

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Edição 50**

**Ano 19**

**Volume Especial**

**Educação Física**

**Hugo Norberto Krug  
(Org.)**

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

**2023**

**2023**

**2023**

**2023**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2023 – Ano 19 nº50 – vol. especial – Educação Física – 63p. (junho – 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  
Carla Mota Regis de Carvalho  
Elanir França Carvalho  
Enéias Farias Tavares  
Francilane Eulália de Souza  
Gladiston Alves da Silva  
Guilherme Wyllie  
Hugo de Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
Joana Angélica da Silva de Souza  
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	<b>Hugo Norberto Krug</b> – A (in)satisfação de professores de Educação Física da Educação Básica em relação à inclusão escolar	04
02	<b>Hugo Norberto Krug</b> – As aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental ministradas pelos professores unidocentes: que momento é este?	15
03	<b>Hugo Norberto Krug</b> – Apontamentos sobre a Educação Física inclusiva: pressupostos de base e auxiliares	26
04	<b>Hugo Norberto Krug</b> – Os piores e os melhores momentos de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira	40
05	<b>Hugo Norberto Krug</b> – As percepções de professores de Educação Física iniciantes sobre a sua preparação ou não para a atuação na Educação Básica e seus motivos	54

## A (IN)SATISFAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

Hugo Norberto Krug<sup>1</sup>

### Resumo

Objetivamos neste estudo analisar a satisfação ou a insatisfação de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), em relação à inclusão escolar em suas aulas e suas justificativas. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, bem como à análise de conteúdo como procedimento para a interpretação das informações coletadas. Participaram quinze professores de EF da EB das referidas rede de ensino e cidade. Concluímos que a atuação docente nas aulas de EF da EB, em relação à inclusão escolar, foi geradora de satisfação e insatisfação nos professores estudados e que esses sentimentos perpassaram por justificativas fortemente enraizadas na realidade atual da profissão docente frente à educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação Básica. (In)Satisfação. Inclusão Escolar.

### Abstract

We aimed in this study to analyze the satisfaction or dissatisfaction 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), in relation to inclusion school in their classes and their justifications. We characterized the research as qualitative case study type. We used a questionnaire as a research instrument, as well as content analysis as a procedure for interpreting the information collected. Participated fifteen PE teachers from the BE from the aforementioned education network and city. We conclude that the teaching performance in PE classes at BE, in relation to school inclusion, generated satisfaction and dissatisfaction in the studied teachers and that these feelings permeated by justifications strongly rooted in the current reality of the teaching profession in relation to inclusive education.

**Keywords:** Physical Education. Basic Education. (In)Satisfaction. School Inclusion.

### Considerações iniciais

Inicialmente, destacamos que a inclusão escolar é um fruto de um movimento mais amplo que é o da inclusão social e, nesse sentido, apontamos que a escola possui um importante papel no processo de inclusão social, pois, segundo Silva e Araújo (2017, p. 50), a educação inclusiva é “[...] aquela capaz de acolher todas as pessoas que, em um sistema de ensino, têm o direito de aprender, independentemente de sua classe social e das condições físicas cognitivas que dispõe”.

---

<sup>1</sup> 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 do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professor das disciplinas de Didática da Educação Física e Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física do Curso de Educação Física – Licenciatura da UFSM; [hkrug@bol.com.br](mailto:hkrug@bol.com.br).

Entretanto, ressaltamos que, no cenário da inclusão escolar, voltamos olhares, especificamente, para uma minoria social que são as pessoas com deficiência. Esse termo pessoa com deficiência é usado para se referir a pessoa (no caso deste estudo ao aluno) que tem “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ser restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

Assim sendo, sabendo do papel que a escola possui no processo de inclusão social, citamos Krug *et al.* (2018, p. 59) que destacam que “[...] a disciplina de Educação Física [...] como um importante componente obrigatório no currículo escolar, da Educação Básica”, que deve garantir, conforme Telles e Krug (2014, p. 3), “[...] um ensino de qualidade para todos (com deficiência ou não)”.

Neste contexto, a Educação Física (EF), bem como as demais disciplinas que integram o sistema educacional, vêm sofrendo grandes desafios com a inclusão, pois esse movimento está cercado de inseguranças, de incertezas e de dificuldades para ser implementado.

Desta forma, preocupamo-nos em desenvolver um estudo sobre as percepções de professores de EF da Educação Básica (EB) relativamente ao tema da inclusão escolar, já que, de acordo com Krug; Krug e Telles (2017, p. 24-25), “[...] a escuta e a problematização de professores a respeito da profissão docente são fundamentais, pois podem apontar dimensões importantes a serem consideradas [...]” no exercício da docência.

Diante deste cenário, de inclusão escolar nas aulas de EF na EB, foi que emergiu o entrelaçamento da mesma com os sentimentos de satisfação e/ou insatisfação profissional, pois, segundo Silva e Krug (2004; 2007), o ofício da docência é fonte de sentimentos, os quais assumem importância ímpar, já que, o estudo dos mesmos permite o conhecimento dos aspectos peculiares aos professores que podem interferir direta ou indiretamente no ensino.

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

Convém lembrarmos que a palavra sentimento significa o ato ou efeito de sentir(-se); disposição para se comover, se impressionar; sensibilidade (LUFT, 2000).

Assim sendo, no contexto da docência, nos dirigimos a Krug; Krug e Telles (2019, p. 49) que afirmam que os professores de EF da EB, diante das dificuldades da prática pedagógica expressam diversos sentimentos, tais como: “[...] insatisfação, desânimo, frustração, insegurança, impotência, raiva e medo [...]”.

Já Krug; Krug e Krug (2019a) assinalam a existência dos seguintes sentimentos vivenciados pelos professores de EF da EB, em suas interações com os alunos: insatisfação; desânimo; satisfação; alegria; frustração; insegurança; ânimo; impotência; gratificação; raiva; medo; ansiedade; angústia; e, pânico.

Dentre todos estes sentimentos voltamos nossos olhares investigativos para somente dois em específico, isto é, a satisfação e a insatisfação que, segundo Krug *et al.* (2019), são muito comuns na profissão professor de EF na EB.

Mas, o que é satisfação e insatisfação profissional?

Em relação à satisfação profissional, conforme Folle *et al.* (2008), pode ser compreendido, tanto como um conjunto de sentimentos favoráveis em relação ao contexto de atuação, quanto um sentimento positivo dos professores perante a sua profissão, originados nos fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade com o trabalho desenvolvido.

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

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

Portanto, a partir destas premissas descritas anteriormente configuramos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: os professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil) estão satisfeitos ou insatisfeitos em relação à inclusão escolar em suas aulas e quais são as suas justificativas?

Diante desta indagação, objetivamos, de forma geral, analisar a satisfação ou a insatisfação de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em relação à inclusão escolar em suas aulas e suas justificativas.

Em decorrência deste objetivo geral, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) analisar a satisfação ou a insatisfação de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em relação à inclusão escolar em suas aulas; e, 2) analisar as justificativas da satisfação ou insatisfação de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em relação à inclusão escolar em suas aulas.

Justificamos a realização deste estudo pela necessidade de discussões acerca da influência dos sentimentos na atividade docente, no intuito de minimizar o efeito de fatos que possam contribuir negativamente na atuação profissional na escola, principalmente, com a inclusão escolar.

### **Procedimentos metodológicos**

Caracterizamos esta investigação como qualitativa do tipo estudo de caso.

Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é compreendida por meio de uma reunião de práticas que resultam em uma representação interpretativa de mundo, propiciada pela junção de significados, os quais fornecem ao pesquisador subsídios para a identificação de fenômenos.

De acordo com Gil (2007, p. 54),

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 em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa. Segundo Aragão e Moretti-Pires (2012, p. 184), o questionário “[...] aparece no cenário da pesquisa [...]”, tanto quantitativa, quanto qualitativa.

Efetuamos a interpretação das informações coletadas, pelo instrumento de pesquisa, por meio da análise de conteúdo, que, para Martins (2006), é uma técnica que busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis.

Participaram do estudo quinze professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do ES (Brasil), que possuíam alunos inclusos em suas aulas. Nesse sentido, a escolha dos participantes aconteceu pela representatividade tipológica, descrita por Molina Neto (2010).

No sentido de uma melhor compreensão do contexto da pesquisa, achamos necessário destacarmos que dos quinze participantes, ‘dez’ eram do ‘sexo feminino’ e ‘cinco’ do ‘sexo masculino’, a ‘faixa etária’ estendeu-se ‘dos 29 aos 47 anos’ e o ‘tempo de serviço’ variou ‘dos 5 aos 22 anos de docência’. Entretanto, convém lembrarmos que esses dados de identificação não foram alvos da pesquisa.

Ainda consideramos pertinente ressaltarmos que seguimos as normas éticas vinculadas às pesquisas científicas e que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (os professores foram numerados de 1 a 15).

## **Resultados e discussões**

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

### **A satisfação ou a insatisfação dos professores de EF da EB em relação à inclusão escolar em suas aulas**

A ‘maioria’ (onze do total de quinze) dos professores de EF da EB estudados (Professores: 1; 2; 4; 6; 7; 8; 9; 11; 13; 14 e 15) declarou a ‘insatisfação em relação à inclusão escolar em suas aulas’. Nesse contexto, citamos Luft (2000) que diz que insatisfação é um descontentamento, um desagrado. Esse fato está em consonância com o colocado por Silva e Krug (2004; 2007) de que o exercício da docência em EF na EB comporta sentimentos de insatisfação profissional. Já Krug e Krug (2021) apontam que a inclusão escolar nas aulas de EF na EB é um momento de insatisfação dos professores da área. Assim sendo, citamos Marcolan e Juliani (2020) que destacam que comportamentos insatisfeitos muitas vezes levam ao absenteísmo, a improdutividade, ao abandono do magistério, às crises de identidade e ao desinvestimento na profissão. Os autores acrescentam que professor insatisfeito não encontra sentido no que faz e acaba se desmotivando, uma vez que a motivação é algo intrínseco do ser humano advinda das suas necessidades.

Já a ‘minoría’ (quatro do total de quinze) dos professores de EF da EB estudados (Professores: 3; 5; 10 e 12) manifestou a ‘satisfação em relação à inclusão escolar em suas aulas’. Nesse contexto, nos reportamos a Luft (2000) que afirma que satisfação é a ação ou efeito de satisfazer. É um contentamento, uma alegria. Esse fato está em consonância com o dito por Silva e Krug (2004; 2007) de que o exercício da docência em EF na EB comporta sentimentos de satisfação profissional. Já Viveiros (2011) diz que é possível os professores sentirem satisfação profissional diante da inclusão escolar.

### **As justificativas da satisfação ou insatisfação dos professores de EF da EB em relação à inclusão escolar em suas aulas**

Os professores estudados elencaram as seguintes ‘justificativas da satisfação em relação à inclusão escolar em suas aulas’:

1) ‘A não exclusão do sistema escolar dos alunos com deficiência’\* (quatro citações – Professores: 3; 5; 10 e 12). Essa justificativa pode ser sustentada em Saraiva e Levandoski (2015, p. 48) que assinalam que a educação inclusiva surge pela “[...] preocupação em oferecer uma educação de qualidade e sem distinções, que minimize possíveis ações de discriminação e preconceito que levem a exclusão ou até mesmo ao abandono escolar destes alunos”. Já Silva e Vizim (2003) afirmam que uma escola inclusiva coloca a questão da incorporação de todos os alunos, inclusive os com deficiência, ao ensino comum, sob a visão de adequação da escola a elas e não os alunos ‘diferentes’ à escola, reconhecendo a existência das mais variadas ‘diferenças’. Nesse sentido, nos reportamos a Krug *et al.* (2018, p. 62) que colocam que “a sensação pelos alunos com deficiência de não exclusão do sistema [...]” é uma das vantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Já Krug (2021c, p. 4) destaca que “a não exclusão do sistema escolar dos alunos com deficiência [...]” é um dos aspectos positivos da EF Escolar Inclusiva. Diante deste contexto, podemos inferir que ‘a não exclusão do sistema escolar dos alunos com deficiência ao ser um aspecto positivo e uma vantagem da inclusão escolar, com certeza, pode proporcionar o sentimento de satisfação aos professores de EF da EB’;

2) ‘A participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’\*\* (duas citações – Professores: 3 e 12). Essa justificativa pode ser embasada em Seabra Júnior (2006, p. 80) que assinala que a metodologia e as ações adotadas pelo professor são decisivas na participação do aluno com deficiência nas aulas e, com isso, aponta “[...] a influência da ação docente na participação ou distanciamento dos alunos, nas aulas de Educação Física”. Assim sendo, Telles e Krug (2014, p. 6) dizem que os alunos com deficiência podem “[...] participar normalmente das atividades nas aulas” de EF. Dessa forma, segundo Krug; Krug e Krug (2019a, p. 27), “a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é um dos facilitadores da inclusão escolar. Nesse cenário, Krug (2021a, p. 17) destaca que “a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é um dos motivos do encanto dos professores de EF da EB com a inclusão escolar em suas aulas. Já Krug (2021b, p. 8) ressalta que “a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” contempla o ideal da EF Inclusiva, nas percepções dos professores da área. Diante desse contexto, podemos inferir que ‘a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF ao ser um ideal, um facilitador da inclusão escolar, bem como um motivo de encanto, com certeza, pode também proporcionar o sentimento de satisfação aos professores de EF da EB’; e,

3) ‘O aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’\*\* (uma citação – Professor: 10). Essa justificativa pode ser representada por Silva e Arruda (2014) que colocam que no que consiste a educação, o dia a dia da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. Já Telles e Krug (2014, p. 6) apontam que os alunos com deficiência podem “[...] aprender o conteúdo trabalhado nas aulas [...]” de EF, pois, segundo Aviz (1998), a atividade física e/ou esporte pode significar para os alunos com deficiência, o desenvolvimento da autoestima, a melhoria da sua autoimagem, o estímulo à independência, a integração com outras pessoas, uma experiência enriquecedora com seu próprio corpo, além de uma oportunidade de testar as possibilidades, prevenir-se contra deficiências secundárias e integrar-se consigo mesmo e com a sociedade. Deve-se também considerar o interesse em participar de atividades físicas ou esporte seja em busca de prazer, diversão, competição ou busca de uma melhor qualidade de vida. Frente a esse cenário, Krug; Krug e Krug (2019b, p. 27) destacam que “o aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência [...]” é um dos facilitadores da inclusão escolar, e por isso mesmo faz do ideal da EF Escolar\_Inclusiva (KRUG, 2021b), sendo, então, um dos motivos do encanto com a EF Escolar Inclusiva, pelos professores da área (KRUG, 2021a). Diante desse contexto, podemos inferir que ‘o aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência ao ser um ideal, um facilitador da inclusão escolar, bem como um motivo de encanto, com certeza, pode também proporcionar o sentimento de satisfação aos professores de EF da EB’.

Assim, estas foram às justificativas da satisfação dos professores de EF da EB estudados em relação à inclusão escolar em suas aulas.

Estas três justificativas da satisfação dos professores de EF da EB estudados em relação à inclusão escolar em suas aulas estão em consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2019b) intitulado ‘As barreiras e os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: percepções dos professores da área’ que constataram que ‘a boa acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’; ‘a adequada capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência’; ‘os adequados conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos’; ‘o apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’; ‘o aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’; e, ‘a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’ são os facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB nas percepções dos professores da área. Assim sendo, podemos inferir que, ‘ao serem facilitadores da inclusão escolar, com certeza, podem vir a proporcionar o sentimento de satisfação aos professores de EF da EB, ao atingirem o sucesso na EF Inclusiva’.

Ao fazermos uma ‘análise geral’ sobre as ‘justificativas da satisfação’ em relação à inclusão escolar em suas aulas, pelos professores de EF da EB estudados, constatamos que ‘dois terços’ (dois do total de três) das mesmas estão ‘ligadas aos alunos’\*\* (itens: 2 e 3 com três citações), e ‘um terço’ (um do total de três) estão ‘ligados à estrutura da escola/sistema educacional’\* (item: 1 com quatro citações), sendo que não ocorreu ‘nenhuma’ justificativa ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’\*\*\*. A partir dessas constatações, podemos inferir que ‘principalmente as justificativas mais diretamente ligadas aos alunos e secundariamente ligadas à estrutura da escola/sistema educacional possuem mais possibilidades de se tornarem uma satisfação dos professores de EF da EB em relação à inclusão escolar em suas aulas’.

Quanto às ‘justificativas da insatisfação em relação à inclusão escolar em suas aulas’ os professores estudados elencaram as seguintes:

1) ‘A falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’\*\*\* (onze citações – Professores: 1; 2; 4; 6; 7; 8; 9; 11; 13; 14 e 15). Essa justificativa pode ser fundamentada em Silva e Arruda (2014) que salientam que, muitas vezes, os professores não sabem como se comportar frente aos alunos inclusos. Apontam que talvez a falta de formação adequada coloque os professores em algumas situações desconfortáveis no dia a dia das aulas nas escolas. Assim sendo, Krug *et al.* (2018, p. 63) destacam que “a falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com alunos com deficiência [...]” é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Já Krug; Krug e Krug (2019b, p, 23) colocam que esse fato é uma das “[...] barreiras da inclusão escolar [...]” nas aulas de EF. Nesse cenário, Krug e Krug (2021, p. 81) apontam que a inclusão escolar nas aulas de EF na EB é um momento de “insatisfação [...]” dos professores da área. Diante desse contexto, podemos inferir que ‘a falta de capacidade/preparação do próprio professor de EF para lidar com alunos com deficiência ao ser uma desvantagem e uma barreira da inclusão escolar, com certeza, pode também proporcionar o sentimento de insatisfação aos professores de EF da EB’;

2) ‘A falta de apoio técnico de especialista ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’\* (sete citações – Professores: 1; 4; 6; 11; 13 e 14). Essa justificativa pode ser apoiada em Conceição; Souza e Krug (2010, p. 4) que ressaltam que “a falta de habilidade docente com os alunos incluídos [...] faz com que seja de fundamental importância a participação de alguém especializado [...]” na escola. Já Krug *et al.* (2016, p. 60-61) assinalam 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”. Assim sendo, segundo Krug (2021c, p. 6), “a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência [...]” é um aspecto negativo da EF Inclusiva. Krug; Krug e Krug (2019b, p. 23) frisam que esse fato é uma “[...] das barreiras da inclusão escolar [...]” nas aulas de EF. Nesse cenário, Krug (2021a, p. 19) assinala que “a falta de apoio técnico ao professor de EF [...]” é um dos motivos de desencanto com a EF Inclusiva. Diante desse contexto, podemos inferir que ‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência ao ser um aspecto negativo e uma barreira da inclusão escolar, bem como um motivo do desencanto com a EF Inclusiva, com certeza, pode também proporcionar o sentimento de insatisfação aos professores de EF da EB’;

3) ‘A difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’\* (seis citações – Professores: 2; 7; 8; 11; 13 e 15). Essa justificativa pode ser sustentada por Lehnhard; Manta e Palma (2011) que frisam que existem barreiras arquitetônicas que dificultam ou impedem o acesso e a inclusão de alunos com deficiência. Nesse sentido, Aranha (2004) enfatiza que a acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, pois, quando não é disponibilizada, não se pode garantir a educação para todos. Nesse cenário, Krug *et al.* (2016, p. 60) colocam que “a falta de infraestrutura e materiais na escola [...]” é um dos dilemas encontrados na EF Inclusiva. Assim sendo, segundo Krug *et al.* (2018, p. 64), “a falta de acessibilidade/infraestrutura na escola [...]” é uma das desvantagens da EF Inclusiva. Além disso, Krug (2021a, p. 19) enfatiza que “[...] a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares [...]” é um dos motivos do desencanto dos professores de EF da EB com a EF Inclusiva. Diante desse contexto, podemos inferir que ‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares ao ser uma barreira, um dilema, uma desvantagem da EF Inclusiva, bem como um motivo do desencanto com a inclusão escolar, com certeza, pode também proporcionar o sentimento de insatisfação aos professores da EF da EB’;

4) ‘A não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’\*\* (cinco citações – Professores: 4; 6; 8; 9 e 15). Essa justificativa pode ser apoiada em Lourencetti e Mizukami (2002) que afirmam que a não participação do aluno incluso nas aulas pode estar ligada a três possibilidades: a falta de acessibilidade no local da aula; ao próprio aluno ou ao professor. Entretanto, para Aviz (1998), a inclusão dos alunos com deficiência, na disciplina de EF, ainda não está acontecendo, já que, por muitas vezes, ele é excluído das atividades, principalmente, nas atividades práticas, pois o professor não consegue encontrar maneiras de fazer com que eles participem da aula. Nesse cenário, Krug; Krug e Krug (2019b, p. 24) colocam que “a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar. Além disso, Krug *et al.* (2021, p. 81) assinalam que “a não participação dos alunos inclusos nas aulas de EF [...]” é uma das marcas negativas da docência em EF na EB, diante da inclusão escolar. Diante desse contexto, podemos inferir que ‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF ao ser uma barreira da inclusão escolar e uma marca negativa na docência em EF Inclusiva, com certeza, pode também proporcionar o sentimento de insatisfação aos professores de EF da EB’; e,

5) ‘O preconceito dos alunos com os colegas com deficiência’\*\* (duas citações – Professores: 8 e 11). Essa justificativa encontra suporte em Krug (2002, p. 16) que salienta que “a diversidade humana é muito ampla. Mesmo assim, existem pessoas que ainda não compreendem, 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 sentido, Krug (2021c, p. 6) destaca que “o preconceito dos alunos normais com os colegas com deficiência [...]” é um dos aspectos negativos da EF Inclusiva, e, consequentemente, uma desvantagem da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF da EB (KRUG *et al.*, 2018), tornando-se então, um dilema da EF Inclusiva (KRUG *et al.*, 2016). Diante desse contexto, podemos inferir que ‘o preconceito dos alunos com os colegas com deficiência ao ser um aspecto negativo, uma desvantagem e um dilema da EF Inclusiva, com certeza, pode também proporcionar o sentimento de insatisfação aos professores de EF da EB’.

Assim, estas foram as justificativas da insatisfação dos professores de EF da EB estudados em relação à inclusão escolar em suas aulas.

Estas cinco justificativas da insatisfação dos professores de EF da EB estudados em relação à inclusão escolar em suas aulas estão em consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2019b) denominado ‘As barreiras e os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: percepções dos professores da área’ que constataram que ‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’; ‘a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência’; ‘a falta de conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos’; ‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’; ‘o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’; e, ‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’ são os dificultadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB nas percepções dos professores da área. Assim sendo, podemos inferir que, ‘ao serem barreiras da inclusão escolar, com certeza, podem vir a proporcionar o sentimento de insatisfação aos professores de EF da EB, ao atingirem o insucesso na EF Inclusiva’.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre as ‘justificativas da insatisfação’ em relação à inclusão escolar em suas aulas, pelos professores de EF da EB estudados, constatamos que ‘dois quintos’ (dois do total de cinco) das mesmas estão ‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’\* (itens: 2 e 3 com treze citações), outros ‘dois quintos’ (dois do total de cinco) estão ‘ligados aos alunos’\*\* (itens: 4 e 5 com sete citações) e ‘um quinto’ (um do total de cinco) está ‘ligado aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’\*\*\* (item: 1 com onze citações). A partir dessas constatações, podemos inferir que ‘principalmente as justificativas mais diretamente ligadas à estrutura da escola/sistema educacional e aos alunos possuem mais possibilidades de se tornarem uma insatisfação dos professores de EF da EB em relação à inclusão escolar em suas aulas’.

## Considerações finais

Pela análise das informações obtidas, concluímos que a ‘maioria’ (onze) dos professores de EF da EB estudados declarou a ‘insatisfação em relação à inclusão escolar em suas aulas’, tendo ‘cinco justificativas’ desse fato. Foram elas: 1) ‘a falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’\*\*\*; 2) ‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’\*; 3) ‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’\*; 4) ‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’\*\*; e, 5) ‘o preconceito dos alunos com os colegas com deficiência’\*\*. Já a ‘minorias’ (quatro) dos pesquisados declarou a ‘satisfação em relação à inclusão escolar em suas aulas’, tendo ‘três justificativas’ desse fato. Foram elas: 1) ‘a não exclusão do sistema escolar dos alunos com deficiência’\*; 2) ‘a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’\*\*; e, 3) ‘o aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’\*\*. Assim, a partir dessa conclusão, podemos inferir que ‘a inclusão escolar nas aulas de EF da EB foi geradora de satisfação e de insatisfação nos professores da área e que esses sentimentos perpassaram por justificativas embasadas fortemente na realidade atual da profissão professor’, pois, segundo Carvalho (2013, p. 272), “no cenário da educação inclusiva, verifica-se o distanciamento entre a realidade empírica da escola, que se pretende inclusiva, e o que se espera dela por determinação” legal. Essa inferência ainda está em consonância com o estudo de Krug (2021b, p. 3) intitulado ‘O real e o ideal da Educação Física Inclusiva: percepções de professores da área’ que concluíram que “[...] a EF Inclusiva é uma proposta que mostra a complexidade do espaço educativo, pois o seu real é permeado por barreiras e o seu ideal por facilidades da inclusão escolar, sendo que o seu real e o seu ideal são o inverso um do outro”.

Diante deste cenário, ainda podemos inferir que ‘a tendência do sentimento de satisfação do professor de EF da EB, diante da inclusão escolar, está intimamente relacionada ao sucesso pedagógico alcançado em sua prática pedagógica, independentemente dos obstáculos que tenha que enfrentar e a tendência do sentimento de insatisfação está diretamente ligada ao insucesso pedagógico alcançado em sua prática pedagógica, porque esse sucumbe às dificuldades da EF Inclusiva’.

Desta forma, lembramos Marcolan *et al.* (2017, p. 85) que afirma que “comportamentos insatisfeitos muitas vezes estão relacionados às condições de absentismo, improdutividade, abandono do magistério, crises de identidade e desenvolvimento na profissão. [...]. Professor insatisfeito não encontra sentido no que faz e acaba se desmotivando [...]”.

Assim, podemos perceber que o processo de inclusão escolar ainda é um desafio a ser enfrentado devido a vários motivos, principalmente pela falta de estruturas físicas adequadas aos alunos com deficiência, bem como ao despreparo dos professores para atuar com esses alunos.

Para finalizar, citamos Krug *et al.* (2019a, p. 21) que esclarecem que um estudo quando possui uma natureza interpretativa a sua conclusão “[...] não é fechada, mas, sim, pista para reflexões que possam originar novos questionamentos sobre a temática em questão”.

## Referências

- ARAGÃO, P.; MORETTI-PIRES, R. O. Questionários. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 184-187.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva – referências para a construção de sistemas educacionais inclusivos: a escola**. V. 3. Brasília: MEC/SEE, 2004.
- AVIZ, C. C. **A criança portadora de necessidades educativas especiais e sua inclusão no ensino regular nas aulas de Educação Física**, 1998. Monografia (Especialização em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

- BIANCHINI, L. G. B.; VASCONCELLOS, M. S.; PROSCENCIO, P. A.; ARRUDA, R. B. de; MAZZAFERA, B. L. Sentimentos vivenciados pelo pedagogo em suas interações com os alunos na escola. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 4, p. 335-362, 2017.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.
- CARVALHO, E. N. S. Educação Especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-260, mai./ago. 2013.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; SOUZA, T. de; KRUG, H. N. Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 148, p. 1-6, sep. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/atuacao-profissional-com-alunos-com-necessidades...> . Acesso em: 04 abr. 2022.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FOLLE, A.; BORGES, L. J.; COQUEIRO, R. da S.; NASCIMENTO, J. V. do. Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 124-134, abr./jun. 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O professor de Educação Física Escolar e o stress na sua profissão. **Revista InterMeio**, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 238-245, jan./jul. 2010.
- KRUG, H. N. A inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na Educação Física Escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 19, p. 15-23, 2002.
- KRUG, H. N. Encantos e desencantos com a Educação Física Inclusiva: as percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 Esp.-EF, p. 14-22, out. 2021a.
- 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. 2021b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-real-e-o-ideal-da-educacao-fisica-inclusiva-percepcoes-de-prof...> . Acesso em: 19 fev. 2022.
- KRUG, H. N. Avaliando a Educação Física Escolar Inclusiva: os aspectos positivos e negativos. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, dez. 2021c. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/avaliando-a-educacao-fisica-escolar-inclusiva-os-aspectos-positivos-e-negativos> . Acesso em: 25 mar. 2022.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: que momento é este? **Form@re – Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**, Teresina, v. 9, n. 2, p. 76-88, jul./dez. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Sentimentos vivenciados pelos professores de Educação Física da Educação Básica em suas interações com os alunos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 39, v. 2, p. 87-96, 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.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, mai./ago. 2017.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Os sentimentos expressos pelos professores de Educação Física da Educação Básica frente às dificuldades da prática pedagógica. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 13, n. 2, p. 49-68, jun. 2019.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. Educação Física Escolar inclusiva: dilemas e perspectivas. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 02, p. 58-64, 2016.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 13-22, 2019.

- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: marcas docentes. **Revista Educação Inclusiva – REIN**, Campina Grande, v. 5, n. 01, p. 75-86, jan./dez. 2021.
- LEHNHARD, G. R.; MANTA, S. W.; PALMA, L. E. Inclusão na Educação Física: concepções de gestores e professores sobre a participação dos alunos com deficiência física. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, XVI., 2011, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2011.
- LOURENCETTI, 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.
- MARCOLAN, S. G.; JULIANI, T. C. Fatores condicionantes da (in)satisfação docente no curso de Educação Física da Faculdade de La Salle Lucas do Rio Verde. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 47-77, jul. 2020.
- MARCOLAN, S. G.; MARTINS, G. V.; ESPÍNDOLA, M.; JULIANI, T. C. Docência: fatores indicativos de insatisfação na contemporaneidade. **Ágora Revista Eletrônica**, Cerro Grande, n. 25, p. 84-96, dez. 2017.
- MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-93.
- SARAIVA, J. F.; LEVANDOSKI, G. Adversidades encontradas pelos profissionais da educação frente aos alunos com deficiência visual. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco – REVASF**, Petrolina, v. 5, n. 7, p. 47-58, mar. 2015.
- SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SILVA, A. P. M. da; ARAÚJO, M. E.de. O papel do estado, dos docentes e da família na constituição de uma educação inclusiva. **Revista Acadêmica Integra/Ação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 47-60, jan./jun. 2017.
- SILVA, A. P. M. da; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v.5, n.1, p.s.n.-s.n., 2014.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente dos professores de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 2, p. 38-46, nov. 2004.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 12, n. 115, p. 1-8, dic. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd115/satisfacao-e-insatisfacao-dos-professores--de-educacao-fisica.htm> . Acesso em: 22 fev. 2022.
- SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2003.
- TELLES, C.; KRUG, H. N. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, jul. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 19 fev. 2022.
- VIVEIROS, M. C. T. M. **A satisfação na docência com a inclusão de alunos autistas**, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

## AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MINISTRADAS PELOS PROFESSORES UNIDOCENTES: QUE MOMENTO É ESTE?

Hugo Norberto Krug<sup>2</sup>

### Resumo

Objetivamos neste estudo identificar e analisar as palavras caracterizadoras do ‘momento’ das aulas de Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) ministradas pelos professores unidocentes, nas percepções dos mesmos, pertencentes às redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa, bem como à análise de conteúdo para a interpretação das informações obtidas. Participaram trinta professores unidocentes das referidas redes de ensino e cidade. Concluímos que identificamos um rol de oito palavras caracterizadoras do ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF e que a maioria dos professores unidocentes estudados apontou somente palavras com conotações negativas e a minoria entre palavras com conotações negativas e positivas. Esse fato revelou a importância da abertura de espaços de discussões sobre o tema da relação entre a EF e os professores unidocentes.

**Palavras-chave:** Educação Física. Professor Unidocente. Caracterização do Momento.

### Abstract

In this study, we aimed to identify and analyze the words that characterize the 'moment' of Physical Education (PE) classes in the Early Years of Elementary Education (AIEF) taught by single-teacher teachers, in their perceptions, belonging to municipal, state and private education networks, from a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterize the research as qualitative case study type. We used an interview as a research instrument, as well as content analysis for the interpretation of the information obtained. Thirty single-teacher teachers from the aforementioned teaching networks and city participated. We conclude that we have identified a list of eight words that characterize the 'moment' of PE classes in the AIEF and that the majority of uni-teacher teachers studied only pointed out words with negative connotations and the minority between words with negative and positive connotations. This fact revealed the importance of opening spaces for discussions on the theme of the relationship between PE and single-teacher teachers.

**Keywords:** Physical Education. Unitedcent Professor. Characterization of the Moment.

### Considerações iniciais

Segundo Fonseca e Cardoso (2014, p. 42), “a Educação Física é uma área de conhecimento que há muito tempo faz parte do cenário escolar brasileiro. A partir da promulgação da LDB/1996, inúmeros documentos têm fixado diretrizes e orientado a organização da Educação Física (EF) na Educação Básica (EB)” (inserção nossa).

---

<sup>2</sup> Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Ex-Professor de Educação Física na Educação Básica da rede de ensino municipal das cidades de Pelotas (RS) e Rio Grande (RS) de 1980 à 1994; [hkrug@bol.com.br](mailto:hkrug@bol.com.br).

Desta forma, a partir da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB), de acordo com Mensch e Schwengber (2009, p. 282), a EF

[...] situa-se como um componente curricular que organiza temas de conhecimento, tais como: os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as brincadeiras e as atividades rítmicas. Configura-se, assim, a EF (abreviatura nossa) como uma área do conhecimento que no universo da escola articula a cultura corporal do movimento.

Assim sendo, Mensch e Schwengber (2009) destacam que conforme a Lei n. 10.793, que altera o artigo 26 § 3º da LDB (Lei n. 9.394/1996), a EF faz parte do currículo escolar inclusive nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

No entanto, mesmo a EF sendo uma disciplina obrigatória na EB, para Cardoso (2014, p. 8), a EF

[...] ainda não tem identidade completamente estabelecida e por isso sua relevância no contexto escolar, por vezes, é questionada ou subvalorizada. Exemplo disso, é a presença do componente curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, [...], porém não necessariamente é lecionada por um professor habilitado na área.

Este autor acrescenta que, este fato acontece devido a uma brecha no artigo 31 da Resolução n. 7/2010 que assegura a presença da disciplina com caráter obrigatório, mas não a presença do seu profissional especializado, aliado à gratificação da unicodência.

Diante deste cenário de legislação, Mensch e Schwengber (2009) colocam que, lamentavelmente, muitas secretarias de educação no Brasil consideram desnecessária a presença de professores da área de EF para a orientação de atividades físicas com crianças pré-escolares e dos primeiros ciclos.

Desta maneira, Contreira e Krug (2010) destacam que nas escolas estaduais e municipais do estado do Rio Grande do Sul (RS), frequentemente, encontramos a utilização de professores ‘pedagogos’ ou ‘polivalentes’, conhecidos no RS como ‘unidocentes’, encarregados de ministrarem aulas e EF para os AIEF. Assim sendo, segundo Piccoli (2007), para lecionar as aulas de EF nos AIEF é exigida a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente.

Ao analisar esta situação, Piccoli (2007) entende 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 RS e os municípios não se comprometem 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, bem como dos municípios.

Neste sentido, citamos Contreira e Krug (2010, p. 1) que esclarecem que “[...] os termos ‘unidocente’ ou ‘unicodência’ são utilizados no estado do Rio Grande do Sul para caracterizar o professor que atua nos [...] Anos Iniciais do Ensino Fundamental como sendo o responsável de ensinar os conhecimentos referentes a essa fase escolar”.

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

Frente a este contexto, este estudo volta olhares para a EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes, mesmo que, em tempos passados, tenham sido realizadas muitas investigações a este respeito (KRUG, 2021; COELHO, 2019; KRUG *et al.*, 2019); KRUG, 2018a; KRUG, 2018b; KRUG *et al.*, 2018a; KRUG *et al.*, 2018b; RODRIGUES; SILVA; COPETTI, 2018; CRUZ; CASTRO, 2017; TEIXEIRA *et al.*, 2017; KRUG *et al.*, 2016; e, MENDONÇA; COSTA, 2016).

Entretanto, Fonseca e Cardoso (2014) destacam que embora já tenham sido realizados importantes estudos relativos à EF nos AIEF ainda existe o que abordar sobre a relação EF e a unidocência, pois sempre surgem novas questões.

Diante deste cenário, emergiu a temática ‘as aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes: que momento é este?’ Desta maneira, citamos Luft (2000) que diz que a palavra ‘momento’ significa um ponto determinado do tempo; altura, instante, hora, isto é, uma ocasião definida num tempo.

Assim, embasando-nos nas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática, norteadora do estudo: quais são as palavras caracterizadoras do ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes, nas percepções dos mesmos, pertencentes às redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)?

A partir desta questão problemática, estruturamos o seguinte objetivo geral do estudo: identificar e analisar as palavras caracterizadoras do ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes, nas percepções dos mesmos, pertencentes às redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo como uma iniciativa para compreender com profundidade um ‘momento’ específico na Educação Básica, isto é, as aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes.

### **Procedimentos metodológicos**

Considerando que os procedimentos metodológicos manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos dos pesquisadores, destacamos que estes se caracterizaram por ser uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Neste sentido, segundo Paulilo (1999, p. 135), a pesquisa qualitativa

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

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

Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa. Segundo Minayo (2009, p. 64), a entrevista “[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. A autora ressalta que “[...] em todas as formas de abordagens na entrevista [...] devem ser usados instrumentos adequados para registro das falas [...]”. Acrescenta que o usual é a gravação da conversa.

Lembramos que abordamos o objetivo geral do estudo no roteiro da entrevista e que a mesma foi gravada e transcrita retornando aos colaboradores para conferência das informações.

Empregamos à análise de conteúdo para a interpretação das informações obtidas pelo instrumento de pesquisa. Conforme Martins (2006, p. 35), à análise de conteúdo “[...] é uma técnica que busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis”.

Participaram do estudo trinta professores unidocentes, das redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo dez de cada rede de ensino.

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

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

Características			Total de Professores
Pessoais	Sexo	Masculino	0
		Feminino	30
	Idade	De 32 a 65 anos	30
Profissionais	Formação Profissional	Pedagogia	25
		Letras	5
	Tempo de Serviço	De 2 a 35 anos	30
	Rede de Ensino	Municipal	10
		Estadual	10
Particular		10	

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

A partir das informações do quadro 1, convém destacarmos que o sexo, a idade e o tempo de serviço não foram objetos deste estudo. Somente a formação profissional e a rede de ensino foram relevantes porque tinham que ser professores unidocentes e em quantidades iguais em cada rede de ensino. Entretanto, salientamos que não foram trabalhados os resultados das redes de ensino municipal, estadual e particular em separado, portanto, não aparecem diferenciadores na identificação. Trabalhamos todas as redes de ensino juntas.

Desta forma, esclarecemos que a escolha dos participantes (colaboradores) deste estudo aconteceu de forma intencional. Esse procedimento está em consonância com o dito por Thomas; Nelson e Silverman (2007) de que na pesquisa qualitativa os participantes são selecionados a partir dos indivíduos com os quais se pode aprender mais, assim o processo de seleção ocorre de forma intencional. Acrescentam que para isso é possível recrutar as pessoas com determinado grau de especialização ou experiência.

Relativamente 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 (numeramos os professores unidocentes de 1 a 30).

### **Resultados e discussões**

Identificamos e analisamos as seguintes ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ das ‘aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes’, nas percepções dos mesmos:

a) ‘Dificuldades’ – Vinte e oito vezes as aulas de EF nos AIEF foram caracterizadas como um ‘momento’ de ‘dificuldades’ pelos professores unidocentes estudados. De acordo com Luft (2000), ‘dificuldade’ é a qualidade ou caráter do que é difícil. É o que impede a realização de alguma coisa; aquilo que estorva ou atrapalha o desenvolvimento de algo, impedindo; obstáculo. Nesse cenário, Krug *et al.* (2019, p. 33-34) identificaram cinco dificuldades na prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, percebidas pelos professores unidocentes. Foram elas:

[...] ‘a falta de preparação profissional para planejar e executar as aulas de Educação Física’; ‘a falta de espaço físico destinado à realização das aulas de Educação Física’; ‘a falta de materiais para o desenvolvimento das aulas de Educação Física’; ‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’; e, ‘a indisciplina dos alunos’.

Assim sendo, citamos Contreira e Krug (2010, p. 8) que afirmam que as dificuldades enfrentadas pelos professores unidocentes na prática pedagógica das aulas de EF nos AIEF são também apontadas “[...] em diferentes estudos da área da EF”;

b) ‘Despreparo’ – As aulas de EF nos AIEF foram caracterizadas como um ‘momento’ de ‘despreparo’, pelos professores unidocentes estudados, em vinte e cinco oportunidades. Luft (2000) coloca que ‘despreparo’ significa a ausência de preparo, de conhecimento. Ou seja, quem não está preparado não possui o conhecimento necessário. Nesse sentido, mencionamos Darido e Rangel (2008) que chamam à atenção para o fato de que estudos têm demonstrado que os professores unidocentes não se sentem preparados e motivados para trabalhar com a EF nas S/AIEF. Esse fato é reafirmado em diversos estudos (CONTREIRA; KRUG, 2010; AGUIAR, 2014; KRUG *et al.*, 2016; KRUG *et al.*, 2019; KRUG *et al.*, 2018b; KRUG, 2021). Assim sendo, mencionamos Contreira e Krug (2010, p. 7) que constataram, em investigação realizada, que a totalidade dos professores unidocentes estudados, consideram “[...] o Licenciado em Educação Física o profissional mais adequado para trabalhar com a disciplina de Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental devido à falta de preparação e aprofundamento teórico na formação inicial dos mesmos”. Entretanto, de acordo com Krug *et al.* (2016, p. 10), “[...] deficiências nas formações profissionais ocorrem em ambas as áreas, Pedagogia e EF [...]”;

c) ‘Importante’ – Para os professores unidocentes estudados, em dez oportunidades, as aulas de EF nos AIEF foram caracterizadas como um ‘momento’ ‘importante’. Para Luft (2000), importante é o que tem mérito, digno de elogio; digno de consideração, de apreço, por ter influência, prestígio. Nesse cenário, podemos citar alguns estudos (AGUIAR, 2014; KRUG *et al.*, 2018a; KRUG, 2021) que constataram que a grande maioria dos professores unidocentes estudados colocam que a EF nos AIEF é importante no currículo escolar. Nesse sentido, Krug (2021) enumerou as seguintes justificativas para a importância da EF nos AIEF apontadas pelos professores unidocentes: 1) ajuda no aprendizado dos alunos na sala de aula; 2) contribui com a formação integral do aluno; e, 3) contribui com o desenvolvimento motor do aluno. Entretanto, os PCN’s – EF (BRASIL, 1997, p. 15) destacam que o trabalho de EF nos AIEF “[...] é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, oportunidades de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com a finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções”. Nesse sentido, Krug *et al.* (2018a, p. 2) alertam que as justificativas da importância da EF nos AIEF utilizadas pelos professores unidocentes “[...] não são adequadas para a valorização deste componente curricular, pois as mesmas se sustentam em uma EF como subalterna às demais áreas do conhecimento, o que comporta uma marginalização da mesma nesse segmento escolar”;

d) ‘Recreação’ – Em nove oportunidades, os professores unidocentes estudados, caracterizaram as aulas de EF nos AIEF como um ‘momento’ de ‘recreação’. Conforme Luft (2000), recreação significa o ato ou efeito de recriar(-se). Divertimento; o que serve para divertir, para passar o tempo, para relaxar. Assim sendo, nos reportamos a Krug (2018b, p. 5) que diz que a “[...] recreação [...]” é um dos papéis/função da EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes. Esse fato é reafirmado por diversos estudos (FONSECA *et al.*, 2014; FONSECA; CARDOSO, 2014; AGUIAR, 2014; KRUG, 2021). Nesse cenário, citamos o Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física (1996) que coloca que por trás do argumento de permitir à criança (aluno) movimentar-se de forma livre, a recreação camufla seu maior propósito que é o de compensar energias acumuladas durante o tempo em que a criança (aluno) está submetida à inércia da sala de aula. E ainda, o professor, nesse sentido, acredita que a EF acalma e tranquiliza os alunos para o retorno às ‘atividades sérias’ da sala de aula. Assim, nesse entendimento de EF, Aguiar (2014, p. 6) afirma que, esta identidade de EF, enquanto recreação, gerada pelos professores unidocentes, é “[...] reflexo de sua formação [...]” e contribui “[...] para a dificuldade de visualizar a Educação Física como componente curricular e consolidar-se como disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]”. Nesse direcionamento de afirmativa, nos referimos a Peres (2001) que ressalta que a formação profissional de Pedagogia trata a EF em seu currículo como recreação, ignorando a especificidade desse conteúdo, contribuindo para o *status* marginalizado da EF no âmbito escolar;

e) ‘Livre’ – Oito vezes as aulas de EF nos AIEF foram caracterizadas como um ‘momento’ ‘livre’ pelos professores unidocentes estudados. De acordo com Luft (2000), livre significa ter capacidade para agir ou não agir, que não depende de outrem. Nesse sentido, Krug *et al.* (2016, p. 9) em estudo realizado constataram que a totalidade (sessenta) dos professores unidocentes estudados, em todas as fases da carreira docente (entrada; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; desinvestimento), utilizam a denominada aula livre enquanto procedimento de ensino. Já Mensch e Schwengber (2009, p. 294) colocam que “[...] o professor unidocente prioriza mais as brincadeiras de forma livre e menos um trabalho sistematizado”. Assim sendo, Krug (2018a, p. 9) destaca que a denominada “[...] aula livre [...]” enquanto procedimento de ensino faz parte da cultura das aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes. Nesse cenário, citamos Valentini e Toigo (2006) que colocam que os alunos somente aprendem quando existe um programa elaborado com metas e objetivos a serem alcançados a curto e a longo prazos, com atividades apropriadas a seu desenvolvimento, com estratégias voltadas para maximizar as oportunidades de prática e com um sistema avaliativo de acordo com os objetivos inicialmente propostos. Assim sendo, segundo Krug (2018a, p. 10), a cultura das aulas de EF ministradas por professores unidocentes, no que se refere a adoção de aulas livres, confere a esse componente curricular “[...] uma relação subalterna com as

demais disciplinas do currículo escolar [...]”, pois, entre as constatações mais sérias e negligentes, é que, no caso da aula livre, nem planejamento possui, conseqüentemente não tem objetivos a serem alcançados, entre outras;

f) ‘Marginalização’ – As aulas de EF nos AIEF foram caracterizadas como um ‘momento’ de ‘marginalização’ pelos professores unidocentes estudados em seis oportunidades. Segundo Luft (2000), marginalização significa o ato ou efeito de marginalizar(-se). Ou ainda, a ação de colocar alguém numa condição inferior, não importante ou numa condição de subordinação, de exclusão, de falta de poder. Assim sendo, Krug *et al.* (2018b, p. 51) constataram em estudo realizado que a maioria dos professores unidocentes estudados (sessenta), “[...] apontou a existência de marginalização da EF nas S/AIEF”. Já Mentz (2011) afirma que a EF nas S/AIEF parece estar marginalizada no contexto escolar. Acrescenta que isso acontece “[...] a partir do momento em que perde a sua especificidade e qualquer movimento é considerado como tal”. Destaca que “[...] isso evidencia a pouca importância atribuída a esse componente curricular obrigatório, apesar do reconhecimento de sua relevância para o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo”. Nesse sentido, Krug (2018a) apontam que a cultura das aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes pode ser definida como deficiente em relação a uma EF de qualidade, o que acarreta uma marginalização dessa disciplina no currículo escolar;

g) ‘Complexidade’ – Para os professores unidocentes estudados, em cinco oportunidades, as aulas de EF nos AIEF foram caracterizadas como um ‘momento’ de ‘complexidade’. Para Luft (2000), ‘complexidade’ é a característica do que é complexo, de difícil compreensão ou entendimento. Ou ainda, a qualidade daquilo que possui múltiplos aspectos ou elementos cujas relações de interdependência são incompreensíveis. Nesse contexto, citamos Krug *et al.* (2019, p. 34) que colocam que as dificuldades apontadas pelos professores unidocentes demonstram “[...] a complexidade que circunda a prática pedagógica nas aulas de Educação Física” nos AIEF. Esse fato também é destacado por Krug (2021); e,

h) ‘Aprendizagem’ – Em quatro oportunidades, os professores unidocentes estudados, caracterizaram as aulas de EF nos AIEF como um ‘momento’ de ‘aprendizagem’. Conforme Luft (2000), ‘aprendizagem’ significa a ação, processo, efeito ou consequência de aprender; aprendizado. Nesse sentido, de acordo com Contreira e Krug (2010, p. 8), mesmo os professores unidocentes reconhecendo “[...] o importante papel que a disciplina de Educação Física desempenha para a formação integral do aluno [...], infelizmente pela falta de preparação profissional não conseguem avançar nas aprendizagens dos alunos”.

Assim, estas foram as ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF, ministradas pelos professores unidocentes, nas percepções dos mesmos.

Entretanto, para melhor caracterizar o ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes, apresentamos no quadro 2, a seguir, uma síntese das percepções dos docentes estudados.

Quadro 2 – ‘Palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ da inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados.

Aulas de EF nos AIEF		
Palavras caracterizadoras do ‘momento’	Professores Unidocentes	Total de citações
a) Dificuldades (-)	1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29 e 30	28
b) Despreparo (-)	1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 15; 16; 17; 18; 20; 22; 23; 24; 26; 27; 28; 29 e 30	25
c) Importante (+)	1; 4; 7; 10; 15; 19; 21; 22; 25 e 28	10
d) Recreação (-)	1; 4; 7; 15; 19; 21; 23; 26 e 30	9
e) Livre (-)	2; 5; 6; 11; 16; 20; 24 e 29	8
f) Marginalização (-)	3; 8; 9; 18; 24 e 27	6
g) Complexidade (-)	4; 7; 15; 21 e 25	5
h) Aprendizagem (+)	10; 19; 22 e 28	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

Pela análise do quadro 2, podemos ‘identificar um rol de oito palavras caracterizadoras do momento das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes’, nas percepções dos mesmos. As palavras foram as seguintes: a) ‘dificuldades’; b) ‘despreparo’; c) ‘importante’; d) ‘recreação’; e) ‘livre’; f) ‘marginalização’; g) ‘complexidade’; e, h) ‘aprendizagem’.

Entretanto, ainda pela análise do quadro 2, no rol de palavras caracterizadoras do ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes, nas percepções dos mesmos, podemos ‘identificar palavras com conotações positivas (+) e negativas (-)’. Assim sendo, citamos Luft (2000) que diz que a palavra ‘positiva’ significa algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para esta investigação, consideramos positiva, a palavra apontada pelos professores unidocentes estudados que tendeu para auxiliar a sua atuação docente. Ainda Luft (2000) coloca que a palavra ‘negativa’ significa algo que contém ou exprime recusa, é contraproducente. Assim, para este estudo, consideramos negativa a palavra, apontada pelos professores unidocentes estudados que tendeu para tornar contraproducente a sua atuação docente.

Caracterizamos como ‘conotações positivas (+)’ as seguintes palavras: c) ‘importante’ (dez citações); e, h) ‘aprendizagem’ (quatro citações). Já como ‘conotações negativas (-)’ foram caracterizadas as seguintes palavras: a) ‘dificuldades’ (vinte e oito citações); b) ‘despreparo’ (vinte e cinco citações); d) ‘recreação’ (nove citações); e) ‘livre’ (oito citações); f) ‘marginalização’ (seis citações); e, ‘complexidade’ (cinco citações).

Neste sentido, podemos destacar que ‘foi maior o número de palavras caracterizadoras com conotações negativas (seis palavras diferentes) do que aquelas com conotações positivas (duas palavras diferentes). Já quanto ao ‘número de citações das palavras caracterizadoras com conotações negativas (oitenta e uma citações no total) foram em número bem superior às palavras caracterizadoras com conotações positivas (quatorze citações no total)’. Assim, podemos constatar que as ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF com ‘conotações negativas superaram as com conotações positivas’, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Também identificamos no quadro 2 que a ‘maioria’ (vinte do total de trinta) dos professores unidocentes estudados ‘apontaram somente palavras com conotações negativas caracterizadoras do momento das aulas de EF nos AIEF’ (Professores: 2; 3; 5; 6; 8; 9; 11; 12; 13; 14; 16; 17; 18; 20; 23; 24; 26; 27; 29 e 30) e a ‘minoria’ (dez do total de trinta) ‘oscilaram entre palavras caracterizadoras com

conotações negativas e positivas’ (Professores: 1; 4; 7; 10; 15; 19; 21; 22; 25 e 28), mas com predominância nas negativas.

Diante das análises realizadas sobre as ‘palavras caracterizadoras’ do ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF, nas percepções dos professores unidocentes estudados, podemos perceber que as mesmas representam muito bem as situações complexas e delicadas que vivenciam esses professores ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF.

Neste cenário, consideramos necessário lembrarmos do colocado por Contreira e Krug (2010, p. 8) de que

[...] informações que envolvem a Educação Física Escolar nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, [...] revelam a importância de abrir espaços para discussões sobre este tema, já que, a disciplina faz parte do contexto escolar e, como tal, devem ser realizadas profundas reflexões em busca de encontrar soluções para superar seus problemas [...].

Ainda achamos importante destacamos que, neste estudo, não está em debate que tipo de profissional é o mais adequado para atuar com a EF nos AIEF, pois, segundo Contreira e Krug (2010, p. 8), “[...] deficiências nas formações profissionais ocorrem em ambas as áreas, Pedagogia e Educação Física”.

Assim, estas foram as análises sobre as palavras caracterizadoras do ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes estudados.

### **Considerações finais**

Pela análise das informações obtidas, concluímos que foi possível ‘identificar oito palavras caracterizadoras do momento das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes’ nas percepções dos mesmos. Foram elas: a) ‘dificuldades’; b) ‘despreparo’; c) ‘importância’; d) ‘recreação’; e) ‘livre’; f) ‘marginalização’; g) ‘complexidade’; e, h) ‘aprendizagem’.

Também foi possível concluir que a ‘maioria’ dos professores unidocentes estudados ‘apontou somente palavras com conotações negativas’ caracterizadoras do ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF e a ‘minoridade’ ‘oscilou entre palavras com conotações negativas e positivas’. Esse fato insinua o dito por Krug *et al.* (2016, p. 9) de que os professores unidocentes (em todas as fases da carreira docente) ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF demonstram “[...] a existência de uma prática pedagógica, no mínimo podendo ser definida como deficiente em relação a uma EF de qualidade nas S/AIEF”.

Assim, os resultados desta investigação que envolveu as palavras caracterizadoras do ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes estudados, revelou a importância da abertura de espaços para discussões sobre o tema da relação entre a EF e os professores unidocentes, já que, a disciplina de EF faz parte do contexto escolar e, como tal, devem ser realizadas profundas reflexões em busca de encontrar soluções para superar os seus problemas/dificuldades/dilemas/desafios.

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

- AGUIAR, P. S. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um paradoxo educacional**, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. V. 7. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- COELHO, D. C. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: cenários, dificuldades e desafios**, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2019.
- 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: 28 dez. 2022.
- CRUZ, M. M. S.; CASTRO, P. A. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Guanambi/BA: entre a legalidade e a legitimidade. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 5, n. 10, p. 53-69, jul./dez. 2017.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- FONSECA, D. G. da; CARDOSO, L. T. Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a questão da unidocência. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2014.
- FONSECA, D. G.; MACHADO, R. B.; MARTINS, V. F.; TAVARES, N. S.; COSTA, A. C.; MACHADO, S. Vamos abrir a caixa preta? Um estudo sobre as aulas de Educação Física com professores unidocentes. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 16, n. 1, Edição Especial, p. 260-274, 2014.
- GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis – SC**. Florianópolis: O Grupo, 1996.
- KRUG, H. N. A cultura das aulas de Educação Física ministrada por professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, set. 2018a. Disponível em: <http://www.gestaouniverstaria.com.br/artigos/a-cultura-das-aulas-de-educacao-fisica-ministradas-por-professores-unidocentes>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- KRUG, H. N. O papel/função da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, set. 2018b. Disponível em: <http://www.gestaouniverstaria.com.br/artigos/o-papel-funcao-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes...> . Acesso em: 28 dez. 2022.
- 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. 2021.
- 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: 28 dez. 2022.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; MARCHESAN JÚNIOR, M. A importância da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, ago. 2018a. Disponível em: <http://www.gestaouniverstaria.com.br/artigos/a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes...> . Acesso em: 27 dez. 2022.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A marginalização da Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministrada pelos professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 37, v. 4, p. 51-58, 2018b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. As dificuldades da prática pedagógica da Educação Física na unidocência. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 22-38, 2. sem. 2019.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MENDONÇA, B.; COSTA, L. C. da. O olhar do pedagogo sobre a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 24-39, jul./dez. 2016.

- MENSCH, D. I.; SCHWENGBER, M. S. V. “Jogar bola, brincar na pracinha e plantar bananeira”: representações sociais de crianças sobre a Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, a. XXI, n. 32/33, p. 280-295, jun./dez. 2009.
- MENTZ, P. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: narrativas de estagiárias do curso de Pedagogia, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61-77.
- PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul./dez. 1999.
- PERES, G. As implicações da Educação Física no âmbito escolar. **Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 231-243, 2001. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=351&layout=abstract.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- 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-no-rio-grande-do-sul.htm>; Acesso em: 01 abr. 2022.
- RÓDRIGUES, T. F.; SILVA, C. E. I. da; COPETTI, J. Percepções de unidocentes sobre a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, a. 33, n. 106, p. 287-301, set./dez. 2018.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A formação inicial de professores de Educação Física e 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. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisic...> . Acesso em: 17 mar. 2022.
- TEIXEIRA, A. M.; GOMES, F.; PAZ, S. D.; COPETTI, J. Encontro de formação em Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – SIEPE, 9., Livramento, 2017. **Anais**, Livramento: Universidade Federal do Pampa, 2017.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Tradução de D. R. Sales e M. dos S. Dornelles. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- VALENTINI, N. C.; TOIGO, A. M. **Ensinando Educação Física nas Séries Iniciais**: desafios & estratégias. 2. ed. Canoas: UNILASALLE, 2006.

## APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS DE BASE E AUXILIARES

Hugo Norberto Krug<sup>3</sup>

### Resumo

Objetivamos neste estudo abordar a Educação Física Escolar (EFE) Inclusiva, dando ênfase para alguns pressupostos de base, tais como, o papel/função, as barreiras e os facilitadores, as vantagens e as desvantagens, as necessidades formativas, os dilemas e as perspectivas e os saberes necessários, como também, para alguns pressupostos auxiliares, tais como, os desafios e os sentimentos, as marcas docentes e os encantos e desencantos de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica, diante da inclusão escolar. Caracterizamos o estudo como uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico, tendo como interpretação das informações coletadas a análise documental. Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, onde utilizamos como base de dados o Google Acadêmico, concluímos que, os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, estão atrelados aos pressupostos de base (o papel/função, as barreiras e os facilitadores, as vantagens e desvantagens, as necessidades formativas, os dilemas e as perspectivas e os saberes necessários) como, também, aos pressupostos auxiliares (os desafios e os sentimentos, as marcas docentes e os encantos e desencantos) da prática pedagógica nas aulas de EF Inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação Básica. Inclusão Escolar.

### Abstract

We was aimed in this study to approach the Inclusive School Physical Education (SPE), emphasizing some basic assumptions, such as, the role/function, the barriers and facilitators, the advantages and disadvantages, the formative needs, the dilemmas and the perspectives and the necessary knowledge, as well as, for some auxiliary assumptions, such as the challenges and feelings, the teaching marks and the charms and disenchantments of Physical Education (PE) teachers of Basic Education, in the face of school inclusion. We was characterized the study as a qualitative research with a bibliographic focus, with the interpretation of the collected information based on documental analysis. By analyzing the information obtained in the specialized literature in PE, where we used Google Scholar as a database, we concluded that PE teachers at BE, in view of school inclusion, are linked to the basic assumptions (the role/function, the barriers and the facilitators, the advantages and disadvantages, the training needs, the dilemmas and the perspectives and the necessary knowledge) as well as the auxiliary assumptions (the challenges and feelings, the teaching marks and the enchantments and disenchantments) of the pedagogical practice in Inclusive PE classes.

**Keywords:** Physical Education. Basic education. School inclusion.

---

<sup>3</sup> Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Ex-Professor do Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física (CEFD) da UFSM, ministrando as disciplinas de Didática da Educação Física e Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na Educação Básica; [hkrug@bol.com.br](mailto:hkrug@bol.com.br).

### **As considerações iniciais: introduzindo o tema da Educação Física Inclusiva**

Inicialmente, consideramos importante destacar que pensamos neste estudo devido aos desafios que a escola comum e seus profissionais, principalmente os professores de Educação Física (EF) da Educação Física (EB), apresentam no cotidiano de sua docência, ao trabalharem com a inclusão escolar.

Assim sendo, citamos Carvalho (2013, p. 272) que afirma que “no cenário da educação inclusiva, verifica-se o distanciamento entre a realidade empírica da escola, que se pretende inclusiva, e o que se espera dela por determinação legal”. Esse fato pode ser corroborado por Krug (2021b, p. 3) que aponta que “[...] a EF Inclusiva é uma proposta que mostra a complexidade do espaço educativo, pois o real é permeado por barreiras e o seu ideal por facilidades da inclusão escolar, sendo que o seu real e o seu ideal são o inverso um do outro”.

Diante deste cenário, de desafios e de distanciamento entre o real e o ideal da inclusão escolar, existe a necessidade de se compreender melhor esse contexto na tentativa de procurar oferecer uma EF Escolar de melhor qualidade, especialmente no que se refere à inclusão nas aulas de EF na EB.

Assim, neste sentido, pensamos no tema ‘os pressupostos de base e auxiliares da EF Inclusiva’, pois esses nos permitem uma melhor compreensão da complexidade da inclusão escolar.

Nesta perspectiva de estudo, achamos necessário nos dirigirmos a Luft (2000) que enfatiza que a palavra pressuposto significa aquilo que se supõe antecipadamente, aquilo que se busca alcançar, objetivo, meta. Já a palavra base significa a parte considerada como suporte (LUFT, 2000). A palavra auxiliar significa aquilo que presta ajuda, ajudante (LUFT, 2000). Assim, para este estudo, a expressão ‘pressupostos de base e auxiliares’ significa aquilo que se busca alcançar com a EF Inclusiva, tendo uma parte considerada como suporte e outra como auxiliar, ou seja, é ‘o que se espera da EF Inclusiva enquanto uma base da inclusão escolar, tendo ainda um suporte auxiliar que presta ajuda a essa base’.

Desta forma, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática, orientadora deste estudo: quais são os pressupostos de base e auxiliares da EF Inclusiva?

Então, a partir desta indagação, elaboramos como objetivo geral do estudo abordar a Educação Física Escolar (EFE) Inclusiva, dando ênfase para alguns pressupostos de base, tais como, o papel/função, as barreiras e os facilitadores, as vantagens e as desvantagens, as necessidades formativas, os dilemas e as perspectivas e os saberes necessários, como também, para alguns pressupostos auxiliares, tais como, os desafios e os sentimentos, as marcas docentes e os encantos e desencantos de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica, diante da inclusão escolar.

Justificamos a realização deste estudo ao considerarmos que, os professores ao compreenderem os pressupostos de base e auxiliares da educação inclusiva, pode oferecer subsídios para reflexões que possibilitem modificações em suas práticas pedagógicas que proporcionem a melhoria da inclusão nas aulas de EF na escola.

## **Os procedimentos metodológicos: descrevendo os caminhos percorridos pelo tema em questão**

Caracterizamos este estudo como uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico.

Para Pádua (2004), a pesquisa qualitativa tem a preocupação com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações sociais que permeiam a rede de relações na sociedade.

Conforme Mendonça e Nunes (2003), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de leituras e análises de diversas fontes teóricas acerca de um problema determinado por um tema, ou seja, é uma consulta de materiais já produzidos e sistematizados, de domínio público e com valor científico.

Neste sentido, achamos importante citarmos Ferrari (1982) que frisa que a pesquisa bibliográfica permitirá ao investigador uma visão geral das contribuições científicas de pesquisadores sobre determinado assunto, não permitindo que o rumo de uma pesquisa seja igual à outra.

Assim, lembramos que, neste estudo, ancoramos o assunto pesquisado ‘aos pressupostos de base e auxiliares da EF Inclusiva’.

Desta forma, realizamos este estudo em quatro momentos distintos, descritos a seguir: 1º) efetivamos um levantamento, na base de dados do indexador Google Acadêmico, sobre a temática do estudo; 2º) entre os vários estudos encontrados, selecionamos nove (KRUG, 2022; KRUG, 2021a; KRUG *et al.*, 2021a; KRUG *et al.*, 2021b; KRUG; KRUG; KRUG, 2019a; KRUG; KRUG; KRUG, 2019b; KRUG *et al.*, 2019; KRUG *et al.*, 2018; KRUG *et al.*, 2016) que contemplaram, com precisão e profundidade, a temática estudada; 3º) utilizamos à análise documental, que, para Lankshear e Knobel (2008), é baseada em documentos e constrói interpretações para identificar significados. Já, de acordo com Lüdke e André (1986), o uso da análise documental é indicado quando o pesquisador tem o interesse de investigar o problema a partir da expressão de outros indivíduos; e, 4º) desenvolvemos o presente texto, a partir das reflexões sobre as obras selecionadas.

## **Os resultados e as discussões: explicitando os achados sobre a Educação Física Inclusiva**

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo tendo como referência o seu objetivo geral. Assim, baseamos a construção do conhecimento desta investigação nas interpretações das informações obtidas pela análise documental, as quais possibilitaram uma descrição interpretativa da temática estudada. Entretanto, para facilitar a sua compreensão, abordamos a temática por itens que consideramos indispensáveis para a sua compreensão, os quais, os descrevemos na sequência.

### **Os pressupostos de base da Educação Física Inclusiva**

Neste item, ao tratarmos dos pressupostos de base da EF Inclusiva, abordamos as temáticas a seguir.

### **a) O papel/função dos professores de EF da EB diante da inclusão escolar**

Ao nos referirmos a esta temática, apontamos Luft (2000) que assinala que a palavra função significa obrigação a cumprir, papel a desempenhar. Já o conceito de papel está associado à função desempenhada por alguém ou algo. O autor acrescenta que as palavras função e papel são sinônimos. Assim, consideramos, neste estudo, que papel/função significam as ações que os professores de EF da EB desempenham em suas aulas de EF diante da inclusão escolar.

Diante destas premissas, a seguir, nos referimos a uma investigação sobre a EF Inclusiva que abordou o papel/função dos professores da área, diante da inclusão escolar.

Neste sentido, Krug *et al.* (2019, p. 9) no estudo ‘O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física’ identificaram um rol de sete papéis/funções. Foram eles:

[...] ‘estimular o reconhecimento das diferenças para que não ocorra discriminação’; ‘estimular a socialização entre os diferentes’; ‘capacitar-se com cursos e especializações para saber lidar com os alunos inclusos’; ‘planejar pensando também a inclusão’; ‘o professor precisa repensar suas estratégias de ensino’; ‘o aluno incluso precisa aprender’; e ‘rever o seu papel de professor’.

Assim sendo, os autores concluíram que o papel/função do professor de EF da EB diante da inclusão escolar, nas aulas de EF, “[...] está alicerçado, principalmente, a um aprendizado do próprio professor e, secundariamente, a um aprendizado do aluno, fato esse que denuncia que, nos dias de hoje, ainda há muito no que avançar a respeito do modo de pensar dos professores e dos alunos” (KRUG *et al.*, 2019, p. 10).

Neste sentido, Krug *et al.* (2016, p. 63) destacam que “[...] o processo de inclusão escolar ainda é um desafio a ser enfrentado devido à vários motivos, principalmente pela falta de estruturas físicas adequadas aos alunos com deficiência, bem como ao despreparo dos professores para atuar com os alunos”.

Assim, existe a necessidade de mais discussões e estudos sobre o papel/função do professor de EF da EB diante da inclusão escolar, para que as compreensões ou percepções limitadas sejam superadas pelos professores e que possam desenvolver práticas pedagógicas na escola de forma inclusiva.

### **b) As barreiras e os facilitadores de professores de EF da EB diante da inclusão escolar**

Ao tratarmos desta temática, nos dirigimos, inicialmente, a Luft (2000) que afirmam que a palavra barreira significa qualquer coisa material que obstrui ou impede; obstáculo. Assim, para este estudo, consideramos que as barreiras são os obstáculos que atrapalham a inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Já, a palavra facilitador significa o que ou aquele que simplifica ou torna fácil (LUFT, 2000). Assim sendo, neste estudo, consideramos que os facilitadores são o que ou quem simplifica ou torna fácil a inclusão escolar nas aulas de EF da EB.

Frente a estas premissas, a seguir, nos dirigimos a uma investigação sobre a EFE Inclusiva que abordou as barreiras e os facilitadores da inclusão escolar dos professores da área.

Neste sentido, Krug; Krug e Krug (2019b, p. 29) no estudo denominado ‘As barreiras e os facilitadores da inclusão escolar na Educação Física Escolar: percepções dos professores da área’ constataram ‘a existência de um rol de seis diferentes barreiras da inclusão escolar’. Foram elas:

[...] 1) ‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’; 2) ‘a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência’; 3) ‘a falta de conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos’; 4) ‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’; 5) ‘o não aprendizado do conteúdo do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’; e, 6) ‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’.

Ainda constataram ‘a existência de um rol de seis diferentes facilitadores da inclusão escolar’. Foram eles:

[...] 1) ‘a boa acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’; 2) ‘a adequada capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência’; 3) ‘os adequados conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos’; 4) ‘o apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’; 5) ‘o aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’; e, 6) ‘a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’.

Diante deste cenário, Krug; Krug e Krug (2019b, p. 18) concluíram que

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

Os autores ainda concluíram que, apesar do respaldo legal, o sistema educacional, até hoje, não se estruturou realmente para o oferecimento de uma educação inclusiva, pois foram citadas tantas barreiras, quanto facilitadores da inclusão escolar.

Assim sendo, existe a necessidade de mais discussões e estudos sobre esta temática porque compreender as barreiras e os facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB é uma tentativa de interpretar o modo de ser, na tentativa de cada vez ser mais e melhor, dos professores no dia a dia do contexto escolar.

### **c) As vantagens e as desvantagens de professores de EF da EB diante da inclusão**

A respeito desta temática, antecipadamente, consideramos importante nos reportarmos a Luft (2000) que frisa que a palavra vantagem significa um enfoque ou prisma positivo de uma circunstância. Assim, para este estudo, consideramos vantagem os aspectos positivos, isto é, aqueles que propiciam facilidades para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Vale ressaltar que facilidade, de acordo com Luft (2000), é a ausência de obstáculos ou dificuldades. Já, a palavra desvantagem significa um fator negativo, um prejuízo. Assim, para este estudo, consideramos desvantagem os aspectos negativos, isto é, que dificultam a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Vale ressaltar que dificuldade, segundo Luft (2000), é um obstáculo; aquilo que se apresenta difícil.

Considerando estas premissas, a seguir, nos reportamos a uma investigação sobre a EF Inclusiva que abordou as vantagens e desvantagens da inclusão escolar nas aulas de EF na EB.

Neste sentido, Krug *et al.* (2018, p. 66), no estudo nomeado ‘A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens’ constataram o seguinte:

[...] a) ‘quanto às vantagens da inclusão de alunos em deficiência nas aulas de EF’ [...] os professores estudados apontaram três unidades de significados (1- ‘a convivência dos alunos com deficiência com pessoas normais’; 2- ‘a sensação pelos alunos com deficiências de não exclusão do sistema’; e, 3- ‘o aprendizado dos alunos com deficiência com os sem deficiência e vice-versa’); e, b) ‘quanto às desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF’ [...] os professores estudados apontaram seis unidades de significados (1- ‘a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência’; 2- ‘a falta de acessibilidade/infraestrutura na escola’; 3- ‘a falta de conhecimento do professor de EF sobre a deficiência do aluno’; 4- ‘o não atendimento dos alunos com deficiência por professores especializados’; 5- ‘o preconceito dos alunos com os colegas com deficiência’; e, 6- ‘os diferentes entendimentos de inclusão por professores’).

O que mais chamou à atenção nos resultados do estudo foi que “[...] a maioria das vantagens e desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF giram em torno das dimensões de ‘cunho estrutural’ (prioritariamente) e ‘pedagógicas’ (secundariamente) [...]” o que indica que a educação inclusiva ainda é um desafio a ser enfrentado devido à vários motivos, principalmente, pela falta de estruturas físicas adequadas aos alunos com deficiência, bem como ao despreparo dos professores para atuar com esses alunos (KRUG *et al.*, 2018, p. 67).

Assim sendo, existe uma necessidade de mais discussões e estudos sobre a temática, pois as compreensões limitadas da inclusão escolar pelos professores de EF da EB já são históricas e precisam ser superadas.

#### **d) As necessidades formativas de professores de EF da EB diante da inclusão escolar**

Ao abordarmos esta temática, consideramos, inicialmente, necessário citarmos Monteiro (*apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 67-68) que coloca que necessidade formativa é o “[...] conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenvolvimento de seu ensino”. Já Krug *et al.* (2013, p. 253) afirmam que “[...] a partir dos problemas diagnosticados pelos professores em serviço [...] a respeito de sua prática profissional [...], é que são diagnosticadas as necessidades [...]” formativas.

Diante destas premissas citamos, a seguir, uma investigação sobre a EFE Inclusiva que abordou as necessidades formativas dos professores da área.

Neste sentido, Krug *et al.* (2021b, p. 153) em estudo intitulado ‘Necessidades formativas de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão’ identificaram um rol de sete necessidades formativas. Foram elas:

[...] ‘saber bem o que significa inclusão’; ‘saber sobre as características da deficiência do aluno’; ‘saber planejar pensando também a inclusão’; ‘saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’; ‘saber proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que aprendam’; ‘saber estimular a socialização entre os alunos diferentes’; e, ‘saber como avaliar os alunos com deficiência’.

Os autores chamam à atenção de que estas necessidades formativas manifestadas pelos professores estudados, “[...] mostram um problema central, isso é, o despreparo docente para trabalhar a inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de EF” (KRUG *et al.*, 2021b, p. 154).

Frente a este cenário, Krug *et al.* (2021b, p. 153) inferem que

[...] a atuação docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, é complexa, mas importante, pois pode apontar necessidades formativas que, sem dúvida, devem ser abordadas na formação continuada, para que venham a colaborar com a melhoria da qualidade do ensino da EF Escolar.

Além disso, Rodrigues e Esteves (1993) apontam que a análise de necessidades pode centrar-se no professor, visando ‘abrir horizontes’ para a auto-formação, através da conscientização das lacunas da formação, problemas da prática pedagógica, interesses e motivações.

Assim sendo, existe uma necessidade de mais discussões e estudos sobre esta temática, pois o conhecimento das necessidades formativas dos professores de EF da EB faz diminuir o grau de incertezas do quanto deve ser feito para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas.

#### **e) Os dilemas e as perspectivas de professores de EF da EB diante da inclusão escolar**

Em relação a esta temática, primeiramente, nos referimos a Luft (2000) que aponta que a palavra dilema significa uma conjuntura difícil. Assim, para este estudo, consideramos dilema as dificuldades que tendem para a existência de uma conjuntura difícil para o desenvolvimento de uma EF Inclusiva. Vale lembrarmos que dificuldade, segundo Luft (2000), é um obstáculo; aquilo que se apresenta como difícil. Já a palavra perspectiva significa um panorama, uma vista, uma previsão, uma esperança (LUFT, 2000). Assim, para este estudo, consideramos perspectiva a previsão para que aconteça o desenvolvimento da EF Inclusiva. Convém ressaltarmos que a previsão também passa a ser uma esperança de um vir a acontecer.

Ao valorizarmos estas premissas descritas anteriormente, a seguir, nos reportamos a uma investigação sobre a EF Inclusiva que abordou os dilemas e as perspectivas futuras da inclusão escolar nas aulas de EF na EB.

Neste sentido, no estudo de Krug *et al.* (2016, p. 62-63) intitulado ‘Educação Física Escolar Inclusiva: dilemas e perspectivas’ constataram o seguinte:

[...] a) ‘quanto aos dilemas da EF Inclusiva’ [...]: 1) ‘a falta de infraestrutura e materiais na escola’; 2) ‘a falta de capacitação do professor de EF em lidar com os alunos com deficiência’; 3) ‘a falta de apoio técnico ao professor de EF’; 4) ‘as dificuldades do professor de EF no trato com os alunos incluídos’; 5) ‘o preconceito dos colegas com os alunos com deficiência’; e, 6) ‘as diversas concepções (e/ou entendimento) de inclusão dos professores de EF’; e, b) ‘quanto às perspectivas futuras da EF Inclusiva’ [...]: 1) ‘a melhoria da infraestrutura e materiais da escola’; 2) ‘o apoio técnico ao professor de EF’; 3) ‘a realização da formação em serviço’; 4) ‘a disponibilidade pessoal do professor de EF em querer trabalhar a inclusão’; 5) ‘realizar um trabalho coletivo’; 6) ‘o apoio da família e da comunidade’; e, 7) ‘a conscientização da sociedade’.

Conforme Krug *et al.* (2016, p. 63), o que chamou à atenção nos resultados foi que

[...] a quase totalidade dos dilemas e perspectivas futuras da EF Inclusiva giram em torno das dimensões de cunho estruturais (principalmente) e pedagógicas (secundariamente) o que indica que o processo de inclusão escolar ainda é um desafio a ser enfrentado devido à vários motivos, principalmente pela falta de estruturas físicas adequadas aos alunos com deficiência, bem como ao despreparo dos professores para atuar com esses alunos.

Assim sendo, Krug *et al.* (2016, p. 63) concluem que

[...] apesar do respaldo legal, o sistema educacional não se estruturou realmente para o oferecimento de serviços educacionais, sob uma perspectiva menos restritiva às pessoas com deficiência em geral. E vários fatores concorrem para tal situação, entre eles, principalmente, as descontinuidades administrativas existentes no sistema público de ensino, em seus vários níveis, o que tem ocasionado à ausência de um planejamento efetivo que possua diretrizes claramente expressas e em que sejam perseguidos objetivos educacionais voltados para a inclusão dessa clientela.

#### **f) Os saberes necessários à prática de professores de EF da EB diante da inclusão escolar**

Relativamente a esta temática, inicialmente, nos dirigimos a Luft (2000) que diz que a palavra saberes significa conhecimentos; a reunião do que expressa sabedorias; sapiência; conjunto de conhecimentos sobre algo ou alguém: saberes científicos. Assim, para este estudo, consideramos saberes o conjunto de conhecimentos sobre algo, que, no caso, é a inclusão escolar.

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

Ao valorizarmos estas premissas anteriormente discriminadas, na sequência, citamos uma investigação sobre a EF Inclusiva que abordou os saberes necessários ao professor da área, diante da inclusão escolar.

Neste sentido, Krug (2022, p. 51) na investigação de título ‘Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área’ constataram um rol de dezesseis saberes. Foram eles:

[...] 1) ‘saber bem o conceito de inclusão’; 2) ‘saber sobre as características das deficiências dos alunos inclusos’; 3) ‘saber planejar pensando a inclusão’; 4) ‘saber se relacionar com os alunos inclusos’; 5) ‘saber como agir com os alunos inclusos em diversas situações’; 6) ‘saber ensinar os alunos inclusos’; 7) ‘saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’; 8) ‘saber proporcionar atividades adequadas aos alunos inclusos para que eles aprendam’; 9) ‘saber como avaliar os alunos inclusos’; 10) ‘saber respeitar os alunos inclusos’; 11) ‘saber escutar os alunos inclusos’; 12) ‘saber ter paciência com os alunos inclusos’; 13) ‘saber ser perseverante/persistente com os alunos inclusos’; 14) ‘saber estimular a socialização entre os alunos diferentes’; 15) ‘saber se comprometer com a inclusão’; e, 16) ‘saber os limites dos alunos inclusos’.

Krug (2022, p. 51) ainda constatou que

[...] os professores de EF da EB estudados, [...] tiveram olhos para as questões do saber-fazer (itens: 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 e 14) a respeito da inclusão escolar, o que mostra uma valorização maior do saber-fazer em detrimento do saber-ser (itens: 10; 11; 12; 13 e 15) e do saber (itens: 1; 2 e 16). (acréscimos nossos).

Neste sentido, citamos Martins e Rausch (2012) que dizem que o sucesso da profissão docente passa pela constituição de uma trilogia de saberes, isso é, o saber (conhecimento), o saber-fazer (habilidades) e o saber-ser (atitudes).

Já Telles *et al.* (2015, p. 10) afirma que valorizar mais o saber-fazer do que o saber e o saber-ser “[...] sem dúvida, é uma compreensão equivocada dos saberes docentes”.

Ainda Krug (2022, p. 51) destaca que os professores de EF da EB estudados “[...] possuem uma noção bem ampla dos saberes necessários à prática docente, diante da inclusão escolar [...]”, fato esse que está em consonância com Montalvão e Mizukami (2002) de que são muitos os saberes inerentes à profissão docente.

Entretanto, Krug (2022, p. 52) aponta que “[...] o rol de saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, percebidos pelos professores da área estudados, pode ser representado por um único saber bem amplo: saber trabalhar com a inclusão nas aulas”.

Neste cenário, mencionamos Flores e Krug (2010) que assinalam que o professor saber trabalhar com a inclusão é parte principal na busca por um ensino de qualidade para a pessoa com e sem deficiência no ensino regular. Nesse sentido, nos referimos a Telles *et al.* (2015, p. 7) que afirmam que “saber trabalhar com a inclusão [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

Assim sendo, existe uma necessidade de mais discussões e estudos sobre esta temática, pois os saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, apontam para uma situação difícil e complexa, pois sinalizam para a necessidade de serem abordados na formação permanente dos professores para colaborar com a melhoria da qualidade do ensino da EF Escolar, em particular da EF Inclusiva.

Consequentemente, apontamos que estes foram os pressupostos de base da EF Inclusiva, constatados na literatura especializada em EF, selecionados pelo autor deste estudo.

### **Os pressupostos auxiliares da EF Inclusiva**

Neste item, ao trabalharmos os pressupostos auxiliares da EF Inclusiva, abordamos as temáticas a seguir.

#### **a) Os desafios e os sentimentos de professores de EF da EB diante da inclusão escolar**

Ao inserirmos esta temática, inicialmente, nos dirigimos à Marques *et al.* (2015, p. 189) que consideram desafio como “a possibilidade de enfrentamento dos problemas e/ou dificuldades definidos(as) como um obstáculo, uma situação difícil ou ainda algo de difícil solução”. Consequentemente, também, mencionamos Luft (2000) que diz que a palavra sentimento significa ato ou efeito de sentir(-se). É a aptidão para sentir, disposição para se comover, se impressionar, perceber e apreciar algo; sensibilidade.

Neste cenário, lembramos Gonçalves (1992) quando afirma que a função do professor subentende ensinar, o que implica o surgimento de desafios que são geradores de sentimentos no docente, que podem atrapalhar a prática pedagógica.

Ao considerarmos estas premissas discriminadas anteriormente, na sequência, abordamos uma investigação sobre os dilemas e os sentimentos na docência inclusiva em EF na EB.

Desta forma, no estudo de Krug; Krug e Krug (2019a) sob o título ‘Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos de professores de Educação Física na Educação Básica’ constataram um rol de seis desafios da docência, pelos professores estudados, com alunos com deficiência incluídos nas aulas de EF Escolar. Foram eles:

[...] ‘a existência de alunos inclusos nas aulas de EF’; ‘a falta de preparo/capacitação do próprio professor em lidar com alunos com deficiência nas aulas de EF’; ‘a falta de acessibilidade/infraestrutura da escola’; ‘o não atendimento dos alunos com deficiência por professores especializados’; ‘a discriminação social dos alunos com deficiência’; e, ‘a não participação do aluno com deficiência nas aulas de EF’.

Ainda constataram um rol de sete sentimentos expressos na docência, dos professores de EF da EB estudados, com alunos com deficiência incluídos nas aulas de EF Escolar. Foram eles: “[...] ‘a insegurança’; ‘o medo’; ‘a impotência’; ‘a ansiedade’; ‘a angústia’; ‘o pânico’; e, ‘a insatisfação’, sendo a ‘totalidade’ destes, ‘sentimentos negativos’”.

Neste contexto, os autores concluíram que

[...] apesar do respaldo legal, o sistema educacional até hoje, não se estruturou para o oferecimento da educação inclusiva, pois foram apontados vários desafios que originaram sentimentos negativos que são fonte de sofrimento para os docentes estudados e, por consequência, dificultam a qualidade do ensino proporcionado aos alunos com deficiência (KRUG; KRUG; KRUG, 2019a, p. 19).

Assim sendo, existe uma necessidade de mais discussões e estudos sobre esta temática, pois o ofício da docência, frente à inclusão escolar, é fonte de desafios e sentimentos que assumem uma importância ímpar, já que a compreensão dos mesmos permite o conhecimento dos aspectos peculiares à escola e aos docentes que podem interferir direta ou indiretamente no ensino inclusivo.

#### **b) As marcas docentes de professores de EF da EB diante da inclusão escolar**

Ao trabalharmos esta temática, nos aproximamos, inicialmente, à Matos (2012, p. 14) que diz que “marcas são acontecimentos em nossas vidas que a memória fixa com maior exclusividade. Aquilo que nos marca, nos faz agir e repensar no nosso modo de viver”. Já Krug *et al.* (2017, p. 58) assinalam que “[...] as marcas docentes são fruto das relações entre sujeitos/grupos/profissão, sendo uma relação dialética à medida que se determinam e são determinadas mutuamente”. Os autores complementam ao indicarem que “[...] a profissão docente está carregada pelas marcas docentes, pelas suas experiências profissionais, enfim, pelos múltiplos acontecimentos vividos e que ficam deixados em evidência no momento do exercício docente, na sua prática pedagógica, na sua profissão” (KRUG *et al.*, 2017, p. 58). Assim sendo, segundo Cunha (2010), durante a docência entrelaçam-se pontos de encontros e desencontros, fatos que marcam (positiva ou negativamente) e que se encontram na subjetividade das pessoas.

Diante destas premissas, a seguir, nos referimos a uma investigação sobre a EFE Inclusiva que abordou as marcas docentes dos professores da área.

Neste sentido, Krug *et al.* (2021a, p. 83) no estudo ‘Inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: marcas docentes’ constataram o seguinte:

[...] a) ‘quanto às marcas docentes positivas diante da inclusão escolar’ os professores [...] estudados apontaram três unidades de significados: 1ª) ‘nenhuma’; 2ª) ‘saber trabalhar com a inclusão escolar nas aulas’; e, 3ª) ‘o apoio de técnicos especialistas ao próprio professor [...] para lidar com os alunos inclusos nas aulas’ [...]; e, b) ‘quanto às marcas docentes negativas diante da inclusão escolar’ os professores [...] estudados apontaram cinco unidades de significados: 1ª) ‘o despreparo do próprio professor [...] para trabalhar a inclusão escolar em suas aulas’; 2ª) ‘a não participação dos alunos inclusos nas aulas [...]’; 3ª) ‘a difícil acessibilidade dos alunos inclusos aos ambientes escolares’; 4ª) ‘o não aprendizado do conteúdo [...] pelos alunos inclusos nas aulas’; e, 5ª) ‘as dificuldades do próprio professor no trato pedagógico com os alunos inclusos nas aulas’.

Os autores chamam à atenção de que a inclusão escolar de que a inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores estudados, “[...] foi geradora de marcas docentes, tanto positivas, quanto negativas [...]” e que essas “[...] perpassam os facilitadores (as positivas) e os dilemas (as negativas) da inclusão na EF Escolar” (KRUG *et al.*, 2021a, p. 83).

Frente a este cenário, Krug *et al.* (2021a, p. 83) ao constatarem uma maior ocorrência de marcas docentes negativas do que positivas, inferem que “[...] a proposta de inclusão, pela sua complexidade, encontra muitas dificuldades na sua concretização devido a muitos fatores, entre eles, problemas com as próprias escolas, seus professores e alunos [...]”.

Desta forma, segundo Braun e Vianna (2013), para que o processo de inclusão se realize, há necessidade de currículo, atividades, estrutura física, de profissionais preparados para trabalhar com as necessidades dos alunos e de alunos que queiram e possam aprender.

Assim sendo, existe uma necessidade de mais discussões e estudos sobre esta temática, pois a inclusão escolar nas aulas de EF, devido a sua complexidade, facilmente está proporcionando marcas docentes negativas nos professores de EF da EB.

### **c) Os encantos e os desencantos de professores de EF da EB diante da inclusão escolar**

Nesta temática, nos embasamos em Iório (2016, p. 88) que define “encanto, como algo que delicia, enleva, agrada, que gera contentamento e prazer; e desencanto, na perspectiva de decepção, da desilusão, da tristeza, do desprazer, do descontentamento”.

Já Codo (2002) coloca que o profissional docente, ao longo de sua carreira, enfrenta diferentes estágios de motivação. Dessa forma, em determinado momento, esse profissional pode se apresentar altamente motivado com o que faz, e em outro momento, pode dar vazão a desmotivação com a profissão, dado que o professor está submetido à diferentes pressões, sejam elas de ordem pessoal, de ordem profissional, ou de ordem institucional.

Frente a estas premissas, a seguir, nos dirigimos a uma investigação sobre a EFE Inclusiva que abordou os encantos e desencantos dos professores da área.

Desta forma, Krug (2021a, p. 20) na investigação intitulada ‘Encantos e desencantos com a Educação Física Inclusiva: as percepções de professores da área’ constataram o seguinte:

[...] a) ‘quanto aos motivos dos encantos com a EF Inclusiva’ [...] os professores da área estudados manifestaram ‘duas unidades de significados’. Foram elas: 1ª) ‘a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’; e, 2ª) ‘o aprendizado do conteúdo de EF pelos alunos com deficiência’ [...]; e, b) ‘quanto aos motivos dos desencantos com a EF Inclusiva’ [...] os professores da área estudados declararam ‘quatro unidades de significados’. Foram elas: 1ª) ‘o preconceito dos alunos com os colegas com deficiência’; 2ª) ‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’; 3ª) ‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’; e, 4ª) ‘a falta de apoio técnico ao professor de EF’.

A partir destas constatações, o autor concluiu que “[...] a EF Inclusiva foi fonte geradora de motivos de encantos e desencantos nos professores de EF da EB estudados” e, também concluiu pela “[...] existência de motivos de desencanto com a EF Inclusiva em maior quantidade [...] do que os motivos de encanto [...]” (KRUG, 2021a, p. 21)

Neste sentido, citamos Síveres (2015, p. 1) que diz que

no contexto contemporâneo é possível perceber [...] a supremacia do desencanto em relação ao encanto e esta tendência pode ser atribuída, principalmente, entre os professores porque eles são um reflexo das condições pessoais e profissionais da sociedade atua.

Ainda Krug (2021a) esclarece que os facilitadores da inclusão escolar podem detonar os encantos com a EF Inclusiva, o qual desperta a motivação com a profissão docente, e, ao contrário, as barreiras da inclusão escolar podem detonar os desencantos com a EF Inclusiva, as quais despertam a desmotivação com a profissão docente.

Consequentemente, apontamos que estes foram os pressupostos auxiliares da EF Inclusiva, constatados na literatura especializada em EF, selecionados pelo autor deste estudo.

### **As considerações finais: concluindo sobre os pressupostos de base e auxiliares da Educação Física Inclusiva**

Na busca de uma finalização deste estudo temos a concluir que a EF Inclusiva configura-se como uma ação educativa que necessita da ocorrência de uma síntese de conhecimentos construídos no decorrer da prática pedagógica dos professores da área na EB para, enfim, colocá-los em ação através da sistematização e adaptações de tais conhecimentos, bem como a construção de novos conhecimentos práticos. Nesse sentido, é necessário compreendermos os seus pressupostos de base e auxiliares.

Assim, por meio da análise interpretativa das investigações mencionadas neste estudo bibliográfico podemos concluir que os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, estão atrelados aos pressupostos de base (o papel/função, as barreiras e os facilitadores, as vantagens e desvantagens, as necessidades formativas, os dilemas e as perspectivas e os saberes necessários) como, também, aos pressupostos auxiliares (os desafios e os sentimentos, as marcas docentes e os encantos e desencantos) da prática pedagógica nas aulas de EF Inclusiva.

A partir desta conclusão, nos referimos à Krug e Krug (2021, p. 165) que sugerem duas ações bem amplas e complexas para tornar as aulas de EF mais inclusivas: “[...] 1ª) ‘o professor de EF deve ter disponibilidade pessoal em querer trabalhar a inclusão’; e, 2ª) ‘o professor de EF deve saber trabalhar com a inclusão’”.

Assim sendo, no sentido de reforçarmos os pressupostos de base e auxiliares da EF Inclusiva, citamos o estudo de Krug (2021b, p. 9) denominado ‘O real e o ideal da Educação Física Inclusiva: percepções de professores da área’ que coloca que os pressupostos de base e auxiliares apontam para uma “[...] visão positiva do ideal da EF Inclusiva [...] (que) alertam para a existência de uma potencialização da EF Inclusiva (aumenta a sua ação), ou seja, uma visão de que a inclusão escolar pode funcionar muito bem”.

Para finalizarmos, citamos Krug e Krug (2022, p. 95) que assinalam que

[...] a necessidade de mais discussões e estudos sobre a COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA NA EF ESCOLAR, DIANTE DA INCLUSÃO, especialmente, inserindo toda a comunidade escolar, para que novos horizontes sejam explorados no sentido de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino dessa disciplina na escola, bem como para colaborar em um bom desenvolvimento profissional dessa docente.

Além disso, nada mais adequado do que sugerir aos professores de EF da EB para trabalharem em prol de uma educação de qualidade para todos.

## Referências

- BRAUN, P.; VIANNA, M. M. **Formação de novos saberes docente como premissa para o processo de inclusão**. Brasília: CBMEE, 2009.
- CARVALHO, E. N. S. de. Educação Especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-260, mai./ago. 2013.
- CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho** – Bournout, a síndrome da desistência do educador, que leva à falência da educação. Petrópolis: Vozes / Brasília: CNTB e UnB, 2002.
- CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência superior: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Brasília: CAPES/CNPq, 2010.
- FERRARI, A. T. **Método da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.
- FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 150, p. 1-10, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/formacao-em-educacao-fisica-a-inclusao-escolar.htm>. Acesso em: 5 jun. 2022.
- GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- IÓRIO, A. C. F. **Aposentadorias docentes: a permanência no magistério como projeto de vida**, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- KRUG, H. N. Encantos e desencantos com a Educação Física Inclusiva: as percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 Esp. – EF, p. 14-22, out. 2021a.
- KRUG, H. N. O real e o ideal da Educação Física Inclusiva: percepções de professores da área. **Revista Gestão Universitária**, Buenos Aires, p. 1-13, nov. 2021b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-real-e-o-ideal-da-educacao-fisica-inclusiva-percepcoes-de-professores-da-area>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- KRUG, H. N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, nas percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. – EF, p. 44-55, 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. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Complexidade da docência na Educação Física Escolar diante da inclusão: percepções dos professores da área. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, v. 7, n. 2, p. 83-99, 2022.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R. 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. 8, n. 2, p. 18-33, jul./dez. 2019b.
- KRUG, H. N.; IVO, A. A.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; ILHA, F. R. da S.; KRUG, R. de R. Necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 252-274, 2013.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. Educação Física Escolar Inclusiva: dilemas e perspectivas. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 02, p. 58-64, 2016.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 56-72, 2017.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 4-12, 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: marcas docentes. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, v. 5, n. 01, p. 75-86, 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.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: de projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARCELO GARCIA, M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- MARQUES, M. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 187-206, 2015.
- MARTINS, K.; RAUSCH, R. B. Saberes do bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da graduação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 7, n. 14, p. 246-261, ago./dez. 2012.
- MATOS, L. L. de. **Marcas da formação escolar, acadêmica e docente: uma análise dos memoriais de formação de aluno(as) do PROESF**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.
- MENDONÇA, A. F.; NUNES, H. P. Elaboração do projeto de pesquisa. In: MENDONÇA, A. F. et al. **Metodologia científica: guia para a elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. Goiânia: Faculdade Alfa, 2003. p. 59-83.
- MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Conhecimentos de futuras professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFCar, 2002.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. A análise das necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora, 1993.
- SÍVERES, L. O encanto e o desencanto de professores no exercício da docência. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais**, Florianópolis: UFSM, 2015.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-acad...> . Acesso em: 05 jun. 2022.

## OS PIORES E OS MELHORES MOMENTOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DIFERENTES FASES DA CARREIRA

Hugo Norberto Krug<sup>4</sup>

### Resumo

Objetivamos neste estudo analisar os piores e os melhores momentos na atuação docente em diferentes fases da carreira, nas percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, bem como à análise de conteúdo como procedimento para a interpretação das informações coletadas. Participaram vinte e cinco professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade, sendo cinco de cada fase da carreira docente. Concluímos que, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, os piores e melhores momentos na atuação docente permeiam todas as fases da carreira, sendo os piores momentos em maior quantidade do que os melhores momentos.

**Palavras-chave:** Educação Física. Fases da Carreira Docente. Piores e Melhores Momentos.

### Abstract

The objective of this study was to analyze the worst and best moments in teaching at different stages of the career, in the perceptions of Physical Education (PE) teachers in Basic Education (EB), in the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul, Brasil). We characterize the research as qualitative case study type. We used a questionnaire as a research tool, as well as content analysis as a procedure for interpreting the collected information. Twenty-five PE teachers from the EB of the aforementioned teaching network and city participated, five from each stage of the teaching career. We conclude that, in the perceptions of the PE teachers studied in the EB, the worst and best moments in teaching permeate all stages of the career, with the worst moments in greater numbers than the best moments.

**Keywords:** Physical Education. Stages of the Teaching Career. Worst and Best Moments.

### As considerações iniciais

Em tempos mais recentes, facilmente, podemos notar uma preocupação com a profissão professor de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) com o desenvolvimento de inúmeros estudos (KRUG *et al.*, 2018a; KRUG, 2019a; KRUG *et al.*, 2019a; KRUG *et al.*, 2019b; KRUG; KRUG; KRUG, 2020; KRUG *et al.*, 2020a; KRUG *et al.*, 2020b; KRUG *et al.*, 2020c; KRUG, 2021a; KRUG, 2021b; KRUG; KRUG, 2021; e, KRUG, 2022a) que visam compreender o que acontece no decurso da carreira docente.

---

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

Neste sentido, citamos Tardif (2003) que coloca que a carreira docente é compreendida como uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional.

Assim sendo, destacamos Huberman (1995) que foi o pioneiro em estudar a carreira docente e a classifica em ciclos de vida profissional, denominando-os como fases, as quais são as seguintes: 1ª) entrada na carreira (até três anos de docência) – marcada pelo tateamento; 2ª) estabilização (dos 4 aos 6 anos de docência) – marcada pela consolidação de um repertório pedagógico; 3ª) diversificação (dos 7 aos 15 anos de docência) – marcada pelo ativismo e questionamento a cerca da educação; 4ª) serenidade e/ou conservantismo (dos 15 aos 30 anos de docência) – marcada por um distanciamento e conservantismo; e, 5ª) desinvestimento (dos 30 aos 35 anos de docência) – marcada pelo fim da carreira.

Neste cenário, consideramos importante mencionarmos Farias; Shigunov e Nascimento (2012, p. 153) que explicam 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”.

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

Neste contexto, visualizamos o surgimento da temática ‘os piores e os melhores momentos na atuação docente de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira’, pois, de acordo com Gonçalves (1995), os piores e os melhores anos são temas, traços ou momentos significativos da carreira docente.

Assim, considerando as premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática, norteadora do estudo: quais são os piores e os melhores momentos na atuação docente em diferentes fases da carreira, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil)?

A partir do questionamento supracitado, elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar os piores e os melhores momentos na atuação docente em diferentes fases da carreira, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Para atingirmos este objetivo geral, dividimos o mesmo em objetivos específicos: 1) analisar os piores momentos na atuação docente em diferentes fases da carreira, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, 2) analisar os melhores momentos na atuação docente em diferentes fases da carreira, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Fundamentamos a relevância da realização deste estudo em Goodson (1995) que afirma que as informações sobre as vidas dos professores são importantes para os estudos de investigação educacional, pois, esses, chegam, quase sempre, a influenciar a sua atividade docente.

## Os procedimentos metodológicos

Ancoramos este estudo nos referenciais da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa busca compreender uma realidade complexa, mista de desejos, de crenças e interesses, além de fatos que nela circundam, no qual podem ampliar um olhar de compreensão sobre o todo.

Justificamos a escolha por esta abordagem de investigação porque a pesquisa qualitativa possibilita um olhar mais atencioso e amplo para o fenômeno investigado.

Já, para Cauduro (2004), por meio do estudo de caso é possível que se realize um estudo profundo de um ou de poucos objetos, ou de pessoas, a fim de que se consiga um amplo e detalhado conhecimento sobre eles.

Justificamos a escolha do estudo de caso devido à possibilidade de se analisar um ambiente em particular para compreender e retratar um fenômeno em especial, ‘as percepções de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira, sobre os piores e os melhores momentos na atuação docente’.

Para a coleta de informações utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa. De acordo com Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado, etc. Já Triviños (1987) esclarece que o questionário pode ser usado, tanto em pesquisa quantitativa, quanto em pesquisa qualitativa.

Efetuamos a interpretação das informações coletadas por meio da análise de conteúdo, que, conforme Franco (2005), possui três fases: a) a descrição – que se relaciona com as características do conteúdo a ser analisado; b) a interpretação – que se relaciona com o significado; e, c) a inferência – que permite a passagem da descrição à interpretação, conferindo relevância teórica à análise de conteúdo. Nesse sentido, segundo Franco (2005), uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo decodificador que resulta em uma mensagem; o detector ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador.

Participaram do estudo vinte e cinco professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo cinco de cada fase da carreira docente, apontada por Huberman (1995), ou seja, entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento. Essa forma de distribuição dos participantes (colaboradores) está em consonância com o colocado por Krug (2019a) de que os professores situados em cada fase da carreira docente possuem mais pertinência para opinar sobre a sua atuação profissional, pois estariam vivenciando as mesmas por ocasião da coleta de informações da pesquisa. Dessa maneira, lembramos que a escolha dos colaboradores do estudo aconteceu de forma intencional, fato esse corroborado por Berria *et al.* (2012) que dizem que a escolha intencional é a estratégia mais usada na pesquisa qualitativa para a seleção dos participantes.

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

## Os resultados e as discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo tendo como referência os seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise (piores e melhores momentos na atuação docente em diferentes fases da carreira). Assim, a seguir, descrevemos o que expuseram os professores de EF da EB estudados sobre a temática em questão.

### Os piores momentos na atuação docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados

Nesta categoria de análise, achamos importante citarmos Luft (2000) que coloca 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 significa uma situação onde ocorreu algo errado, que tendeu para tornar contraproducente o desempenho do professor.

Assim sendo, no quadro 1, apresentamos as informações relativas aos piores momentos na atuação docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Quadro 1 – Os piores momentos na atuação docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Piores momentos na atuação docente	Fases da carreira docente					Total de citações
	En- tra- da	Esta- bili- zação	Diver- sifica- ção	Serenid./ Conser- vantismo	Desin- vesti- mento	
1) As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola*	5	4	3	2	1	15
2) O salário baixo percebido*	-	2	3	4	5	14
3) A indisciplina dos alunos**	4	3	2	2	-	11
4) A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas**	3	2	1	1	-	7
5) A desvalorização profissional docente*	-	-	1	2	3	6
6) Os conflitos com os colegas de trabalho***	-	-	1	2	2	5
7) O isolamento profissional docente*	1	1	1	-	-	3
8) O choque com a realidade escolar***	2	-	-	-	-	2
Quantidade de momentos	5	5	7	6	4	8
Total de citações	15	12	12	13	11	63

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

Fonte: Os colaboradores do estudo.  
Elaboração: Organizado pelos autores.

No quadro 1 podemos verificar ‘a existência de um rol de oito razões da ocorrência de piores momentos na atuação docente, em diferentes fases da carreira’, dos professores de EF da EB estudados. Foram os seguintes:

1) ‘As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’\*, representada pela falta de espaços físicos e de materiais disponíveis para a realização das aulas (quinze citações). Quanto a essa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nos dirigimos a Krug *et al.* (2019b) que apontam que as condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF é a principal dificuldade enfrentada no cotidiano escolar pelos professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Nesse sentido, citamos Bracht *et al.* (2003) que destacam que a ausência ou precárias condições de locais e materiais para a EF podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico do professor. Assim sendo, podemos facilmente constatar que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola é um dos fatores de insatisfação profissional (KRUG *et al.*, 2019a), um dos motivos do mal-estar docente (KRUG; KRUG, 2021) e uma das marcas docentes negativas (KRUG *et al.*, 2020b) em diferentes fases da carreira. Dessa forma, podemos inferir que ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola ao serem uma dificuldade comprometedoras do trabalho docente, um indicativo de insatisfação profissional, um motivo do mal-estar docente e uma marca docente negativa, com certeza, podem passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente para os professores de EF da EB’;

2) ‘O salário baixo percebido’\* (quatorze citações). Evidenciamos essa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, ao anunciarmos Krug *et al.* (2019b) que assinalam que o salário baixo é uma das principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar pelos professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Nesse sentido, citamos Krug *et al.* (2018b) que salientam que os baixos salários incidem, de forma majoritária, sobre a vida profissional e, de forma minoritária, na vida pessoal dos professores de EF da EB. Assim sendo, segundo Krug; Krug e Telles (2018), o salário baixo é um dos motivos do desencanto de professores de EF da EB com a profissão docente. Além disso, Feil (1995) destaca que a manifestação de descontentamento salarial do professor provoca um sentimento de mal-estar profissional determinando um fechamento à mudança e às possibilidades de inovações, gerando a alienação e frustração, o que logicamente interfere na qualidade do ensino. Dessa forma, podemos inferir que ‘o salário baixo percebido ao ser uma dificuldade que incide sobre a vida profissional e pessoal do docente, um motivo de desencanto com a docência e um fator de mal-estar docente, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente para os professores de EF da EB’;

3) ‘A indisciplina dos alunos’\*\* (onze citações). Relativamente a essa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nos referimos a Krug *et al.* (2019b) que indicam que a indisciplina dos alunos é uma das principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar pelos professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Nesse sentido, de acordo com Cardoso; Nunes e Moura (2019), a indisciplina dos alunos é um dos aspectos que são fonte de tensão no trabalho docente na EB. Além disso, Krug *et al.* (2019a) indicam que a indisciplina dos alunos é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional pelos professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Já Krug (2004) afirma que a indisciplina dos alunos é um dos fatores que interfere negativamente na prática pedagógica dos professores em geral. Dessa forma, podemos inferir que ‘a indisciplina dos alunos é uma dificuldade que gera tensão e insatisfação profissional interferindo negativamente na docência e, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente para os professores de EF da EB’;

4) ‘A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’\*\* (sete citações). Sobre essa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, destacamos Krug *et al.* (2019b) que constataram que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas é uma das principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar pelos professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Nesse sentido, Krug (2021c) esclarece que são diversos os motivos dos alunos do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF e que estão principalmente relacionados à estrutura da escola/sistema educacional e aos próprios professores de EF da EB. Já Krug *et al.* (2020b) destaca que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Além disso, segundo Krug *et al.* (2017), a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor prejudica o bom andamento das aulas de EF na EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas ao ser uma dificuldade e uma marca docente negativa, bem como prejudicial ao bom andamento da aula, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente para os professores de EF da EB’;

5) ‘A desvalorização profissional docente’\* (seis citações). Essa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nos remete a Krug *et al.* (2019b) que assinalam que a desvalorização profissional docente é uma das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar pelos professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Já Krug *et al.* (2020b) apontam que a desvalorização profissional é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Nesse sentido, Krug e Krug (2021) destacam que a desvalorização profissional docente e/ou da EF é um dos motivos do mal-estar docente em diversas fases da carreira, sendo que Krug (2022) acrescenta que é um dos motivos do stress docente também em diversas fases da carreira. Além disso, para Krug (2021b), a desvalorização da disciplina de EF na escola é um dos descaminhos (insucesso) na prática pedagógica de professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Dessa forma, podemos inferir que ‘a desvalorização profissional docente ao ser uma dificuldade e uma marca docente negativa que provoca mal-estar e stress docente, sendo um descaminho na prática pedagógica, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente para os professores de EF da EB’;

6) ‘Os conflitos com os colegas de trabalho’\*\*\* (cinco citações). Em referência a essa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, assinalamos que Krug *et al.* (2019b) afirmam que os conflitos com os colegas de trabalho é uma das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar pelos professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Já Krug *et al.* (2020b) destacam que os conflitos com os colegas de trabalho é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB em diversas fases da carreira, bem como Krug *et al.* (2019a) colocam que é um dos motivos de insatisfação profissional também em diversas fases da carreira. Nesse sentido, Krug e Krug (2021) frisam que os conflitos com os colegas de trabalho é um dos motivos do mal-estar docente de professores de EF da EB em diversas fases da carreira, assim como, segundo Krug (2022), provoca o stress docente em EF. Assim sendo, de acordo com Krug (2021b), os conflitos do professor de EF com os colegas de trabalho na escola é um dos descaminhos (insucesso) na prática pedagógica dos professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Dessa forma, podemos inferir que ‘os conflitos com os colegas de trabalho ao ser uma dificuldade e uma marca docente negativa que provoca insatisfação profissional, mal-estar e stress docente, sendo um descaminho na prática pedagógica, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente para os professores de EF da EB’;

7) ‘O isolamento profissional docente’\* (três citações). Em relação a essa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nos fundamentamos em Krug *et al.* (2019b) que dizem que o isolamento profissional docente é uma das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar pelos professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Já Krug *et al.* (2020b) sinalizam que o isolamento profissional é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Além disso, conforme Krug (2021b), o isolamento profissional do professor de EF na escola é um dos descaminhos (insucesso) na prática pedagógica de professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Nesse cenário, Krug *et al.* (2018a) apontam que o isolamento profissional é um dos desafios do cotidiano escolar de professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Dessa forma, podemos inferir que ‘o isolamento profissional docente ao ser uma dificuldade e uma marca docente negativa, sendo um descaminho na prática pedagógica e um desafio do cotidiano escolar, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente para os professores de EF da EB’; e,

8) ‘O choque com a realidade escolar’\*\*\* (duas citações). No direcionamento dessa razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nos reportamos a Krug *et al.* (2019b) que frisam que o choque com a realidade é uma das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar pelos professores de EF da EB. Já Krug (2021e) coloca que o choque com a realidade escolar é um dos fatos marcantes negativos no início da docência em EF, bem como Krug (2021d) aponta que é um dos motivos do desencanto na profissão de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, segundo Krug (2022b), o choque com a realidade escolar é um dos descaminhos (insucesso) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘o choque com a realidade escolar ao ser uma dificuldade e um fato marcante negativo, sendo um descaminho na prática pedagógica, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos piores momentos na atuação docente para os professores de EF da EB, mas em especial, dos iniciantes’.

Assim, estes foram os piores momentos na atuação docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira (conforme quadro 1), ‘relativamente aos piores momentos na atuação docente’, constatamos que uma ‘metade’ (quatro do total de oito) dos mesmos está diretamente ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’\* (itens: 1; 2; 5 e 7) e outra ‘metade’ (quatro do total de oito) está ‘dividida em duas partes’, uma parte (duas do total de quatro) está diretamente ‘ligada aos alunos’\*\* (itens: 3 e 4) e outra parte (duas do total de quatro) está diretamente ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’\*\*\* (itens: 6 e 8). Vale ainda ressaltar que os piores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados (conforme quadro 1), de forma ‘geral’, tiveram no total sessenta e três citações, sendo trinta e oito ‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’\*, dezoito ‘ligadas aos alunos’\*\* e sete ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’\*\*\*. A partir dessas constatações, podemos inferir que, ‘de forma geral, os piores momentos na atuação docente estão ligados, tanto à estrutura da escola/sistema educacional, mas com maior intensidade, quanto aos alunos da EB e aos próprios professores, mas com menor intensidade.

Ainda de ‘forma geral’ (conforme quadro 1), constatamos que ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’\* (item 1) com quinze citações e ‘o salário baixo percebido’\* (item 2) com quatorze citações) ‘são os piores momentos na atuação docente, somando todas as fases da carreira’, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao efetuarmos uma ‘análise parcial’, isto é, ‘em diferentes fases da carreira’ (conforme quadro 1), ‘relativamente aos piores momentos na atuação docente’, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, constatamos que: a) ‘sobre a quantidade de ocorrência de citações dos piores momentos na atuação docente’ – a ‘existência’ de ‘sete’ piores momentos (itens: 1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7) na ‘fase de diversificação’ (com doze citações no total), ‘seis’ piores momentos (itens: 1; 2; 3; 4; 5 e 6) na ‘fase de serenidade e/ou conservantismo’ (com treze citações no total), ‘cinco’ piores momentos nas fases de ‘entrada’ (itens: 1; 3; 4; 7 e 8 com quinze citações no total) e ‘estabilização’ (itens: 1; 2; 3; 4 e 7 com doze citações no total) e, finalmente, ‘quatro’ piores momentos (itens: 1; 2; 5 e 6) na ‘fase de desinvestimento’ (com onze citações no total). Dessa forma, podemos inferir que ‘a ocorrência de piores momentos na atuação docente em todas as fases da carreira, mas com maior intensidade nas fases de diversificação e serenidade e/ou conservantismo’; b) ‘sobre os principais piores momentos na atuação docente’ – em ‘duas’ ‘fases da carreira’ (‘entrada’ com cinco citações e ‘estabilização’ com quatro citações) o pior momento foi ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’ (item 1), na ‘fase de diversificação’ se destacaram ‘o salário baixo percebido’ (item 2) e ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’ (item 1), ambos com três citações, como piores momentos, e nas fases de ‘serenidade e/ou conservantismo’ (com quatro citações) e de ‘desinvestimento’ (com cinco citações) se destacou ‘o salário baixo percebido’ (item 2) como pior momento na atuação docente. Dessa maneira, podemos inferir que ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola e o salário baixo percebido são os principais piores momentos na atuação docente, sendo o primeiro da fase inicial da carreira (entrada) até a fase intermediária (diversificação) e o segundo da fase intermediária (diversificação) até a fase final da carreira (desinvestimento)’; e, c) ‘sobre as ligações dos piores momentos na atuação docente’ – em ‘todas’ as ‘fases da carreira’ ocorreu a ‘existência da predominância’ dos piores momentos ‘ligados à estrutura da escola/sistema educacional’ (itens: 1; 2; 5 e 7), sendo na ‘entrada’ com seis citações, na ‘estabilização’ com sete citações, na ‘diversificação’ e na ‘serenidade e/ou conservantismo’ com oito citações e no ‘desinvestimento’ com nove citações. Convém lembrarmos que na ‘fase de entrada na carreira’ também houve a ‘existência da predominância’ dos piores momentos ‘ligados aos alunos da EB’ (itens: 3 e 4). Dessa forma, podemos inferir que ‘em todas as fases da carreira existe a predominância de piores momentos na atuação docente ligados à estrutura da escola/sistema educacional’.

### **Os melhores momentos na atuação docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados**

Nesta categoria de análise, achamos necessário mencionarmos Luft (2000) que aponta que a palavra melhor significa o que é melhor, mais sensato ou acertado e a palavra momento, como dito anteriormente, significa uma circunstância, uma situação, uma ocasião oportuna. Assim, para este estudo, consideramos que o melhor momento em uma atuação docente significa uma situação onde ocorreu o melhor, que tendeu para melhorar o desempenho do professor.

Assim sendo, no quadro 2, apresentamos as informações relativas aos melhores momentos na atuação docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Quadro 2 – Os melhores momentos na atuação docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Melhores momentos na atuação docente	Fases da carreira docente					Total de citações
	En- tra- da	Esta- bili- zação	Diver- sifica- ção	Serenid./ Conser- vantismo	Desin- vesti- mento	
1) A boa relação com os alunos**	5	5	5	4	3	22
2) A aprendizagem dos alunos**	3	4	4	2	1	14
3) O reconhecimento do seu trabalho profissional***	2	3	3	1	-	9
4) O trabalho coletivo***	-	1	2	-	-	3
Quantidade de momentos	3	4	4	3	2	4
Total de citações	10	13	14	7	4	48

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

Fonte: Os colaboradores do estudo.

Elaboração: Organizado pelos autores.

No quadro 2 podemos verificar ‘a existência de um rol de quatro razões da ocorrência de melhores momentos na atuação docente, em diferentes fases da carreira’, dos professores de EF da EB estudados. Foram os seguintes:

1) ‘A boa relação com os alunos’\*\* (vinte e duas citações). A respeito dessa razão que determina a ocorrência de um dos melhores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nos embasamos em Krug (2019b) que destaca que a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Já Krug *et al.* (2020b) assinalam que a boa relação com os alunos é uma das marcas docentes positivas de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Nesse sentido, para Krug *et al.* (2019a), a boa relação com os alunos é um dos motivos da satisfação profissional de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Além disso, Krug e Krug (2021) afirmam que a boa relação com os alunos é um dos motivos do bem-estar docente em EF em diferentes fases da carreira. Dessa forma, podemos inferir que ‘a boa relação com os alunos ao ser uma facilidade da prática pedagógica e uma marca docente positiva, que promove uma satisfação profissional e o bem-estar docente, e, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos melhores momentos na atuação docente para os professores de EF da EB’;

2) ‘A aprendizagem dos alunos’\*\* (quatorze citações). Relacionado a essa razão que determina a ocorrência de um dos melhores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, apontamos Krug *et al.* (2020b) que salientam que a aprendizagem dos alunos é uma das marcas docentes positivas de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Assim sendo, segundo Krug e Krug (2021), a aprendizagem dos alunos é um dos motivos do bem-estar docente de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira, isto porque, de acordo com Krug *et al.* (2019a), promove uma satisfação profissional nos professores de EF da EB em todas as fases da carreira docente. Dessa forma, podemos inferir que ‘a aprendizagem dos alunos ao ser uma marca docente positiva e promover o bem-estar docente e a satisfação profissional, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos melhores momentos na atuação docente para os professores de EF da EB’;

3) ‘O reconhecimento do seu trabalho profissional’\*\*\* (nove citações). Essa razão que determina a ocorrência de um dos melhores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, pode ser sustentada por Krug *et al.* (2020b) que ressalta que o reconhecimento do seu trabalho profissional é uma das marcas docentes positivas dos professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Já Krug e Krug (2021) frisam que o reconhecimento do seu trabalho profissional é um dos motivos do bem-estar docente, bem como Krug (2019a) afirma que é um dos motivos de satisfação profissional de professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Além disso, Krug; Krug e Telles (2018) enfatizam que o reconhecimento do seu trabalho profissional é um dos motivos do encanto na profissão pelos professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘o reconhecimento do seu trabalho profissional ao ser uma marca docente positiva e promover o bem-estar docente, a satisfação profissional e o encanto coma profissão, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos melhores momentos na atuação docente para os professores de EF da EB’; e,

4) ‘O trabalho coletivo’\*\*\* (três citações). Na direção dessa razão que determina a ocorrência de um dos melhores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, citamos Krug (2019b) que diz que um trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Já Krug *et al.* (2020b) colocam que o trabalho coletivo é uma das marcas docentes positivas de professores de EF da EB em diversas fases da carreira. Além disso, Krug (2021b) destaca que o trabalho coletivo é um dos caminhos (sucesso) na prática pedagógica de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Dessa forma, podemos inferir que ‘o trabalho coletivo ao ser uma facilidade da prática pedagógica e uma marca docente positiva, bem como um caminho para o sucesso na prática pedagógica, com certeza, pode passar a tornar-se uma razão que determina a ocorrência de um dos melhores momentos na atuação docente para os professores de EF da EB’.

Assim, estes foram os melhores momentos na atuação docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao produzirmos uma ‘análise geral’ sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira (conforme quadro 1), ‘relativamente aos melhores momentos na atuação docente’, constatamos que uma ‘metade’ (dois do total de quatro) dos mesmos está diretamente ‘ligada aos alunos da EB’\*\* (itens: 1 e 2) e outra ‘metade’ (dois do total de quatro) está diretamente ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’\*\*\* (itens: 3 e 4), sendo que não houve ‘nenhum’ item ‘ligado à estrutura da escola/sistema educacional’\*. Vale ainda ressaltar que os melhores momentos na atuação docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados (conforme quadro 2), de forma ‘geral’, tiveram no total quarenta e oito citações, sendo trinta e seis ‘ligadas aos alunos da EB’\*\* e doze ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’\*\*\*, sendo que não houve ‘nenhuma’ citação ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’\*. A partir dessas constatações, podemos inferir que, ‘de forma geral, os melhores momentos na atuação docente estão ligados, tanto aos alunos da EB, mas com maior intensidade, quanto aos próprios professores, mas com menor intensidade.

Ainda de ‘forma geral’ (conforme quadro 2), constatamos que ‘a boa relação com os alunos’\*\* (item 1) com vinte e duas citações e ‘a aprendizagem dos alunos’\*\* (item 2) com quatorze citações ‘são os melhores momentos na atuação docente, somando todas as fases da carreira’, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao realizarmos uma ‘análise parcial’, isto é, ‘em diferentes fases da carreira’ (conforme quadro

2), ‘relativamente aos melhores momentos na atuação docente’, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, constatamos que: a) ‘sobre a quantidade de ocorrência de citações dos melhores momentos na atuação docente’ – a ‘existência’ de ‘quatro’ melhores momentos (itens: 1; 2; 3 e 4) em ‘duas fases da carreira’ (‘estabilização’ com treze citações no total e ‘diversificação’ com quatorze citações no total), ‘três’ melhores momentos (itens: 1; 2 e 3) em outras ‘duas fases da carreira’ (‘entrada’ com dez citações no total e ‘serenidade e/ou conservantismo’ com sete citações no total) e ‘dois’ melhores momentos (itens: 1 e 2) em ‘uma fase da carreira’ (‘desinvestimento’ com quatro citações no total). Dessa forma, podemos inferir que ‘a ocorrência de melhores momentos na atuação docente em todas as fases da carreira, mas com maior intensidade nas fases de estabilização e diversificação’; b) ‘sobre os principais melhores momentos na atuação docente’ – em ‘todas’ as ‘fases da carreira’ (‘entrada’ com cinco citações; ‘estabilização’ com cinco citações; ‘diversificação’ com cinco citações; ‘serenidade e/ou conservantismo’ com quatro citações; e, ‘desinvestimento’ com três citações) se destacou ‘a boa relação com os alunos’\*\* (item: 1) como o principal melhor momento. Dessa forma, podemos inferir que ‘a boa relação com os alunos é o principal melhor momento da atuação docente em todas as fases da carreira’; e, c) ‘sobre as ligações dos melhores momentos na atuação docente’ – em ‘todas’ as ‘fases da carreira’ ocorreu a ‘existência da predominância’ de melhores momentos ‘ligados aos alunos da EB’ (itens: 1 e 2), sendo na ‘entrada’ em oito citações, na ‘estabilização’ e na ‘diversificação’ ambas com nove citações, na ‘serenidade e/ou conservantismo’ com seis citações e no ‘desinvestimento’ com quatro citações. Dessa forma, podemos inferir que ‘em todas as fases da carreira existe a predominância de melhores momentos na atuação docente ligados aos alunos da EB’.

### **As considerações finais**

Pela análise das informações obtidas temos a destacar que os piores momentos na atuação docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, de ‘forma geral’, foram os seguintes: a) ‘quanto aos piores momentos’ constatamos que, os professores de EF da EB estudados, apontaram um ‘rol de oito itens’: 1) ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’; 2) ‘o salário baixo percebido’; 3) ‘a indisciplina dos alunos’; 4) ‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’; 5) ‘a desvalorização profissional docente’; 6) ‘os conflitos com os colegas de trabalho’; 7) ‘o isolamento profissional docente’; e, 8) ‘o choque com a realidade escolar’. Esse rol aponta para os piores momentos ‘ligados’, ‘principalmente’, para ‘a estrutura da escola/sistema educacional’, mas também para ‘os alunos da EB’ e ‘aos próprios professores’ de forma ‘secundária’; e, b) ‘quanto aos melhores momentos’ constatamos que, os professores de EF da EB estudados, apontaram um ‘rol de quatro itens’: 1) ‘a boa relação com os alunos’; 2) ‘a aprendizagem dos alunos’; 3) ‘o reconhecimento do seu trabalho profissional’; e, 4) ‘o trabalho coletivo’. Esse rol aponta para os melhores momentos ‘ligados’, ‘principalmente’, para ‘os alunos da EB’ e, ‘secundariamente’ para ‘os próprios professores’.

Também pela análise das informações obtidas, em uma ‘análise parcial’ referente às fases da carreira docente constatamos que: a) ocorreu a ‘existência de piores e melhores momentos na atuação docente em todas as fases da carreira’, sendo que tanto os piores quanto os melhores momentos ‘tendem à diminuir em quantidade do início para o final da carreira’; b) ‘as condições de trabalho difíceis/precárias na escola’ foi o ‘principal pior momento na atuação docente em todas as fases da carreira’, sendo ‘a boa relação com os alunos’ o ‘principal melhor momento também em todas as fases da carreira docente’; e, c) a ‘existência da predominância dos piores momentos’ na atuação docente ‘ligados à estrutura da escola/sistema educacional’ (em todas as fases da carreira) e a ‘existência da predominância dos melhores momentos’ na atuação docente ‘ligados aos alunos da EB’ (em todas as fases da carreira).

Levando em consideração todas as constatações deste estudo, convém destacamos que os resultados anunciados possuem certas semelhanças com diversos estudos que abordam os momentos significativos da carreira docente, tais como: Ilha e Krug (2009); Marques e Krug (2010a; 2010b); Krug e Krug (2011); e, Krug; Krug e Conceição (2013).

A partir destas constatações concluímos que ‘os piores e melhores momentos na atuação docente permearam todas as fases da carreira dos professores de EF da EB estudados’ sendo ‘os piores momentos em maior quantidade do que os melhores momentos’.

Também podemos concluir que, de ‘forma geral’, ‘os piores momentos na atuação docente estão, predominantemente, ligados à estrutura da escola/sistema educacional e os melhores momentos, predominantemente, estão ligados aos alunos’.

Frente ao cenário constatado neste estudo, inferimos que o ‘pano de fundo’, isto é, ‘o que está por trás dos piores momentos na atuação docente’ dos professores estudados é a ‘precarização do trabalho docente em EF na EB’, situação essa denunciada por Krug (2017). Já o ‘pano de fundo’ dos ‘melhores momentos na atuação docente’ dos professores estudados é o ‘encanto pela profissão professor de EF na EB’, promovido pelos bons alunos e pelo sucesso pedagógico, o que ocasiona uma satisfação profissional, situação essa destacada por Krug; Krug e Telles (2018).

Para finalizarmos, sugerimos a realização de estudos mais aprofundados sobre as percepções de professores de EF da EB a respeito dos piores e melhores momentos na atuação docente, pois esses podem contribuir para um melhor entendimento sobre o trabalho docente.

#### Referências

- BERRIA, J.; CONFORTIN, S. C.; SANT’ANA, J.; MORETTI-PIRES, R. O.; SANTS, 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.
- BRACHT, V.; CAPARROZ, F.; FONTE, S. S. D.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.; PIRES, R. M. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.
- CARDOSO, J. da S.; NUNES, C. P.; MOURA, J. S. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto / BA. **Revista Teias**, Riode Janeiro, v. 20, n. 57, p. 125-140, abr./jun. 2019.
- CAUDURO, M. T. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, M. T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: FEVALE, 2004.
- FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.
- FEIL, I. T. S. **A formação docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: 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.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.
- GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores do Ensino Primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- GOODSON, I. F. Dar vozão professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. A carreira de professores de Educação Física Escolar: momentos significativos. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 4, n. 2, p. 220-247, mai./ago. 2009.

KRUG, H. N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento profissional em Educação Física**, 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

KRUG, H. N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-12, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-precariizacao-do-trabalho-docente-em-educacao-fisica-na-educacao-fisica-na-educacao-basica>. Acesso em: 22 ago. 2022.

KRUG, H.N. As dificuldades na gestão de aula em diversas fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p.1-13, out. 2019a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-dificuldades-na-gestao-de-aula-em-diversas-fases-da-carreira-de-professores-educacao-fisica-da...> . Acesso em: 25 jun. 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**, 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-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 22 ago. 2022.

KRUG, H. N. As perspectivas futuras de professores de Educação Física na Educação Básica em diferentes fases da carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. – EF, p. 26-35, fev. 2021a.

KRUG, H. N. Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Básica em diferentes fases da carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 esp. – EF, p. 36-48, out. 2021b.

KRUG, H. N. A Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental: os motivos dos alunos sobre o desinteresse pelas atividades propostas nas aulas. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 esp. – EF, p. 49-62, out. 2021c.

KRUG, H. N. 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. 2021d.

KRUG, H. N. Os fatos marcantes no início da docência nas percepções de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. – EF, p. 45-57, fev. 2021e.

KRUG, H. N. Os professores de Educação Física da Educação Básica e o stress na sua profissão em diversas fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. – EF, p. 4-18, fev. 2022a.

KRUG, H. N. Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica na busca da fase de estabilização na carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 47, v. 08 esp. – EF, p. 51-63, jun. 2022b.

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

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Dar voz aos professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 109-133, 2013.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. ; KRUG, M. M. As contribuições da formação inicial para a prática docente nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica em diversas fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.16, Coletâneas, p.25-34, 2020.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Textura/ULBRA**, Canoas, v. 20, n. 44, p. 289-306, set./dez. 2018.

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

- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. ; KRUG, M. M.; TELLES, C. Os desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n. 37, v. 4, p. 33-41, 2018a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. ; KRUG, M. M.; TELLES, C. Implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.14, n. 36, v. 03, p. 28-34, 2018b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. ; KRUG, M. M.; TELLES, C. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n. 38, v. 4, p. 13-22, 2019a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R. ; KRUG, M. M.; TELLES, C. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, v. 7, n. 13, p. 223-246, 2019b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Indicativos de (des)valorização da Educação Física na Educação Básica: a percepção de professores em diferentes fases da carreira. **Revista UNIFAMMA**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 1-19, 2020a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Marcas docentes de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 25-35, 2020b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, ed. 1, v. 13, p. 1-18, dez. 2020c.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. A relação entre os problemas, os piores momentos, as crises e os momentos de ruptura profissional sentidos no decurso da carreira de professores de Educação Física Escolar. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 160, p. 1-8, sep. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd160/carreira-de-professores-de-educacao-fisica-escolar...> . Acesso em: 24 jun. 2022.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Os melhores e os piores momentos da carreira de professores de Educação Física Escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, 10., 18., 2010, Santa Maria. Vida e educação: buscando alternativas solidárias e emancipatórias. **Anais**, Santa Maria: MOBREC, SMEd, 2010a. CD-ROOM.
- MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Os melhores e os piores momentos da carreira de professores de Educação Física Escolar e a relação com a motivação para continuar a ser professor. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 29., 2010, Pelotas. Educação Física e futebol: diferentes perspectivas. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPel, 2010b. CD-ROOM.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES SOBRE A SUA PREPARAÇÃO OU NÃO PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS MOTIVOS

Hugo Norberto Krug<sup>5</sup>

### Resumo

Neste estudo objetivamos analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre a sua preparação ou não para a atuação na Educação Básica (EB) e seus motivos. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, bem como à análise de conteúdo como procedimento para a interpretação das informações coletadas. Selecionamos cinco professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade como colaboradores do estudo. Concluímos que a maioria (três do total de cinco) dos professores de EF estudados não estão preparados para a atuação na EB e a minoria (dois do total de cinco) estão preparados. Os motivos da não preparação foram a inexperiência vivencial no cotidiano de uma escola e o choque com a realidade escolar. Já os motivos da preparação foram que a formação inicial ofereceu uma boa base teórica para a prática docente na escola e a boa experiência de prática docente através dos estágios.

**Palavras-chave:** Educação Física. Preparação Profissional. Professores Iniciantes.

### Abstract

In this study, we was aimed to analyze the perceptions of beginner Physical Education (PE) teachers, from the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about their preparation or not for working in Basic Education (BE) and its motives. We was characterized the research as qualitative case study type. We was used a questionnaire as a research tool, as well as content analysis as a procedure for interpreting the collected information. We was selected five beginner PE teachers in BE from the aforementioned education network and city as collaborators in the study. We was concluded that the majority (three out of five) of the PE teachers studied are not prepared to work in BE and the minority (two out of five) are prepared. The reasons for non-preparation were the lack of experience in the daily life of a school and the shock with the school reality. The reasons for the preparation were that the initial training offered a good theoretical basis for teaching practice at school and the good experience of teaching practice through internships.

**Keywords:** Physical Education. Professional Preparation. Beginning Teachers.

### As considerações iniciais

Segundo Salomão (2014, p. 12), o início da docência

[...] tem ganhado espaço nas produções acadêmicas por meio de pesquisas publicadas, artigos, dissertações de mestrados e teses de doutorados, mas ainda há muito a ser compreendido desse período que compreende até 3 anos iniciais da docência, conforme Huberman (1992) [...].

---

<sup>5</sup> 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 do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professor das disciplinas de Didática da Educação Física e Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física do Curso de Educação Física – Licenciatura da UFSM; [hkrug@bol.com.br](mailto:hkrug@bol.com.br).

Neste sentido, mencionamos Ilha e Krug (2016, p. 190) que destacam que “é inevitável a importância desta fase (entrada na carreira) para a construção do ser professor, por isso, a necessidade constante de teorizações e investigações que abarquem este tema instigante e repleto de regularidades e especificidades” (inserção nossa).

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

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

Neste contexto, Huberman (1995) coloca que a fase de entrada na carreira compreende os três primeiros anos de exercício profissional e é caracterizada por dois estágios: a) o estágio de sobrevivência, que traduz o ‘choque de realidade’, ou seja, de um período em que o professor se depara com a situação real de trabalho, com toda a sua complexidade e desafios e passa a perceber a distância entre o idealizado enquanto estudante no curso de formação inicial e a realidade da atividade que deverá realizar na escola e na sala de aula; e, b) o estágio de descoberta, que traduz o ‘entusiasmo inicial’, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, por se sentir colega num determinado corpo profissional). Esse autor ainda afirma que os estágios de sobrevivência e de descoberta ocorrem simultaneamente e que a descoberta fornece condições para a sobrevivência. Destaca que existem casos de professores iniciantes em que um desses perfis se sobressai em relação ao outro (sobreviver ou descobrir), sendo um desses o dominante.

Diante deste cenário, elegemos o tema ‘a preparação ou não dos professores de Educação Física (EF) iniciantes para a atuação na Educação Básica (EB) e seus motivos’, pois, segundo Rebolon e Brostolin (2015, p. 4),

é neste período (iniciação na docência) que o professor se depara com a realidade e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em prova e assume posturas que podem ir desde uma reprodução e/ou adaptação pouco crítica ao contexto escolar e a prática nele existente até uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos que darão suporte a sua prática pedagógica (inserção nossa).

Assim sendo, de acordo com Huberman (1995), o início da docência é um período potencialmente problemático, e a preparação ou não do professor iniciante para o enfrentamento desse ensino, é importante para a sua sobrevivência na profissão.

Então, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores de EF iniciantes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), sobre a sua preparação ou não para a atuação na EB e seus motivos?

Conseqüentemente, diante desta indagação, objetivamos analisar as percepções de professores de EF iniciantes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a sua preparação ou não para a atuação na EB e seus motivos.

Em decorrência deste objetivo geral, buscamos atingir os seguintes objetivos específicos: 1) analisar as percepções de professores de EF iniciantes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a sua preparação ou não para a atuação na EB; e, 2) analisar as percepções de professores de EF iniciantes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os motivos de sua preparação ou não para a atuação na EB.

A argumentação sobre a importância da realização deste estudo está fundamentada em Salomão (2014, p. 12) que afirma que

estudar o início da atuação do profissional como professor possibilita criar uma base de dados para possíveis interferências em políticas públicas pautadas em dados coletados cientificamente. Com esses dados é possível adequar a inserção desse profissional no mercado de trabalho gerando satisfação deste com a profissão e preparação para a mesma melhorando, em contrapartida, a educação em si, pois o ensino ocorrerá dentro de uma perspectiva de uma educação de qualidade com o ensino-aprendizagem.

Além disso, ainda justificamos a efetivação deste estudo pela tentativa de compreender alguns detalhes sobre a preparação ou não para a atuação docente de professores de EF iniciantes na EB, tendo “[...] a expectativa de que o mesmo trouxesse significativas contribuições para a compreensão do fenômeno do início da docência e fornecesse possibilidades de melhoria da qualidade da fase de entrada na carreira docente” (KRUG, 2022, p. 20).

## **Os procedimentos metodológicos**

Caracterizamos esta pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso.

De acordo com Richardson (1989), a pesquisa qualitativa procura descrever a complexidade de determinado problema com vistas a estabelecer a interação entre as variáveis, bem como compreender e analisar as interações estabelecidas por grupos sociais como forma de contribuir para a criação de mecanismos de mudanças de determinado grupo e, com isso, permitir o entendimento de particularidades de comportamentos dos indivíduos.

Segundo Zanella (2011, p. 38-39), o estudo de caso é um

[...] estudo exaustivo de um ou poucos objetos de pesquisa, de maneira a permitir o aprofundamento do seu conhecimento. Os estudos de caso têm grande profundidade e pequena amplitude, pois procuram conhecer a realidade de um indivíduo, de um grupo de pessoas, de uma ou mais organizações em profundidade.

Assim sendo, relacionamos o caso investigado neste estudo com ‘as percepções de professores de EF iniciantes sobre a sua preparação ou não para a atuação na EB e seus motivos’.

Utilizamos como instrumento de pesquisa, para coletar as informações, um questionário, que, conforme Lopes (2006), é um instrumento de pesquisa de campo, sendo que, o mesmo, deve ser claro, objetivo e de fácil interpretação, seja para o entrevistado, seja para o entrevistador. Já, segundo Oliveira (2014), o questionário pode ser usado na pesquisa qualitativa.

As questões norteadoras que compuseram o questionário estavam relacionadas com os objetivos específicos desta investigação e foram os seguintes: 1) Na sua percepção você sente-se preparado ou não para a atuação docente na Educação Básica?; e, 2) Na sua percepção quais são os motivos de sua preparação ou não para a atuação na Educação Básica?

Para a interpretação das informações coletadas, pelo instrumento de pesquisa, empregamos à análise de conteúdo, que, para Chizzotti (2000), tem como objetivo compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou atente, as significações explícitas ou ocultas.

Participaram do estudo cinco professores de EF iniciantes na EB, sendo dois do sexo masculino e três do sexo feminino, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), com idades que variaram de 24 a 28 anos. Convém ressaltarmos que o sexo e a faixa etária dos participantes não foram objeto do estudo, pois serviram somente para uma pequena caracterização dos mesmos.

Destacamos que a escolha dos participantes foi intencional, já que o primeiro critério de seleção foi a representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010), pois levamos em conta o tempo de atuação docente, considerando que, para ser reconhecido como professor iniciante, de acordo com Huberman (1995), são aqueles que possuem até três anos de docência na escola.

Quanto aos cuidados éticos, a pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética. Contudo, todos os cuidados para preservar a confidencialidade das informações foram tomados, bem como foram esclarecidos os possíveis riscos, desconfortos e benefícios. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## **Os resultados e as discussões**

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo tendo como referência os seus objetivos específicos.

### **As percepções dos professores de EF iniciantes estudados sobre a sua preparação ou não para a atuação na EB**

Ao tratarmos sobre a preparação ou não para a atuação na EB dos professores de EF iniciantes estudados, achamos importante nos referirmos a Luft (2000) que afirma que a palavra preparação significa operação ou processo de aprontar qualquer coisa para uso ou serviço; ação de preparar; de se preparar. Assim, para este estudo, consideramos preparação a adequada formação profissional em EF (formação inicial) para embasar a atuação na EB.

Quanto a esta questão tivemos as seguintes constatações, a seguir explicitadas.

Três professores (1; 3 e 4) estudados, ou melhor, a ‘maioria’ declarou que ‘não está preparado’ para a atuação na EB. Diante dessa percepção dos professores de EF iniciantes de não estarem preparados para a atuação na EB nos fundamentamos em Gonçalves (1995) que coloca que a maioria dos professores em serviço considera a sua formação inicial como desajustada da realidade, baseada em duas razões: ser insuficiente e não preparar para o contato com os alunos. Entretanto, segundo Santos *et al.* (2016, p. 35), quando os professores de EF iniciantes na docência na EB afirmam que a formação inicial não possibilitou a formação adequada, “[...] é acreditar que a formação tem um fim. Ou seja, é não compreender o processo de formação permanente, é acreditar em uma formação instrumental que tem um fim nela mesma”. Também lembramos Mizukami *et al.* (2006) que frisam que a formação inicial, por melhor que seja feita, possui limitações por ser uma etapa restrita a um espaço de tempo. Nessas condições, a formação inicial adquire um caráter introdutório e, como o

próprio nome já diz, apenas de preparação inicial, como a primeira etapa do processo de formação do professor, sem a pretensão de formar um profissional completo, pronto e acabado. Já

Já dois professores (2 e 5) estudados, isto é, a ‘minoría’, declarou que ‘está preparado’ para a atuação na EB. Quanto a essa percepção dos professores de EF iniciantes de estarem preparados para a atuação na EB nos apoiamos em Krug (2021, p. 52) que destacam que todos os professores de EF iniciantes na EB possuem a expectativa de “estar bem preparado profissionalmente [...]” para o início da docência na escola. Entretanto, o mesmo autor constatou que somente a minoria destes professores estava realmente “[...] bem preparado profissionalmente para exercer a profissão docente” depois de algum tempo no exercício da profissão. Dessa forma, citamos Flores *et al.* (2010, p. 6) que afirmam que existem professores de EF iniciantes na EB que “[...] o INÍCIO DA DOCÊNCIA se mostrou ‘sem dificuldades’ porque sentiram-se ‘preparados’ para serem professores” e que “[...] a entrada na carreira foi ‘o melhor momento’ [...] de suas vidas e carreira”.

Assim, estas foram as percepções dos professores de EF iniciantes estudados sobre a sua preparação ou não para a atuação na EB.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre o constatado nesta investigação de que ‘a maioria dos professores de EF iniciantes não se sentem preparados para a atuação na EB’ verificamos que está em consonância com o estudo de Krug (2021) que apontam que a totalidade dos professores de EF iniciantes na EB possuem a expectativa de estar bem preparado profissionalmente, mas a maioria desses conclui, durante a sua docência, de que não está bem preparado profissionalmente. Esse fato, possivelmente acontece devido à confrontação inicial do professor principiante com a complexidade da situação profissional, com a distância entre o ideal e o real do cotidiano escolar e com as dificuldades de trabalhar com os alunos (FLORES *et al.*, 2010).

### **As percepções dos professores de EF iniciantes estudados sobre os motivos da sua preparação ou não para a atuação na EB**

Ao abordarmos sobre os motivos da preparação ou não para a atuação na EB dos professores de EF iniciantes estudados, achamos necessário citarmos Luft (2000) que diz que a palavra motivo significa a razão de ser, a causa de qualquer coisa; aquilo que nos leva a fazer algo, ou justifica o nosso comportamento; explicação, justificativa. Assim, para este estudo, consideramos motivo a causa que leva a justificar a adequada ou não preparação profissional em EF para a atuação na EB.

Quanto a esta questão tivemos as seguintes constatações, a seguir descritas.

#### **a) Os motivos de não estar preparado:**

1) ‘A inexperiência vivencial no cotidiano de uma escola’ (duas citações – Professores: 1 e 3). Em relação a esse motivo do professor de EF iniciante de não estar preparado para a atuação na EB apontamos Krug *et al.* (2017a, p. 21) que assinalam que “a inexperiência profissional [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Também Ilha e Krug (2016, p. 181) dizem que “a entrada na carreira representa um desafio para o professor, tendo em vista a sua inexperiência vivencial cotidiana no contexto da instituição educacional”. Destacam que

mesmo considerando a relevância dos estágios curriculares ou extracurriculares, dos projetos de extensão e demais experiências durante a formação inicial para a aprendizagem do aluno da profissão professor, tais experiências têm prazos de tempo determinados, geralmente curtos, e possuem atividades docentes definidas com normas e regras que, muitas vezes, não condizem com a complexidade do trabalho escolar. Além disso, o estudante de graduação que vivencia a docência, seja na situação de estágio ou de extensionista, assume, ou deveria assumir, essa função junto com o seu orientador de estágio ou de projeto, não sendo o único responsável em organizar e desenvolver as suas ações docentes.

Nestas condições, o estudante de graduação não vivencia a profissão na categoria de trabalhador da educação com todas as implicações que esta posição profissional e social representa [...] (ILHA; KRUG, 2016, p. 181-182).

Neste cenário, Lima (2004, p. 86) afirma que “o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno”. Além disso, Ilha e Krug (2016, p. 182) acrescentam que

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

Assim sendo, Krug (2022) destaca que a inexperiência profissional é um dos elementos dificultadores do início da docência em EF na EB. Entretanto, segundo Ilha e Krug (2016, p. 182), “[...] o dia a dia do processo de trabalho docente é que poderá possibilitar ao professor experimentar e compreender toda a complexidade que envolve o ensino, a instituição escolar e os demais elementos micro e macro que compõem a educação”; e,

2) ‘O choque com a realidade escolar’ (uma citação – Professor: 4). Em se tratando desse motivo do professor de EF iniciante de não estar preparado para a atuação na EB pode ser embasado em Huberman (1995, p. 39) que coloca que

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

Assim sendo, de acordo com Flores *et al.* (2010, p. 4), “[...] a grande maioria [...]” dos professores de EF iniciantes na EB tem a chegada na escola “[...] caracterizada pelo choque com a realidade escolar”. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2020a, p. 591) apontam que esse “choque [...]” é um dos momentos da fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB. Além disso, Sodré; Silva e Santos (2017, p. 3) frisam que

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

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

#### **b) Os motivos de estar preparado:**

3) ‘A formação inicial forneceu uma boa base teórica para a prática docente na escola’ (duas citações – Professores: 2 e 5). Relativamente a esse motivo do professor de EF iniciante de estar preparado para a atuação na EB citamos Leone e Leite (2011) que assinalam que é preciso que a formação inicial ofereça ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite, quando do exercício da docência, reelaborar continuamente os saberes iniciais, a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de conceber a etapa de formação inicial como a base para a aprendizagem contínua do professor. Assim sendo, nos dirigimos a Krug *et al.* (2017b, p. 107) que colocam que “[...] uma boa base teórica para a prática docente na escola [...]” é uma das contribuições da formação inicial para a prática docente de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, Conceição *et al.* (2014, p. 95) destacam que “a formação inicial é o grande alicerce do professor iniciante, pois é nela que se apóia para iniciar a docência”. Os autores acrescentam 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 iniciante precisará sempre ir em busca do conhecimento e procurar formas para que sua formação seja contínua. A sociedade muda, bem como os indivíduos que a constituem, sendo assim, o professor é um ser inconcluso, pois sempre precisará buscar soluções, conhecimentos, para que possa qualificar sua prática educativa (CONCEIÇÃO *et al.*, 2014, p. 95).

Já Basei *et al.* (2008, p. 33) colocam que “o começo da docência ocorre geralmente enquanto um desafio a ser enfrentado, no qual o professor vai levar em consideração os saberes vivenciados no curso de formação inicial”; e,

4) ‘A boa experiência de prática docente através dos estágios’ (duas citações – Professores: 2 e 5). No direcionamento desse motivo do professor de EF iniciante de estar preparado para a atuação na EB nos referimos a Quadros *et al.* (2015) que apontam que para a maioria dos docentes a experiência proporcionada pelos estágios forneceu condições necessárias para o ingresso na carreira. Nesse sentido, mencionamos Krug *et al.* (2017b, p. 107-108) que afirmam que a “[...] boa experiência de prática docente através dos estágios [...]” é uma das contribuições da formação inicial para a prática docente de professores de EF iniciantes na EB. Já Quadros *et al.* (2015, p. 22) acrescentam que, os estágios, para a grande maioria dos professores de EF iniciantes, “[...] é de suma importância para se reconhecer enquanto professor, motivando o acadêmico para exercer a profissão, mostrando-se assim uma excelente ferramenta para a construção da trajetória docente”. Assim sendo, citamos Marcelo Garcia (1998) que frisa que durante os estágios curriculares o professor iniciante começa a se construir. Ocorre uma progressão de acordo com as crenças pessoais e as atitudes. Para isso, é fundamental um apoio eficiente do supervisor universitário, através de orientações pertinentes ao universo escolar, valendo-se da escuta, do diálogo e da problematização das situações enfrentadas. Em contrapartida, Claro Júnior e Filgueiras (2009) dizem que os docentes iniciantes com pouca

experimentação prática possuem muito mais dificuldades para atuar, pois não vivenciaram intensamente os conflitos entre as necessidades da prática e o seu repertório.

Assim, estas foram as percepções dos professores de EF iniciantes estudados sobre os motivos da sua preparação ou não para a atuação na EB.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’, sobre as percepções dos professores de EF iniciantes estudados, a respeito de sua preparação ou não para a atuação na EB e seus motivos, constatamos que: a) ‘quanto aos motivos da não preparação’ tivemos um rol de dois (itens: 1 e 2), sendo que a ‘totalidade’ dos mesmos está ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’; e, b) ‘quanto aos motivos da preparação’ tivemos também um rol de dois (itens: 3 e 4), sendo que a ‘totalidade’ dos mesmos está ‘ligada à instituição formadora universitária’.

### As considerações finais

Pela análise das informações coletadas concluímos que ‘foi possível identificar que a maioria (três do total de cinco) dos professores de EF (1; 3 e 4) estudados não estão preparados para a atuação na EB e a minoria (dois do total de cinco) estão preparados (2 e 5)’.

Também concluímos que ‘os motivos da não preparação foram a inexperience vivencial no cotidiano de uma escola e o choque com a realidade escolar, sendo ambos ligados aos próprios professores’. Já ‘os motivos da preparação foram a formação inicial que forneceu uma boa base teórica para a prática docente na escola e a boa experiência de prática docente através dos estágios, sendo ambos ligados à instituição formadora universitária’.

Frente a este quadro constatado inferimos que o ‘pano de fundo’, isto é, o que está por trás da preparação ou não para a atuação na EB, nas percepções dos professores de EF iniciantes estudados, é ‘a qualidade da formação profissional inicial’ desses, a qual pode ser de boa ou má qualidade. Nesse sentido, nos reportamos a Krug; Krug e Krug (2020b, p. 26) que colocam que “[...] é importante efetuarmos estudos que abordam a formação inicial em EF, na tentativa de compreender as limitações e dificuldades desta formação e as consequências para a EF Escolar [...]”. Também é importante citarmos Figuerêdo e Moura (2018, p. 545) que entendem que “[...] a formação inicial não dará conta de atender a todas as necessidades formativas de futuros professores, tendo em vista que, estarão inseridos em escolas com diferentes políticas pedagógicas, contextos e realidades”.

Para finalizarmos, destacamos que é preciso considerar que este estudo fundamentou-se nas peculiaridades dos contextos de uma rede de ensino e de uma cidade e de professores de EF iniciantes na EB em particular e que seus achados não podem ser generalizados e sim encarados como uma possibilidade de ocorrência.

### Referências

- BASEI, A. P.; MASCHIO, V.; SILVEIRA, J. da S.; SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: o período entre o início da docência e a docência atual. In: KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G.; CRISTINO, A. P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CLARO JÚNIOR, R. S.; FILGUEIRAS, I. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 9-24, 2009.

- 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.
- FIGUERÊDO, E. G.; MOURA, M. da G. C. Contribuições e limitações da formação inicial em Educação Física: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 10, n. 22. p. 544-555, set./dez, 2018.
- FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-28, ago. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-professores-de-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- KRUG, H. N. Expectativas e realizações de professores de Educação Física no início da docência na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp.- EF, p. 50-61, jun. 2021.
- KRUG, H. N. O real e o ideal da prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp.- EF, p. 19-31, fev. 2022.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. A fase de entrada na carreira docente nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: que momento é este? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 587-603, set./dez. 2020a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As contribuições da formação inicial para a prática docente nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica em diversas fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, Coletânea Educação Física e Biologia, p. 25-34, 2020b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. As contribuições da formação inicial para a prática docente na percepção de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 13, n. 33, v. 02, p. 104-143, 2017b.
- LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 2, p. 236-259, jul./dez. 2011.
- LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista Educação**, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.
- LOPES, J. **O fazer do trabalho científico em ciências sociais aplicadas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2006.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional de professores iniciantes: uma análise das condições de trabalho. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 3, n. 6, p. 3-15, jul./dez. 2018.

- QUADROS, Z. de F.; BLASIUS, J.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Prática educativa de professores de Educação Física no início da docência. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2015.
- REBOLO, F.; BROSTOLIN, M. R. Os encantos da docência na voz de professores iniciantes na Educação Infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais**, Florianópolis: UFSC, 2015.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise das necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.
- SALOMÃO, K. S. da C. M. **As produções sobre o professor ingressante nas revistas quais B1 a B5 de 2000-2014: as dificuldades da prática docente**, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- SANTOS, M. dos; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; KRUG, H. N. Dificuldades pedagógicas encontradas por professores de Educação Física no início da docência. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 03, p. 32-38, 2016.
- SODRÉ, D. O. R.; SILVA, J. A. R. da; SANTOS, Q. D. de O. Aprendendo a profissão – professores em início de carreira, as dificuldades do trabalho pedagógico cotidiano da escola. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO, IV., 2017, Campinas. **Anais Redestrado**, Campinas, 2017.
- ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Ver. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.