de EF da EB estudados, os seguintes fatos marcantes: 1) ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’* (vinte e duas citações); 2) ‘a indisciplina dos alunos’* (dezessete citações); 4) ‘a desvalorização da EF na escola’* (doze citações); 6) ‘o salário baixo’* (dez citações); 7) ‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’* (nove citações); 9) ‘os conflitos com os colegas de trabalho’* (sete citações); 10) ‘a desmotivação com a docência’* (seis citações); 11) ‘o isolamento docente’* (cinco citações); 13) ‘a dificuldade no trabalho com os alunos com deficiência nas aulas de EF’* (três citações); 15) ‘a insegurança na docência’* (duas citações); 16) ‘o choque com a realidade escolar’* (uma citação); e, 17) ‘o clima escolar ruim’* (uma citação).

Já como ‘positividades** da prática docente’ foram caracterizados os seguintes fatos marcantes: 3) ‘a boa relação com os alunos*** (dezesseis citações); 5) ‘a aprendizagem dos alunos*** (onze citações); 8) ‘o gosto pela profissão*** (oito citações); 12) ‘o reconhecimento do seu trabalho profissional*** (quatro citações); e, 14) ‘o convívio na escola*** (duas citações).

Ainda no quadro 1, constatamos, de ‘forma geral’, que ‘foi maior o número de fatos marcantes caracterizados como negatividades* (doze itens diferentes: 1; 2; 4; 6; 7; 9; 10; 11; 13; 15; 16 e 17) do que os caracterizados como positividades** (cinco itens diferentes: 3; 5; 8; 12 e 14)?

Também no quadro 1, de ‘forma geral’, constatamos que ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola* (vinte e duas citações) foi o ‘principal’ fato marcante ocorrido em diferentes fases da carreira docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, ‘caracterizado como negatividade* da prática docente’ dos mesmos. Já o ‘principal’ fato marcante ‘caracterizado como positividade** da prática docente’ foi ‘a boa relação com os alunos*** (dezesseis citações).

A partir destas constatações podemos inferir que: a) ‘quando o fato marcante foi caracterizado como negatividade* da prática docente do professor de EF da EB em diferentes fases da carreira, este está ligado ao insucesso pedagógico do mesmo em sua atuação docente’ e que essa situação leva conseqüentemente ao surgimento, ou manutenção, de um sentimento de insatisfação profissional, advindo assim, um outro sentimento que é o de frustração com o que está fazendo, o que acarreta uma menor motivação (ou maior desmotivação) para desempenhar a sua função de professor; e, b) ‘quando o fato marcante foi caracterizado como positividade** da prática docente do professor de EF da EB em diferentes fases da carreira, este está ligado ao sucesso pedagógico do mesmo em sua atuação docente’ e que essa situação leva conseqüentemente ao surgimento, ou manutenção, de um sentimento de satisfação profissional, advindo assim, um outro sentimento que é o de gratificação com o que está fazendo, o que acarreta uma maior motivação para desempenhar a sua função de professor.

Ao realizarmos uma ‘análise parcial’ sobre os fatos marcantes ocorridos nas diferentes fases da carreira docente (conforme quadro 1), nas percepções dos professores de EF da EB estudados, constatamos que: a) ‘sobre a quantidade de ocorrência dos fatos marcantes na carreira docente’ – a ‘existência’ de onze fatos marcantes na ‘fase de entrada na carreira’ (itens: 1; 2; 3; 4; 5; 7; 11; 12; 14; 15 e 16), doze na ‘fase de estabilização’ (itens: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 11; 12; 13 e 14), doze na ‘fase de diversificação’ (itens: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12 e 13), doze na ‘fase de serenidade e/ou conservantismo’ (itens: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 13 e 17) e nove na ‘fase de desinvestimento’ (itens: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9 e 10); e, b) ‘sobre os principais fatos marcantes na carreira docente’ – em ‘todas’ as fases da carreira (‘entrada na carreira’; ‘estabilização’; ‘diversificação’; ‘serenidade e/ou conservantismo’; e, ‘desinvestimento’) foi ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola* mas sendo acompanhado na ‘fase de desinvestimento’ pelos fatos marcantes ‘a boa relação com os alunos*** e ‘o salário baixo*’. Essa situação das condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola ser o principal fato marcante em todas as fases da carreira docente pode ser sustentado em Krug *et al.* (2019b) por ser também a principal dificuldade pedagógica no cotidiano escolar dos professores da área.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas concluímos que foi possível ‘identificar vários (dezessete) fatos marcantes ocorridos em diferentes fases da carreira’, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram eles: 1) ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola*’; 2) ‘a indisciplina dos alunos*’; 3) ‘a boa relação com os alunos***’; 4) ‘a desvalorização da EF na escola*’; 5) ‘a aprendizagem dos alunos***’; 6) ‘o salário baixo*’; 7) ‘a falta de interesse dos alunos

pelas atividades propostas*⁸; 8) ‘o gosto pela profissão’⁹; 9) ‘os conflitos com os colegas de trabalho’¹⁰; 10) ‘a desmotivação com a docência’¹¹; 11) ‘o isolamento docente’¹²; 12) ‘o reconhecimento de seu trabalho profissional’¹³; 13) ‘a dificuldade do trabalho com os alunos com deficiência nas aulas de EF’¹⁴; 14) ‘o convívio na escola’¹⁵; 15) ‘a insegurança na docência’¹⁶; 16) ‘o choque com a realidade escolar’¹⁷; e, 17) ‘o clima escolar ruim’¹⁸.

Também foi possível concluir que, os fatos marcantes ocorridos em diferentes fases da carreira docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, de ‘forma geral’, ‘oscilaram entre negatividades* e positivities** da prática docente’ dos mesmos e que ‘as negatividades* foram em maior número de itens e citações do que as positivities**’. Nesse sentido, podemos inferir que as negatividades se relacionam com o insucesso pedagógico e as positivities com o sucesso pedagógico e que a prática pedagógica dos professores, nas diversas fases da carreira, oscila entre o insucesso e o sucesso da atuação docente e isto pode ser devido à complexidade do cotidiano escolar.

Ainda de ‘forma geral’ concluímos que ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola* e ‘a indisciplina dos alunos’* foram os dois principais fatos marcantes percebidos pelos professores de EF da EB estudados. Dessa forma, podemos inferir que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola e a indisciplina dos alunos foram elencadas como fatos marcantes porque estes são as principais dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar nas diferentes fases da carreira, enumeradas por professores de EF da EB.

Já as informações obtidas em uma ‘análise parcial’, relativa às fases da carreira docente, constatamos que: a) ‘ocorrem fatos marcantes em todas as fases da carreira docente, mantendo-se uma semelhança em quantidade de ocorrência dos mesmos’; e, b) ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola apresentou-se como o principal fato marcante em todas as fases da carreira docente (entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento), sendo que na última fase foi acompanhado pela boa relação com os alunos e o salário baixo’.

Frente ao quadro constatado no presente estudo, destacamos que o ‘pano de fundo’, isto é, o que está por trás dos fatos marcantes caracterizados como negatividades*, ou seja, os acontecimentos, fatos, ações que são considerados menos adequados para obter o sucesso pedagógico (ou obter o insucesso pedagógico), é a ‘precarização do trabalho docente em EF na EB’, como bem denunciado no estudo de Krug (2017), pois o trabalho docente tem assumido demandas cada vez mais diversificadas e suas condições consolidam-se em um cenário contraditório e, muitas vezes, precário.

Ao finalizarmos este estudo, destacamos que os seus achados não podem ser generalizados e sim encarados como uma possibilidade de ocorrência, já que, o mesmo foi de abordagem qualitativa e do tipo estudo de caso.

Referências

- ABRAHAM, A. **El mundo interior de los ensñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- ANDRÉ, M. E. A. **Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- AQUINO, J. R. G. Apresentação. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- ARAGÃO, P. A.; MORETTI-PIRES, R. O. Questionários. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- 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.
- BARRETO, M. de A. **Ofício, estresse e resiliência: desafio do professor universitário**, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

- BORBA NETO, M. E. **Motivos para a desvalorização do profissional de Educação Física no ambiente escolar**, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2017.
- BRITO, M. de S. T.; COSTA, M. da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 15, p. 500-594, set./dez. 2010.
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- CANFIELD, M. de S.; KRÜG, H. N.; ROMBALDI, R. M.; XAVIER, B. M.; JAEGER, A. A.; DAMBROS, A.; ZANUZO, M. B.; MACHADO, A. S. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F. M. (Org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: ESEF/UFPel, 1995. p. 75-86.
- 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.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.
- FEIL, I. T. S. **A formação docente nas Séries Iniciais do Primeiro Grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.
- FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. C.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **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-educacao...> . Acesso em: 14 jul. 2022.
- GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Os percursos de trans-formações de professores de Educação Física Escolar: as fases de suas carreiras profissionais. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, n. 27, p. 21-32, jul./dez. 2009.
- KRUG, H. N. **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. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento profissional em Educação Física**, 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisi...> . Acesso em: 31 mai. 2022.
- 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-bas...> . Acesso em: 19 jul. 2022.
- 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. 2019a. 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: 30 mai. 2022.
- 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. 2019b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-fatores-que-dificutam-e-que-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educ...> . Acesso em: 13 jul. 2022.
- KRUG, H. N. As perspectivas futuras de professores de Educação Física na Educação Básica em diferentes fases da carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp.-EF, p. 26-35, fev. 2021a.

- 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, out. 2021b.
- 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, 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. O stress docente em Educação Física diante da inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 47, v. 08 esp.-EF, p. 18-27, jun. 2022b.
- KRUG, H. N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp.-EF, p. 44-55, fev. 2022c.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R. Os motivos do bem e mal-estar docente de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp.-EF, p. 62-72, jun. 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 de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 9, n. 2, p. 76-88, jul./dez. 2021b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Dar voz aos professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 109-133, 2013.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os sentimentos vivenciados pelos professores de Educação Física da Educação Básica em suas interações com os alunos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 39, v. 2, p. 87-96, 2019a.
- 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. 2019b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As contribuições da formação inicial para a prática docente nas percepções dos professores da Educação Física da Educação Básica em diversas fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, Coletânea Biologia e Educação Física, p. 25-34, 2020a.
- 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 Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 587-603, set./dez. 2020b.
- 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, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. Os desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 37, v. 4, p. 33-41, 2018a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 14, n. 36, v. 03, p. 28-34, 2018b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 04, p. 13-22, 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**, v. 7, n. 13, p. 233-246, jan./jun. 2019b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. O clima escolar e suas implicações para o trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a. VI, v. 1, n. 2, p. 130-156, 2019c.
- 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, 2020a.
- 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. 2020b.

- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, ed. 1, n. 13, p. 1-18, dez. 2020c.
- 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.
- MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ONOFRE, M. S.; FIALHO, M. Diagnóstico dos problemas da prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores estagiários. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIA DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 4., 1995, Coimbra. **Anais**, Coimbra: Universidade de Coimbra, 1995.
- PEREIRA, P. R.; REBOLO, F. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 93-112, 2017.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PINHEIRO, J. M. C. **Da iniciação científica ao TCC: uma abordagem para os cursos de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2010.
- 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.
- RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 03, p. 55-65, set./dez. 2017.
- SANTOS, F. M. Estudo de caso como ferramenta metodológica. **Revista Meta: avaliação**, v. 3, n. 9, p. 344-347, 2011.
- SIEDENTOP, D. **Developing teachingskills Physical Education**. Ohio: Mayfield Publish Company, 1983.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente dos professores de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 2, p. 38-46, nov. 2004.
- SILVEIRA, J. da S.; MASCHIO, V.; BASEI, A. P.; SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. O percurso profissional e as perspectivas futuras dos professores de Educação Física. In: KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G.; CRISTINO, A. P. Da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. p. 75-79. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v. 4).
- SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Saber Acadêmico**, São Paulo, n. 08, p. 35-45, dez. 2009.
- TANI, G. Estudo do comportamento motor, Educação Física Escolar e preparação profissional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 6, n. 1-2, 1992.
- TELLES, C.; KRUG, R. de R. ; CONCEIÇÃO, V. J. S. da ; KRUG, H. N. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...> . Acesso em: 14 jul. 2022.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.
- WÜRDIG, R. C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: VERONEZ, L. F.; MENDES, V. (Orgs.). **XVIII Simpósio Nacional de Educação Física**. Coletânea de textos e resumos. Pelotas: UFPel, 1999. p. 143-151.

CRENÇAS: UMA TENTATIVA DE COMPREENSÃO A PARTIR DA OBRA “FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO” DE MERLEAU-PONTY

Cassiano Telles⁸
Hugo Norberto Krug⁹

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender e conceituar a forma com que Merleau-Ponty aborda o tema crenças em sua obra ‘Fenomenologia da percepção’. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo com enfoque fenomenológico do tipo documental. Através da tentativa de compreender o fenômeno, encontramos em vários momentos, a tentativa do autor em conceituar a palavra crença, denominando-a como: crenças irresistíveis, crenças dogmáticas, crenças absolutas, crenças no mundo, crenças na coisa e no mundo, crenças temerárias, crenças assertivas e crenças adquiridas. Por fim, concluímos que, Merleau-Ponty aborda em vários momentos a palavra crença em sua obra, há qual considera como informações que os sujeitos aceitam como verdadeiras, no sentido de experiências sem fundamentação teórica ou veracidade, mas somente pela prática.

Palavras-chave: Crença. Merleau-Ponty. Conceituar.

Abstract

This study was with aim to comprehension and conceptualize the form with that Merleau-Ponty addresses the theme theme in his work ‘Phenomenology of perception’. The methodology was qualitative character with phenomenological approach of the documentary type. Through of the attempt of comprehension the phenomenon found at various moments the attempt of the author's conceptualize the word belief, calling it as: beliefs irresistible, belief dogmatics, beliefs absolutes, beliefs in the world, beliefs in thing and the world, beliefs reckless, beliefs assertions and belefs Acquireds. Finally, we conclude that Merleau-Ponty adress at various moments the word belief in his work, there is what considers with informations that the sujetct accept with true, in the sense of the experiences groundless teorics or true, but only by practice.

Keywords: Belief; Merleau-Ponty; To Conceptualize.

Introdução

Este presente artigo caracterizou-se como um ensaio de discussão sobre as observações realizadas por Merleau-Ponty acerca das ‘crenças’, mais precisamente em sua obra “Fenomenologia da Percepção”. As análises objetivaram compreender e conceituar a forma com que Merleau-Ponty aborda o tema ‘crenças’ em sua obra, destacando as principais formas com que o autor cita as crenças durante sua escrita.

É preciso ressaltar que, ao abordarmos esta temática, realizamos diversas pesquisas que procuraram dar base para a análise do que pesquisadores chamam de ‘crença’, onde procuramos desenvolver compreensões sobre esta temática.

⁸ Licenciado em Educação Física (FURB); Mestre em Educação Física (UFSM); Doutor em Educação (UFSM); telleshz@yahoo.com.br.

⁹ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

A relevância desta temática justificou-se na tentativa de melhor compreender o que esta palavra representa no meio acadêmico, sendo que nos últimos anos, estivemos envolvidos na tarefa de tentar melhor compreender de que forma as ‘crenças’ estavam agindo no processo de construção das práticas pedagógicas de acadêmicos de Licenciatura, sendo assim descoberto que, as ‘crenças’ de professores universitários e acadêmicos de Licenciatura possuem grande relevância sobre sua forma de atuação, pois essas estão pautadas no saber-fazer propriamente dito, o qual, segundo compreensões de ‘crenças’, é adquirido através das experiências imediatas.

Assim, para melhor compreender esta temática, nos desafiamos a compreender como Merleau-Ponty discute a ‘crença’, mesmo que este não fale propriamente da temática em questão, mas sim, a partir de sua obra e interpretação dos pesquisadores.

Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada no estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa do tipo documental que, para Denzin e Lincoln (*apud* OZGA, 2000), envolve a recolha e o uso deliberado de uma variedade de materiais empíricos que descrevem a rotina e os momentos problemáticos e significativos das vidas dos indivíduos pesquisados. Consequentemente os pesquisadores utilizam uma variedade de métodos inter-relacionados, de modo a terem uma melhor aproximação ao fenômeno em estudo.

O enfoque se caracterizou como fenomenológico, o qual iniciou, em geral, nos últimos anos da década de 1970 do século 20. Essa corrente de pensamento contemporâneo tem suas raízes em vários pensadores que nos dizem que fazer fenomenologia não é utilizar um método previamente considerado, mas limitar-se às regras formais dirigidas, especialmente, a partir do fenômeno (fenômeno aqui entendido como aquilo que está presente, como é ou está em si mesmo).

Segundo Koogan e Larousse (1990, p.37), “a fenomenologia é o estudo descritivo de um conjunto de fenômenos”. Conforme Triviños (1987, p.125), “a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica surge como forte reação contrária ao enfoque positivista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana”. O autor explica que, para a realização de uma pesquisa qualitativa do tipo fenomenológico não é necessário, por exemplo, a elaboração de hipóteses empiricamente testadas, de testes estatísticos, tampouco de esquemas rígidos de trabalho, determinados aprioristicamente.

Antes, sim, é importante que, o pesquisador desenvolva certa dose de flexibilidade, no sentido de reelaborar, substituir, ou mesmo suprimir formulações, de acordo com as evidências e resultados que vai obtendo ao longo da pesquisa.

Na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

De acordo com Fazenda (1989, p.58),

[...] a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes. Interessa à descrição fornecer informações suficientes e relevantes, ser completa e precisa, tanto quanto possível.

Considerando o caso proposto, procuramos compreender através da análise documental, que, segundo Severino (2007), é aquela que, usa a fonte de documentos no sentido amplo, que servem de matéria-prima para o desenvolvimento da investigação e análise por parte do pesquisador. A partir disso, analisamos vários autores que abordavam algum conceito referente às ‘crenças’, acreditando que estes pudessem nos fornecer subsídios à posteriori. Assim sendo, realizamos a análise da obra ‘Fenomenologia da percepção’ de Merleau-Ponty, tentando realizar uma breve conceitualização das crenças citadas pelo autor.

Crenças: um breve resumo sobre sua compreensão

Para melhor compreender o significado da palavra ‘crença’, fomentarmos nossa curiosidade sobre, e, chegamos à proposta de, primeiramente, falar sobre a palavra ‘crença’, tentando realizar uma construção histórica da palavra em si, partindo de um pressuposto que é possível tentar um resgate de seus significados ao decorrer dos anos.

Neste texto, o objetivo é tentar compreender suas formas de interpretação e ligações com demais conceitos e concepções, sem se preocupar em manter uma linha de pensamento teórico, mas sim, trazer à tona os mais variados os conceitos encontrados sobre a palavra.

A partir disto, descobrimos que a palavra ‘crença’ é originária do latim medieval (*‘credentia’*, que vem do verbo *‘credere’*), que traduzindo significa crer, que vem do verbo acreditar. Se pararmos para pensar e tentarmos uma definição a partir da palavra e verbo propriamente ditos, esta pode ser interpretada por ser algo que nos leva a acreditar sem termos convicção (ou melhor, esta convicção é realizada pela ‘fé’ de estar certo). Para melhor entendemos o que é esta ‘fé’, que, agora está envolvida em meio à contextualização da palavra crença, teremos que ir à gênese da palavra ‘fé’, que também se origina do latim (*‘fides’* ou melhor, fidelidade) e do grego (*‘πίστις’* ou *‘pistia’*), melhor dizendo é a firme opinião de algo, que, para o ser que se opina é verdade, mas sem qualquer tipo de prova ou critério objetivo de verificação, mas, sim, pela absoluta confiança de acreditarmos nesta ideia ou fonte de transmissão (DICIONÁRIO ACADÊMICO LATIM/PORTUGÊS, 2012, p.37).

Assim sendo, chegamos àquela frase escrita em Coríntios 13 Versículo 2 que diz: “tenha uma fé capaz de mover montanhas” e pensamos: como assim mover montanhas? Isso acontece por realizarmos a leitura com um pensamento racional, diferente do cristão, pois conscientemente sabemos que nossa fé não move montanhas, pois isso é impossível do ponto de vista material. Essa explicação nos faz entender como religiosos se utilizam da ‘fé’ para explicar o inexplicável, pois a ‘fé’ é acompanhada de absoluta abstinência à dúvida pelo antagonismo inerente à natureza destes fenômenos psicológicos e lógica conceitual. Ou seja, é impossível duvidar e ter ‘fé’ ao mesmo tempo (BÍBLIA SAGRADA, 2009).

Mas, devem estar se questionando como chegamos a esta discussão e porque estamos dando ênfase a esta, e explicamos de forma simples: a expressão ‘fé’ se relaciona semanticamente com os verbos ‘crer’, ‘acreditar’, ‘confiar’, e ‘apostar’, embora esses últimos não expressem o sentimento de ‘fé’, eles embutem ou expressam a dúvida parcial como reconhecimento de um possível engano.

A relação da crença com a ‘fé’ é evidente e indiscutível devido à afeição do sentimento que nutre essas duas palavras, ou seja, não existe oposição entre crença e racionalidade e sim, essa racionalidade mesmo que não real é nutrida pela ‘fé’, principalmente quando diz respeito ao desconhecido, desconhecido que continua em oposição à dúvida e que tem papel importante na aprendizagem.

Então a partir da ‘fé’ a ‘crença’ se universaliza na religião por ser considerada uma submissão voluntária a uma verdade maior, simples indiscutível como (provado) e não sujeito às decisões da razão e sim, na total confiança na revelação contida nos textos sagrados e depoimentos de profetas, tratando-a assim como a verdadeira Palavra de Deus. Sendo assim, a palavra de Deus é a maior força de expressão para a palavra ‘crença’, tornando-a objeto de julgamento do homem, o dividindo em quem crê na palavra do senhor que é a maior expressão de crença possível para o homem (segundo os cristãos) e quem comete a heresia da descrença, ou seja, quem está perdendo a alma, mostrando o poder que a palavra tem sobre quem crê.

Esta última frase nos remete a tentar entender a expressão utilizada por Pierre Bourdieu que é o ‘poder simbólico da linguagem’, que, segundo Bourdieu (1998, p.08),

[...] é o poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato de mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama de conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.

Ou seja, uma forma de se integrar socialmente ao conhecimento através de um grupo, ou uma forma de inclusão social.

Não sendo este o foco deste capítulo, mas sim, somente uma explicação modesta sobre o poder simbólico, mostrando quanto à linguagem possui associação aos eventos históricos, retornamos às definições de alguns teóricos sobre a palavra ‘crença’, tentando assim desvelar seus sentidos.

Ferreira (1986, p.496) define ‘crença’ como “opiniões adotadas com fé e convicção” e também com “convicção íntima” ou “crença assertiva¹⁰”. Esta definição faz luz à historicidade da palavra a qual abordamos acima. Para Doron e Parot (1998), a ‘crença’ pode apresentar-se como uma opinião (no sentido de fazer corresponder ‘crenças’ aos conhecimentos prováveis), como uma ‘crença’ propriamente dita (no sentido de corresponder a uma adesão que, apesar de excluir a dúvida, não se firma nos conhecimentos científicos) ou como um saber (a ‘crença’ seria decididamente assertiva, fundamentada em conhecimentos socialmente reconhecidos, ainda que nem sempre demonstráveis) (BANDEIRA, 2003, p.64).

A partir destas definições, podemos compreender a palavra ‘crença’ através de dois vieses, sendo um como uma verdade absoluta que provem de experiências acumuladas ao longo dos anos e também como um mito ou podemos dizer uma convicção íntima.

Ao olhar de nossa perspectiva, concordamos com Bandeira (2003), quando o mesmo afirma que, o empenho ou convicção íntima parece ser a força que move a ‘crença’ (religiosa). “Tanto o é que se a dúvida suspender o empenho (ou se a opinião excluir as condições necessárias para o empenho) a crença transforma-se em descrença” (BANDEIRA, 2003, p.65).

A ‘crença’ (religiosa) deve ser sustentada pela força da convicção, do acreditar, pois esta está internalizada, ou melhor, é uma convicção íntima, não podendo ser experienciada por outra pessoa, ou melhor dizendo, nenhuma experiência será a mesma e por isso todas as formas de ‘crença’ serão sentidas pelo sujeito de maneira diferente e expressadas ou perpassadas de forma diferente.

¹⁰ Merleau-Ponty considera a ‘crença assertiva’ um conhecimento de primeiro gênero, uma aparência flutuante nos quais não se crê no sentido pleno da palavra fazendo com que ocorra uma falta de crítica. Segundo Merleau-Ponty o sujeito crê que ouve quando realmente não ouve.

Contudo, para Baigent; Leigh e Linclon (1994), tanto a ‘crença’ como a descrença são em si as mesmas, ou melhor, uma forma de ‘crença’. Para ele, ao falarmos que não acreditamos em assombrações ou que acreditamos na palavra de Deus, não passa de um ato de ‘fé’.

Podemos perceber que, este conceito de ‘crenças’ está em constante ressignificação, e, portanto, para muitos estudiosos dessa área do conhecimento, o referido conceito, anteriormente discutido neste texto, é ligado, ou melhor dizendo, relacionado com a religião e superstição, mas para eles hoje não se relaciona mais.

O não se relacionar está fortemente ligado a outro aspecto importante, que é o destaque da ‘crença’ com o fato de termos ou não consciência dela. Ela implica, segundo Bandeira (2003, p.65), “uma disposição para a ação; e pode transformar-se em regras de comportamento, devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade. São considerados princípios filosóficos que orientam a prática do professor”.

Com este pressuposto podemos destacar que, as ‘crenças’ seriam uma das forças operantes da abordagem de ensino do professor. Segundo Clark e Peterson (1990, p.445), “é evidente dizer que o que os professores fazem é consequência do que pensam”. Nesse sentido, as ‘crenças’ seriam uma das forças operantes da abordagem de ensinar do professor.

Segundo Molina Neto (2003, p.147), esta conceituação utilizada como ‘crenças’ sobre ensino/aprendizagem não é específica da religião, línguas ou da educação. É antes um conceito antigo em outras áreas do conhecimento como a Sociologia (BOURDIEU, 1987; 1991), a qual põe em discussão, desafiando várias autoridades, um consenso muito em voga, relativo à ‘crença’ de que gosto e os estilos de vida seria uma questão de foro íntimo, da Psicologia Cognitiva (ABELSON, 1979; POSNER *et al.*, 1982; NESPOR, 1987) que parte da problemática de aspectos duais, do lógico e psicológico ao mesmo tempo, cunhando o conceito de ‘psico-lógica’ para explicar o equilíbrio interno na mudança e organização de atitudes e para descrever a forma em que os fatores lógicos e extralógicos de equilíbrio agem na conduta social dos indivíduos. Na Psicologia Educacional, Educação (DEWEY, 1933; KRUGER, 1993; PACHECO, 1995; RAYMOND; SANTOS, 1995; SADALLA, 1998; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; MATEUS, 1999; e, ROCHA, 2002) alguns autores acreditam que, suas teorias são a ‘crença’ de que o conhecimento é construído de consensos, que por sua vez resultam de discussões coletivas e da Filosofia (PEIRCE, 1877; MERLEAU-PONTY, 1994). Assim, Silva (2005) diferencia ‘crença’ de dúvida, pois acredita que são dois estados da mente relativamente fáceis de distinguir: o estado de dúvida é “um estado irritante e insatisfatório, do qual lutamos para nos libertar”, diferentemente, o estado de crença “é calmo e satisfatório”.

O estudo de ‘crenças’ na aprendizagem possui alguns precursores, mas nos apoiamos no desenvolvimento histórico e precisamos falar agora sobre os estudos realizados por Merleau-Ponty (1945) e Honsfeld (1978), que usam o termo “mini teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças” (BARCELOS, 2004a, p.127).

Sadalla (1998, p.25), por sua vez, afirma que, um dos precursores dos estudos sobre ‘crenças’ no ensino é Shulman (1986), que tinha como objetivo, em suas pesquisas, descrever “a vida mental do professor, concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes”.

Silva (2005, p.77), depois de ler e interpretar estes diversos autores realiza uma tentativa de conciliar os diversos pontos de vista, respeitando a abrangência do conceito da palavra ‘crença’ realiza seu próprio conceito. Segundo ele,

as crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula. [...] São compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos e valorações que se firmam como atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender (SILVA, 2005, p.77).

Quando realizamos uma reflexão sobre este conceito, entendemos que, as ‘crenças’ podem influenciar a visão das pessoas durante sua construção. Esta influência acontece tanto em sua percepção de mundo quando em suas ações e escolhas. Para isto, abordaremos a relação entre ‘crenças’ e fenomenologia, em relação a sua afirmação, mostrando que elas são construções conceituais que orientam a ação pessoal, ou melhor, resultados de experiências prévias, que não se formam da noite para o dia.

Crenças e fenomenologia: relação e afirmação

A fim de compreender um pouco melhor o que é esta tal de ‘crença’, realizar algumas observações das atitudes que devemos tomar para justificar estas ‘crenças’. Para melhor explanar estas atitudes, nos baseamos em nossa vida cotidiana, trazendo neste momento situações onde encontramos estas ‘crenças’.

Em nossa vida cotidiana, somos influenciados por várias situações do mundo. Essas situações ocorrem quando: sentamos a mesa para falar com a família, quando jantamos com outras pessoas que não do meio familiar, quando estamos indo ao trabalho, durante o trabalho, no trânsito, na escola ou qualquer outra situação que possuímos interferência de manifestações de opiniões. Esses materiais manifestados por nós, que identificamos por intermédio de interpretações podem ter aspectos e perfis articulados de várias formas as quais classificamos por emocionais, atraentes ou repulsivas. Para explicar e exemplificar, podemos dizer que, observamos algumas coisas como sendo agradáveis de olhar/ouvir, como uma simples flor com uma brisa suave batendo nas folhas, ou outras destrutivas e desagradáveis, como um acidente/briga. Todas essas coisas podem ser identificadas dentro do meio em que vivemos e todas correlacionadas a nossa intencionalidade.

Convém observar que, o mundo não contém somente estas formas de exposição às ‘crenças’. É oportuno frisar, que também somos vítimas de ‘crenças’ vazias, sendo que internalizamos muitas coisas por reais sem nunca termos experienciado. É claro, dizem, por exemplo, que dinheiro não traz felicidade, sem ao menos ter passado por esta situação ou ter acesso à alguma pessoa que passou, que Cuba é um país fechado com uma política econômica fechada, sem nunca ter ido a Cuba ou estudado sobre. O mundo vai além de nossas ‘crenças’, podemos possuir os maiores conhecimentos possíveis, estudar todos os universos, mas fica a pergunta: o que está além de tudo isso? Isso são as ‘crenças’ vazias, do imaginário, do que se acredita.

Uma outra explicação para nossa crença vazia é a explicação de *si mesmo, do eu o popular ego*. Se o mundo vai além das ‘crenças’ e é considerado o mais amplo, como o ‘eu’ seria o centro de todas as coisas? Paradoxalmente, o *eu* é uma coisa no mundo, mas naturalmente, é mais uma das coisas existentes no mundo, que tem o mundo como o amplo, pois tudo o que se manifesta nele também se manifesta em si mesmo. Então o que é este *eu*? Este *eu* é a manifestação da ‘crença’, a entidade em que se podem ser dadas às ‘crenças’.

Diante destes fatos, podemos dizer que, a maneira em que aceitamos as coisas no mundo e o mundo mesmo é um modo de ‘crença’. Quando experienciamos outras pessoas, cachorros, rios, casas, ruas, bairros, sol, nós as experienciamos como sendo concretos ‘aí sim verdadeiros’, como reais. Nossa ‘crença’ é correlacionada às coisas próprias, tendo como primeiro momento o aceite de real. Com o passar do tempo, nos tornamos mais velhos, mais inteligentes, podemos dizer, mais experientes para as coisas próprias, isso nos faz introduzir ressignificações para nossas ‘crenças’, descobrindo o quanto fomos enganados, induzidos a ilusão, ao erro, devido à aparência ou como discutido anteriormente, agradáveis a nossa percepção. Ao passar com o tempo descobrimos que as coisas não são realmente o que parecem, uma distinção entre *ser e parecer* entram em cena, mas esta situação só é exercida se estimulada. Esta estimulação exige busca de conhecimento, ou melhor, somente acontece com a ressignificação das verdades internalizadas.

Podemos acreditar assim, que o todo, é somente o que vemos como concreto que um pássaro é só uma ave que canta, que um político somente discursa para enganar, que aquela sombra poderia era só uma sombra de um homem, ou que o que pensamos ser vidro era realmente somente um plástico. Esses são erros involuntários, pois entendemos o que é concreto em nossa imaginação como verdade, sendo que nem tudo que vemos sentimos e experienciamos é verdadeiramente real ou ilusão. Como era de se esperar o concreto/real para nós permanece na ‘crença’, está, que é contrastada com as alternativas que surgem das nossas curiosidades.

Segundo Sokolowski (2004, p.54),

proeminente entre todas as nossas crenças é a crença que temos no mundo como um todo. Essa crença, a qual não poderíamos chamar de apenas uma dóxa, mas de uma ur-dóxa (se podemos combinar um termo alemão com um termo grego), não apenas uma crença, mas a crença básica, é a base de todas as crenças específicas que temos. A crença de mundo não está sujeita a correção ou refutação no modo como esta alguma crença particular.

Como coloca o autor citado, se estivermos de fato em um mundo onde somos livres de pensamento e o compreendemos de uma certa perspectiva (tendo uma forma de ver o mundo e estar no mundo), sim teremos uma convicção totalmente particular e partilhada entre os iguais (ou que observam o mundo no mesmo viés). Não adquirimos nossa ‘crença’ no mundo como adquirimos nossa ‘crença’ nas ações experienciais, sendo assim, nossas ‘crenças’ particulares nascem juntamente com nossas experiências no mundo concreto.

De acordo com Sokolowski (2004, p.55),

todas as crenças particulares nascem concomitantemente ao experienciarmos ou ficarmos sabendo da coisa em questão, quando chegamos a conhecer sua identidade na multiplicidade em que é datada para nós, seja em presença ou ausência. Porém nunca aprendemos ou adquirimos nossa crença no mundo. O que seria nosso estado antes de aprendê-la? Teríamos de ter estado num solipsismo mudo e encapsulado, uma consciência absoluta que não era consciência de coisa alguma.

Cabe ressaltar que, não podemos partir de que nossa ‘crença’ no mundo estava lá desde antes mesmo de nascermos. Até acreditando no sobrenatural, não levaríamos este mundo juntamente com nós, pois esta crença no mundo é construída com o mundo. Vivemos para ter o mundo e ser parte dele, sabemos que, quando partirmos desta, ele ainda estará lá, mas que todas as coisas que sabemos partirão junto com nós. Como quando perdemos uma pessoa, que leva este mundo, sua forma de pensar junto com ela. Segundo Sokolowski (2004, p.55), “[o] mundo perdeu o modo de se dado, um modo que foi construído ao longo de toda a vida”.

Como era de se esperar, ambos, o que morre e o que fica dão a ideia do que é o ‘todo’. A teoria da *crença de mundo*, ser este conjunto de ideias, que nos levam a um todo. Sabemos que, é difícil de entender, mas que, este todo, este casamento de ideia e mundo, passam por nossa cabeça durante este estudo. Percebemos que, sim, pensamos de formas diferentes, observamos as coisas de formas diferentes e por isso possuímos uma ‘crença’ de mundo diferente. É difícil dar uma lógica ao mundo, mas possuímos a nossa lógica, somos egocêntricos o bastante para possuímos a nossa própria ‘crença’ de mundo, incluindo ou excluindo o outro, relacionando as coisas existentes, formalizando versões para os problemas do mundo, incluindo-se a si mesmo nos problemas e como si mesmo pode resolvê-los, incluindo o mundo também a si mesmo.

Quem está lendo deve estar se questionando ‘que loucura que estamos metidos’, como será que posso compreender minha ‘crença’? Como foi dito anteriormente, nada é estabelecido por uma atitude natural, nada é feito conscientemente ou inconscientemente, acontece devido a nossas experiências imediatas, segundo Adorno. Todas as ‘crenças’ podem ser datadas, correlacionados com o mundo, si mesmos ou seu ego, como agente natural, pois é aquele que tem a posse das ‘crenças’ de mundo.

Compreensão de Merleau-Ponty acerca do conceito crença

Como foi visto anteriormente, conceituar e compreender as ‘crenças’ é um assunto delicado, sendo está missão uma grande dificuldade, pois ela é estudada por diversas áreas de conhecimento e tem uma grande variedade de significados, bem como também é raramente definida ou entendida por autores que discutem o tema.

Para entendermos qual o conceito e compreensão de Merleau-Ponty a partir das ‘crenças’ em sua obra ‘Fenomenologia da percepção’, trabalhamos elencando suas citações sobre as ‘crenças’ de acordo com categorias, as quais, às classificamos em:

a) crenças irresistíveis - ou ‘a experiência da verdade, onde a vivência no mundo nos faz acreditar’, e assim sendo, entendemos que se quiséssemos fundamentar todos nossos pensamentos de fato em idealismos, seríamos claros em nossos pensamentos mais profundos, teríamos evidências absolutas e o mundo se tornaria apenas uma armação, isto, segundo (MERLEAU-PONTY, 1994) seria uma ‘crença irresistível’;

b) crenças dogmáticas - “ou transformação do campo mental, para uma nova maneira, consciência de estar no mundo de forma categórica”, e assim sendo, chegamos ao entendimento que essa concepção na análise dos valores e tomadas de consciência é nada mais que uma constância. Constância de pensamento ou segundo Merleau-Ponty (1994, p. 56), “considerada como uma realidade em si e no empirismo e como termo imanente do conhecimento no intelectualismo”;

c) crenças absolutas - “ou consciência absolutamente determinada”, e assim sendo, quando falamos de ‘crença’ absoluta devemos entender que ela se manifesta na permanência do empirismo no mundo, isto enquanto totalidade dos acontecimentos. Merleau-Ponty (1994, p. 70) descreve bem quando diz que: “considerar que nós temos uma ideia verdadeira é crer na percepção sem crítica”. Ou seja, acreditamos pelo simples fato de alguém falar ou termos experienciado na infância, acreditamos que tudo o que vivemos ou experienciamos com determinada pessoa/meio é verdadeiro, mesmo que essas afirmações sejam contrárias ao que realizamos durante nossa formação;

d) crenças no mundo - “ou acredita nas suas verificações presumidas”, temos que nos permitir encontrar nossos pensamentos mais profundos, para além das aparências, podemos dizer que seria para uma profunda ilusão, sempre aberta para um horizonte de verificações presumidas, mas que não

nos separe da verdade. Para Merleau-Ponty (1994, p. 399), “existe um mundo, no qual não consigo me separar, o peso da verdade nunca passa de aparência, mas nos meus mais profundos pensamentos pré-reflexivos o meu mundo está lá”;

e) crenças na coisa e no mundo – ‘ou acredita nas verificações presumidas, mas levados à contradições’, somos levados a pensar na contradição. Como assim a coisa no mundo? A coisa no mundo é um termo usado na fenomenologia, onde ocorre a chamada redução-fenomenológica, ou melhor, retornar as coisas próprias (conduzir de volta) (MERLEAU-PONTY, 1994). Podemos explicar essa redução através da imaginação daquilo que para nós é próprio;

f) crenças temerárias – ou seja os “temores ou alucinações verdadeiras”. Essa ‘crença’ temerária achamos a mais difícil de se definir, pois ela é primeiramente uma alucinação, mas uma alucinação que se torna verdadeira. É um conhecimento do real que nunca foi experienciado, esse que mesmo assim assusta e trás ideias de como vai ser. Merleau-Ponty (1994, p. 449) mostra que, “o juízo e a crença só poderiam consistir em pôr a alucinação como verdadeira, e é justamente isso que não fazem. No plano do juízo, eles distinguem entre a alucinação e a percepção, em todo caso possuem argumentos contra suas alucinações”. Assim sendo, tem total consciência que não sabem o que irão encontrar mas mesmo assim acreditam que sabem como vai ser;

g) crenças assertivas – ‘ou simplesmente crer que aconteceu algo que realmente não aconteceu’, e assim sendo, essa ‘crença’ nos faz pensar como a sua influência nos faz crer em algo que não aconteceu, como o simples fato de acreditarmos em algo dito ou escrito nos faz seguir e atuarmos com a falta de crítica ao que é falado, como subjetividades podem influenciar em nossa formação; e;

h) crenças adquiridas – ‘as verdades que temos mesmo que as negamos’, sendo que, passamos a vida criando experiências que combinem com nossas ‘crenças’ adquiridas, ao olhar para trás, quantas vezes percebemos passar pelo mesmo tipo de problema, quantas vezes erramos pela segunda vez, procurando algo que achamos ser o melhor? É possível que tenhamos criado experiências repetidas porque essas refletem o que você pensa a seu respeito. O que aconteceu no passado foi criado por você, com seus próprios pensamentos e antigas ‘crenças’, mesmo não nos dando conta acabamos por repeti-las.

Considerações transitórias

Neste estudo, compreendemos que Merleau-Ponty caracteriza como ‘crenças’ informações que os sujeitos aceitam como verdadeiras, no sentido de experiência sem fundamentação teórica ou veracidade, mas sim por sua prática.

Estas informações que o autor revela durante sua obra, não estão expressadas na forma conceitual da palavra, mas compreendemos que sua escrita nos possibilitou interpretar várias citações sobre ‘crenças’, mesmo não as descrevendo de forma organizada, ou de pronta explicação.

Uma das várias dificuldades encontradas foi a resistência que o autor trás na exposição destas ‘crenças’, observando que o mesmo somente aborda a temática de forma clara quando explica acontecimentos do cotidiano de pesquisa, citando de forma informal. Por este motivo, que realizamos uma análise minuciosa, que nos propiciou entender qual o significado que o autor trás para esta temática. Esta análise se desenvolveu mais precisamente através de leituras e estudos desenvolvidos em sua obra “Fenomenologia da Percepção” onde levaremos em consideração toda sua pretensão, escrita e atuação.

Através desta, consideramos que Merleau-Ponty não disserta sobre a ‘crença’ de modo isolada, não acreditando em um conceito fechado sobre esse tema, mas, de certa forma, compreende que existem várias ‘crenças’, quais não são julgadas como boas ou ruins, mas julgadas pela doutrinação que estas ‘crenças’ podem se transformar quando encaradas enquanto verdades insubstituíveis.

Referências

- ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. **Cognitive Science**, v.3, p.355-366, 1979.
- BAIGENT, M.; LEIGH, R; LINCLON, H. **A herança messiânica**. Tradução de Maria Luisa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino?** A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de Letras (Inglês), 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UnB, Brasília, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de Línguas, Linguística Aplicada e ensino de Línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156, 2004.
- BÍBLIA SAGRADA**. São Paulo: Edição Pastoral. 2009.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WITROCK, M. C. **La investigación en la enseñanza III**. Barcelona: Pai dós Educador, 1990.
- WITROCK, M. C. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.
- WITROCK, M. C. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1991.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D.C. Health and Company, 1933.
- DICIONÁRIO ACADÊMICO LATIM/PORTUGUÊS**. Porto: Porto Ed., 2012.
- DORON, R.; PAROT, F. (Orgs.). **Dicionário de Psicologia**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- HOSENFELD, C. Students mini theories of second language learning. **Association Bulletin**, v.29, n.2, 1978.
- KOOGAN, M.; LAROUSSE, P. **Pequeno dicionário enciclopédico**. Rio de Janeiro: Larousse, 1990.
- KRUGER, H. R. Ação e crenças. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.45, n.3-4, p.3-11, 1993.
- MATEUS, E. F. **Supervisão de estágio e formação do professor de Inglês**, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - UEL, Londrina, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Texto original publicado em 1945).
- MOLINA NETO, V. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. **Revista Movimento**, v.9, n.1, 2003.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v.19, p.317-328, 1987.
- OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Lisboa: Porto Ed., 2000.
- PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Lisboa: Porto Ed., 1995.
- PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In: WEINER, P. P. (Org.). **Charles S. Peirce**: selected writings. New York: Dover, 1877/1958.
- POSNER, G. J. *et al.* Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, v.66, n.2, p.211-227, 1982.

RAYMOND, A. M.; SANTOS, V. Pre-service elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**, v.46, n.1, jan./fev. 1995.

ROCHA, M. S. **Cognições de futuros e atuais professores sobre como motivar aluno**, 2002. Dissertação (Mestrado) – UEL, Londrina, 2002.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. Tradução de Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Loyola, 2004.

SHULMAN, L. Paradigms and research in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**, 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UNICAMP, Campinas, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.