

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 49

Ano 19

Volume Especial

Educação Física

Hugo Norberto Krug

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

2023

2023

2023

2023

Niterói – RJ

Revista Querubim 2023 – Ano 19 nº49 – vol. esp. – Ed. Física – 60p. (fevereiro – 2023)
Rio de Janeiro: Querubim, 2023 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Hugo Norberto Krug – Os professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica e suas crenças frente à profissão docente	04
02	Hugo Norberto Krug – Os alunos ainda gostam das aulas de Educação Física na Educação Básica?	16
03	Hugo Norberto Krug – Os piores e os melhores momentos de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão escolar	28
04	Hugo Norberto Krug – A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica de professores unidocentes	39
05	Hugo Norberto Krug – A representação social do final da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica	52

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS CRENÇAS FRENTE À PROFISSÃO DOCENTE

Hugo Norberto Krug¹

Resumo

Neste estudo objetivamos identificar e analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre as suas crenças frente à profissão docente. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa, bem como à análise de conteúdo para a interpretação das informações coletadas. Participaram do estudo cinco professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que todas (nove) as crenças frente à profissão docente, percebidas pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, podem ser classificadas como crenças dogmáticas.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Iniciantes. Crenças.

Abstract

In this study we was aimed to identify and analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers beginners in the Basic Education (BE), from the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about their beliefs against the teaching profession. We was characterized the research as qualitative of the case study type. We was used a questionnaire as a research instrument, as well as content analysis for the interpretation of the collected information. Participated of the study five PE teachers begginers in BE from the aforementioned education network and city. We was conclude that all (nine) beliefs regarding the teaching profession, perceived by PE teachers beginners in BE studied, can be classified as dogmatic beliefs.

Keywords: Physical Education. Beginning Teachers. Beliefs.

Considerações iniciais

De acordo com Rezer; Madela e Dal-Cin (2016, p. 65), “o ingresso na carreira docente representa um tema complexo, ainda com muito a ser pesquisado [...] especialmente no campo da Educação Física”.

Neste sentido, Ilha e Krug (2016) destacam a importância da fase de entrada na carreira para a construção do ser professor e por isso a necessidade constante de teorizações que abrangem este tema.

Já Farias *et al.* (2016) colocam que a fase de entrada na carreira também é importante pela

[...] sua proximidade com a fase de formação universitária que faz com que os professores carreguem consigo suas experimentações e suas aprendizagens, construídas por meio de observações, de micro-experiências de formação e dos estágios. Dessa forma, suas referências,

¹ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

seus aportes de conhecimentos tornarão possíveis suas escolhas, tanto em nível pessoal quanto em nível profissional (FARIAS *et al.*, p. 205).

Frente a esta situação, citamos ainda Farias *et al.* (2016, p. 206) que ressaltam que “os estudos com foco no início da carreira têm priorizado compreender como os professores se adaptam e sistematizam as suas ações [...]”.

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

Então, diante deste contexto, elaboramos a seguinte temática: **‘os professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB) e suas crenças sobre a profissão docente’**.

Desta forma, consideramos necessários alguns esclarecimentos sobre crenças.

Para Nono (2005), os professores são vistos como profissionais que, ao enfrentarem e refletirem sobre diversas situações que ocorrem nas instituições escolares e nas classes em que lecionam, tomam decisões diante de eventos escolares; resolvem situações incertas em sala de aula; possuem crenças que influenciam sua atividade profissional; constroem conhecimentos profissionais complexos, dinâmicos e multifacetados.

Já Telles; Krug e Kronbauer (2018) assinalam que

[...] as crenças, intrinsecamente inseridas em nosso contexto educacional, têm importância fundamental na discussão sobre o processo de construir-se professor, uma vez que elas pautam nossas escolhas, ações e reações. E muito disso deve-se à influência dos ditos populares, que diretamente ou indiretamente veiculam uma tradição (TELLES; KRUG; KRONBAUER, 2018, p. 274).

Neste sentido, de acordo com Pajares (*apud* PAIVA; PRETTE, 2009), as crenças educacionais

[...] influenciam o processo ensino-aprendizagem ao mediar as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com os alunos, funcionando como um filtro que os leva a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes formas diante dos progressos e dificuldades dos seus alunos, podendo, inclusive, induzir o comportamento real destes alunos em direção às expectativas (PAJARES *apud* PAIVA; PRETTE, 2009, p. 76).

Assim sendo, segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 183), as crenças “representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, mas que não são simples reflexos da realidade e sim algo construído no curso da interação com outros, com essa realidade, na experiência”.

Desta maneira, para Gimeno Sacristán (1998), as crenças entendidas como uma ‘matriz de pressupostos’, tanto alimentam como são alimentadas pela prática.

Diante deste cenário, Soares e Bejarano (2008) assinalam que as características das crenças são as seguintes: a) “as crenças que os professores/as formulam sobre o processo pedagógico não se separam das questões pessoais, mas a ela se misturam, pois suas convicções são frutos das vivências pessoais e profissionais” (SOARES; BEJARANO, 2008, p. 66); b) “as crenças são pensadas a partir

de uma interpretação parcial da realidade, mas que são usadas para explicar genericamente diferentes situações, sem um conhecimento mais sistematizado do fato” (SOARES; BEJARANO, 2008, p. 67).

Ainda podemos frisar que, conforme Raymond & Santos (*apud* PAIVA; PRETTE, 2009, p. 76), “as crenças educacionais são idéias e convicções a respeito de temas relacionados à educação que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores”.

Consequentemente, ao considerarmos o contexto anteriormente discriminado, formulamos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre as suas crenças frente à profissão docente?

A partir deste questionamento elaboramos o seguinte objetivo geral: identificar e analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre as suas crenças frente à profissão docente.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Soares e Bejarano (2008, p. 55) que consideram que “[...] conhecer, discutir e compreender as crenças contribui para ampliar as discussões no campo educacional, de forma, inclusive, a possibilitar um repensamento das lacunas existentes na abordagem da prática pedagógica”.

Segundo Soares e Bejarano (2008, p. 55), somente em tempos recentes é que as pesquisas sobre as crenças no campo pedagógico “[...] têm sido compreendidas como relevantes nos estudos sobre os paradigmas do/a professor/a, pois as perspectivas que não se encaixam no racionalismo e na tecnocracia não eram fáceis de serem valorizadas e respeitadas nas discussões acadêmicas”.

Assim sendo, consideramos que as afirmativas dos autores referidos anteriormente formam um conjunto que aponta a importância da efetivação deste estudo.

Procedimentos metodológicos

Caracterizamos esta investigação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Para Trivinhos (1987), a pesquisa qualitativa pretende compreender uma realidade complexa, seus desejos, crenças e interesses, isto é, os acontecimentos que nela se sucedem, os quais precisam ser compreendidos como parte do todo.

Segundo André (2008), a escolha do estudo de caso tem como ponto central a intencionalidade do pesquisador acerca do que ele quer saber sobre o caso estudado, passando pela estruturação do propósito, bem como da problemática a ser respondida pelo estudo.

Assim sendo, relacionamos o caso investigado ‘às percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre as suas crenças frente à profissão docente’.

Utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa. De acordo com Gil (2002, p. 126), os questionários têm a peculiaridade de “um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

Lembramos que o questionário continha perguntas fechadas (sobre as características pessoais e profissionais dos colaboradores) e perguntas abertas (sobre o objetivo geral do estudo). Esse fato pode ser corroborado por Severino (2008, p. 125) que diz que perguntas abertas são aquelas nas quais

“o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal”. As perguntas fechadas são onde “[...] as respostas serão escolhidas dentre as opções predeterminadas pelo pesquisador” (SEVERINO, 2008, p. 125).

Ainda consideramos pertinente citarmos Negrine (2004) que coloca que o questionário pode ser tanto em pesquisas qualitativas quanto em pesquisas quantitativas.

Empregamos à análise de conteúdo como forma de interpretação das informações obtidas pelo instrumento de pesquisa. Conforme Moraes (1994), à análise de conteúdo

[...] constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como as inferências sobre suas condições de produção e recepção (MORAES, 1994, p. 103).

Participaram do estudo cinco professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo os únicos existentes na referida rede de ensino e cidade. Nesse sentido, classificamos a escolha dos participantes como intencional. Esse fato está em consonância com o colocado por Berria *et al.* (2016) de que a escolha intencional dos colaboradores é uma das características da pesquisa qualitativa.

Consequentemente, consideramos importante o reconhecimento dos participantes do estudo por meio de algumas características pessoais e profissionais como forma de contextualização, tal como consta no quadro 1.

Quadro 1 – Características pessoais e profissionais dos participantes do estudo.

Características		Professores				
		1	2	3	4	5
Pessoais	Idade	20 anos	25 anos	22 anos	23 anos	28 anos
	Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
	Estado Civil	Solteira	Solteiro	Solteira	Solteira	Casado
Profissionais	Formação Profissional	Licenciatura EF	Licenciatura EF	Licenciatura EF	Licenciatura EF	Licenciatura EF
	Rede de Ensino	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal
	Escola	A	B	C	D	E
	Carga Horária	20 horas	20 horas	20 horas	20 horas	20 horas
	Tempo de Docência	1 ano	2 anos	1 ano	2 anos	2 anos

Fonte: Informações dos participantes da pesquisa.

Elaboração: O autor.

A partir das informações do quadro 1, destacamos que a idade, o sexo, o estado civil, a rede de ensino, a escola e a carga horária não foram objeto deste estudo. Somente o tempo de atuação docente foi relevante porque, segundo Huberman (1995), professores iniciantes são aqueles que possuem até três anos de docência.

Levando em consideração os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas, pois esses foram numerados de 1 a 5.

Resultados e discussões

A partir da interpretação das informações por meio da análise de conteúdo identificamos e analisamos as seguintes crenças frente à profissão docente, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados:

1) ‘A crença de que os conhecimentos e saberes aprendidos durante a formação inicial bastam para balizar todo o percurso profissional’ (quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 4). Para fundamentarmos essa crença citamos Ilha e Krug (2016) que dizem que, no que se refere à problemática da formação inicial, muitas vezes, mesmo que implicitamente, os professores

[...] são levados a pensar e acreditar que para desenvolver a docência na escola [...], tendo em vista todo o repertório de conhecimento e saberes aprendido durante a formação inicial, basta somente unir toda a gama de saberes na realização do trabalho, adaptando, quando necessário, os conhecimentos à realidade escolar. Como se num ‘passa de mágica’ tudo pudesse ser aglutinado, adaptado e executado à todo momento (ILHA; KRUG, 2016, p. 186).

Já Quadros *et al.* (2015) destacam que

[...] os professores (de EF) não saem da formação inicial, prontos para exercer a profissão pelo restante de suas vidas e, sim, sempre necessitarão buscar conhecimento(s) e formas para a sua formação permanente, pois o professor é um ser inconcluso e continuamente estará se modificando e, como docente, tem de buscar qualificar a sua prática educativa (acréscimos nosso) (QUADROS *et al.*, 2015, p. 38).

Assim sendo, Marcelo Garcia (1995) reforça esse pensamento de que a formação de professores é um *continuum*, e não o oferecimento de ‘produtos acabados’, mas sim vê-la como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento docente. Nesse direcionamento de pensamento, mencionamos Conceição e Molina Neto (2016, p. 26) que afirmam que “o processo formativo do professor também está relacionado aos conhecimentos adquiridos e construídos após a sua formação inicial. Essa etapa se estende por todo o exercício profissional até o final da carreira”;

2) ‘A crença de que é na prática que irão aprender a ser docente’ (três citações – Professores: 1; 3 e 4). Quanto a essa crença nos apoiamos em Quadros *et al.* (2015, p. 34) que constataram que alguns docentes deixaram “[...] claro de que é na prática educativa com o tempo de trabalho que haverá o suporte necessário para um desenvolvimento do professor iniciante” de EF na EB. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) colocam que, é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas com relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional. Assim sendo, ainda Tardif e Raymond (2000) frisam que a dimensão temporal do trabalho e a experiência da prática da profissão na trajetória docente, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática. Já Quadros *et al.* (2015, p. 35) destacam que “[...] o saber experiencial assume o papel de uma ferramenta para o desenvolvimento do professor iniciante, sendo que a definição de sua prática educativa efetiva-se com a experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho”. Além disso, Lourencetti e Mizukami (2002) dizem que existe um consenso em que a prática pedagógica integra diversos tipos de conhecimentos e/ou saberes que são

elaborados ao longo do exercício da docência. Assim, os professores incorporam ou mesmo se apropriam de experiências variadas, conhecimentos, teorias, crenças, etc;

3) ‘A crença de que a EF é esporte’ (três citações – Professores: **2; 3 e 4**). Essa crença de que a EF é esporte possui suporte nas representações sociais de diretores escolares (KRUG *et al.*, 2017b) e de professores de EF da EB (KRUG *et al.*, 2018). Nessa direção de pensamento, mencionamos Krug *et al.* (2016) que apontam que culturalmente os professores de EF desenvolvem somente o esporte como conteúdo das aulas de EF na escola. Também Betti (1999) afirma que, tempos atrás, o esporte se tornou o conteúdo hegemônico das aulas de EF, porém apenas algumas modalidades esportivas, como o futebol, o voleibol e o basquetebol, foram os eleitos pelos professores. A autora ressalta que a EF na escola assumiu o ensino do esporte, praticamente como única estratégia, e isso se percebe com facilidade em toda a instituição escolar. Entretanto, Bernardi *et al.* (2008, p. 17) colocam que a EF Escolar “[...] não pode ser vista apenas sob o ângulo da atividade física ou da prática de desportos”, pois esta como “parte da proposta curricular da escola precisa estar comprometida em educar, sim, através do movimento como um meio, não como fim em si mesmo”. Nesse sentido, nos reportamos à Daólio (1995) que acrescenta que

[...] trabalhar com uma prática esportiva nas aulas de Educação Física é muito mais do que ensinamentos das regras, técnicas e táticas próprias daquele esporte. É necessário, acima de tudo, contextualizar esta prática na realidade sociocultural onde ela se encontra. Como esta prática esportiva chegou ao nosso país? Quando foi inventada? A que interesses sociais ela responde? Qual é a história de suas técnicas? Como podem ser modificadas? (DAÓLIO, 1995, p. 55).

O autor acredita que “[...] se estes aspectos forem trabalhados com os alunos, será possível ter como meta nas aulas de Educação Física a contínua avaliação e reconstrução das práticas desportivas, ao invés da repetição de movimentos padronizados” (DAÓLIO, 1995, p. 55);

4) ‘A crença de que a EF é prática’ (três citações – Professores: **2; 3 e 4**). Essa crença de que a EF é prática encontra suporte nas representações sociais de diretores escolares (KRUG *et al.*, 2017b), de professores de EF da EB (KRUG *et al.*, 2018) e de acadêmicos do curso de Licenciatura em EF (KRUG *et al.*, 2017a). Nesse direcionamento de perspectiva, citamos Oliveira (1984) que afirma que a EF ao ser uma atividade essencialmente prática, faz com que a sociedade reconheça o professor simplesmente como um agente de instrução física. Entretanto, de acordo com Silva e Alarcão (1996), a ação prática do professor não é desligada de conhecimentos teóricos. Também Souza (1992) aponta que não é possível uma ação pedagógica sem condução ou explicações teóricas, sem pensamentos, sem ideias. Se não há direção, uma que possa servir como guia para esta ação, as respostas são dadas pela influência do ambiente social, e esse ambiente social é influenciado pela ideologia dominante;

5) ‘A crença de que a teoria é diferente na prática’ (duas citações – Professores: **2 e 3**). Em relação a essa crença nos reportamos a Conceição *et al.* (2014) que salientam a existência de dificuldade de professores de EF iniciantes na EB em aliar teoria e prática. Nesse sentido, Souza (2001, p. 7) alerta que a teoria e a prática “[...] constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência [...]”. Já Gomes (2020) coloca que

a indissociação teoria e prática é definida como uma complementaridade da outra, na relação de interdependência. Não há prática sem teoria, e assim vice-versa, formando a práxis docente na mediação entre esses pares, colaborando para a elaboração e/ou construção de práticas pedagógicas e docentes que norteiam a ação educativa no âmbito da escola promovendo o ensinar e aprender de modo qualitativo (GOMES, 2020, p. 92).

Desta forma, segundo Conceição *et al.* (2014), a teoria e a prática, uma compõe a outra e necessitam ser trabalhadas pelo professor iniciante como um todo;

6) ‘A crença da deficiente formação inicial’ (uma citação – Professor: 5). Relativamente a essa crença encontramos Gonçalves (1995) que afirma que a maioria dos professores considera a sua formação inicial como desajustada da realidade, baseada em duas razões: ser insuficiente de experiências docentes e, por não preparar para o contato com os alunos. Assim sendo, segundo Krug (2019a, p. 6), “a formação deficiente do próprio professor [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2021) apontam que a formação deficiente do próprio professor é um dos aspectos negativos do início da docência em EF na EB. Diante desse cenário, citamos Krug (2021, p. 10) que alerta que “a formação inicial deficiente do próprio professor [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente pelos professores de EF iniciantes na EB;

7) ‘A crença do baixo valor da atividade docente’ (uma citação – Professor: 5). No direcionamento dessa crença mencionamos Molina Neto (2003, p. 153) que enfatiza que “a precariedade de condições materiais didáticas para a aula de Educação Física também intervém decisivamente para que se solidifique a crença do baixo valor de sua atividade docente”. Nesse sentido, nos dirigimos a Silva e Corrêa (2020, p. 67) que alerta que “infelizmente os fatores não atrativos à carreira docente superam os que são atrativos [...]”, levando, portanto, a uma significativa diminuição da procura e permanência na profissão professor. Já Louzano *et al.* (2010, p. 564) colocam que “não há dúvidas de que para atrair indivíduos mais qualificados para a carreira docente devemos melhorar os incentivos salariais e o status social da profissão” e, para tal situação ocorrer “[...] são necessárias políticas públicas voltadas à valorização docente, objetivando recuperar a atratividade para a carreira” (CORRÊA *et al.*, p. 137);

8) ‘A crença no planejamento de ensino e/ou aulas’ (uma citação – Professor: 5). Em se tratando dessa crença nos aproximamos de Piletti (1995) que afirma que a crença no planejamento é uma das condições para um bom planejamento. Ainda Piletti (1995) acrescenta que um dos motivos importantes para a existência de um planejamento é que ele garante maior segurança na direção do ensino. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2020) destacam que uma das preocupações pedagógicas de professores de EF iniciantes na EB é fazer um bom planejamento. Já Krug (2019b) ressalta que a existência de um bom planejamento para as aulas de EF na escola é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica de professores de EF da EB; e,

9) ‘A crença de que o professor iniciante é um sangue novo para a escola’ (uma citação – Professor: 1). Quanto a essa crença nos reportamos à Alvarez (2016) que assinala que o ingresso de um professor iniciante

é um momento relevante para o sistema escolar, onde se joga sua capacidade para ganhar um novo membro que pode participar legitimamente no desenvolvimento da profissão, mantendo um equilíbrio entre a integração dos novos na estrutura vigente e a transformação da instituição em função da entrada de ‘sangue novo’ (ÁLVAREZ, 2016, p. 11).

Entretanto, segundo Rezer; Madela e Dal-Cin (2016),

o ingresso na carreira docente representa um momento paradoxal para o jovem professor. Por um lado, depara-se com contextos complexos, imersos em desafios das mais diferentes dimensões, que enfrenta, geralmente, de forma individualizada. Por outro lado, em muitos casos, os contextos escolares onde o jovem professor inicia seu trabalho, esperam dele uma postura ‘inovadora’, tal como se ele, por ser recém-egresso de um curso de formação de professores,

tivesse a ‘obrigação’ de ‘inovar’ e ‘resolver’ problemas historicamente construídos (REZER; MADELA; DAL-CIN, 2016, p. 75).

Os autores complementam afirmando que nos dois casos colocados anteriormente “[...] a frustração é significativa, pois o desafio é também, via de regra, grande demais para ser enfrentado (sozinho) por professores jovens, em início de carreira, ainda sem a devida experiência e conhecimento de seu trabalho” (REZER; MADELA; DAL-CIN, 2016, p. 75).

Assim, estas foram as crenças frente à profissão docente, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao realizarmos uma ‘**análise geral**’ sobre as crenças dos professores de EF iniciantes na EB frente à profissão docente, constatamos que ‘**todas**’ (nove) ‘**podem ser classificadas como crenças dogmáticas**’. Nesse sentido, citamos Carvalho (2001) que diz que existe um dogmatismo / crença dogmática no meio educacional e os professores oferecem resistência em se livrar das crenças do senso comum pedagógico. Acrescenta que o meio educacional como um todo precisa se desvencilhar dos meios dogmáticos de ensino, para oportunizar aos professores uma percepção de suas crenças dogmáticas e possibilitar uma reflexão crítica sobre o que realmente acredita.

Já, de acordo com Telles; Krug e Kronbauer (2018, p. 275), “a crença dogmática surge a partir do entendimento de guiar nossas ações, procurando satisfazer as necessidades cotidianas dos professores, mesmo que sua base de sustentação esteja fundamentada no fato experiencial do acreditar”.

Assim sendo, os autores anteriormente citados colocam que

a crença que não se enquadra nesta necessidade não conta pelo simples fato de poder ser objeto de dúvida, que a coloca em cheque. [...] é o hábito de agir [...] que instaura acomodação e estagnação, tornando-se um entrave no processo (de ensino) dos professores (TELLES; KRUG; KRONBAUER, 2018, p. 276).

Desta forma, Merleau-Ponty (1994) aponta que essa concepção de crença, isto é, a crença dogmática, é uma 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”.

Em contraposição à crença dogmática Merleau-Ponty (1994) considera que estar no mundo não é algo acabado, em um mundo terminado, estagnado, dogmático, mas sim em um mundo de intensa mudança, em contínua ressignificação.

Neste direcionamento de afirmativa, Teles (2015) afirma que

a forma com que cada um lida com o conhecimento é própria, é singular. Fazer uma formação que faça com que a dimensão profissional e pessoal interaja tornando-se um condensado de saberes, sendo que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos e de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (TELLES, 2015, p. 51).

Assim, segundo Telles; Krug e Kronbauer (2018),

[...] atuar como professor requer ampliação do desenvolvimento de conceitos e sentidos dados à profissão de ser professor, sendo que o processo de ser professor deve sempre ser pensado nos conceitos da: ação-reflexão-ação. Não podemos imaginar nunca uma ação educativa apenas pautada na experiência ou na crença de estar certo (TELLES; KRUG; KRONBAUER, 2018, p. 85).

Aqui, neste momento, precisamos mencionar Merleau-Ponty (1994) que compreende como crenças as informações que os sujeitos aceitam como verdadeiras, no sentido de experiência sem fundamentação teórica ou veracidade, mas sim por sua prática.

Considerações finais

Pela análise das informações concluímos que foi possível **‘identificar várias (nove) crenças frente à profissão docente’**, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados. Foram elas: 1) **‘a crença de que os conhecimentos e saberes aprendidos durante a formação inicial bastam para balizar todo o percurso profissional’**; 2) **‘a crença de que é na prática que irão aprender a ser docente’**; 3) **‘a crença de que a EF é esporte’**; 4) **‘a crença de que a EF é prática’**; 5) **‘a crença de que a teoria é diferente na prática’**; 6) **‘a crença da deficiente formação inicial’**; 7) **‘a crença do baixo valor da atividade docente’**; 8) **‘a crença no planejamento de ensino e/ou aulas’**; e, 9) **‘a crença de que o professor iniciante é um sangue novo para a escola’**.

Diante deste cenário descrito concluímos que **‘todas as crenças frente à profissão docente, percebidas pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, podem ser classificadas como crenças dogmáticas’**.

Neste sentido, Telles; Krug e Kronbauer (2018) apontam que, se, a cada dia mais, dermos importância e prioridade à reflexão crítica sobre a nossa atuação docente, no sentido de que a vigilância diante das crenças seja permanente, podemos evitar o dogmatismo.

Os autores acrescentam que

são as crenças que nos movem na ação, mas elas também podem levar à estagnação e à acomodação. Se não é possível se desvencilhar desse aspecto da práxis, aprendamos pelo menos a desenvolver a capacidade da autorreflexão, sobre as crenças e sobre o próprio acreditar; reflexão pautada também por referenciais teóricos, pois é isso que caracteriza a atividade docente e oportuniza a permanente ressignificação das próprias crenças ou sua substituição por outras, porque dogma só é tal enquanto for objeto de crença, e nem toda crença é necessariamente dogmática, e para que não se torne dogma, a crença precisa estar sendo constantemente questionada (TELLES; KRUG; KRONBAUER, 2018, p. 87).

Assim, considerando os achados deste estudo, destacamos as palavras de Shigunov; Farias e Nascimento (2002, p. 147) de que “com o avanço da carreira, os professores (iniciantes) adquirem gradualmente as competências necessárias para a sua atuação docente, absorvendo e alterando (suas) crenças e atitudes”, principalmente ao aprenderem a realizar uma reflexão crítica sobre a sua docência (inserções nossa).

Para finalizar, acreditamos que os resultados desta investigação apontam para a necessidade de mais estudos e discussões sobre as crenças educacionais, no sentido de ampliar os horizontes para contribuir com mais profundidade a compreensão da temática das crenças dos professores e sua influência no ensino.

Referências

- ÁLVARES, L. M. Prefácio. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 9-19.
- ANDRÉ, M.; E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- BERNARDI, A. P.; CRISTINO, A. P. da R.; IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Formação inicial: a disciplina de Prática de Ensino como meio de experimentar a Educação Física Escolar. In: KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G.; CRISTINO, A. P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: UFSM, CE, PPGE, 2008. p. 14-21. (Coleção Formação de Professores de Educação Física, v. 4).
- 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.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999.
- CARVALHO, A. M. P. de. A influência das mudanças da legislação na formação de professores: as 300 horas de Estágio Supervisionado. **Revista Ciências & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N.; BOROWSKI, E. B. V.; FRASSON, J. S. Formação inicial e a prática pedagógica do professor de Educação Física iniciante. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 86-97, 2014.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; MOLINA NETO, V. Formação e prática educativa do professor de Educação Física: o início da docência sob olhar da pedagogia crítica. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 23-44.
- CORRÊA, C. P. Q.; VITAL, M. A. G.; LIMA, P. de S. G.; GUIMARÃES, S. A. de A. M.; MOREIRA, T. B. A atratividade da docência na Educação Infantil em ingressantes no curso de Pedagogia. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 60, p. 121-139, 2019.
- DAÓLIO, J. Educação Física Escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). **Educação Física Escolar: ser... ou não ter?** 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.
- FARIAS, G. O.; MOLETTA, A. F.; NASCIMENTO, J. V. do; AFONSO, M. da R. A identidade profissional de professores de Educação Física no início da carreira. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 205-225.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, J. S. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GOMES, T. P. Trabalho docente no contexto da Educação Básica: narrativas de professores iniciantes. **Form@re – Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 8, n. 1, p. 82-95, jan./jun. 2020.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-169.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 181-204.
- INFANTE, M. J.; SILVA, M. S.; ALARCÃO, I. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 151-170.
- 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. 2019a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professores...> . Acesso em: 11 ago. 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-dificultam-e-que-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-da-e...> Acesso em: 11 ago. 2022.
- KRUG, H. N. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. EF, p. 4-13, fev. 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 – Educação Física, p. 43-52, 2020.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 61-77, jan./jun. 2016.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. O curso de licenciatura em Educação Física nas representações sociais de estudantes em formação. **Revista Debate em Educação**, Maceió, v. 9, n. 17, p. 129-153, jan./abr. 2017a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. As representações sociais de diretores escolares sobre a Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 13, n. 33, v. 02, p. 97-103, 2017b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. As representações sociais de educação escolar e Educação Física Escolar de professores da área na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 14, n. 36, v. 03, p. 52-60, 2018.
- 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. 2021.
- LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.
- MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Texto original publicado em 1945).
- MOLINA, V. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas municipais de Porto Alegre – RS / Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2003.
- MORAES, R. A análise de conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em ação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 103-111.
- 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**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.
- NONO, M. A. **Casos de ensino e professores iniciantes**, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PAIVA, M. L. M. F.; PRETTE, Z. A. P. D. Crenças docentes e implicações para o processo ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 75-85, jan./jun. 2009.
- PILETTI, C. **Didática geral**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- QUADROS, Z. de F.; BLASÍUS, 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.
- REZER, R.; MADELA, A.; DAL-CIN, J. Apontamentos sobre o ingresso na carreira docente: possibilidades para o campo da Educação Física. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 65-84.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, K. E. M. da; CORRÊA, C. P. Q. Atratividade docente entre ingressantes no curso de Pedagogia. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 59-78, 2020.
- SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 103-152.
- SOARES, I. L. F.; BEJARANO, N. R. R. Crenças dos professores e formação docente. **Revista Faced**, Salvador, n. 14, p. 55-71, jul./dez. 2008.

- SOUZA, I. S. de. **Elementos críticos para a elaboração de uma teoria pedagógica da Educação Física Escolar**: um estudo nas escolas públicas do município de Aracajú (SE). 1992. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1992.
- SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, 22., 2001, Londrina. **Anais [...]**, Londrina: UEL, 2001. p. 5-12.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, a. XXI., n. 73, p. 209-244, dez. 2000.
- TELLES, C. **Ser professor**: as crenças e descobertas do ser professor no estágio pedagógico, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- TELLES, C.; KRUG, H. N.; KRONBAUER, L. G. A crença dogmática e sua relação com o ser professor na formação inicial em Educação Física. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 24, p. 273-289, jul./dez. 2018.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

OS ALUNOS AINDA GOSTAM DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Hugo Norberto Krug²

Resumo

Objetivamos com o estudo analisar a opinião de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), da rede de ensino público e privado, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), em relação ao gosto ou não pela disciplina de Educação Física (EF) e seus motivos. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa, bem como à análise de conteúdo para a interpretação das informações coletadas. Participaram do estudo cento e cinquenta alunos da referidas redes de ensino e cidade. Concluímos que o gosto ou não dos alunos pelas aulas de EF permeia todos os AFEF (5º ao 9º Ano), sendo que o gosto predomina para a grande maioria dos educandos.

Palavras-chave: Educação Física. Alunos. Gosto.

Abstract

We was wich the study was to analyze the opinion of students in the Final Years of Elementary Education (FYEE), from the public and private education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), in relation to their liking or not for discipline of Physical Education (PE) and its reasons. We was characterized the research as qualitative of the case study type. We was used a questionnaire as a research instrument, as well as content analysis for the interpretation of the collected information. Participated of the study one hundred and fifty students from the aforementioned education networks and city. We was conclude that the students' liking or not for PE classes permeates all FYEE (5th to 9th grades), and the taste predominates for the vast majority of students.

Keywords: Physical Education. Students. Like.

As considerações iniciais

De acordo com Mendonça *et al.* (2002),

cabe à escola, [...] proporcionar atividades que levem ao pleno desenvolvimento e formação do aluno, pois como práxis educativa esta tem como objetivo auxiliar na formação da sua personalidade, de modo a torná-lo um ser participativo, crítico, consciente, com valores éticos e sociais, capaz de organizar-se e ser livre para tomar suas decisões, respeitando e aceitando o outro (MENDONÇA *et al.*, 2002, p. 65-66).

Neste sentido, consideramos, então, que a educação possui um compromisso social que incita às transformações quando busca atender as necessidades dos alunos.

² Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

Assim sendo, Mendonça *et al.* (2002) colocam que

a Educação Física Escolar pode contribuir para estas transformações, pois através dela surgem espaços para novas experiências, por meio dos quais o aluno se integra socialmente, desenvolve seus domínios cognitivos, motores e afetivo-sociais, com oportunidades de criar, experimentar, tomar decisões, avaliar e se relacionar (MENDONÇA *et al.*, 2002, p. 66).

Neste cenário, segundo Silva e Krug (2005),

a Educação Física Escolar, como disciplina pedagógica e componente curricular, possui compromisso com a educação do aluno, desempenhando um papel fundamental na escola com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades do ser humano, por meio de atividades físicas variadas, de acordo com suas necessidades, possibilidades e interesses (SILVA; KRUG, 2005, p. 79-80).

Desta forma, ao considerarmos todas as responsabilidades das premissas anteriormente descritas, questionamos se a disciplina de Educação Física (EF) e o seu professor estão motivando seus alunos à participarem e gostarem das aulas para conquistarem os objetivos almejados?

Entretanto, para responder a este questionamento, este estudo tem a pretensão de deslocar o foco da tendência das investigações em abrangerem somente a visão dos próprios professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) para voltarmos para uma pesquisa “[...] que busca ver a EF a partir dos olhares dos alunos, pois isso ultrapassaria o pensar fragmentado de que somente os docentes têm a ver com a sua aula” (KRUG, 2021a, p. 50).

Neste sentido, de acordo com Silveira e Leon (2018, p. 252), “[...] ouvir os discentes é fundamental [...]” para contribuir com a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Acrescentam que “embora esse não seja um hábito comumente adotado em nossas escolas, entendemos que ele pode contribuir com a reflexão sobre as práticas que vêm sendo desenvolvidas”. Esses autores ainda apontam que “valorizar a voz dos estudantes é possibilitar que eles passem de personagens passivos para personagens ativos no âmbito escolar” (SILVEIRA; LEON, 2018, p. 253).

Assim, Silveira e Leon (2018, p. 252) destacam que “a voz dos estudantes como um caminho para a qualificação da prática docente”.

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

Diante desta pretensão, afirmamos que sempre existiu uma preocupação com a realização de estudos na EF Escolar valorizando as opiniões e avaliações dos alunos e entre eles citamos os seguintes: Krug (2021a), Krug (2019) e Krug (2022).

Então, embasando-nos nestas premissas anteriormente descritas, reelaboramos a questão problemática, norteadora do estudo: qual é a opinião de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), da rede de ensino público e privado, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), em relação ao gosto ou não pela disciplina de EF e seus motivos?

Para responder a esta pergunta, formulamos o seguinte objetivo geral: analisar a opinião de alunos dos AFEF, da rede de ensino público e privado, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em relação ao gosto ou não pela disciplina de EF e seus motivos.

A partir deste objetivo geral, para facilitarmos o atingimento do mesmo, confeccionamos os seguintes objetivos específicos: 1) analisar a opinião de alunos dos AFEF, da rede de ensino público e privado, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em relação ao gosto ou não pela disciplina de EF; e, 2) analisar a opinião de alunos dos AFEF, da rede de ensino público e privado, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em relação aos seus motivos do gosto ou não pela disciplina de EF.

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

Os procedimentos metodológicos

Ao considerarmos que a intencionalidade e os pressupostos teóricos dos pesquisadores determinam os procedimentos metodológicos da investigação, caracterizamos esta pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso.

Para Molina Neto (2004), a pesquisa qualitativa descreve, explica e compreende o fenômeno que está sendo estudado, preocupando-se com os fatores sociais envolvidos e a opinião dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Oliveira (2016), o estudo de caso é um tipo de pesquisa descritiva que consiste num trabalho de compreensão em profundidade de uma única situação ou fenômeno.

Na coleta de informações deste estudo, utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, que, conforme Hayman (*apud* NEGRINE, 2004, p. 80), é definido como “[...] uma lista de perguntas mediante a qual se obtém informações de um sujeito ou grupo de sujeitos por meio das respostas escritas”. Já Negrine (2004, p. 80) destaca que o questionário pode ser “[...] utilizado em pesquisas de corte qualitativo [...] e também [...] em pesquisas de corte quantitativo [...]”.

Para a interpretação das informações obtidas pelo instrumento de pesquisa empregamos à análise de conteúdo, que, de acordo com Negrine (2004, p. 79), “[...] pode ser realizada com fim descritivo ou inferencial, cujo propósito é descrever e explicar as ideias das pessoas sobre determinado assunto. As inferências que se podem extrair dessas análises têm como objetivo a explicação de certos fenômenos”.

Participaram do estudo cento e cinquenta alunos de EF dos AFEF de três escolas, da rede de ensino (uma municipal; uma estadual; e, uma privada), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo cinquenta alunos de cada escola (dez de cada Ano: 5º; 6º; 7º; 8º; e, 9º, divididos por sexo, isto é, cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino da cada Ano e de cada escola), não importando a idade dos educandos.

Convém destacarmos que trabalhamos neste estudo com alunos da rede de ensino público (municipal e estadual) e privado conjuntamente, pois não os tratamos separadamente.

Escolhemos os participantes do estudo por intencionalidade e voluntariedade, pois, nesse direcionamento de decisão, Molina Neto (2004) aponta que influencia no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos colaboradores. Já, quanto a quantidade de colaboradores, citamos Deslandes (2002, p. 43) que coloca que “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”?

A autora acrescenta que a quantidade “[...] boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (DESLANDES, 2002, p. 143).

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

Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados pelos objetivos específicos do estudo. Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os alunos estudados sobre a temática em questão.

A opinião dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental estudados, em relação ao gosto ou não pela disciplina de Educação Física

No quadro 1, apresentamos as categorias relativas ao gosto ou não pela disciplina de EF, na opinião dos alunos dos AFEF estudados.

Quadro 1 – O gosto ou não dos alunos estudados pela disciplina de EF.

Gosto ou não pela disciplina de EF	Anos Finais do Ensino Fundamental					Total de citações
	5º	6º	7º	8º	9º	
Sim	27	24	21	17	16	105
Não	3	6	9	13	14	45
Total de citações	30	30	30	30	30	150

Fonte: Informações dos participantes do estudo.

Elaboração: O autor.

No quadro 1, podemos verificar que ‘a maioria dos alunos estudados declararam que gostam da disciplina de EF nos AFEF’. Esse fato está em consonância com o colocado por Krug (2021b, p. 30) de que “a EF é a disciplina que os alunos mais gostam no currículo escolar [...]”, sendo, então, um dos aspectos positivos da EF Escolar, nas percepções dos professores da área. Essa afirmativa é corroborada por outros autores, tais como: Shigunov; Farias e Nascimento (2002); Conceição *et al.* (2004); Zanini *et al.* (2004); Silva e Krug (2005); e, Krug *et al.* (2020).

Ainda no quadro 1, podemos notar que ‘a minoria dos alunos estudados declararam que não gostam da disciplina de EF nos AFEF’. Esse fato está em consonância com o dito por Paz e Pires (2002) de que existem alguns poucos alunos da EB que não gostam da disciplina de EF. Essa afirmativa é corroborada por vários autores, tais como: Canfield *et al.* (1995); Shigunov; Farias e Nascimento (2002); Conceição *et al.* (2004); Zanini *et al.* (2004); e, Silva e Krug (2005).

Assim, estas foram as opiniões dos alunos dos AFEF em relação ao gosto ou não pela disciplina de EF.

Ao elaborarmos uma ‘**análise geral**’ sobre as opiniões dos alunos dos AFEF estudados, em relação ao gosto ou não (conforme quadro 1), constatamos que **‘foi muito superior o número de alunos que gostam do que não gostam das aulas de EF nos AFEF’**. Essa constatação pode ser confirmada por vários autores, tais como: Canfield *et al.* (1995) que concluíram que 85% dos alunos gostam e 15% não gostam da EF; Conceição *et al.* (2004) que verificaram que 87% gostam e 13% não gostam da EF; e, Silva e Krug (2005) que obtiveram, também, que 87% gostam e 13% não gostam da EF. Dessa forma, podemos inferir que de forma geral, **‘a grande maioria dos alunos dos AFEF gostam da disciplina de EF’**.

Ao construirmos uma ‘**análise parcial**’, isto é, nos diferentes AFEF (5º; 6º; 7º; 8º; e, 9º), conforme o quadro 1, em relação ao gosto ou não pela disciplina de EF, constatamos que: **a) ‘o número de alunos que gostam da disciplina de EF foi superior ao número de alunos que não gostam em todos os AFEF (do 5º ao 9º Ano)’**; e, **b) ‘o número de alunos que gostam da disciplina de EF foi decrescente do 5º ao 9º Ano (de 27 para 16) enquanto que foi crescente o número de alunos que não gostam da disciplina de EF do 5º ao 9º Ano (de 3 para 14)’**. Essa situação está em consonância com o afirmado por Leal (*apud* CANFIELD *et al.*, 1995, p. 83) de que os alunos gostam de EF “[...] apesar desse sentimento ir decrescendo com a idade e o nível de ensino”. Dessa forma, podemos inferir que **‘os alunos dos AFEF gostam da disciplina de EF, mas esse sentimento vai decrescendo com o passar dos anos’**.

A opinião dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental estudados, em relação aos seus motivos do gosto ou não pela disciplina de Educação Física

No quadro 2, apresentamos as categorias relativas aos motivos do gosto pela disciplina de EF, na opinião dos alunos dos AFEF estudados.

Quadro 2 – Os motivos dos alunos estudados sobre o gosto pela disciplina de EF nos AFEF.

Motivos do gosto pela disciplina de EF	Anos Finais do Ensino Fundamental					Total de Citações
	5º	6º	7º	8º	9º	
1) O gosto pelo esporte**	6	8	11	12	13	50
2) O gosto de competir**	6	7	7	3	2	25
3) Pelo prazer**	5	4	3	2	1	15
4) Pela diversão**	10	5	-	-	-	15
Quantidade de motivos	4	4	3	3	3	4
Total de citações	27	24	21	17	16	105

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

Fonte: Informações dos participantes do estudo.

Elaboração: O autor.

No quadro 2, podemos observar ‘a existência de um rol de quatro motivos dos alunos estudados do gosto pela disciplina de EF nos AFEF’. Foram eles:

1) ‘O gosto pelo esporte’** (cinquenta citações). Quanto a esse motivo nos referimos a Paz e Pires (2002) que colocam que a prática de esportes nas aulas de EF é uma constante e ocupa uma posição importante na preferência dos alunos e nos conteúdos trabalhados pelos professores. Já Chaves e Batistella (2004) afirmam que nas aulas de EF na escola o esporte é o conteúdo mais desenvolvido, sendo que os esportes com bola são aqueles que mais motivam os alunos. Nesse sentido, citamos

Conceição *et al.* (2004) que destacam que praticar esportes é a principal causa da motivação dos alunos pelas aulas de EF Escolar. Os autores acrescentam que o futebol, o voleibol e o handebol são as atividades preferidas pelos alunos nas aulas de EF;

2) ‘O gosto de competir’** (vinte e cinco citações). Referentemente a esse motivo citamos Soares (*apud* VIEIRA, 2019) que diz que na maioria das situações as pessoas gostam de competir e se sentem fascinadas, e quando a competição é usada como meio, ela se torna uma valiosa ferramenta para contribuir na formação do seu caráter, tornando-as mais participativas, autênticas, criativas, solidárias, integradas, sujeitas de seus processos de desenvolvimento e aprendizagens. Já Nasário (2008, p. 11942) assinala que “a vitória, a derrota e o empate são consequências naturais nos resultados das atividades de competição. Saber lidar com estes resultados, entrar em acordo com outra pessoa é uma habilidade social”. Além disso, Freire (2005) destaca que as atividades de competição devem ser compreendidas e utilizadas para valorizar as relações humanas. Coloca que, para o aluno, é mais importante reconhecer a importância do vencido e do vencedor do que nunca competir. Assim sendo, Krug (2022, p. 39) aponta que o gosto de competir é o que impulsiona a motivação na opinião dos alunos da EB;

3) ‘Pelo prazer’** (quinze citações). Na direção desse motivo lembramos Krug (2022, p. 38) que constatou que o “prazer [...]” é uma das palavras representativas da competição nas aulas de EF na EB, sendo estimulada pelo gosto pelo esporte. Nesse sentido, apontamos Villas Boas (1988) que coloca que o esporte como conteúdo da EF Escolar faz com que a maioria das pessoas sinta prazer pela sua prática. Já Martins Júnior (2002) diz que a prática esportiva é proporcional à necessidade e ao prazer que dela advém. Um indivíduo normal não continuará a praticar esportes se não sentir prazer. Assim sendo, nos dirigimos a Lopes e Nunomura (2007, p. 18) que afirmam que “[...] só fazemos bem aquilo que nos dá prazer. O prazer está associado à motivação intrínseca que proporciona bem-estar durante a atividade”. Dessa forma, Canfield (1996) destaca que as aulas de EF “[...] são prazerosas para os alunos, mesmo eles reconhecendo que poderiam ser melhores se o professor se empenhasse mais, se as aulas não fossem repetitivas, se o espaço físico e materiais estivessem em melhores condições [...]”. Além disso, a autora aponta que fica evidente o valor de se praticado algo que dá prazer; e,

4) ‘Pela diversão’** (quinze citações). Em relação a esse motivo nos reportamos a Krug (2022, p. 39) que constatou que a “diversão [...]” é uma das representações sociais da competição nas aulas de EF da EB advinda dos alunos. Já Brezolin *et al.* (2019, p. 29) assinalam que “muitos estudos mostram que a diversão é um dos benefícios das competições esportivas”. Nesse sentido, Formiga (2014) esclarece que a diversão no esporte ocorre principalmente pela liberação do hormônio de adrenalina que é impulsionador da sensação de bem-estar e consequentemente gera diversão.

Assim, estas foram as opiniões dos alunos dos AFEF estudados, em relação aos seus motivos do gosto pela disciplina de EF.

Ao efetuarmos uma ‘**análise geral**’ sobre as opiniões dos alunos dos AFEF estudados (conforme quadro 2), em relação aos seus motivos do gosto pela disciplina de EF, constatamos que a ‘totalidade’ (quatro do total de quatro) desses motivos está **‘ligada aos alunos, ou seja, a si mesmos’**** (itens: 1; 2; 3 e 4), sendo que não houve nenhum motivo do gosto pela disciplina de EF **‘ligado à estrutura da escola/sistema educacional’*** e **‘ligado aos próprios professores’*****. Vale ressaltar que os motivos do gosto pela disciplina de EF (conforme quadro 2), de forma ‘**geral**’, tiveram no total cento e cinco citações, sendo **‘todas’ ‘ligadas aos alunos, ou seja, a si mesmos’****. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, **‘os motivos do gosto pela disciplina de EF estão, predominantemente, ligados aos alunos, ou seja, a si mesmos’**. Essa inferência pode ser ancorada em Silva *et al.* (1996) que enfatizam que o gosto dos alunos pelas aulas

de EF Escolar está intimamente relacionado com a satisfação dos mesmos pela prática de atividades físicas, sem maiores preocupações com possíveis conhecimentos a serem transmitidos.

Ao realizarmos uma ‘**análise parcial**’, isto é, nos diferentes AFEF (5º; 6º; 7º; 8º e 9º), conforme o quadro 2, em relação aos motivos do gosto pela disciplina de EF pelos alunos estudados, constatamos que:

a) ‘**aconteceu a ocorrência de motivos do gosto dos alunos pela disciplina de EF em todos os AFEF (5º ao 9º Ano)**’, entretanto, foram ‘quatro motivos no 5º e 6º Anos’ (itens: 1; 2; 3 e 4) e ‘três motivos nos 7º, 8º e 9º Anos’ (itens: 1; 2 e 3). Dessa forma, podemos inferir que ‘**a quantidade de motivos do gosto dos alunos pela disciplina de EF é maior no início dos AFEF, isto é, nos 5º e 6º Anos, do que no final dos AFEF, ou seja, nos 7º, 8º e 9º Anos**’;

b) ‘**o principal motivo do gosto dos alunos pela disciplina de EF**’ no ‘5º Ano’ foi ‘**pela diversão**’ (item: 4 com dez citações) e no ‘6º Ano’ (com oito citações), ‘7º Ano’ (com onze citações), no ‘8º Ano’ (com doze citações) e no ‘9º Ano’ (com treze citações) foi ‘**o gosto pelo esporte**’ (item 1). Dessa forma, podemos inferir que ‘**o gosto pelo esporte é o principal motivo do gosto dos alunos pela disciplina de EF nos diversos Anos (6º, 7º, 8º e 9º) do Ensino Fundamental**’;

c) ‘**os motivos do gosto dos alunos pela disciplina de EF**’ em ‘**todos os AFEF**’ (5º com vinte e sete citações, 6º com vinte e quatro citações, 7º com vinte e uma citações, 8º com dezessete citações, e, 9º com dezesseis citações) estão somente ‘**ligados aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos**’**. Dessa forma, podemos inferir que ‘**os motivos do gosto dos alunos pela disciplina de EF nos diversos Anos (5º, 6º, 7º, 8º e 9º) do Ensino Fundamental estão totalmente ligados aos próprios alunos**’; e,

d) ‘**o número de citações dos motivos do gosto dos alunos pela disciplina de EF é decrescente do 5º até o 9º Ano do Ensino Fundamental**’ (de vinte e sete para dezesseis citações). Dessa forma, podemos inferir que ‘**os motivos do gosto dos alunos pela disciplina de EF diminui de intensidade em suas citações com o decorrer dos AFEF**’.

No quadro 3, apresentamos as categorias relativas aos motivos do não gosto pela disciplina de EF, na opinião dos alunos dos AFEF estudados.

Quadro 3 – Os motivos dos alunos estudados sobre o não gosto pela disciplina de EF nos AFEF.

Motivos do não gosto pela disciplina de EF	Anos Finais do Ensino Fundamental					Total De Citações
	5º	6º	7º	8º	9º	
1) Não gosta de esportes**	-	-	5	6	7	18
2) As aulas de EF são monótonas e repetitivas***	-	-	2	4	5	11
3) A desmotivação do professor***	2	5	2	-	-	9
4) O professor de EF é ruim, mau professor***	-	-	-	3	2	5
5) A falta de espaço físico e materiais adequados para as aulas de EF*	1	1	-	-	-	2
Quantidade de motivos	2	2	3	3	3	5
Total de citações	3	6	9	13	14	45

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

Fonte: Informações dos participantes do estudo.

Elaboração: O autor.

No quadro 3, podemos observar a ‘existência de um rol de cinco motivos dos alunos estudados do não gosto pela disciplina de EF nos AFEF’. Foram eles:

1) ‘Não gosta de esportes’^{}** (dezoito citações). Em referência a esse motivo mencionamos Krug (2021a, p. 55) que aponta que “o conteúdo das aulas de EF ser somente esporte [...]” é uma das razões do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF pelo professor. Nesse cenário, citamos Conceição *et al.* (2004) que constataram, em estudo realizado, que alguns alunos das Séries (Anos) Finais do Ensino Fundamental mudariam a prática de esporte nas aulas de EF, pois não gostam de praticá-los (acréscimo nosso). Esse fato também foi constatado nos estudos de Krug *et al.* (2003) e de Silva e Krug (2005). Assim sendo, citamos Krug (2021a) que aponta que o conteúdo das aulas de EF ser somente esporte é um dos motivos da não participação dos alunos dos AFEF nas aulas dessa disciplina;

2) ‘As aulas de EF são monótonas e repetitivas’^{*}** (onze citações). Esse motivo encontra suporte em Gomes (2012, p. 20) que afirma que existe uma “antipatia dos alunos por atividades repetitivas [...]” nas aulas de EF e que essas geram desmotivação e falta de interesse dos alunos. Nesse direcionamento de afirmativa nos dirigimos a Krug (2021a, p. 55) que alertam que “as aulas de EF [...] monótonas e repetitivas [...]” são razões do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF pelo professor. Dessa forma, Conceição *et al.* (2004) adverte que existe uma parcela de alunos que consideram as aulas de EF nos AFEF de qualidade razoável, fraca ou muito fraca, sendo esse fato coincidente com o encontrado por Krug *et al.* (2003);

3) ‘A desmotivação do professor de EF’^{*}** (nove citações). No direcionamento desse motivo apontamos Krug (2021a, p. 55) que frisa que “a desmotivação do professor de EF [...]” é uma das razões do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas pelo professor de EF da EB. Já Canfield *et al.* (1995, p. 84) colocam que a diminuição do interesse do aluno pelas aulas de EF é devido à prática pedagógica do professor, onde predomina a “[...] falta de diversificação e inadequação dos conteúdos [...]”, marcado pelo desinteresse e desmotivação do professor de EF. Dessa forma, Krug *et al.* (2019, p. 145) destacam que a desmotivação do professor de EF da EB “[...] influencia suas atividades docente, prejudicando-as [...]”;

4) ‘O professor de EF é ruim, mau professor’^{*}** (cinco citações). A respeito desse motivo nos dirigimos a Odorcick *et al.* (2001) que assinalam que as principais características do mau professor é o desinteresse, a didática ruim, a irresponsabilidade e a arrogância. Já Krug (2021a) destaca que o professor de EF ruim é um dos motivos do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AFEF. Nesse sentido, de acordo com Conceição *et al.* (2004), os alunos dos AFEF apontam que mudariam nas aulas de EF o professor ruim, isto é, aquele que ministra uma aula de baixa qualidade; e,

5) ‘A falta de espaço físico e materiais adequados para as aulas de EF’^{*} (duas citações). Esse motivo pode ser fundamentado em Bastos (2015) que afirma que a falta de estrutura (ou seja, de espaço físico e de materiais adequados) nas aulas de EF é algo ‘desmotivante’ para os alunos, pois sem as quadras para as práticas dos exercícios os alunos acabam tendo somente aulas teóricas, ou seja, dentro da sala de aula. Já Krug (2017) coloca que as condições de trabalho difíceis / precárias, isto é, a falta de espaço físico e materiais para o desenvolvimento das aulas de EF Escolar indicam a existência uma precarização do trabalho docente na rede pública de ensino. Além disso, Krug (2021a) ressalta que a falta de espaço físico e materiais adequados para as aulas de EF é um dos motivos do desinteresse dos alunos dos AFEF pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF.

Assim, estas foram as opiniões dos alunos dos AFEF em relação aos seus motivos do não gosto pela disciplina de EF.

Ao produzirmos uma ‘**análise geral**’ sobre as opiniões dos alunos dos AFEF estudados (conforme quadro 3), em relação aos motivos do não gosto pela disciplina de EF, constatamos que a ‘**maioria**’ (três do total de cinco) desses motivos está ‘**ligada aos professores de EF**’*** (itens: 2; 3 e 4) e a ‘**minoría**’ (dois do total de cinco) está ‘**dividida em duas partes**’, ‘**uma parte**’ (um do total de dois) está ‘**ligada aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos**’** (item: 1) e ‘**outra parte**’ (um do total de dois) está ‘**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**’* (item: 5). Vale salientar que os motivos do não gosto pela disciplina de EF (conforme quadro 3), de ‘**forma geral**’, tiveram no total quarenta e cinco citações, sendo vinte e cinco ‘**ligadas aos professores de EF**’***, dezoito ‘**ligadas aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos**’** e somente duas ‘**ligadas à estrutura da escola/sistema educacional**’*. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, ‘**os motivos do não gosto pela disciplina de EF estão, principalmente ligados aos professores de EF e, secundariamente ligados aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos e ligados à estrutura da escola/sistema educacional**’.

Ao compormos uma ‘**análise parcial**’ isto é, nos diferentes AFEF (5°; 6°; 7°; 8°; e, 9°), conforme o quadro 3, em relação aos motivos do não gosto pela disciplina de EF pelos alunos estudados, constatamos que:

a) ‘**aconteceu a ocorrência de motivos do não gosto dos alunos pela disciplina de EF em todos os AFEF (5° ao 9° Ano)**’, entretanto foram ‘**dois motivos nos 5° e 6° Anos**’ (itens: 3 e 5) e ‘**três motivos nos 7°, 8° e 9° Anos**’ (divididos entre os itens: 1; 2; 3 e 4). Dessa forma, podemos inferir que ‘**a quantidade de motivos do não gosto pela disciplina de EF é menor no início dos AFEF, isto é, nos 5° e 6° Anos, do que no final dos AFEF, ou seja, nos 7°, 8° e 9° Anos**’;

b) ‘**o principal motivo do não gosto dos alunos pela disciplina de EF nos 5° e 6° Anos**’ foi ‘**a desmotivação do professor de EF**’ (item 3 com duas citações no 5° Ano e cinco citações no 6° Ano) e nos ‘**7°, 8° e 9° Anos**’ foi ‘**não gosta de esporte**’ (item 1 com cinco citações no 7° Ano, seis citações no 8° Ano e sete citações no 9° Ano). Dessa forma, podemos inferir que ‘**a desmotivação do professor de EF no início dos AFEF (5° e 6° Anos) e o não gosto de esporte no final dos AFEF (7°, 8° e 9° Anos) são os principais motivos do não gosto dos alunos pela disciplina de EF nos AFEF**’;

c) ‘**os motivos do não gosto dos alunos pela disciplina de EF**’ em ‘**todos os AFEF**’ a quantidade de motivos ou número de citações em sua ‘**maioria**’ (5° Ano com um motivo e duas citações; 6° Ano com um motivo e cinco citações; 7°, 8° e 9° Anos com dois motivos) está ‘**ligado aos professores de EF**’***. Dessa forma, podemos inferir que ‘**os motivos do não gosto dos alunos pela disciplina de EF nos diversos Anos (5°; 6°; 7°; 8°; e, 9°) do Ensino Fundamental estão, em sua maioria, ligados aos professores de EF**’; e,

d) ‘**o número de citações dos motivos do não gosto pela disciplina de EF é crescente do 5° até o 9° Ano do Ensino Fundamental**’ (de três para quatorze citações). Dessa forma, podemos inferir que ‘**os motivos do não gosto pela disciplina de EF aumenta de intensidade em suas citações com o decorrer dos AFEF**’.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas temos a destacar que:

a) **‘quanto ao gosto ou não pela disciplina de EF’** os alunos dos AFEF estudados, de **‘forma geral’**, em sua **‘maioria’** declararam que **‘gostam’**. Já, de **‘forma parcial’**, isto é, nos diferentes AFEF, **‘o número de alunos que gostam da EF foi superior aos que não gostam em todos os AFEF, isto é, do 5º ao 9º Ano’**, bem como **‘o número de alunos que gostam da EF foi decrescente do 5º ao 9º Ano (de 27 para 16) enquanto foi crescente o número de alunos que não gostam da EF do 5º ao 9º Ano (de 3 para 14)’**;

b) **‘quanto aos motivos do gosto pela disciplina de EF’**, pelos alunos dos AFEF estudados, de **‘forma geral’**, em sua **‘totalidade’** está **‘ligada aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos’**, sendo o **‘principal motivo’** **‘o gosto pelo esporte’**. Já, de **‘forma parcial’**, a **‘quantidade de motivos do gosto’** dos alunos pela disciplina de EF **‘é maior no início dos AFEF, isto é, nos 5º e 6º Anos, do que no final dos AFEF, ou seja, nos 7º, 8º e 9º Anos’**. Além disso, **‘o principal motivo do gosto’** dos alunos pela disciplina de EF no **‘5º Ano’** foi **‘pela diversão’** enquanto que **‘do 6º ao 9º Ano do AFEF’** foi **‘o gosto pelo esporte’**. Também **‘os motivos do gosto dos alunos’** pela disciplina de EF nos **‘diversos Anos (5º, 6º, 7º, 8º e 9º) do Ensino Fundamental’** estão **‘totalmente’** **‘ligados aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos’**. Ainda, de **‘forma parcial’** os **‘motivos do gosto dos alunos’** pela disciplina de EF **‘diminui de intensidade em suas citações com o decorrer dos AFEF’**; e,

c) **‘quanto aos motivos do não gosto pela disciplina de EF’**, os alunos dos AFEF estudados, de **‘forma geral’**, em sua **‘maioria’** está **‘ligada aos professores de EF’** e em sua **‘minorias’** está **‘dividida em duas partes’**, **‘uma parte’** está **‘ligada aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos’** e **‘outra parte’** está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’**, sendo o **‘principal motivo’** **‘não gosta de esporte’**. Já, de **‘forma parcial’**, a **‘quantidade de motivos do não gosto’** dos alunos pela disciplina de EF **‘é menor no início dos AFEF, isto é, nos 5º e 6º Anos, do que no final dos AFEF, ou seja, nos 7º, 8º e 9º Anos’**. Além disso, o **‘principal motivo do não gosto’** dos alunos pela disciplina de EF nos **‘5º e 6º Anos’** foi **‘a desmotivação do professor de EF’** e nos **‘7º, 8º e 9º Anos’** foi **‘não gosta de esporte’**. Também **‘os motivos do não gosto’** dos alunos pela disciplina de EF em **‘todos os AFEF’** em sua **‘maioria’** estão **‘ligados aos professores de EF’**. Ainda, de **‘forma parcial’** os **‘motivos do não gosto’** dos alunos pela disciplina de EF **‘aumenta de intensidade em suas citações com o decorrer dos AFEF’**.

Assim, **‘concluimos que o gosto ou não dos alunos pela disciplina de EF permeiam todos os AFEF (5º ao 9º Ano), sendo que o gosto predomina para a grande maioria dos educandos’**.

Além disto, constatamos que o número de alunos que gostam da EF foi decrescente do 5º ao 9º Ano enquanto que foi crescente o número de alunos que não gostam da EF do 5º ao 9º Ano.

Ainda constatamos que o principal motivo do gosto dos alunos pelas aulas de EF do 5º ao 9º Ano foi o gosto pelo esporte, enquanto o principal motivo do não gosto, também do 5º ao 9º Ano, foi o não gosta de esporte.

Destacamos que estas duas constatações mencionadas anteriormente estão em consonância com vários estudos (CANFIELD *et al.*, 1995; CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; ZANINI *et al.*, 2004; e, SILVA; KRUG, 2005) realizados em tempos passados, isto é, de quinze a vinte anos atrás. Assim, nos parece que a EF nos AFEF encontra-se sendo desenvolvida nos mesmos moldes de vinte, trinta anos atrás estando ancorada na prática esportiva, pois, já na década de 1990, Canfield *et al.* (1995, p.

81) colocavam que “[...] o conteúdo esportivo continua sendo hegemônico nas aulas de Educação Física [...], demonstrando que a cultura corporal humana não está sendo explorada pelo professor?”. Nesse sentido, Krug (2021b, p. 32) aponta que “a EF com seu conteúdo esportivizado [...]” é um dos aspectos negativos da EF Escolar. Assim sendo, diante desse quadro constatado, citamos Krug *et al.* (2017, p. 35) que destacam que o que falta na profissão docente em EF é uma [...] melhor preparação profissional [...]”.

Para finalizarmos, alertamos que, devido ao tipo de estudo realizado, os seus achados não devem ser generalizados e sim encarados como uma possibilidade de ocorrência. Esse alerta está em consonância com o dito por Molina Neto (2004, p. 61) de que “nas pesquisas qualitativas não há preocupação em generalizar os achados”.

Referências

- BASTOS, L. V. **Os desafios da Educação Física Escolar**, 2015. Disponível em: <http://www3.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/30168>. Acesso em: 27 fev. 2015.
- BREZOLIN, C. de S.; BATISTELLA, P. A.; KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Dificuldades e benefícios do futsal feminino em uma competição escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 39, v. 1, p. 25-32, 2019.
- CANFIELD, M. de S.; KRUG, 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: Ed. Universitária Universidade Federal de Pelotas, 1995. p. 75-85.
- 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.
- CHAVES, N. R. M.; BATISTELLA, P. A. A influência de um programa de iniciação desportiva no desenvolvimento motor de crianças de 5ª série do Ensino Fundamental. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 02, p. 69-81, nov. 2004.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRÜGER, L. G.; SANTOS JÚNIOR, S. L. dos; SILVA, M. S. da; ZANINI, M. C.; KRUG, H. N. A opinião discente sobre a Educação Física no Ensino Fundamental em Santa Maria (RS). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII, 2004, Pelotas. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPel, 2004. CD-ROOM.
- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FORMIGA, N. S. Saúde e Educação Física: pesquisas, percepções e perspectivas, 2014. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/283349793/Saude-e-Educacao-Fisica-Pesquisa-Percepcoes-e-Perspectivas>. Acesso em: 31 out. 2022.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- GOMES, M. H. **A indisciplina nas aulas de Educação Física**, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – UnB, Brasília, 2012.
- KRUG, H. N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-12, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-precarizacao-do-trabalho-docente-em-educacao-fisica-na-educacao-basica>. Acesso em: 27 out. 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. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-bom-professor-de-educacao-fisica-nas-representacoes-sociais-de-alunos-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 mar. 2022.
- 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. 2021a.
- KRUG, H. N. Avaliando a Educação Física Escolar: os aspectos positivos e negativos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp. – EF, p. 28-37, jun. 2021b.
- KRUG, H. N. As representações sociais da competição nas aulas de Educação Física na Educação Básica de professores da área e seus alunos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. – EF, p. 32-43, fev. 2022.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, mai./ago. 2017.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; SANTOS JÚNIOR, S. L.; KRÜGER, L. G.; SILVA, M. S. da; ZANINI, M. C. A qualidade das aulas de Educação Física Escolar na opinião dos alunos do Ensino

- Fundamental da rede pública de Santa Maria (RS). In: CONGRESSO MERCOSUL DE CULTURA CORPORAL E QUALIDADE DE VIDA E ENCONTRO MERCOSUL DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA, PEDAGOGIA E FISIOTERAPIA, III., III., 2003, Ijuí. **Anais – Caderno de Resumo**, Ijuí: Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2003. p. 117-118.
- 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, 2019.
- 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, 2020.
- LOPES, p.; NUNOMURA, M. Motivação para a prática e permanência na ginástica de alto nível. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 177-187, jul./set. 2007.
- MARTINS JÚNIOR, J. A Educação Física Escolar. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- MENDONÇA, R. S.; KRUG, H. N.; BAGGIO, I. C.; BELTRAME, V. O jogo e o processo educativo nas aulas de Educação Física. Uma análise da rede municipal de ensino de Santa Maria. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 27, p. 65-77, nov. 2002.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINÓS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 107-139.
- NASÁRIO, J. C. Competição na Educação Física Escolar: um estudo de representações sociais de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), XV., 2008, Curitiba. **Anais**, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.
- NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINÓS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.
- ODORCICK, E. et al. Os bons e os maus professores formadores na opinião de acadêmicos de Educação Física. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 6., 2001, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2001.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PAZ, J. R. L.; PIRES, V. Visão do aluno sobre a Educação Física na escola: um estudo com a 8ª Série do Ensino Fundamental de Santa Cruz do Sul (RS). In: RIGO, L. C. et al. (Orgs.). **XXI Simpósio Nacional de Educação Física – Anais**. Pelotas: Escola Superior de Educação Física / Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2002. p. 100-111.
- RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. da. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em saúde coletiva. **Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 14, n. 32, p. ?-?, 2010.
- SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 103-152.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A Educação Física Escolar no Ensino Fundamental na região central do RS: a opinião do aluno. In: HENTGES, A.; BASSO, B. G.; CARLE, C. B.; COSTA, F. T. L. da; BERLATTO, O.; FÉLIX, R. R.; LAUXEN, S. de L.; GARCES, S. B. B.; BEM, V. S. de; FELL, A. M.; BINSFELD, F.; RODRIGUES, M. C. G. (Orgs.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2005. p. 79-89.
- SILVA, O. G. T. de et al. Perfil de preferências culturais e desportivas dos alunos do Colégio Pedro II – Rio de Janeiro. **Revista Artus**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 45-59, 1996.
- SILVEIRA, M. M.; LEON, A. D. O bom professor de Química na voz dos estudantes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 28, p. 246-266, abr./jun. 2018.
- VIEIRA, F. F. **Competição, motivação e esporte escolar**, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura e Educação Física) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- VILLAS BOAS, A. et al. **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Notigraf, 1988.
- ZANINI, M. C.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; SANTOS JÚNIOR, S. L. dos; KRÜGER, L. G.; SILVA, M. S. da. A Educação Física e as outras disciplinas do currículo escolar: importância e gosto na opinião dos alunos do Ensino Fundamental em Santa Maria (RS). In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, XIX., 2004, Santa Maria. **Anais**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

OS PIORES E OS MELHORES MOMENTOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR

Hugo Norberto Krug³

Resumo

Objetivamos neste estudo analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre os seus piores e melhores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, tendo as informações coletadas interpretadas pela análise de conteúdo. Participaram vinte professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que a inclusão escolar nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores da área estudados, foi geradora tanto de piores quanto de melhores momentos na atuação docente e que esses perpassam as barreiras (os piores momentos) e os facilitadores (os melhores momentos) da inclusão na EF Escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Inclusão Escolar. Piores e Melhores Momentos.

Abstract

We was objectived in this study to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers from Basic Education (BE), from the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about their worst and best moments in teaching profession, in the face of school inclusion. We was characterized the research as qualitative of the case study type. We was used an interview as a research instrument, with the collected information interpreted by content analysis. Participated twenty PE teachers from BE from the mentioned education network and city. We was concluded that school inclusion in PE classes at BE, in the perceptions of the teachers in the area studied, generated both the worst and best moments in teaching practice and that these permeate the barriers (the worst moments) and the facilitators (the best moments) of inclusion in School PE.

Keywords: Physical Education. School inclusion. Worst and Best Moments.

As considerações iniciais

Em tempos recentes, facilmente, podemos constatar uma intensificação de investigações sobre a inclusão escolar nas aulas de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), tais como: Krug (2021a); Krug (2021b); Krug e Krug (2021b); Krug *et al.* (2021a); Krug *et al.* (2021b); Krug; Krug e Krug (2019a); Krug; Krug e Krug (2019b); Krug *et al.* (2019); Krug *et al.* (2018a); Krug *et al.* (2018b); Krug *et al.* (2017a); e, Krug *et al.* (2016).

Entretanto, Krug e Krug (2021b) destacam que, mesmo diante da intensificação de investigações

[...] a inclusão escolar representa um tema complexo que ainda tem muito a ser pesquisado, pois essa é um ‘momento’ de grande importância, na perspectiva da inclusão social, que pode promover avanços na conquista por direitos civis e sociais que têm valorizado a diversidade humana (KRUG; KRUG, 2021b, p. 78).

³ 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.

Neste contexto, sabendo do papel que a escola possui no processo de inclusão, ressaltamos a disciplina de EF como um importante componente obrigatório do currículo escolar, da EB, que deve garantir, segundo Telles e Krug (2014, p. 3), “[...] um ensino de qualidade para todos os alunos (com deficiência ou não)”, é merecedora de novos olhares sobre a temática da inclusão escolar, pois vários estudos apontam para as dificuldades, inseguranças e incertezas a respeito desse processo.

Assim sendo, consideramos importante salientar que existem ‘momentos’ na atividade docente que tornam-se marcantes e que são lembrados por muito tempo, como boas e más lembranças, que, com certeza, influenciam o modo de pensar e de atuar dos professores ao longo de sua atuação profissional e, dessa forma, o sujeito também aprende e gera conhecimentos para o desenvolvimento de sua profissão.

Desta maneira, convém lembrarmos Luft (2000) que diz que a palavra ‘momento’ significa um ponto determinado do tempo; altura, instante, hora, isto é, uma ocasião definida num tempo.

Neste cenário, vislumbramos o surgimento da temática ‘**os piores e os melhores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, de professores de EF da EB**’, pois, os piores e os melhores momentos são traços significativos, como negativos e/ou positivos, que marcam a docência.

Assim, consideramos as premissas anteriormente descritas, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), sobre os seus piores e melhores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar?

A partir do questionamento supracitado estabelecemos o seguinte objetivo geral: analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os seus piores e melhores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar.

Para o atingimento do objetivo geral, esse foi dividido em objetivos específicos: 1) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os seus piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar; e, 2) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os seus melhores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar.

A argumentação sobre a importância da realização deste estudo está fundamentada em Goodson (1992) que ressalta que os dados sobre as vidas dos professores são fatores importantes para os estudos de investigação educacional, pois, esses, chegam, quase sempre, a influenciar a sua atividade docente.

Os procedimentos metodológicos

Ao considerarmos que os procedimentos metodológicos “[...] manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos do pesquisador [...]” (TELLES; KRUG, 2014, p. 3), caracterizamos esta investigação como qualitativa do tipo estudo de caso.

Para Denzin e Lincoln (2006), 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 naturalista, interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Segundo Gil (2007),

um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer com profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o parece (GIL, 2007, p. 54).

Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, que, conforme Negrine (2004, p. 73), é uma “[...] estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro”.

Destacamos que abordamos no roteiro da entrevista os objetivos específicos do estudo. Gravados e transcrevemos as entrevistas, sendo, então, retornadas aos informantes para a leitura e conferência das informações.

Efetuamos a interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa por meio da análise de conteúdo, que, de acordo com Moraes (1994, p. 103), é um conjunto de técnicas e instrumentos usadas na análise e interpretação de dados de uma pesquisa, com o objetivo de fazer uma “[...] descrição e interpretação destes dados, assim como a inferência sobre suas condições de produção e recepção”.

Participaram do estudo vinte professores de EF da EB, da rede de ensino público, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), que possuíam alunos inclusos em suas aulas. Esse fato está em consonância com o dito por Berria *et al.* (2012, p. 161) que salientam que “ao definir as pessoas que participarão da pesquisa é importante identificar os indivíduos significativamente envolvidos com o problema do estudo, pois esses, normalmente, serão os mais relevantes para a pesquisa”.

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

Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões do estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise (piores e melhores momentos, diante da inclusão escolar). Assim, a seguir, descrevemos o que expuseram os professores de EF da EB estudados, sobre referida temática.

Os piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica estudados

Nesta categoria de análise, achamos importante mencionarmos Luft (2000) que diz que a palavra ‘pior’ significa o que é inferior, insensato ou errado e a palavra ‘momento’ significa uma circunstância, uma situação, uma ocasião oportuna. Assim, para este estudo, consideramos que o pior momento em uma atuação docente, diante da inclusão escolar, significa uma situação onde ocorreu algo errado, que tendeu para tornar contraproducente o desempenho destes na docência. Nesse sentido, emergiram **‘seis unidades de significados’** que foram descritas na sequência a seguir.

A primeira e principal unidade de significado destacada foi **‘a falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com alguns alunos com deficiência’**^{***} (nove citações). Quanto a essa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nos dirigimos a Silva e Arruda que afirmam que, muitas vezes, os professores não sabem como proceder quando se deparam com os alunos com deficiência e isso, talvez aconteça pela falta de formação adequada e os colocam em algumas situações desconfortáveis no dia a dia do cotidiano escolar. Nesse sentido, a falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com alunos com deficiência é um dos fatos da realidade da inclusão escolar nas aulas de EF da EB (KRUG, 2021a), sendo então uma barreira (KRUG; KRUG; KRUG, 2019b), bem como um dilema (KRUG *et al.*, 2016) e também um desafio da docência em EF na EB, diante da inclusão escolar, que causa os sentimentos de medo e insegurança aos professores (KRUG; KRUG; KRUG, 2019a). Assim sendo, a falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com alunos com deficiência é um dos aspectos negativos (KRUG, 2021b) e uma das desvantagens (KRUG *et al.*, 2018b) da EF Escolar Inclusiva. Já Krug *et al.* (2021a) apontam que o despreparo para trabalhar a inclusão escolar em suas aulas é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que a falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com alguns alunos com deficiência ao ser uma realidade, uma barreira, um dilema, um desafio, um aspecto negativo, uma desvantagem e uma marca docente negativa que causa os sentimentos de medo e insegurança, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos para os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

‘A falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’^{*} (quatro citações) foi a segunda unidade de significado destacada. Sobre essa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, apontamos Conceição; Souza e Krug (2010, p. 4) que afirmam que “a falta de habilidade docente para com os alunos incluídos ainda faz com que seja de fundamental importância a participação de alguém especializado [...]”. Nesse contexto, Krug *et al.* (2016, p. 60-61) apontam que “[...] a ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com os docentes parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com a inclusão”. Nesse sentido, a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência é um dos fatos da realidade da inclusão escolar nas aulas de EF da EB (KRUG, 2021a), sendo então uma barreira (KRUG; KRUG; KRUG, 2019b), bem como um dilema (KRUG *et al.*, 2016) e também um desafio da docência em EF na EB, diante da inclusão escolar, que causa o sentimento de insatisfação aos professores (KRUG; KRUG; KRUG, 2019a). Assim sendo, a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência é um dos aspectos negativos (KRUG, 2021b) e uma das desvantagens (KRUG *et al.*, 2018b) da EF Escolar Inclusiva. Dessa forma, podemos inferir que a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência ao ser uma realidade, uma barreira, um dilema, um aspecto negativo e uma desvantagem que causa o sentimento de insatisfação, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão

que determina a ocorrência de um dos piores momentos para os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

Outra unidade de significado destacada, a terceira, foi **‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’**^{**} (três citações). No direcionamento dessa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nos apoiamos em Lourencetti e Mizukami (2002) que assinalam três possibilidades para a não participação do aluno incluso nas aulas: a falta de acessibilidade ao local da aula; ao próprio aluno; e, ao professor. Nesse sentido, a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF é um dos fatos da realidade da inclusão escolar nas aulas de EF da EB (KRUG, 2021a), sendo então uma barreira (KRUG; KRUG; KRUG, 2019b), bem como um desafio da docência em EF na EB, diante da inclusão escolar, que causa o sentimento de impotência aos professores (KRUG; KRUG; KRUG, 2019a). Assim sendo, a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Dessa forma, podemos inferir que a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF ao ser uma realidade, uma barreira, um desafio e uma marca docente negativa que causa o sentimento de impotência, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos para os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

‘A difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’^{*} (duas citações) foi a quarta unidade de significado destacada. Relativamente a essa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF a EB estudados, nos referimos a Lehnhard; Manta e Palma (2011) que dizem que existem barreiras arquitetônicas no ambiente escolar que dificultam ou impedem o acesso e a inclusão de alunos com deficiência. Nesse sentido, a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares é um dos fatos da realidade da inclusão escolar nas aulas de EF da EB (KRUG, 2021a), sendo então uma barreira (KRUG; KRUG; KRUG, 2019b), bem como um dilema (KRUG *et al.*, 2016) e também um desafio da docência em EF na EB, diante da inclusão escolar, que causa os sentimentos de medo e insegurança aos professores (KRUG; KRUG; KRUG, 2019a). Assim sendo, a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares é um dos aspectos negativos (KRUG, 2021b) e uma das desvantagens (KRUG *et al.*, 2018b) da EF Escolar Inclusiva. Já Krug *et al.* (2021a) apontam que a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares ao ser uma realidade, uma barreira, um dilema, um desafio, um aspecto negativo, uma desvantagem e uma marca docente negativa que causa os sentimentos de medo e insegurança, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos para os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

Mais outra unidade de significado destacada, a quinta, foi **‘o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’**^{**} (uma citação). Diante dessa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, citamos Souza e Miranda (2010) que assinalam que é interessante notar que a justificativa para o insucesso na aprendizagem dos alunos recai no aluno e não no processo de ensino e, dessa maneira, há uma culpabilização no aluno, deixando de se identificar falhas no próprio processo de ensino. Já Schmitt *et al.* (2015) apontam que uma das principais dificuldades dos professores de EF em conduzir suas aulas com alunos com deficiência está em proporcionar práticas pedagógicas adequadas para que esses educandos aprendam. Nesse cenário, o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência é um dos fatos da realidade da inclusão escolar nas aulas de EF da EB (KRUG, 2021a), sendo então uma barreira (KRUG; KRUG; KRUG, 2019b) para a concretização da inclusão escolar nas aulas de EF da EB.

Assim sendo, de acordo com Krug *et al.* (2021a, p. 82), “o não aprendido do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB diante da inclusão escolar. Dessa forma, podemos inferir que o não aprendido do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência ao ser uma realidade, uma barreira e uma marca docente negativa, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos para os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

A sexta e última unidade de significado destacada foi ‘**o preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência**’^{**} (uma citação). Em relação a essa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nos referimos a Krug (2002, p. 16) que destaca que “a diversidade humana é muito ampla. Mesmo assim, existem pessoas que ainda não compreenderam, muito bem, as diferenças e as deficiências que todos possuem, gerando estigmas, preconceitos e impondo rotulações [...]” como é o caso das pessoas com deficiência. Nesse cenário, o preconceito dos alunos ditos normais com os colegas com deficiência é um dos dilemas da EF Inclusiva (KRUG *et al.*, 2016), sendo então um dos desafios da docência em EF, diante da inclusão escolar, que causa medo e insegurança nos professores. Assim sendo, conforme Krug (2021b), o preconceito dos alunos ditos normais com os colegas com deficiência é um dos aspectos negativos da EF Inclusiva, como também é uma das desvantagens da inclusão escolar nas aulas de EF da EB (KRUG *et al.*, 2018b). Dessa forma, podemos inferir que o preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência ao ser um dilema, um desafio, um aspecto negativo e uma desvantagem que causa os sentimentos de medo e insegurança, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos para os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

Assim, estes foram os piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao efetuarmos uma ‘**análise geral**’ sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, constatamos que ‘**três sextos**’ (três do total de seis) dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, estão diretamente ‘**ligados aos alunos com deficiência**’^{**} (‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’; ‘o não aprendido do conteúdo de EF pelos alunos com deficiência’; e, ‘o preconceito dos alunos ditos normais com os colegas com deficiência’), outros ‘**dois sextos**’ (dois do total de seis) estão diretamente ‘**ligados à estrutura da escola/sistema educacional**’^{*} (‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’; e, ‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’) e ‘**um sexto**’ (um do total de seis) está diretamente ‘**ligado aos próprios professores de EF, ou seja, a si mesmos**’^{***} (‘a falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com alunos com deficiência’). A partir dessas constatações, podemos inferir que ‘**a inclusão escolar nas aulas de EF, devido a sua complexidade, facilmente, estará proporcionando uma grande quantidade de piores momentos na atuação de professores de EF da EB**’.

Estas constatações mostram que, sem dúvida nenhuma, os piores momentos dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, se estabelecem, principalmente, frente as barreiras da inclusão na EF Escolar, pois, segundo Krug; Krug e Krug (2019b), a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência, a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência, a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF, a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência nos ambientes escolares e o não aprendido do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência são barreiras da inclusão escolar.

Os melhores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica estudados

Nesta categoria de análise, achamos necessário citarmos Luft (2000) que diz que, a palavra ‘melhor’ significa o que é melhor, mais sensato ou acertado e, a palavra ‘momento’ significa uma situação, uma ocasião oportuna. Assim, para este estudo, consideramos que, o melhor momento em uma atuação docente, diante da inclusão escolar, significa uma situação onde ocorreu o melhor, que tendeu para melhorar o desempenho destes na docência. Nesse sentido, emergiram **‘três unidades de significados’** que foram descritas a seguir.

‘A não exclusão dos alunos com deficiência do sistema escolar’* (quinze citações) foi a primeira e principal unidade de significado manifestada. A respeito dessa razão que determina a ocorrência de um dos melhores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nos reportamos a Saraiva e Levandoski (2015, p. 48) que colocam que a educação inclusiva surge pela “[...] preocupação em oferecer uma educação de qualidade e sem distinções, que minimize possíveis ações de discriminação e preconceitos que levam a exclusão ou até mesmo ao abandono escolar destes alunos”. Nesse contexto, citamos Krug (2021b) que diz que a não exclusão dos alunos com deficiência do sistema escolar é um dos aspectos positivos da EF Escolar Inclusiva, bem como, para Krug *et al.* (2018b, p. 52), “[...] a sensação dos alunos com deficiência de não exclusão do sistema [...]” é uma das vantagens da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que a não exclusão dos alunos com deficiência do sistema escolar ao ser um aspecto positivo e uma das vantagens, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão dos melhores momentos para os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

A segunda unidade de significado manifestada foi **‘a convivência dos alunos com deficiência com os alunos ditos normais’**** (quatro citações). Na direção dessa razão que determina a ocorrência de um dos melhores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nos remetemos ao Ministério da Educação e do Desporto (*apud* KRUG, 2002, p. 15) que destaca que uma das vantagens do atendimento das pessoas com deficiência na escola regular é a “[...] convivência com os alunos, de sua faixa etária, considerados normais, pois em ambientes comuns, as crianças portadoras de deficiências têm mais condições de desenvolver suas capacidades e de desfrutar um convívio social mais rico e abrangente, sem tantos rótulos e estigmas [...]”. Nesse sentido, Conceição; Souza e Krug (2010) ressaltam que é necessário que todos os alunos tenham possibilidade de convivência desde o início da história escolar com a diversidade humana. Nesse contexto, citamos Krug (2021b) que diz que a convivência dos alunos com deficiência com os alunos ditos normais é um dos aspectos positivos da EF Escolar Inclusiva, bem como, segundo Krug *et al.* (2018b), é uma das vantagens da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Além disso, Krug; Krug e Krug (2019b, p. 27) apontam que “[...] a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é um dos facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que a convivência dos alunos com deficiência com os alunos ditos normais ao ser um aspecto positivo, uma vantagem e um facilitador, com certeza, podem passar a tornar-se uma razão dos melhores momentos para os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

Outra unidade de significado manifestada, a terceira e última, foi **‘o aprendizado dos alunos com deficiência com os sem deficiência e vice-versa’**** (uma citação). Frente a essa razão que determina a ocorrência de um dos melhores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nos embasamos em Ferreira (*apud* SILVA; MUDESTO, 2016) que destaca que no ambiente escolar, todos os membros da comunidade, influenciam no processo de inclusão, sendo eles, professores, a própria escola e os alunos com e sem deficiência que se tornam colaboradores, entre si, ou seja, se apóiam simultaneamente e aprendem uns com os outros. Também Krug (2002, p. 17) salienta que a inclusão das pessoas com deficiência

na escola “[...] e conseqüentemente na Educação Física Escolar é benéfica, tanto para o aluno com deficiência [...], quanto para o aluno (dito) normal [...]” (acréscimo nosso). Nesse contexto, citamos Krug (2021b) que coloca que “[...] o aprendizado dos alunos com deficiência com os sem deficiência e vice-versa [...]” é um dos aspectos positivos da EF Escolar Inclusiva, bem como, de acordo com Krug *et al.* (2018b), é uma das vantagens da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que o aprendizado dos alunos com deficiência com os sem deficiência e vice-versa ao ser um aspecto positivo e uma vantagem, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão dos melhores momentos para os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

Assim, estes foram os melhores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao realizarmos uma ‘**análise geral**’ sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, constatamos que ‘**dois terços**’ (dois do total de três) dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, estão diretamente ‘**ligados aos alunos com deficiência**’** (‘a convivência dos alunos com deficiência com os alunos ditos normais’; e, ‘o aprendizado dos alunos com deficiência com os sem deficiência e vice-versa’) e ‘**um terço**’ (um do total de três) está diretamente ‘**ligado à estrutura da escola/sistema educacional**’* (‘a não exclusão dos alunos com deficiência do sistema escolar’). Não houve ‘**nenhuma**’ citação diretamente ‘**ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos**’***. A partir dessas constatações, podemos inferir que ‘**a inclusão escolar nas aulas de EF, devido a sua complexidade, dificilmente, estará proporcionando uma grande quantidade de melhores momentos na atuação de professores de EF da EB**’.

Estas constatações mostram que, sem dúvida alguma, de acordo com Gonçalves (1992), a ocorrência dos melhores momentos tem um caráter de aleatoriedade, na medida em que os professores apontam fatores circunstanciais da carreira como melhores momentos, diluindo-se esses em uma dimensão subjetiva do tempo de vida.

Também estas constatações mostram que, sem dúvida nenhuma, os melhores momentos dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, se estabelecem, principalmente, frente aos facilitadores da inclusão na EF Escolar (KRUG; KRUG; KRUG, 2019b).

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas destacamos o seguinte:

a) ‘quanto aos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar’, os professores de EF da EB estudados, apontaram ‘seis unidades de significados’: 1^a) ‘a falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com alguns alunos com deficiência’***; 2^a) ‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’*; 3^a) ‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’***; 4^a) ‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’*; 5^a) ‘o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’***; e, 6^a) ‘o preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência’**. Esse rol aponta para os ‘piores momentos’ na atuação docente, diante da inclusão escolar, dos professores de EF da EB estudados, ‘ligados’, principalmente, ‘aos alunos com deficiência’** mas também ‘ligados’ ‘à estrutura da escola/sistema educacional’* e ‘aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos’; e,

b) ‘quanto aos melhores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar’, os professores de EF da EB estudados, apontaram ‘três unidades de significados’: 1ª) ‘a não exclusão dos alunos com deficiência do sistema escolar’; 2ª) ‘a convivência dos alunos com deficiência com os alunos ditos normais’; e, 3ª) ‘o aprendizado dos alunos com deficiência com os sem deficiência e vice-versa’. Esse rol aponta para os ‘melhores momentos’ na atuação docente, diante da inclusão escolar, dos professores de EF da EB estudados, ‘ligados’, principalmente, ‘aos alunos com deficiência’, mas também ‘ligados’ ‘à estrutura da escola/sistema educacional’.

A partir destas constatações concluímos que a inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados, ‘foi geradora tanto de piores momentos quanto de melhores momentos na atuação docente’ e que esses perpassaram as barreiras (os piores momentos) e os facilitadores (os melhores momentos) da inclusão na EF Escolar. Nesse sentido, podemos inferir que ‘os piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, perpassam pelas barreiras da EF Inclusiva e os melhores momentos perpassam pelas facilidades da mesma’.

Também concluímos pela ‘existência de piores momentos em maior quantidade (seis unidades de significados) do que os melhores momentos (três unidades de significados) na atuação docente, diante da inclusão escolar’, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Nesse sentido, podemos inferir uma maior possibilidade de razões para a ocorrência de piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, do que melhores momentos, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

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

Referências

- BERRIA, J.; CONFORTIN, S. C.; SANT’ANA, J.; MORETTI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. dos. Seleção de 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.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; SOUZA, T. de; KRUG, H. N. Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades especiais incluídos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 148, p. 1-6, sep. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/atuacao-profissional-com-alunos-com-necessidades...> . Acesso em: 15 fev. 2022.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores do Ensino Primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-170.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.
- KRUG, H. N. Educação Física Escolar: temas polêmicos. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Santa Maria, n. 53, p. 1-19, dez. 2002.
- KRUG, H. N. O real e o ideal da Educação Física Inclusiva: percepções de professores da área. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, nov. 2021a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-real-e-o-ideal-da-educacao-fisica-inclusiva-percepcoes-de-professores-da-area>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- KRUG, H. N. Avaliando a Educação Física Inclusiva: os aspectos positivos e negativos. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-10, dez. 2021b. Disponível em:

<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/avaliando-a-educacao-fisica-inclusiva-os-aspectos-positivos-e-negativos>. Acesso em: 04 fev. 2022.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Como a disciplina de Educação Física na Educação Básica pode se tornar mais inclusiva: percepções da Gestão Escolar. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 7, n. 3, p. 155-169, set./dez. 2021a.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: que momento é este? **Form@re - Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 9, n. 2, p. 76-88, jul./dez. 2021b.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Docência e inclusão: os desafios 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, jan./jun. 2019a.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. As barreiras e os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: percepções dos professores da área. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, v. 08, n. 2, p. 18-33, jul./dez. 2019b.

Física. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 4-12, 2019.

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

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

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R. Diversidade humana e inclusão social na escola na percepção de acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Br. J. Ed. Tec. Soc.**, v. 10, n. 4, p. 366-375, out./dez. 2017b.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. Ser professor surdo-mudo de Educação Física: escolha, compreensões e perspectivas. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 1, p. 1-19, 2018a.

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

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

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: marcas docentes. **Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 5, n. 01, p. 75-86, jan./dez. 2021a.

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

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

LOURENÇETTI, G. do C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Dilemas de professores em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

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

MORAES, R. A análise de conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em ação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 103-111.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.

SARAIVA, J. F.; LEVANDOSKI, G. *Adversidades encontradas pelos profissionais da educação frente aos alunos com deficiência visual*. **Revista Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco – REVASF, Petrolina**, v. 5, n. 7, p. 47-58, mar. 2015.

SCHMITT, J. A.; FRANIT, J.; BORELLA, D. R.; SCHONE, A.; DUARTE, A. C.; HARNISCH, G. S.; STORCH, J. A. *Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e atração junto aos alunos com deficiência. Revista Conexões, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2015.*

SILVA, A. P. M. da; ARRUDA, A. L. M. M. *O papel do professor diante da inclusão social. Revista Saberes da Educação, São Roque, v. 5, n. 1, p. s.n.-s.n., 2014.*

SILVA, G. R.; MUDESTO, M. A. *Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física a partir da visão de alunos com deficiência. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 14, n. 2, p. 431-441, ago./dez. 2016.*

SOUZA, J. V. de; MIRANDA, D. D. A tutoria como estratégia de ensino nas aulas de Educação Física na rede regular de Ilhéus – Bahia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV., 2010, São Carlos. *Anais*, São Carlos: UFSCar, 2010.

TELLES, C.; KRUG, H. N. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. *Revista Gestão Universitária*, Belo Horizonte, p.1-9, jul. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 04 fev. 2022.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS FATORES INDICATIVOS DAS (IM)POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIDOCENTES

Hugo Norberto Krug⁴

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica nas aulas de Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), nas percepções de professores unidocentes, das redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de coleta de informações foi uma entrevista, tendo as respostas interpretadas por meio da análise de conteúdo. Participaram sessenta professores unidocentes das referidas redes de ensino e cidade, sendo vinte de cada rede. Concluímos que pela complexidade da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF a mesma está permeada de fatores indicativos de impossibilidades, bem como de fatores indicativos de possibilidades, e que estes são um o inverso do outro, isto é, a presença de um determinado fator é uma impossibilidade e a sua ausência é uma possibilidade.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Unidocentes. Prática Pedagógica. (Im)Possibilidades.

Abstract

The objective of this study was to analyze the indicative factors of the (im)possibilities of pedagogical practice in Physical Education (PE) classes in the Initial Years of Elementary School (IYES), in the perceptions of unidocents teachers from municipal, state and private education networks, from a city in the central region of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterized the research as qualitative of the case study type. The instrument for collecting information was an interview, with the responses interpreted through content analysis. Participated sixty unidocents teachers from the aforementioned schools and city, twenty from each education network. We conclude that, due to the complexity of the pedagogical practice of the unidocents teachers in PE classes at IYES it is permeated by factors that indicate impossibilities, as well as factors that indicate possibilities, and that these are one inverse of the other, that is, the presence of a given factor is an impossibility and its absence is a possibility.

Keywords: Physical Education. Unidocents teachers. Pedagogical Practice. (Im)Possibilities.

Introdução

Segundo Silva (2019, p. 14), “o Ensino Fundamental é a segunda etapa da Educação Básica, e tem como característica ser a mais longa etapa do ensino, passando por diferentes fases do desenvolvimento infantil”. A autora acrescenta que “nesse processo as crianças passam por diversas mudanças”, que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), “[...] estão relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais, entre outros”. Considerando esse cenário, Silva (2019, p. 14) coloca que, para que se possa atingir de forma eficaz as mudanças da BNCC, o Ensino Fundamental está “dividido em duas fases distintas, Anos Iniciais e Anos Finais [...]”.

⁴ 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.

Assim, ao tratarmos da primeira fase da Educação Básica (EB) podemos verificar que, conforme Mentz (2011, p. 14), “[...] a Educação Física é um dos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica [...], incluindo assim os Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]”. Entretanto, para Cardoso (2014, p. 8), embora a Educação Física (EF) seja componente curricular obrigatório na EB e consequentemente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), “[...] não necessariamente é lecionada por um professor habilitado na área. Isso acontece devido a uma brecha no art. 31 da Resolução n. 7/2010 que assegura a presença da disciplina com caráter obrigatório, mas não a presença do seu profissional especializado [...]”.

Neste sentido, citamos Contreira e Krug (2010, p. 1) que destacam que, ao observarmos a realidade da EF nos AIEF no Rio Grande do Sul - RS, “[...] encontramos, frequentemente, a utilização de professores ‘pedagogos’ ou ‘polivalentes’, conhecidos no estado como ‘unidocentes’, encarregados de ministrarem aulas de Educação Física para [...] (esse segmento escolar)”. (acréscimos nossos).

Já Silva e Krug (2008a, p. 24) colocam que “[...] o prefixo ‘uni’ é originado da palavra unir e ‘docência’ corresponde ao ato do professor de exercer sua profissão, então, logicamente ‘unidocência’ é a união dos conteúdos de todas as disciplinas e ministrada por um único professor”.

Segundo Contreira e Krug (2010, p. 1), a atuação do professor unidocente no estado do RS, com a EF nos AIEF, encontra respaldo na legislação federal e do estado do RS por dois motivos:

1º) não existe uma especificação na LDB – Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) indicando o profissional para atuar nesta fase escolar, dando às escolas a ‘liberdade’ de escolherem o posicionamento sobre o assunto; e, 2º) [o] estado do Rio Grande do Sul através de Leis como a n. 8.747/1988 (RIO GRANDE DO SUL, 1988) e a n. 6.672/1974 (RIO GRANDE DO SUL, 1974), garantem gratificações nos vencimentos dos professores que atuam na regência de classes ‘unidocentes’. Assim, essa situação acaba gerando questões que extrapolam as concepções didáticas e pedagógicas da educação.

Diante deste quadro, Piccoli (2007) afirma que, a partir da legislação anteriormente citada, entende-se que investir no profissional unidocente se trata tão somente de uma questão econômica, situação essa que tem acarretado a diminuição de despesas com professores e materiais. O autor destaca que com a gratificação pelo exercício em regência de classes unidocentes do currículo por atividades o estado do RS não se compromete em contratar outros professores especializados, como, por exemplo, o professor de EF, deixando que todos os componentes obrigatórios fiquem a cargo dos professores unidocentes. Isso representa uma opção do estado do RS, uma vez que em escolas municipais, dependendo da legislação pertinente ao município, pode-se observar a presença de outros profissionais nesse segmento escolar.

Neste contexto, necessitamos de estudos que voltem “[...] olhares para a EF ministrada pelos professores unidocentes nos AIEF [...], pois estes podem oferecer subsídios para reflexões que contribuam com melhorias na qualidade das aulas dessa disciplina” (KRUG, 2021a, p. 15). Assim, nesse direcionamento de intenção, nos preocupamos com a prática pedagógica dos mesmos, já que, segundo Carreiro da Costa (1988), esta é um problema central na ação educativa, pois se materializa nas várias opções tomadas pelo docente durante a organização e execução do ensino.

Convém lembrarmos que, para Cunha (1992), a prática pedagógica é o cotidiano do professor na preparação e na execução do ensino. Já Souza (2005) afirma que a prática pedagógica, na escola, expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. A autora ressalta que, ao focalizar a aula, a prática pedagógica pode ser vista por múltiplas dimensões, que envolvem o saber, o professor, o aluno, a metodologia, a avaliação, a relação professor-aluno, a concepção de educação e escola, etc.

A partir destas colocações de Cunha (1992) e Souza (2005) nos dirigimos para a prática pedagógica das aulas de EF nos AIEF onde o professor unidocente é protagonista.

Assim, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, nas percepções de professores unidocentes, das redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil)?

Então, a partir desta indagação, o objetivo geral foi analisar os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, nas percepções de professores unidocentes, das redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil).

Para facilitarmos o atingimento do objetivo geral, esse foi fragmentado em dois objetivos específicos: 1) analisar os fatores indicativos das impossibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, nas percepções de professores unidocentes, das redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil); e, 2) analisar os fatores indicativos das possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, nas percepções de professores unidocentes, das redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil).

Justificamos a importância da realização deste estudo devido “[...] a sua contribuição na compreensão da realidade das aulas de EF ministradas por professores unidocentes no cotidiano escolar” (KRUG, 2018b, p. 4).

Procedimentos metodológicos

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

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

Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se à EF nos AIEF ministrada por professores unidocentes, mais particularmente, das redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil).

Neste sentido, a justificativa da escolha da forma de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso foi fundamentada em Krug *et al.* (2019, p. 26) que colocam que essa forma de investigação possibilita “[...] se analisar um ambiente em particular, onde se leva em conta o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]”, ou seja, **‘os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF ministradas por professores unidocentes’**.

A coleta de informações foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada. Conforme Bauer e Gaskell (2008), a entrevista semiestruturada é uma metodologia de coleta de dados, utilizada com grande frequência, em investigações qualitativas. Para os autores, a entrevista semiestruturada possibilita a compreensão minuciosa das crenças, atitudes e valores relacionados ao comportamento dos indivíduos em seus contextos sociais.

Utilizamos, para a interpretação das informações coletadas, à análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 44), “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens”.

Participaram do estudo sessenta professores unidocentes, das redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil), sendo vinte de cada rede. Convém salientarmos que a escolha dos participantes se deu de forma intencional e espontânea, onde a disponibilidade dos professores unidocentes foi o aspecto determinante, pois usamos como seleção o critério de representatividade tipológica, conforme Molina Neto (2010).

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

Enquanto ‘**caracterização pessoal e profissional**’ dos professores unidocentes estudados, temos que: **a) ‘todos**’ (sessenta) eram do ‘**sexo feminino**’; **b) as ‘idades variaram de 32 a 65 anos**’; **c) a ‘grande maioria**’ (cinquenta e cinco) eram ‘**licenciados em Pedagogia**’ e a ‘**minorias**’ (cinco) em ‘**Letras**’; e, **d) o ‘tempo de serviço’ variou de 2 a 35 anos de docência**’.

Resultados e discussões

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados pelos objetivos específicos do estudo, pois esses representaram as categorias de análise (fatores indicativos das impossibilidades e possibilidades da prática pedagógica de professores unidocentes). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores unidocentes estudados, sobre a temática em questão.

Os fatores indicativos das impossibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF pelos professores unidocentes estudados

Nesta categoria de análise, foi importante citarmos Luft (2000) que diz que impossibilidade significa a qualidade ou caráter de impossível; incapacidade; aquilo que não é possível. Assim, para este estudo, impossibilidades significam as incapacidades dos professores unidocentes de desenvolverem uma adequada prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF. Nesse sentido, emergiram, das percepções dos professores unidocentes estudados, ‘**quatro fatores indicativos de impossibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF**’, descritos no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Fatores indicativos das impossibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Item	Impossibilidades da prática pedagógica	Citações	Total de citações
1	A falta de conhecimento dos professores unidocentes sobre o papel/função da EF nos AIEF*	27	60
2	A falta/deficiência de preparação/capacitação dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF*	25	
3	A inexistência de planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes*	5	
4	O isolamento dos professores unidocentes em relação aos professores de EF***	3	

Legenda: *Impossibilidades ligadas aos próprios professores unidocentes, ou seja, a si mesmos; **Impossibilidades ligadas aos alunos de EF nos AIEF; ***Impossibilidades ligadas à estrutura da escola/sistema educacional.

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: Organizado pelo autor.

No quadro 1 podemos notar ‘a existência de um rol de quatro fatores indicativos das impossibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF’, nas percepções dos professores unidocentes estudados. Foram eles:

1) ‘A falta de conhecimento dos professores unidocentes sobre o papel/função da EF nos AIEF’* (vinte e sete citações). Segundo Luft (2000), a palavra função significa obrigação a cumprir, papel a desempenhar. Já a palavra papel está associada à função desempenhada por alguém ou algo. O autor acrescenta que as palavras função e papel são sinônimos. Nesse sentido, Krug (2018a, p. 5) considera que “[...] papel/função significam os objetivos que, os professores unidocentes [...], desenvolvem nas suas aulas de EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Assim sendo, “[...] o papel/função da EF nos [...] Anos Iniciais do Ensino Fundamental está alicerçado, principalmente, na tendência pedagógica Psicomotricidade, e, secundariamente, nas tendências pedagógicas Recreação e Desenvolvimento e Aprendizagem Motora” (KRUG, 2018a, p. 2). Entretanto, diante desse cenário, Sayão (2002) destaca que a Psicomotricidade é pautada num modelo de criança universal, onde o movimento serve de recurso pedagógico visando ao sucesso da criança em outros campos de conhecimento. Além disso, Krug *et al.* (2018a, p. 55) apontam que “o papel/função da EF de Recreação [...] utilizada pelos professores unidocentes [...]” é um dos fatores que levam à existência da marginalização da EF nos AIEF. Já Krug (2021a, p. 20) coloca que os professores unidocentes “[...] possuem percepções sobre o papel/função da EF nos AIEF que correspondem às influências exercidas pelos seus cursos de formação profissional inicial e que essas não são as mais adequadas para esse segmento escolar”. Assim, o autor aconselha “[...] a utilização dos PCNs para a EF, pois esses recomendam uma ação nas aulas de EF, para esse segmento escolar, mais adequada por que valorizam a disciplina ao tratá-la enquanto um corpo de conhecimentos próprio da área” (KRUG, 2021a, p. 20);

2) ‘A falta/deficiência de preparação/capacitação dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’* (vinte e cinco citações). Para Luft (2000), despreparado significa o que ou quem não está preparado por não possuir conhecimento necessário. Nesse sentido, Krug (2021a, p. 21) destaca que “[...] a falta de conhecimentos do que se propõe a ensinar, isto é, a EF, é um sério dilema para os professores unidocentes para trabalhar bem esse componente curricular”. Assim sendo, Krug *et al.* (2019, p. 29) colocam que “[...] a falta de preparação profissional para planejar e executar as aulas de Educação Física [...]” é a principal dificuldade da prática pedagógica de professores unidocentes. Já Aguiar (2014, p. 29) salienta que “[...] a falta de formação”

é uma das dificuldades encontradas pelos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF. Nesse cenário, Krug *et al.* (2018a, p. 55) apontam que “[...] a falta/deficiência de preparação/capacitação dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF [...]” nos AIEF é um dos fatores que levam à existência da marginalização da EF nos AIEF. Além disso, Mentz (2011, p. 11) considera preocupante “[...] o fato da Educação Física, estar relegada a um papel de menor importância dentro dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da pouca visibilidade que este componente curricular tem nos planejamentos [...] e discussões [...] no estágio do curso de Pedagogia”;

3) ‘A inexistência de planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes’* (cinco citações). Luft (2000) coloca que a palavra planejamento significa ato ou efeito de planejar. Serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes; planificação. Nesse sentido, Krug *et al.* (2016, p. 8) constataram, em estudo realizado, que a totalidade (sessenta) dos professores unidocentes estudados, em todas as fases da carreira docente (entrada; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento), “[...] não possuía planejamento de ensino para as aulas de EF” nos AIEF. Já Krug (2018b, p. 9) aponta que a cultura da prática pedagógica nas aulas de EF ministradas pelos professores unidocentes “[...] é caracterizada pela ‘inexistência de planejamento de ensino’ [...]”. Nesse cenário, Krug *et al.* (2018a, p. 56) assinalam que “[...] a inexistência de planejamento de ensino para as aulas de EF elaborado pelos professores unidocentes [...]” é um dos fatores que levam à existência da marginalização da EF nos AIEF, nas percepções dos próprios professores unidocentes; e,

4) ‘O isolamento dos professores unidocentes em relação aos professores de EF’*** (três citações). De acordo com Luft (2000), isolamento significa estado da pessoa que vive isolada, que se pôs ou foi posta à parte. A esse respeito citamos Würdigg (1999) que alerta que a estrutura e a rotina da escola parecem provocar o isolamento dos professores e conseqüentemente o individualismo, pois não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e projetos coletivos, de diálogo e relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada. Nesse sentido, segundo Marcondes (1997), nas escolas ainda encontramos professores (unidocentes e de EF) que desenvolvem suas atividades de modo isolado, isto é, professores na mesma escola, trabalhando no mesmo turno e da mesma série (anos), que mantém pouco, ou nenhum contato entre si. Não discutem o próprio trabalho que desenvolvem, não planejam suas atividades sobre o programa estabelecido no início do ano, não colocam suas dúvidas, incertezas, problemas comuns (acréscimos nossos). Demonstram que encaram a tarefa de ensinar de forma extremamente individualista e isolada.

Assim, estes foram os fatores indicativos das impossibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Ao elaborarmos uma ‘**análise geral**’ sobre as percepções dos professores unidocentes estudados (conforme quadro 1), relativamente aos fatores indicativos das impossibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, constatamos que ‘**três quartos**’ (três do total de quatro itens) estão diretamente ‘**ligados aos próprios professores unidocentes, ou seja, a si mesmos**’* (itens: **1; 2 e 3**) somando cinquenta e sete citações e ‘**um quarto**’ (um do total de quatro itens) está diretamente ‘**ligado à estrutura da escola/sistema educacional**’*** (item: **4**) com apenas três citações. Convém lembrarmos que não foi citado ‘**nenhum**’ fator indicativo das impossibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF ‘**ligado aos alunos de EF dos AIEF**’**. A partir dessas constatações, podemos inferir que existem fatores indicativos de impossibilidades da prática pedagógica, nas aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes estudados, principalmente ligados aos próprios professores unidocentes e secundariamente à estrutura da escola/sistema educacional. Também por essas mesmas constatações, ainda podemos inferir que os

fatores indicativos de impossibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, ministradas pelos professores unidocentes estudados, contribuem para a marginalização da EF nos AIEF.

Os fatores indicativos das possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF pelos professores unidocentes estudados

Nesta categoria de análise, achamos necessário mencionarmos Luft (2000) que afirma que possibilidade significa a característica do que é possível. Assim, para este estudo, possibilidades significam as características do que é possível os professores unidocentes desenvolverem adequadamente na prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF. Nesse sentido, emergiram, das percepções dos professores unidocentes estudados, ‘**quatro fatores indicativos de possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF**’, descritos no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Fatores indicativos das possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Item	Possibilidades da prática pedagógica	Citações	Total de citações
1	Os professores unidocentes conhecerem as abordagens pedagógicas da EF*	20	60
2	Os professores unidocentes realizarem cursos de aperfeiçoamento sobre EF*	15	
3	Os professores unidocentes aprenderem a fazer planejamento para as aulas de EF*	13	
4	Os professores unidocentes obterem apoio e/ou trocarem experiências com os professores de EF e realizarem um trabalho coletivo***	12	

Legenda: *Possibilidades ligadas aos próprios professores unidocentes, ou seja, a si mesmos; **Possibilidades ligadas aos alunos de EF nos AIEF; ***Possibilidades ligadas à estrutura da escola/sistema educacional.

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: Organizado pelo autor.

No quadro 2 podemos observar ‘**a existência de um rol de quatro fatores indicativos das possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF**’, nas percepções dos professores unidocentes estudados. Foram eles:

1) ‘Os professores unidocentes conhecerem as abordagens pedagógicas da EF’* (vinte citações). Luft (2000) diz que abordagem é o método de enfocar ou interpretar algo. Já pedagógico se refere à pedagogia, ciência que se dedica ao processo de educação dos jovens, estudando os problemas que se relacionam com o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Antunes; Kronbauer e Krug (2011, p. 2) colocam que as abordagens da EF apontam “[...] os objetivos da [...] ação docente [...]”. Assim sendo, Santos e Matos (2004) destacam que independentemente da abordagem utilizada pelos professores, estes devem não só conhecê-la, mas também as demais abordagens existentes na literatura especializada, para que tirem o melhor proveito possível no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Já Darido e Neto (2005, p. 1) reforçam a ideia de que “[...] quando se conhecem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade de ensino, é possível melhorar a coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente realizamos”. Além disso, Cristino *et al.* (2009) assinalam que cada proposta de abordagem pedagógica coloca a EF sobre diferentes aspectos e diferentes formas de ensino e proporcionam diversas maneiras para se atuar na prática pedagógica. Assim, cabe ao professor escolher a metodologia mais adequada ao contexto, de forma que esta esteja em contínua transformação de acordo com as necessidades apresentadas no âmbito educacional. Nesse cenário, Antunes; Kronbauer e Krug (2011, p. 4) alertam que é muito importante o professor não perder a coerência entre a ação e a intenção. Desta forma, citamos Telles *et al.* (2015,

p. 6) que apontam que “saber abordagens pedagógicas [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor para atuar com a EF Escolar;

2) ‘Os professores unidocentes realizarem cursos de aperfeiçoamento sobre EF’* (quinze citações). De acordo com Luft (2000), aperfeiçoamento significa ato de aperfeiçoar, de melhorar, de aproximar-se da perfeição; aprimoramento. Nesse sentido, Conceição *et al.* (2014, p. 95) afirmam que “[...] é importante lembrar que o professor não sai da formação inicial pronto para desempenhar o seu papel docente pelo resto da vida, ou seja, o professor [...] precisará sempre ir em busca do conhecimento e procurar formas para que sua formação seja contínua”. Os autores acrescentam que “[...] o professor é um ser inconcluso, pois sempre precisará buscar [...] conhecimentos, para que possa qualificar sua prática pedagógica educativa” (CONCEIÇÃO *et al.*, 2014, p. 95). Já Lima (1994) frisa que os seres humanos, na procura da satisfação de suas necessidades, estão “[...] sempre na busca do melhor, do aprimoramento, do conhecimento [...]” em suas diversas etapas da vida. Nesse cenário, Krug (2021b, p. 40) destaca que uma das ações docentes para a valorização da EF na EB é o professor “[...] se qualificar/preparar melhor para atuar na escola [...]”. Dessa maneira, Telles *et al.* (2015, p. 5) apontam que “saber que precisa se atualizar [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor para atuar com a EF Escolar. Além disso, Krug e Krug (2008, p. 6) ressaltam que “ser planejador” é uma das características do bom professor de EF Escolar;

3) ‘Os professores unidocentes aprenderem a fazer planejamento para as aulas de EF’* (treze citações). Segundo Luft (2000), planejamento significa o ato ou efeito de planejar. Nesse sentido, Libâneo (1994) assinala que o planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino, sendo um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Já Canfield (1996) destaca que o planejamento de ensino é a pedra fundamental, a razão de ser de todo o trabalho pedagógico consciente. É o que orienta o professor na sua caminhada pedagógica em busca da aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, segundo Piletti (1995), o planejamento consiste em traduzir, em termos mais concretos e operacionais, o que o professor fará na aula. Dessa maneira, Telles *et al.* (2015, p. 5) salientam que “saber elaborar um planejamento [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor para atuar na EF Escolar; e,

4) ‘Os professores unidocentes obterem o apoio e/ou trocarem experiências com os professores de EF e realizarem um trabalho coletivo’*** (doze citações). Luft (2000) coloca que apoio significa auxílio; ajuda oferecida a alguém. Já coletivo significa que é capaz de abranger um grande número de pessoas ou coisas. Nesse sentido, Moraes (1996) diz que o professor sozinho não consegue avançar significativamente, pois quanto mais o professor avança na sua profissão, mais ele necessita interagir com seus colegas, mais ele percebe o diálogo com os outros professores como uma forma de melhoria profissional. Complementa ainda afirmando que o professor somente é capaz de avançar de forma significativa se sua progressão estiver associada ao esforço de progressão de um grupo como um todo e, ainda mais, da sociedade da qual ele faz parte. Nesse cenário, Krug (2021b, p. 41) aponta que uma das ações docentes para a valorização da EF na EB é o professor “[...] trabalhar coletivamente na escola [...]”. Dessa maneira, Telles *et al.* (2015, p. 7) afirmam que “saber trabalhar coletivamente [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor para atuar com a EF Escolar.

Assim, estes foram os fatores indicativos das possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’ sobre as percepções dos professores unidocentes estudados (conforme quadro 2), relativamente aos fatores indicativos das possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, constatamos que ‘três quartos’ (três do total de quatro itens) estão diretamente ‘ligados aos próprios professores unidocentes, ou seja, a si mesmos’* (itens:

1; 2 e 3) somando quarenta e oito citações e ‘um quarto’ (um do total de quatro itens) está diretamente **‘ligado à estrutura da escola/sistema educacional’***** (item: 4) com apenas doze citações. Convém destacarmos que não foi citado ‘nenhum’ fator indicativo das possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF **‘ligado aos alunos de EF dos AIEF’****. A partir dessas constatações, podemos inferir que existem fatores indicativos de possibilidades da prática pedagógica, nas aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes estudados, principalmente ligados aos próprios professores unidocentes e secundariamente à estrutura da escola/sistema educacional. Também por essas mesmas constatações, ainda podemos inferir que os fatores indicativos de possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, ministradas pelos professores unidocentes estudados, contribuem para a valorização da EF nos AIEF.

Conclusão

Pela análise das informações obtidas, constatamos que os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, nas percepções dos professores unidocentes estudados, de forma geral, foram as seguintes:

a) ‘impossibilidades’ – 1) ‘a falta de conhecimento dos professores unidocentes sobre o papel/função da EF nos AIEF’*; 2) ‘a falta/deficiência de preparação/capacitação dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’*; 3) ‘a inexistência de planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes’*; e, 4) ‘o isolamento dos professores unidocentes em relação aos professores de EF’***. Ao considerarmos esse rol constatamos que ‘três quartos’ estão diretamente **‘ligados aos próprios professores unidocentes, ou seja, a si mesmos’*** e ‘um quarto’ está diretamente **‘ligado à estrutura da escola/sistema educacional’*****; e,

b) ‘possibilidades’ - 1) ‘os professores unidocentes conhecerem as abordagens pedagógicas da EF’*; 2) ‘os professores unidocentes realizarem cursos de aperfeiçoamento sobre EF’*; 3) ‘os professores unidocentes aprenderem a fazer planejamento para as aulas de EF’*; e, 4) ‘os professores unidocentes obterem o apoio e/ou trocarem experiências com os professores de EF e realizarem um trabalho coletivo’***. Ao considerarmos esse rol constatamos que ‘três quartos’ estão diretamente **‘ligados aos próprios professores unidocentes, ou seja, a si mesmos’*** e ‘um quarto’ está diretamente **‘ligado à estrutura da escola/sistema educacional’*****.

‘O rol dos fatores indicativos das impossibilidades da prática pedagógica dos professores unidocentes estudados, nas aulas de EF nos AIEF, representa uma atuação docente, no mínimo podendo ser definida como deficiente em relação a uma EF nos AIEF de qualidade’. Essa realidade da EF nos AIEF, mostrada neste estudo, pelos fatores indicativos das impossibilidades da prática pedagógica dos professores unidocentes estudados, pode ser comprovada por diversos estudos já realizados (CONTREIRA; KRUG, 2010; MENTZ, 2011; AGUIAR, 2014; KRUG *et al.*, 2016; KRUG, 2018a; KRUG, 2018b; KRUG *et al.*, 2018a; KRUG *et al.*, 2018b; KRUG *et al.*, 2019; e, SILVA, 2019). Estas também mostram o insucesso pedagógico dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF. Entretanto, salientamos que, de acordo com Krug; Krug e Telles (2017), a prática pedagógica está sob a influência de uma série de variáveis que permeiam o espaço educativo e por isso podem ocorrer as mais variadas possíveis. Assim sendo, podemos inferir que os fatores indicativos das impossibilidades da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF podem, sem dúvida, extrapolar as nomeadas neste estudo. Nesse cenário, ainda podemos inferir que o ‘**pano de fundo**’, isto é, o que está por trás das impossibilidades da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF é a sua **‘deficiente formação profissional inicial e continuada em relação a essa disciplina’**, já que três dos quatro fatores apontados estão ligados aos próprios professores.

Já ‘o rol dos fatores indicativos das possibilidades da prática pedagógica dos professores unidocentes estudados, nas aulas de EF nos AIEF, representam uma atuação docente, podendo ser imaginada como eficiente para o desenvolvimento de uma EF nos AIEF como de qualidade’. Esse ‘ideal’ da EF nos AIEF indicado, neste estudo, pelos fatores indicativos das possibilidades da prática pedagógica dos professores unidocentes estudados, pode ser indicadores de uma ‘potencialização da atuação docente com o intuito de obter o sucesso pedagógico’. Nesse cenário, podemos inferir que o ‘pano de fundo’, isto é, o que está por trás das possibilidades da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF é ‘a existência de uma possível formação continuada (via cursos ou através da reflexão colaborativa) em relação a essa disciplina’, já que três dos quatro fatores apontados estão ligados aos próprios professores.

A partir das constatações deste estudo, podemos observar que as possibilidades são praticamente o contrário das impossibilidades, fato esse que mostra que os professores unidocentes estudados estão conscientes de que a melhoria de suas práticas pedagógicas nas aulas de EF nos AIEF é necessária e urgente.

Assim, podemos concluir que, pela complexidade da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF, a mesma está permeada de fatores indicativos de impossibilidades, bem como de fatores indicativos de possibilidades, e que estes são um o inverso do outro, isto é, a presença de um determinado fator é uma impossibilidade e a sua ausência é uma possibilidade.

As constatações dos fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica dos professores unidocentes na EF nos AIEF, que envolvem essa disciplina, revelaram a importância de criarmos espaços para discussões sobre esta temática, já que, a disciplina faz parte do contexto educacional, e, como tal, devem ser realizadas profundas reflexões, pois estas “[...] podem influenciar a qualidade do trabalho docente [...]” (KRUG; BASTOS, 2002, p. 144) em busca de encontrarmos soluções para superarmos a sua desvalorização (marginalização) no currículo escolar, acarretada pelas impossibilidades descritas, sendo, então, as possibilidades descritas, um indicativo de sua valorização.

Convém aqui destacarmos que este estudo não pretendeu apontar ou insinuar qual é o profissional do ensino que deve atender/ministrar as aulas de EF nos AIEF? Segundo Contreira e Krug (2010, p. 8), “[...] deficiências nas formações profissionais ocorrem em ambas as áreas, Pedagogia e Educação Física”. Entretanto, alguns estudos com professores unidocentes (CONTREIRA; KRUG, 2010; AGUIAR, 2014; e, KRUG *et al.*, 2016) apontam para a indicação de que o licenciado em EF, pela sua formação específica, é o profissional mais adequado para trabalhar com a disciplina de EF nos AIEF.

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

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- 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.
- ANTUNES, F. R.; KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. Professores de Educação Física Escolar: o conhecimento e a utilização das abordagens pedagógicas. **Revista P@rtes**, São Paulo, p. 1-5, out. 2011. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/artigos/abordagenspedagogicas.asp>. Acesso em: 29 set. 2021.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 21 jun. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.
- 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.
- CARDOSO, F. F. **A percepção de professores de Educação Física de sexto ano, sobre o desenvolvimento dos alunos, em relação à presença ou não de professor especializado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A. **Sucesso pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino**, 1988. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade Humana) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1988.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N.; BOROWSKI, E. B. V.; FRASSON, J. S. Formação inicial e a prática pedagógica do professor de Educação Física iniciante. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 86-97, 2014.
- 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: 21 jun. 2021.
- CRISTINO, A. P. da R.; IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Atuação docente na Educação Física e as diferentes abordagens de ensino: contribuições para a formação profissional. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n. 73, p. 1-11, fev./mar. 2009.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. (Orgs.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-24.
- 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. 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. 2018a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-funcao-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes...> . Acesso em: 19 jun. 2021.
- KRUG, H. N. A cultura das aulas de Educação Física ministradas por professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, set. 2018b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-cultura-das-aulas-de-educacao-fisica-ministradas-por-professores-unidocentes> . Acesso em: 02 mar. 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.; BASTOS, F. da P. de. A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 27, n. 02, p. 127-146, 2002.
- 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.; 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: 02 mar. 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, 2018a.
- 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. 2018b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes...> . Acesso em: 19 jun. 2021.
- 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, R. de R.; KRUG, H. N. As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 10, n. 126, p. 1-15, nov. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/as-caracteristicas-pessoais-do-bom-professor-em-ed...> . Acesso em: 26 jan. 2022.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, J. R. P. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 54-67, 1994.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARCONDES, M. I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. **Revista de Educação ABC**, n. 104, p. 35-44, 1997.
- 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.
- 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. p. 113-146.
- MORAES, R. Compreendendo a profissionalização mediante histórias de vida de bons professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, a. XIX, n. 31, p. 103-118, 1996.
- PICCOLI, J. C. J. A Educação Física no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 12, n. 110, p. 1-20, jul. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd110/a-educacao-fisica-escolar-no-rio-grande-do-sul.htm> . Acesso em: 21 jun. 2021.
- RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 6.672** de 22 de abril de 1974.
- RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 8.747** de 21 de novembro de 1988.
- PILETTI, C. **Didática geral**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- SANTOS, R. S. dos; MATOS, T. C. S. A relação entre tendência e prática pedagógica dos professores de Educação Física do 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, a. 3, n. 3, p. 45-53, 2004.
- SAYÃO, D. T. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a Prática de Ensino. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002. p. 45-64.
- SILVA, C. C. da. **A Educação Física e o trabalho unidocente**: entre um querer fazer e as suas (im)possibilidades. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- 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. 2008a.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A formação inicial de professores de Educação Física e de Pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 123, p. 1-14, ago. 2008b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisic...> . Acesso em: 19 jun. 2021.
- SOUZA, M. A. de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, IV., 2005, Lajeado. **Anais**, Lajeado: UNIVATES, 2005.

TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física 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: 30 set. 2021.

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**. Pelotas: UFPel, 1999.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO FINAL DA CARREIRA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug⁵

Resumo

Objetivamos com este estudo analisar as representações sociais (RS) do final da carreira e seus motivos, de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) na fase de desinvestimento na carreira, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa o Teste de Associação Livre de Palavras e à análise de conteúdo para a interpretação das informações obtidas. Participaram cinco professores de EF da EB em final de carreira da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que as RS dos professores estudados se ancoraram, fortemente, em palavras representativas das facetas de desinvestimento sereno, desinvestimento amargo e reinvestimento na profissão, características da fase de desinvestimento na carreira docente.

Palavras-chave: Educação Física. Representação Social. Final da Carreira.

Abstract

We was aimed in with study to analyze the social representations (SR) of the end of the career and their motives, of Physical Education (PE) teachers of Basic Education (BE) in the career disinvestment phase, of the public education network, of a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We was characterize the research as qualitative of the case study type. We was used the Free Word Association Test as a research tool and content analysis to interpret the information obtained. Participated five PE teachers from the BE at the end of their careers in the aforementioned teaching network and city. We was concluded that the SR of the studied teachers were strongly anchored in words representing the serene disinvestment facets, bitter disinvestment and reinvestment in the profession, characteristics of the disinvestment phase in the teaching career.

Keywords: Physical Education. Social Representation. End of Career.

As considerações iniciais

Segundo Krug (2022a, p. 3), “atualmente, ainda existem preocupações com a profissão docente e uma delas é compreender com mais profundidade o que acontece no decurso da carreira”.

Já Alvarenga; Tauchen e Borges (2018) colocam que, em tempos recentes, as discussões sobre o ciclo de vida docente vêm intensificando-se principalmente no que se refere às fases que integram os momentos vividos pelo docente durante o seu percurso profissional.

Neste cenário, as obras de vários autores têm orientado as discussões de novos estudos, e, entre eles, citamos Huberman (1995), Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1995), Gonçalves (1995) e Cavaco (1995). Entretanto, lembramos que Huberman (1995) é considerado o pioneiro nestes estudos.

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

Assim sendo, destacamos que Huberman (1995) apresenta as fases de acordo com os anos de carreira dos docentes: 1ª) a fase de entrada na carreira (até 3 anos de docência), compreendida como o tempo de sobrevivência e descobertas da docência; 2ª) a fase de estabilização (dos 4 aos 6 anos de docência), apontada como sendo de identificação profissional; 3ª) a fase de diversificação (dos 7 aos 15 anos de docência), vista como um momento de experimentações; 4ª) a fase de conservantismo e/ou de serenidade (dos 15 aos 30 anos de docência), sendo um lugar de serenidade e lamentações; e, 5ª) a fase de desinvestimento (mais de 30 anos), sendo o tempo de final da carreira profissional.

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

Entretanto, neste estudo, entre todas as fases da carreira docente, nos interessamos por apenas uma, ou seja, a fase de desinvestimento, pois, segundo Krug (2022b, p. 57), no final da carreira é “[...] importante analisarmos alguns acontecimentos vivenciados pelos professores de EF da EB [...]”.

Diante deste cenário, elegemos, entre diversas curiosidades, a temática ‘**as representações sociais (RS) do final da carreira de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB)**’, porque, de acordo com Bessa (2009), o professor é um sujeito que formula sentidos sobre a sua realidade, desenvolvendo um processo de análise, compreensão e construção dessa realidade que condiciona a sua forma de estar e ser. Acrescenta que a imagem que o professor constrói de sua profissão é o reflexo do seu pensamento sobre a docência relacionado com as suas percepções da realidade e das referências que o influenciam.

Desta forma, Ribeiro e Jutras (2006) assinalam que os professores como atores sociais constroem as suas representações a partir do conjunto de ideias, opiniões, informações e crenças presentes no seu contexto sociocultural.

Neste sentido, embasamos teoricamente o nosso estudo na Teoria das Representações Sociais (TRS), que, conforme Oliveira (2016, p. 412), “busca apreender o senso para compreender como um grupo de indivíduos, [...], constrói um conjunto de saberes que orienta suas condutas”.

Segundo Krug (2022c, p. 34) a TRS foi “[...] criada por Serge Moscovici, em 1961, que constitui um campo de estudos que valoriza o conhecimento do senso comum”.

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

Assim, apoiando-nos nas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as RS do final da carreira e seus motivos, de professores de EF da EB na fase de desinvestimento na carreira, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)?

A partir da questão problematizadora, estruturamos o objetivo geral do estudo da seguinte forma: analisar as RS do final da carreira e seus motivos, de professores de EF da EB na fase de desinvestimento na carreira, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização desta investigação ao destacarmos que estudos desta natureza podem oferecer subsídios para uma melhor compreensão do fenômeno do significado (representações) do final da carreira em EF na EB e, assim, conseqüentemente auxiliar na melhoria da qualidade da atuação do professor de EF na EB.

Os procedimentos metodológicos

Conforme André (2013, p. 96), “[...] a definição do tipo de pesquisa torna-se um dos itens a ser mencionado na metodologia [...]” do estudo. Assim, caracterizamos esta pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa centra-se “[...] na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Para Sampaio (2022, p. 29), os estudos de caso “[...] pode ter um caráter descritivo, visto que podem ser utilizados também em momentos nos quais se observe uma maior frequência de determinados eventos, tendo definidamente a finalidade de narrar uma ocorrência e experiência do investigador em questão”.

Utilizamos como instrumento de pesquisa o Teste de Associação Livre de Palavras, que, conforme Abric (2000), procura acessar, de maneira menos elaborada, os elementos mais salientes de uma RS. De acordo com Machado e Gomes (2015, p. 86), a Associação Livre de Palavras “é uma técnica projetiva que procura acessar conteúdos mais espontâneos acerca de um objeto, fato ou evento geralmente mascarados nas produções discursivas”. No caso desta investigação, a associação livre constituiu em solicitar aos participantes que registrassem em formulário próprio, de forma livre e imediata, a primeira palavra que lhes viessem à lembrança mediante apresentação do seguinte estímulo indutor: o final da carreira em EF na EB é... ? E, logo após o motivo (justificativa) da palavra escolhida.

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

Participaram do estudo cinco professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), na fase de desinvestimento da carreira, ou seja, no final da carreira docente.

A partir das informações do quadro 1, convém destacarmos que a idade, o sexo, o estado civil, a rede de ensino, a escola e a carga horária não foram objeto deste estudo. Somente o tempo de serviço docente foi relevante porque, segundo Huberman (1995), professores em fim de carreira são aqueles que possuem, mais ou menos, dos trinta aos trinta e cinco anos de carreira. Destacamos que a escolha dos participantes (colaboradores) foi intencional, pois o primeiro critério de seleção foi a representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2004), já que levamos em consideração o tempo de atuação docente, que para ser reconhecido como professor em final de carreira, conforme Huberman (1995), os docentes têm que possuírem trinta ou mais anos de magistério. Lembramos que os colaboradores eram os únicos professores de EF em final de carreira na rede de ensino e cidade estudada.

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

Enquanto ‘**caracterização pessoal e profissional**’ dos professores de EF da EB estudados temos que: **a)** ‘**três**’ eram do ‘sexo feminino’ e ‘**dois**’ do ‘sexo masculino’; **b)** as ‘**idades variaram de 57 a 62 anos**’; **c)** ‘**todos**’ eram ‘**casados**’; **d)** ‘**todos**’ eram ‘**licenciados em EF**’; **e)** ‘**todos**’ trabalhavam no ‘**Ensino Fundamental**’; **f)** ‘**todos**’ eram ‘**lotados na rede de ensino estadual**’; **e, g)** o ‘**tempo de serviço variou de 30 a 32 anos**’.

Os resultados e as discussões

Identificamos e analisamos as seguintes palavras evocadas pelos professores de EF da EB na fase de desinvestimento na carreira estudados mediante a apresentação do estímulo indutor: o final da carreira em EF na EB é... ? E, logo após o motivo (justificativa) da palavra escolhida.

1) ‘Desvalorização’ (três citações – Professores: **1; 2 e 3**). Segundo Luft (2000), desvalorização significa depreciação, juízo de valor negativo sobre alguém; ação de menosprezar ou depreciar algo ou alguém. Assim sendo, de acordo com Basílio e Machado (2013), a palavra desvalorização revela certa indignação para com o desprestígio social e aparente desvalor da profissão professor e do curso de Licenciatura. Diante desse cenário, destacamos que a desvalorização profissional docente é uma dificuldade pedagógica (KRUG *et al.*, 2019a), um desafio docente (KRUG *et al.*, 2018a), uma insatisfação profissional (KRUG *et al.*, 2019b), uma marca docente negativa (KRUG *et al.*, 2020a) e um motivo do mal-estar docente (KRUG; KRUG, 2021) no cotidiano escolar de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Na única ‘**justificativa**’ existente, a palavra ‘**desvalorização**’ apareceu sobre a influência dos ‘**baixos salários e condições precárias de trabalho**’ (três citações – Professores: **1; 2 e 3**), e, nesse direcionamento de manifestação nos reportamos a Gatti (2000) que salienta que ser professor do ensino básico tem se mostrado cada vez menos atraente, tanto pelas condições de trabalho em que seu exercício se dá, quanto pelas condições salariais. Nesse sentido, citamos Krug *et al.* (2020b) que constataram que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, representadas pela falta de locais adequados para as aulas, assim como pela falta de materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades, bem como o salário baixo, são fatores indicativos da desvalorização profissional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente;

2) ‘Desmotivação’ (três citações – Professores: **1; 2 e 3**). Para Luft (2000), desmotivação significa ausência de motivação, de ânimo, de estímulo ou vontade para fazer alguma coisa; desestímulo; desinteresse. Nesse sentido, citamos Flores *et al.* (2010, p. 4) que apontam que os professores de EF da EB “[...] sentirem uma desmotivação pela docência” é uma das características da faceta denominada de desinvestimento amargo da fase de desinvestimento da carreira docente. Já Krug; Krug e Conceição (2013, p. 119) colocam que “[...] a desmotivação com a docência [...]” é um dos piores momentos de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Na única ‘**justificativa**’ existente, a palavra ‘**desmotivação**’ apareceu sobre a influência de uma ‘**desilusão com a profissão professor**’ (três citações – Professores: **1; 2 e 3**). Nessa direção de declaração, citamos Huberman (1995) que destaca que alguns professores em fim de carreira (fase de desinvestimento) deixam transparecer uma certa desilusão em relação ao magistério;

3) ‘Cansaço’ (duas citações – Professores: **2 e 3**). De acordo com Luft (2000), cansaço é uma depressão das forças físicas, uma fadiga. Assim sendo, Cavaco (1995) frisa que uma característica de professores já afetados pelo cansaço profissional (o que geralmente ocorre após os quarenta anos) é a possibilidade de investir na ocupação de outros cargos dentro da estrutura educacional, fora da sala de aula. Para a autora, esse cansaço pode conduzir à atitude de o professor render-se ao desânimo e a resignação. Já Flores *et al.* (2020, p. 4) afirmam que os professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira manifestam “[...] estarem cansados com o trabalho docente”. Nesse sentido, citamos Noal (2003) que destaca que os professores demonstram-se cansados de vivenciar

um contexto escolar repleto de problemas que se acumulam sem soluções e que fazem perder o encanto, o prazer e o desejo, e, assim, o trabalho docente torna-se um grande fardo. Na única **'justificativa'** existente, a palavra **'cansaço'** apareceu sobre a influência da **'necessidade de descanso para aproveitar a vida'** (duas citações – Professores: 2 e 3). Na direção dessa manifestação nos referimos à Krug *et al.* (2018) que apontam que os motivos do pedido de aposentadoria podem ser, entre outros, a necessidade de descanso e a necessidade de aproveitar a vida. Já, segundo Huberman (1995), no período de desinvestimento, os professores libertam-se do trabalho, progressivamente, para dedicar mais tempo a si próprios, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão;

4) **'Desgaste'** (duas citações – Professores: 3 e 4). Conforme Luft (2000), desgaste significa consumição pelo tempo, pelo esforço; envelhecimento. Nesse sentido, citamos Jesus (2000) que diz que com o passar dos anos, os professores diminuem seu empenho e envolvimento nas atividades profissionais, causando efeitos negativos no seu ambiente de trabalho, o que leva o professor a gostar menos da profissão docente do que quando iniciou na profissão. Assim sendo, Flores *et al.* (2010, p. 5) destacam que existe “[...] um desgaste natural do gosto pela profissão com o passar do tempo de magistério”. Na única **'justificativa'** existente, a palavra **'desgaste'** apareceu sobre a influência da **'falta de incentivos para os manterem motivados para o exercício da docência'** (duas citações – Professores: 3 e 4). Essa justificativa encontra sustentação em Jesus (2000) que coloca que o desinvestimento profissional dos professores resulta da falta de incentivos que permita mantê-los motivados com a docência;

5) **'Satisfação'** (duas citações – Professores: 4 e 5). Luft (2000) coloca que a satisfação significa a ação ou efeito de satisfazer-se, um contentamento, uma alegria. Assim sendo, Silva e Krug (2004) destacam que o exercício da docência comporta sentimentos de satisfação profissional. Já Mattos (1994, p. 87) referindo-se a satisfação no trabalho, diz que ela é “[...] um resultado ou consequência do indivíduo que trabalha, na relação com seus próprios valores, isto é, o que ele quer e o que ele espera de seu trabalho”. Nesse sentido, mencionamos Flores *et al.* (2010, p. 6) que apontam que professores de EF Escolar, na fase de desinvestimento da carreira docente, ainda “[...] sentem satisfação com a docência”. Na única **'justificativa'** existente, a palavra **'satisfação'** apareceu sobre a influência do **'gosto pela profissão'** (duas citações – Professores: 4 e 5). Diante dessa declaração nos reportamos a Krug *et al.* (2010) que assinalam a existência de professores de EF Escolar, na fase de desinvestimento da carreira docente, que ainda gostam da profissão. Para Feil (1995), gostar do que se faz é um fator determinante para a existência de eficiência no trabalho. Já Luckesi (1994) afirma que o professor precisa gostar do que faz, pois antes de tudo é preciso desejar ensinar, é preciso querer ensinar. Esse gostar de ensinar nada é mais do que o desejo permanente de trabalhar para a elevação cultural dos educandos; e,

6) **'Entusiasmo'** (uma citação – Professor: 5). Luft (2000) diz que entusiasmo significa ardor que impulsiona alguém a fazer algo. É um grande interesse, um intenso prazer, uma dedicação ardente, uma paixão com o que se fala, escreve ou faz. Nesse sentido, citamos Flores *et al.* (2010, p. 6) que manifestam que existem professores de EF Escolar, na fase de desinvestimento da carreira docente, que “[...] sentem a renovação do entusiasmo de serem professores de Educação Física”. Esse fato é corroborado por Gonçalves (1995) que frisa que alguns professores em final de carreira removem o seu interesse pela escola e desejam continuar a aprender coisas novas. Acrescenta que esses docentes demonstram o entusiasmo de continuar a aprender a ensinar. Na única **'justificativa'** existente, a palavra **'entusiasmo'** apareceu sobre a influência de um **'sentimento de renovação do entusiasmo de ser professor'** (uma citação – Professor: 5). Relativamente a essa justificativa nos embasamos em Gonçalves (1995) que diz que alguns professores em final de carreira renovam o seu interesse pela escola e desejam continuar a ser professor.

Assim, estas foram as palavras representativas do final da carreira e suas justificativas (motivos) apontadas pelos professores de EF da EB na fase de desinvestimento na carreira docente. Nesse sentido, podemos destacar que estas palavras estão em consonância com o afirmado por Cosme (2009) de que o professor é um ser formado por crenças e representações diversas e por um conjunto de saberes que determinam a sua imagem pública e privada. Esta imagem deverá constituir uma referência sólida no processo de definição do que é ser professor (no final da carreira docente) (inserção nossa).

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas, constatamos que **‘foi possível representar o final da carreira docente em várias (seis) palavras’** pelos professores de EF em final de carreira na EB estudados. Foram elas: **1) ‘desvalorização’; 2) ‘desmotivação’; 3) ‘cansaço’; 4) ‘desgaste’; 5) ‘satisfação’; e, 6) ‘entusiasmo’.**

Destacamos que estas palavras representativas do final da carreira em EF na EB podem ter surgido de convicções pessoais, projeções ou realizações da atuação profissional, de influências de grupos, pessoas ou instituições de todas as naturezas nas quais os sujeitos tenham interagido em suas vidas. Esse destaque está em consonância como o dito por Abric (2000) de que as RS articulam várias funções nos grupos sociais, não se limitando à função do saber, mas também identitária, avaliativa e reguladora das práticas sociais. Também podemos lembrar Oliveira (2016, p. 409) que diz que as RS “variam conforme os sujeitos e os lugares de onde falam [...]”.

Entretanto, chamamos à atenção sobre o rol de palavras representativas do final da carreira, apontadas pelos professores de EF da EB na fase de desinvestimento na carreira docente estudados, **‘apresentou palavras com conotações negativas e positivas’.**

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

As palavras com **‘conotações positivas’** foram: **‘satisfação’** e **‘entusiasmo’**. As palavras com **‘conotações negativas’** foram: **‘desvalorização’, ‘desmotivação’, ‘cansaço’** e **‘desgaste’.**

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

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

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

a) para **‘três professores’ (1; 2 e 3)** as RS do final da carreira foram **‘totalmente marcadas por palavras com conotações negativas’**. Nesse sentido, verificamos **‘uma tendência mais intensa de RS que leva a um desinvestimento amargo da carreira docente’**, representadas pelas palavras **‘desvalorização’, ‘desmotivação’, ‘cansaço’ e ‘desgaste’**;

b) para **‘um professor’ (4)** as RS do final da carreira **‘oscilaram entre palavras associadas a conotações negativas e positivas’**. Nesse sentido, verificamos **‘uma tendência menos intensa de RS que leva a um desinvestimento sereno da carreira docente’**, representadas pelas palavras **‘desgaste’ e ‘satisfação’**; e,

c) também para **‘um professor’ (5)** as RS do final da carreira foram **‘totalmente marcadas por palavras com conotações positivas’**. Nesse sentido, verificamos **‘uma tendência também menos intensa de RS que leva a um reinvestimento na profissão docente’**, representadas pelas palavras **‘satisfação’ e ‘entusiasmo’**.

Estas três situações constatadas apontam três tendências de final da carreira que estão em consonância com o afirmado por Flores *et al.* (2010, p. 4) de que “[...] a grande maioria dos professores (de EF da EB) demonstram a ocorrência de um certo desinvestimento na profissão [...] (e) alguns poucos professores (de EF da EB) demonstram a ocorrência de um certo reinvestimento na profissão” (inserções nossas).

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

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

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

Face às constatações desta investigação, temos que as RS dos professores estudados, quanto ao final da carreira em EF na EB, se ancoraram, fortemente, em palavras representativas das facetas características da fase de desinvestimento da carreira docente constante na literatura especializada, ou seja, um desinvestimento amargo (Professores: **1; 2 e 3**), um desinvestimento sereno (Professor: **4**) e um reinvestimento na profissão (Professor: **5**).

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

Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 2000.
- ALVARENGA, B. T.; TAUCHEN, G.; BORGES, D. S. Compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento da carreira docente universitária. In: CONFEENCIA EM CIDU – AIDU / Associação Iberoamericana de Didáctica Universitária, 2018, Porto Alegre (Brasil). Eixo Temático 8 – Desenvolvimento Profissional e Formação Docente. Artigo Completo. **Anais**, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://www.aidu-associacion.org/compreensoes-sobre-o-ciclo-de-vida-profissional-e-o-desenvolvimento-da-carreira-docente-universitaria>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013.
- BASÍLIO, M. A. T.; MACHADO, L. D. O curso de Pedagogia: nas representações sociais de estudantes em formação. **Revista Profissão Docente Online**, Uberaba, v. 13, n. 28, p. 99-119, jan./jun. 2013.
- BESSA, A. M. F. dos S. **Professor do ensino básico: representação social de si e da profissão**, 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- COSME, A. **Ser professor: a atuação docente como uma ação de interlocução qualificada**. Porto: Livpsic, 2009.
- 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. p. 151-170.
- FEIL, I. T. S. **A formação docente nas Séries Iniciais do Primeiro Grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.
- FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. C.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS: a fase de desinvestimento na carreira docente. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 145, p. 1-9, jun. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd145/o-percurso-profissional-de-professores-de-educacao...> . Acesso em: 26 out. 2021.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.
- JESUS, S. N. de. **Motivação e formação de professores**. Lisboa: Nova Era/Quarteto, 2000.
- KRUG, H. N. Comparação dos fatos marcantes do início e do final da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, mai. 2022a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/comparacao-dos-fatos-marcantes-do-inicio-e-do-final-da-carreira-de-professores...> . Acesso em: 05 jul. 2022.
- KRUG, H. N. Os fatos marcantes no fim da carreira 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. As representações sociais da competição nas aulas de Educação Física na Educação Básica de professores da área e seus alunos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. – EF, p. 32-43, fev. 2022c.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R. Os motivos do bem e do mal-estar docente em 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.; 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**, Parnaíba, v. 4, n. 10, p. 109-133, 2013.
- 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, 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. 233-246, jan./jun. 2019a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 13-22, 2019b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Marcas docentes de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 25-35, out. 2020a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. indicativos de (des)valorização da Educação Física na Educação Básica: a percepção de professores em diferentes fases da carreira. **Revista UNIFAMMA**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 1-19, 2020b.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MACHADO, L. B.; GOMES, V. C. Formação na Licenciatura: representações sociais de estudantes. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 79-100, jan./jun. 2015.
- MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- MATTOS, M. G. de. **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal**: implicações em seu desempenho e na vida profissional, 1994. Tese (Doutorado em Administração Escolar) – USP, São Paulo, 1994.
- MAZZOTI, A. J. A. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, MEC-INEP, a. 14, n. 61, p. 60-70, jan./mar. 1994.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NOAL, I. K. **Manifestações do mal-estar docente na vida de professores do Ensino Fundamental**: um estudo de caso, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.
- NÓVOA, A. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.
- OLIVEIRA, L. C. C. de. As representações sociais de diretores escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a formação de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 08, n. 16, p. 408-422, jul./dez. 2016.
- RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 39-45, jan./mar. 2006.
- SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SAMPAIO, T. B. **Metodologia da pesquisa**. Santa Maria: UFSM, CTE, UAB, 2022.
- 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.