

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 51

Ano 19

Volume Especial

Educação Física

Hugo Norberto Krug

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

2023

2023

2023

2023

Niterói – RJ

Revista Querubim 2023 – Ano 19 n.º51 – vol. esp. – Educação Física – 64p. (outubro – 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	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – Os professores de Educação Física da educação básica e suas crenças sobre a inclusão escolar	04
02	Hugo Norberto Krug – O final da carreira de professores de Educação Física na educação básica: os aspectos positivos e negativos	15
03	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – Necessidades formativas de professores unidocentes para ministrarem as aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental	25
04	Hugo Norberto Krug e Marília de Rosso Krug – Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira de professores de Educação Física na educação básica: a que temos e a que queremos	40
05	Hugo Norberto Krug, Rodrigo de Rosso Krug e Moane Marchesan Krug – As condições necessárias para um trabalho qualificado nas percepções de professores de Educação Física da educação básica	54

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS CRENÇAS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Hugo Norberto Krug¹
Rodrigo de Rosso Krug²

Resumo

As crenças, intrinsecamente inseridas no cotidiano educacional, têm importância fundamental na discussão sobre o processo de inclusão escolar. Assim, objetivamos neste estudo identificar e analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre as suas crenças diante da inclusão escolar. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, bem como à análise de conteúdo para a interpretação das informações coletadas. Selecionamos quinze professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade, para participarem do estudo. Concluímos que todas as crenças (sete) sobre a inclusão escolar, percebidas pelos professores de EF da EB estudados, podem ser classificadas como crenças dogmáticas.

Palavras-chave: Educação Física. Crenças. Inclusão Escolar.

Abstract

The Beliefs, intrinsically inserted in the educational routine, are of fundamental importance in the discussion about the process of school inclusion. Thus, in this study, we was aimed to identify and analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers from Basic Education (BE), from the public education sistem, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about their beliefs about school inclusion. We was characterized the research as qualitative of the case study type. We was used an interview as a research instrument, as well as content analysis for the interpretation of the collected information. We was selected fifteen PE teachers from BE from the mentioned school sistem and city, to participate in the study. We was conclude that all beliefs (seven) about school inclusion, perceived by the PE teachers studied in the BE, can be classified as dogmatic beliefs.

Keywords: Physical Education. Beliefs. School inclusion.

As considerações iniciais

Em tempos mais recentes, podemos facilmente constatar que a produção científica que envolve o tema da inclusão escolar está em expansão, “[...] devido à importância de que [...] políticas de inclusão no ambiente escolar sejam adotadas para melhorar as possibilidades de participação de todos na educação” (KRUG *et al.*, 2021b, p. 76).

Na direção desta afirmativa, em uma pequena lacuna de tempo, podemos apontar o desenvolvimento de diversas pesquisas sobre as mais variadas peculiaridades e problemáticas da inclusão escolar nas aulas de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), tais como as nomeadas na sequência: os pressupostos de base e auxiliares da EF inclusiva (KRUG, 2023c); a (in)satisfação

¹ Licenciado em Educação Física (UFPEL); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Ex-Professor 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.

² Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

em relação à inclusão escolar (KRUG, 2023b); os saberes necessários diante da inclusão (KRUG, 2022a); o stress docente diante da inclusão (KRUG, 2022b); a complexidade da docência diante da inclusão (KRUG; KRUG, 2022); as representações sociais da inclusão escolar (KRUG; KRUG; KRUG, 2022); os encantos e desencantos com a inclusão (KRUG, 2021a); o real e o ideal da inclusão (KRUG, 2021b); inclusão: que momento é este (KRUG; KRUG, 2021a); como a EF pode ser mais inclusiva (KRUG; KRUG, 2021b); as marcas docentes diante da inclusão (KRUG *et al.*, 2021a); as necessidades formativas diante da inclusão (KRUG *et al.*, 2021b); os desafios e os sentimentos diante da inclusão (KRUG; KRUG; KRUG, 2019a); as barreiras e os facilitadores diante da inclusão (KRUG *et al.*, 2019); ser futuro professor surdo-mudo (KRUG *et al.*, 2018a); as vantagens e desvantagens da inclusão (KRUG *et al.*, 2018b); a diversidade humana e inclusão social na escola (KRUG *et al.*, 2017); e, os dilemas e as perspectivas da inclusão (KRUG *et al.*, 2016); entre outras não citadas.

Assim, considerando uma ligeira análise das pesquisas referidas anteriormente, a respeito da inclusão escolar nas aulas de EF da EB, foi possível identificar que as preocupações investigadas têm, cada vez mais, se ampliadas girando em torno de diversas temáticas. Nesse sentido, concordamos com o argumento de Krug e Krug (2022, p. 84) de pensar no “[...] cenário de complexidade da educação inclusiva [...]” para que a partir daí, possamos “[...] aprimorar as práticas pedagógicas que contribuam com a melhoria da atuação docente, principalmente, com a inclusão escolar” (KRUG *et al.*, 2019, p. 5).

Frente a este cenário de complexidade da educação inclusiva, apresentamos mais uma peculiaridade, ou seja, ‘as crenças dos professores de EF da EB sobre a inclusão escolar em suas aulas’.

Neste sentido, Henrique e Freitas (2009, p. 3), alertam que

o professor (de EF), no seu fazer pedagógico, não se baseia somente nos conhecimentos técnicos-didáticos aprendidos durante a sua formação acadêmica, mas encontra um contraponto entre seus saberes empíricos e nos novos conhecimentos adquiridos (com sua experiência). (acréscimos nossos).

Ainda Henrique e Freitas (2009, p. 3) apontam que “as crenças e teorias pessoais têm raízes profundas nas experiências pregressas do indivíduo”.

Já Richardson (1996) coloca que é possível dividir em três categorias as experiências que influem sobre as crenças e práticas pedagógicas de sujeitos docentes: a experiência pessoal, a experiência com escolarização e instrução, e, a experiência com o conhecimento formal.

Também Machado (2018) explana que as fontes que influenciam as crenças dos professores são as seguintes: “[...] as experiências de aprendizagem, a formação docente e o contexto da atuação profissional”.

De acordo com Garbuió (2006), as fontes que incidem sobre as crenças docentes são inúmeras. Acrescenta que elas vão desde a prática de antigos mestres, de quando o sujeito desempenhava o papel de aprendiz, o manual didático adotado na escola, a troca de ideias em treinamentos ou congressos de que participam, à reflexão sobre os ‘erros’ e ‘acertos’ em sua própria prática de ensino ao longo dos anos.

Neste contexto, Barcelos (2006) diz que as crenças são (re)construídas ao longo das experiências de vida dos sujeitos professores.

Assim sendo, Soares (2005) afirma que as crenças possuem uma importância significativa em relação à prática pedagógica dos docentes, pois elas dão sentido ao trabalho que esses sujeitos realizam em aula, conferindo-lhes segurança na realização de uma determinada ação.

Já Skott (2014) apresenta os seguintes entendimentos sobre as crenças: 1) as crenças são geralmente utilizadas para descrever constructos mentais que são subjetivamente verdadeiras para a pessoa em questão e, portanto, caracterizadas por um grau considerável de convicção pessoal; 2) mesmo que diferentes e vistos como inseparáveis, há tanto aspectos cognitivos quanto afetivos nas crenças; 3) crenças são geralmente consideradas como reificações temporais e constantemente instáveis, que parecem mudar apenas como resultado de práticas de envolvimento socialmente relevantes; e, 4) espera-se que as crenças influenciem significativamente as formas nas quais os professores interpretam e se envolvem com problemas das práticas.

Assim, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB, sobre as suas crenças diante da inclusão escolar?

Consequentemente, perante esta indagação, neste estudo, objetivamos identificar e analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), sobre as suas crenças diante da inclusão escolar.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Soares (2005, p. 46) que enfatiza que investigações acerca das crenças tornam-se relevantes à medida que se pode perceber a interferência destas na realidade educacional, pois é por meio delas que “[...] os professores julgam, decidem, enfim, vivem a sua prática pedagógica”.

Os procedimentos metodológicos

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

Segundo Gaskell (2002, p. 65), a pesquisa qualitativa

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Para Oliveira; Santos e Florêncio (2019, p. 40), o estudo de caso “[...] é uma investigação que trata sobre uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nela”. Já Santos (2011) diz que os tipos de casos que os pesquisadores qualitativos estudam podem ser de um único indivíduo, de vários indivíduos separadamente ou em grupo, de um programa, eventos ou atividades. Pode ser selecionado para estudo porque é incomum e tem mérito em si.

Assim sendo, relacionamos o caso investigado ‘às percepções de professores de EF da EB sobre as suas crenças diante da inclusão escolar’.

Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa. Conforme Minayo (2009, p. 64), a entrevista “[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. A autora acrescenta que entrevista

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

Conforme Lüdke e André (1986), existem duas principais formas de registro da entrevista: a anotação durante a entrevista e a gravação direta. Entretanto, as autoras esclarecem que ambas as formas apresentam defeitos e virtudes.

Desta forma, para este estudo, decidimos pela gravação enquanto forma de registro, devido, segundo Lüdke e André (1986), a sua vantagem de registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado.

Destacamos que gravamos e transcrevemos as entrevistas, sendo, então, retornadas aos colaboradores (participantes) para a leitura e conferência das informações.

Empregamos à análise de conteúdo como forma de interpretação das informações obtidas pelo instrumento de pesquisa. De acordo com Franco (2005, p. 13), “a análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos [...] o ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições textuais de seus produtores e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem”.

Portanto, segundo Franco (2005), na análise de conteúdo deve ser considerada não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens. A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência.

Selecionamos para participarem do estudo quinze professores de EF da EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), que possuíam alunos inclusos em suas aulas. Nesse sentido, fundamentamos a escolha dos participantes na representação tipológica, preconizada por Molina Neto (2010).

Para uma melhor compreensão do contexto da pesquisa, consideramos necessário lembrarmos 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, lembramos que esses dados de identificação não foram alvos da pesquisa.

Os professores, ao aceitarem participar do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os seus nomes foram substituídos por números (1 a 15) para preservar a identidade e manter os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas. Nesse sentido, nos apoiamos em Bogdan e Biklen (1994, p. 77) que afirmam que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”.

Os resultados e as discussões

A partir da interpretação das informações por meio da análise de conteúdo identificamos e analisamos as seguintes crenças sobre a inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, a seguir discriminadas.

‘A crença de que os professores não estão preparados para trabalhar com a inclusão escolar’ (treze citações – Professores: 1; 2; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14 e 15). Para fundamentarmos essa crença citamos Costa: Rocha e Lima (2020, p. 68) que colocam que

a inclusão no ensino comum, decretada pelas instâncias administrativas e proposta de um discurso que se apóia na inclusão escolar independentemente se a escola tem ou não condições para tanto, nos faz pensar que, atualmente, esse espaço tornou-se um lugar no qual, parte dos docentes e demais segmentos não se encontram preparados para receber os estudantes com deficiência.

Já Nunes (2011, p. 16) diz que “a ausência de informações na formação profissional para trabalhar com necessidades educativas especiais é um fator presente na ação pedagógica dos atuais professores”. Dessa forma, podemos inferir que, realmente, os professores de EF da EB ‘acreditam’ não estão preparados para trabalhar som a inclusão escolar em suas aulas.

‘A crença de que a escola não está preparada para a inclusão educacional’ (doze citações – Professores: 1; 2; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 14 e 15). Quanto a essa crença nos embasamos em Nunes (2011, p. 16) que destaca que

a inclusão educacional, muitas vezes, pode trazer medo a muitas instituições, pois incluir significa mudar e toda mudança gera um receio em qualquer atitude realizada, por isso a inclusão necessita de projetos verdadeiramente engajados no compromisso de transformar a escola. Mesmo tratando-se de pessoas com deficiência, não se pode esquecer que a inclusão também quer trazer todos os excluídos para a instituição escolar, sejam eles de ordem social, cultural, racial ou mesmo religiosos.

Segundo Nunes (2011, p. 16),

[a] união dos participantes da sociedade na busca da conscientização é um fator de suma importância, pois os elementos estão diretamente ligados e são dependentes uns dos outros para que a inclusão aconteça. Falando-se em inclusão educacional, não podemos deixar de enfatizar que a escola inclusiva necessita de mudanças para que ela aconteça, como adaptações arquitetônicas, adequação de conteúdos curriculares, preparação de professores, alterações de caráter metodológico, etc.

Desta forma, podemos inferir que, realmente, os professores de EF da EB ‘acreditam’ que a escola não está preparada para a inclusão educacional.

‘A crença de que a própria inclusão escolar é excludente’ (oito citações – Professores: 3; 4; 6; 8; 9; 12; 14 e 15). Relativamente a essa crença encontramos suporte em Costa; Rocha e Lima (2020, p. 68-69) que apontam que o discurso de que as escolas e os professores não estão preparados para a inclusão escolar

[...] exige que sejam tomadas [...] providências, sob pena de entrarmos em um processo que [...] poderíamos caracterizar como ‘inclusão excludente’, em que alunos e alunas entrem pela porta da frente [...], mas encontram uma instituição que pouco ou nada tem a oferecer. Nesse sentido, são ‘hospedeiros’, cuja casa não se encontra em condições de receber culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade constituído social, cultural, lingüística e historicamente.

Os autores acrescentam que “[...] isso incorre em problemas graves na escola, considerando que o discurso e o despreparo dos professores [...]” (COSTA; ROCHA; LIMA, 2020, p. 69). Em contrapartida, Silva e Araújo (2017, p. 47) colocam que “[...] a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, apresenta como elemento central o combate à exclusão dentro e fora do cotidiano escolar”. Entretanto, Souza (2013) alerta que embora o discurso da inclusão esteja bastante disseminado em diversas esferas da sociedade, realizar uma inclusão marginal, ou seja, formas pobres e insuficientes de inclusão, não resolverá o problema da exclusão. Nesse cenário, forma, Silva e Araújo (2017, p. 47) apontam que “[...] a escola, muitas vezes, acaba promovendo a segregação, ao invés da inclusão”. Dessa forma, podemos inferir que, realmente, os professores de EF da EB ‘acreditam’ que a própria inclusão escolar é excludente.

‘A crença de que a inclusão escolar é um discurso’ (quatro citações – Professores: 7; 11; 12 e 13). Sobre essa crença nos reportamos a Nunes (2011, p. 15-16) que salientam que

para que a inclusão saia do discurso, é preciso um compromisso político e financeiro com o melhoramento do sistema educacional, tendo como meta transformar esse ensino em um ensino de qualidade preparado para acolher os diferentes alunos, independentemente de serem deficientes ou não. Isso acontecerá com uma mudança de pensamento (conscientização) e a união de todos, alunos, professores, pais, comunidade escolar, na busca de uma escola de qualidade.

Segundo Báfica (2012, p. 100),

a verdadeira inclusão escolar, só passará a ser uma realidade, quando todos entenderem que incluir não é, apenas, uma obrigação e, que só se efetiva se assegurada por lei. Incluir é um ato ‘normal’, pois estamos lidando com seres humanos, apenas com algumas limitações. Porém, enquanto este ápice de consciência não for unânime, conta-se com as leis que asseguram os direitos dos sujeitos com deficiências e continua a esperança de que este objetivo seja alcançado.

Desta forma, podemos inferir que, realmente, os professores de EF da EB ‘acreditam’ que a inclusão escolar é um discurso.

‘A crença de que a inclusão escolar não precisa de investimentos’ (três citações – Professores: 4; 6 e 14). Em se tratando dessa crença nos referimos a Nunes (2011, p. 16) que diz que

a forma como a inclusão escolar vem sendo desenhada leva-nos a acreditar que pouco têm sido os investimentos e o interesse com o bem-estar da pessoa com deficiência. Provavelmente, isso ocorra por interesses político-econômicos, que querem apenas cortar gastos. As atitudes têm sido contrárias ao que dizem as leis. A inclusão escolar requer gastos com infraestrutura adequada, professores habilitados, escolas bem estruturadas, necessitando, assim, de investimentos de órgãos governamentais, ou mesmo não-governamentais.

Para Silva e Araújo (2017, p. 47), “[...] é papel do estado oferecer os recursos e materiais pedagógicos adequados, investir na capacitação dos professores e na adaptação dos espaços físicos das escolas para contribuir com a efetivação das propostas da educação inclusiva no Brasil”. Dessa forma, podemos inferir que, realmente, os professores de EF da EB ‘acreditam’ que a inclusão escolar não precisa de investimentos.

‘A crença de que os alunos com deficiência não participam das aulas de EF’ (três citações – Professores: 1 e 14). No direcionamento dessa crença mencionamos Krug (2023b) que enfatiza que a não participação dos alunos nas aulas de EF é uma das justificativas dos professores

de EF da EB da sua insatisfação em relação à inclusão escolar. Entretanto, Seabra Júnior (2006) alerta que a metodologia e as ações adotadas pelo professor são decisivas na participação do aluno nas aulas e, com isso destaca que “a influência da ação docente na participação ou distanciamento dos alunos, nas aulas de Educação Física” (SEABRA JÚNIOR, 2006, p. 80). Para Palma e Lehnhard (2012, p. 119), “[...] a efetiva participação (do aluno com deficiência) só se dá quando os alunos compreendem e praticam as atividades propostas, interagindo com colegas e professores” (inserção nossa). Dessa forma, podemos inferir que, realmente, os professores de EF da EB ‘acreditam’ que os alunos com deficiência não participam das aulas de EF.

‘A crença de que o aluno incluso não aprende o conteúdo da EF’ (uma citação – Professor: 7). Em relação a essa crença nos dirigimos a Krug (2021b, p. 6) que ressalta que “o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência [...]” é um fato real da EF inclusiva nas percepções dos professores de EF da EB. Em contrapartida, Machado (2018) diz que do ponto de vista do processo de escolarização, entende-se que o direito à educação não se restringe ao direito de acessar a escola, mas inclui o direito de aprender com qualidade, daí que a educação inclusiva também pressupõe compromissos pedagógicos. Para Souza (2013), aprender com qualidade pode significar muitas coisas, mas assume-se que aprender vincula-se à um processo de humanização e, portanto, de emancipação, que se contrapõe a uma compreensão tecnicista ou instrumental de educação. Dessa forma, podemos inferir que, realmente, os professores de EF da EB ‘acreditam’ que o aluno incluso não aprende o conteúdo da EF.

Assim estas foram as percepções dos professores de EF da EB estudados sobre as suas crenças diante da inclusão escolar.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ das percepções dos professores de EF da EB estudados sobre as suas crenças diante da inclusão escolar, constatamos que ‘todas’ (sete) ‘podem ser classificadas como crenças dogmáticas’. Nesse sentido, lembramos Carvalho (2001) que afirma que existe um dogmatismo / crença dogmática no meio educacional e os professores oferecem resistência para se livrar das crenças do senso comum pedagógico. Acrescenta que o meio educacional como um todo precisa se desvincular dos meios dogmáticos de ensino, para oportunizar aos professores uma percepção de suas crenças dogmáticas e possibilitar uma reflexão crítica sobre o que realmente acredita.

Mas, o que é crença dogmática?

Segundo Merleau-Ponty (1994), as crenças são as informações que os sujeitos aceitam como verdadeiras, no sentido de experiência sem fundamentação teórica ou veracidade, mas sim por sua prática.

Já Telles; Krug e Kronbauer (2018, p. 275), colocam que “a crença dogmática surge a partir do entendimento de guiar nossas ações, procurando satisfazer as necessidades cotidianas dos professores, mesmo que sua base de sustentação esteja fundamentada no fato experiencial do **acreditar**” (grifo nosso). Assim sendo, “a crença que não se enquadra nesta necessidade não conta pelo simples fato de poder ser objeto de dúvida, que a coloca em cheque, é o hábito de agir que instaura acomodação e estagnação, tornando-se um entrave no processo de ensino dos professores” (TELLES; KRUG; KRONBAUER, 2018, p. 276).

Frente a este cenário constatado, nos referimos ainda à Telles; Krug e Kronbauer (2018, p. 85) que afirmam que “[...] atuar como professor requer ampliação do desenvolvimento de conceitos e sentidos dados à profissão de ser professor, sendo que o processo de ser professor deve ser pensado nos conceitos da: ação-reflexão-ação”. Os autores acrescentam que “não podemos imaginar nunca que uma ação educativa seja apenas pautada na experiência ou na crença de estar certo”.

Desta forma, podemos inferir que os professores de EF da EB não devem seguir as suas crenças dogmáticas, porque seria negar que a formação profissional (inicial e continuada) os preparassem para atuar profissionalmente com a inclusão escolar.

As considerações finais

Pela análise das informações concluímos que foi possível ‘identificar várias (sete) crenças diante da inclusão escolar’, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram elas: ‘a crença de que os professores não estão preparados para trabalhar com a inclusão escolar’; ‘a crença de que a escola não está preparada para inclusão educacional’; ‘a crença de que a própria inclusão escolar é excludente’; ‘A crença de que a inclusão escolar é um discurso’; ‘a crença de que a inclusão escolar não precisa de investimentos’; ‘a crença de que os alunos com deficiência não participam das aulas de EF’; e, ‘a crença de que o aluno incluso não aprende o conteúdo da EF’.

Diante deste cenário descrito concluímos que ‘todas as crenças diante da inclusão escolar, percebidas pelos professores de EF da EB estudados, podem ser classificadas como crenças dogmáticas’.

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

Estes autores alertam que

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

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

Para finalizar, destacamos que os resultados deste estudo se dirigem ao colocado por Krug (2023a, p. 13) de que existe a “[...] necessidade de mais estudos e discussões sobre as crenças educacionais, no sentido de ampliar os horizontes para contribuir com mais profundidade a compreensão da temática das crenças dos professores e sua influência no ensino”.

Referências

- BÁFICA, A. P. S. Educação inclusiva: uma análise sobre inclusão escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, cidade, a. XI, n. 128, p. 93-101, jan. 2012.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

- CARVALHO, A. M. P. de. A influência das mudanças da legislação na formação de professores: as 300 horas de Estágio Supervisionado. **Revista Ciências & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.
- 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.
- COSTA, V. B.; ROCHA, L. P.; LIMA, A. M. de. A (de)formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva. **Revista Científica UBM**, Barra Mansa (RJ), a. XXV, v. 22, n. 42, p. 66-84, 1. sem. 2020.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: liber Editora, 2005.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- HENRIQUE, J.; FREITAS, R. C. de. Crenças e valores de licenciandos de Educação Física: análise transversal face às orientações de valores dos professores formadores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE), CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE), XVI, III., 2009, Salvador. **Anais**, Salvador: CBCE, 2009.
- 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 out. 2022.
- KRUG, H. N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. – EF, p. 44-55, fev. 2022a.
- KRUG, H. N. O stress docente em Educação Física diante da inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 47, v. esp. – EF, p. 18-27, jun. 2022b.
- KRUG, H. N. Os professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica e suas crenças frente à profissão docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 49, v. esp. – EF, p. 4-15, fev. 2023a.
- KRUG, H. N. A (in)satisfação de professores de Educação Física da Educação Básica em relação à inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 50, v. esp. – EF, p. 4-14, jun. 2023b.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre a Educação Física inclusiva – pressupostos de base e auxiliares. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 50, v. esp. – EF, p. 26-39, jun. 2023c.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: que momento é este? **Form@re – Revista do Programa Nacional de formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 9, n. 2, p. 76-88, jul./dez. 2021a.
- 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. 2021b.
- 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.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As representações sociais da inclusão escolar de professores da Educação Básica. **Revista Saberes Docentes**, Juína, v. 7, n. 14, p. 48-65, jul./dez. 2022.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. Educação Física Escolar Inclusiva: dilemas e perspectivas. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 02, p. 58-64, 2016.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R. Diversidade humana e inclusão social na escola na percepção de acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Br. J. Ed. Tec. Soc.**, v. 10, n. 4, p. 366-375, out./dez. 2017.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. Ser futuro professor surdo-mudo de Educação Física: escolha, compreensões e perspectivas. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 1, p. 1-19, 2018a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão 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.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, A. S. **Crenças, experiências e ações de uma professora de inglês não licenciada: um estudo de caso**, 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Texto original publicado em 1945).
- 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.
- 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.
- NUNES, N. M. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência: um estudo bibliográfico. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 22/, p. 1-18, jan./jun. 2011.
- OLIVEIRA, A. C. B. de; SANTOS, C. A. B. dos; FLORENCIO, R. R. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, n. 1, p. 36-50, 2019.
- PALMA, L. E.; LEHNHARD, G. R. Aulas de Educação Física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 115-126, jan./abr. 2012.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996.
- SANTOS, F. M. Estudo de caso como ferramenta metodológica. **Revista Meta: Avaliação**, cidade, v. 3, n. 9, p. 344-347, 2011.
- 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, E. V. 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.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGINOV, V.; SHIGUNOV, NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 103-152.

SKOTT, J. The promises, problems, and prospects of research on teacher's beliefs. **International Handbook of Research on Teacher's Beliefs**. Routledge, p. 13-30, 2015. Disponível em: <http://www.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%03A639678&dswid=9634>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SOARES, I. M. F. **Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas**, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SOUZA, C. J. de. **Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

TELLES, C. **Ser professor: as crenças e descobertas do ser professor no estágio pedagógico**, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

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

TELLES, C.; KRUG, H. N.; KRONBAUER, L. G. A crença dogmática e sua relação com o ser professor na formação inicial em Educação Física. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 24, p. 273-289, jul./dez. 2018.

O FINAL DA CARREIRA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

Hugo Norberto Krug³

Resumo

Objetivamos neste estudo analisar os aspectos positivos e negativos na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) em final de carreira, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, bem como à análise de conteúdo como procedimento para a interpretação das informações coletadas. Participaram cinco professores de EF da EB em final de carreira da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que o final da carreira foi gerador de aspectos positivos e negativos, sendo a existência de aspectos negativos em maior quantidade do que os aspectos positivos.

Palavras-chave: Educação Física. Final da Carreira Docente. Aspectos Positivos e Negativos.

Abstract

We was aimed in this study to analyze the positive and negative aspects in the disinvestment phase of the teaching career, in the perceptions of Physical Education (PE) teachers of Basic Education (BE) at the end of career, from the public education system, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterize the research as qualitative of case study type. We was used an interview as a research instrument, as well as content analysis as a procedure for interpreting the collected information. Participated five PE teachers from the BE at the end of their careers in the aforementioned teaching system and city. We was conclude that the end of the career was a generator of positive and negative aspects, with the existence of negative aspects in greater quantity than the positive aspects.

Keywords: Physical Education. End of Teaching Career. Positive and Negative Aspects.

As considerações iniciais

Segundo Huberman (1995), a fase de desinvestimento da carreira docente integra o ciclo de vida profissional do magistério que é pautado nas experiências de vida profissional que os professores vivenciam na docência, bem como no tempo de atuação docente.

Também Ilha e Krug (2009) e Folle e Nascimento (2010) em seus estudos concordam com Huberman (1995) ao descreverem a proposta do ciclo de vida profissional desse autor, que a organiza em fases, centrado nos anos de experiência docente e não na idade, afirmando que o desenvolvimento da carreira é um processo que, para alguns, pode ser linear, mas, para outros, há momentos de altos e baixos.

Neste cenário, ainda citamos Huberman (1995) que classifica a carreira docente com as seguintes fases: 1ª) entrada na carreira (até 3 anos de docência); 2ª) estabilização (dos 4 aos 6 anos de docência); 3ª) diversificação (dos 7 aos 15 anos de docência); 4ª) conservantismo e/ou de serenidade (dos 15 aos 30 anos de docência); e, 5ª) desinvestimento (mais de 30 anos de docência).

³ Licenciado em Educação Física (UFPeI); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFMS); Doutor em Educação (UNICAMP/UFMS); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFMS); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS); hkrug@bol.com.br.

Assim sendo, nos reportamos à Farias; Shigunov e Nascimento (2012, p. 153) que esclarecem 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”.

Neste sentido, podemos lembrar Krug (2022a, p. 65) que afirma que a “[...] fase de desinvestimento da carreira comporta momentos de tomada de decisões que terão implicações para o restante da vida pessoal e/ou profissional do professor”.

Diante deste cenário, elegemos a temática ‘os aspectos positivos e negativos do final da carreira de professores de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB)’.

Desta forma, todas as colocações expostas anteriormente despertaram algumas perguntas importantes, mas configuramos a questão problemática deste estudo como sendo: quais são os aspectos positivos e negativos na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em final de carreira?

A partir do questionamento supracitado, elaboramos o seguinte objetivo geral deste estudo: analisar os aspectos positivos e negativos na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em final de carreira, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil).

Para facilitarmos o atingimento do objetivo geral, desmembramos o mesmo nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar os aspectos positivos na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em final de carreira, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, 2) analisar os aspectos negativos na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em final de carreira, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo, considerando que conhecer os aspectos positivos e negativos da fase de desinvestimento da carreira docente pode oferecer subsídios para reflexões que podem possibilitar modificações no contexto da prática pedagógica dos professores de EF da EB em geral, as quais podem contribuir para a melhoria da qualidade da disciplina de EF na escola e para o desenvolvimento profissional docente.

Os procedimentos metodológicos

Caracterizamos os procedimentos metodológicos como aqueles relativos à uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 13), a pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Acrescentam que essa abordagem de pesquisa possibilita ao investigador a descrição do fenômeno tal como ele se apresenta em toda a sua complexidade e em seu contexto natural.

Segundo Alves-Mazzotti (2006, p. 650), “o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, [...], que se propõe a oferecer uma holística do fenômeno estudado”.

Já, conforme André (2013, p. 100), “no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais”. Assim sendo, utilizamos, neste estudo, como instrumento de pesquisa, uma

entrevista, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2007), é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto. Convém lembrarmos que, a entrevista “é a técnica mais utilizada nas pesquisas qualitativas” (ZANELLA, 2011, p. 115).

Analisamos as informações coletadas pelo instrumento de pesquisa mediante procedimentos de análise de conteúdo, que, para Turato (2003), são os seguintes: a leitura flutuante, o agrupamento das respostas e a categorização.

Bardin (1977, p. 119) coloca que “a categorização tem como primeiro objetivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Assim, segundo Moraes e Galiazzi (2013), compreende-se que as categorias em conjunto, compõem o resultado da análise, Já, Minayo; Deslandes e Gomes (2007) esclarecem que a(s) categoria(s) de análise(s) pode(m) ser gerada(s) previamente à pesquisa. Assim, para este estudo, os seus objetivos específicos representaram as categorias de análise (aspectos positivos e negativos do final da carreira docente). Então, a partir das respostas dos colaboradores ao instrumento de pesquisa foram levantadas as unidades de significados.

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

Realizamos a escolha dos participantes do estudo de forma intencional, pois o principal critério de seleção foi a representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010), já que levamos em consideração o tempo de atuação docente, que para ser reconhecido como professor em final de carreira, conforme Huberman (1995), os docentes têm que possuírem trinta ou mais anos de magistério. Ressaltamos que os colaboradores (participantes) eram os únicos professores de EF em final de carreira na rede de ensino e cidade estudada.

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

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

Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados a partir dos objetivos específicos do estudo, pois esses representaram as categorias de análise (aspectos positivos e negativos do final da carreira docente). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente estudados, sobre a temática em questão, por meio de unidades de significados, que, de acordo com Molina Neto (2010), são como enunciados dos discursos do informante que são significativos tanto para o colaborador (pesquisado) como para o pesquisador, sendo atribuído aos pressupostos teóricos da pesquisa.

Os aspectos positivos na fase de desinvestimento da carreira docente nas percepções de professores de EF da EB

Ao abordarmos os aspectos positivos na fase de desinvestimento da carreira docente, percebidos pelos professores de EF da EB em final de carreira estudados, consideramos importante mencionarmos Luft (2000) que afirma que positivo é algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para este estudo, consideramos positivo, o aspecto apontado, pelos professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente estudados, que tendeu para auxiliar em um melhor desempenho destes na docência.

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiram ‘**quatro unidades de significados**’ que foram descritas na sequência a seguir.

‘**A boa relação do professor com os alunos**’ (cinco citações) foi a primeira e principal unidade de significado declarada. Essa unidade pode ser apoiada em Krug (2019a, p. 8) que frisa que “[...] a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB em geral. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019b, p. 16) salientam que “a boa relação com os alunos [...]” é um dos fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Dessa maneira, Krug *et al.* (2020b, p. 28) dizem que “a boa relação com os alunos [...]” é uma das marcas docentes positivas de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Além disso, Krug (2022a, p. 60) coloca que “a boa relação com os alunos [...]” é um dos fatos marcantes positivos do fim da carreira de professores de EF da EB. Já Krug e Krug (2021, p. 65) assinalam que “a boa relação com os alunos [...]” é um dos motivos do bem-estar de professores de EF da EB na fase de desinvestimento na carreira. Diante desse cenário, podemos inferir que a boa relação do professor com os alunos ao ser uma satisfação profissional, uma marca docente positiva, um fato marcante positivo e um motivo de bem-estar profissional, com certeza, pode passar a tornar-se um aspecto positivo da fase de desinvestimento da carreira de professores de EF da EB.

A segunda unidade de significado declarada foi ‘**a aprendizagem dos alunos**’ (três citações). Em se tratando dessa unidade citamos Pimenta e Lima (2004) que assinalam que a essência da docência é a aprendizagem discente. Nesse sentido, mencionamos Krug *et al.* (2019b, p. 16) que dizem que “[...] a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos fatores indicativos da satisfação profissional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Já Krug *et al.* (2020b, p. 28) salientam que “a aprendizagem dos alunos [...]” é uma das marcas docentes positivas de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Além disso, Krug (2022a, p. 62) destaca que “a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos fatos marcantes no fim da carreira de professores de EF da EB. Ainda Krug e Krug (2021, p. 65) salientam que “a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos motivos do bem-estar de professores de EF na fase de desinvestimento da carreira. Diante desse cenário, podemos inferir que a aprendizagem dos alunos ao ser a essência da docência, provocar a satisfação profissional, ao originar uma marca docente positiva e o bem-estar docente e ser um fato marcante positivo, com certeza, pode passar a tornar-se um aspecto positivo da fase de desinvestimento da carreira de professores de EF da EB.

‘**O gosto de ser professor**’ (duas citações) foi outra unidade de significado declarada, a terceira. Sobre essa unidade nos fundamentamos em Krug *et al.* (2020a) que apontam a existência de professores de EF Escolar, na fase de desinvestimento da carreira docente, que ainda gosta da profissão. Já Flores *et al.* (2010) são mais específicos ao destacarem que existem professores de EF da EB que sentem satisfação com a docência na fase de desinvestimento e que o motivo para isso é o gosto pela profissão mas que essa característica é comum à faceta de reinvestimento na profissão que é aquela em que os docentes querem continuar a investir na profissão. Nesse sentido, citamos Gonçalves (1995) que assinala que alguns professores, em final de carreira, renovam o seu interesse pela escola e alunos e desejam continuar a aprender coisas novas, mostrando-se entusiasmados. Além

disso, Krug (2022a, p. 62) frisam que “o gosto pela profissão [...]” é um dos fatos marcantes no fim de carreira de professores de EF da EB. Diante desse cenário, podemos inferir que o gosto de ser professor ao ser um motivo renovador do interesse pela escola e um fato marcante positivo ocorrido no final da carreira, com certeza, pode passar a tornar-se um aspecto positivo da fase de desinvestimento da carreira de professores de EF da EB.

A quarta e última unidade de significado declarada foi ‘**o reconhecimento de seu trabalho profissional**’ (uma citação). Em referência a essa unidade nos reportamos a Barreto (2007) que destaca que o reconhecimento pelo trabalho muito contribui para a satisfação e realização do professor, funcionando como elemento impulsionador da motivação para desenvolver um bom trabalho. Também Remos e Spolon (2005, p. 202) afirmam que “a valorização profissional é de certo modo um incentivo para qualquer profissional trabalhar com satisfação”. Já Krug; Krug e Telles (2018, p. 296) apontam que “[...] o reconhecimento de seu trabalho profissional [...]” é um dos motivos do encanto com a profissão docente pelos professores de EF da EB. Diante desse cenário, podemos inferir que o reconhecimento de seu trabalho profissional ao ser uma satisfação, uma motivação e provocar o encanto com a profissão docente, com certeza, pode passar a tornar-se um aspecto positivo da fase de desinvestimento da carreira de professores de EF da EB.

Assim, estes foram os aspectos positivos na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em final da carreira docente estudados.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre as percepções dos professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente estudados, constatamos que uma ‘metade’ (dois do total de quatro) dos aspectos positivos no final da carreira está diretamente ‘ligada aos alunos da EB’ (‘a boa relação do professor com os alunos’ e ‘a aprendizagem dos alunos’) e outra ‘metade’ (dois do total de quatro) está diretamente ‘ligada aos próprios professores em final de carreira, ou seja, a si mesmos’ (‘o gosto de ser professor’ e ‘o reconhecimento de seu trabalho profissional’). Vale ainda ressaltar que os quatro aspectos positivos tiveram um rol de onze citações, sendo oito ‘ligadas aos alunos da EB’ e três ‘ligadas aos próprios professores em final de carreira, ou seja, a si mesmos’, sendo que não aconteceu nenhuma citação ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’. A partir dessas constatações, podemos inferir que o final da carreira docente é uma fase importante, pois pode proporcionar aspectos positivos nas percepções dos professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira estudados.

Os aspectos negativos na fase de desinvestimento da carreira docente nas percepções de professores de EF da EB

Ao tratarmos os aspectos negativos na fase de desinvestimento da carreira docente, percebidos pelos professores de EF da EB em final de carreira estudados, achamos necessário citarmos Luft (2000) que diz que negativo é algo que contém ou exprime recusa, é contraproducente. Assim, para este estudo, consideramos negativo, o aspecto apontado, pelos professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente estudados, que tendeu para tornar contraproducente o desempenho destes na docência.

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiram ‘seis unidades de significados’ que foram descritas na seqüência a seguir.

‘**O salário baixo percebido**’ (cinco citações) foi a primeira e principal unidade de significado manifestada. A respeito dessa unidade destacamos Gatti e Barreto (2009, p. 247) que dizem que “[...] os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas”. Os autores ainda ressaltam que os professores da EB têm rendimento médio menos que as demais profissões, mesmo levando-se a diferença existente entre as horas trabalhadas. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019b, p. 18) colocam que “o salário baixo percebido [...]” é

um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento na carreira docente. Dessa maneira, Krug *et al.* (2020b) assinalam que “o baixo salário [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Além disso, Krug (2022a) aponta que “o salário baixo [...]” é um dos fatos marcantes do fim da carreira de professores de EF da EB. Já Krug (2022d, p. 10) frisa que “o baixo salário percebido [...]” é um dos principais fatores desencadeadores do stress ocupacional no cotidiano educacional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento na carreira. Diante desse cenário, podemos inferir que o salário baixo percebido ao ser uma insatisfação profissional, uma marca docente negativa, um fato marcante negativo e um fator desencadeador do stress ocupacional, com certeza, pode passar a tornar-se um aspecto negativo da fase de desinvestimento da carreira de professores de EF da EB.

A segunda unidade de significado manifestada foi ‘**as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola**’ (quatro citações). Essa unidade nos remete à Krug (2019a, p. 5) que coloca que a falta de espaço físico e de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF na escola é um dos “[...] fatores que dificultam a prática pedagógica [...]” de professores de EF da EB em geral. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019b) apontam que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Assim sendo, de acordo com Krug *et al.* (2020b, p. 31), “as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira, bem como um fato marcante negativo (KRUG, 2022b) que provoca um mal-estar docente (KRUG; KRUG, 2021). Diante desse cenário, podemos inferir que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola ao ser uma dificuldade pedagógica, uma insatisfação profissional, uma marca docente negativa, um fato marcante negativo que provoca um mal-estar docente, com certeza, pode passar a tornar-se um aspecto negativo da fase de desinvestimento da carreira de professores de EF da EB.

‘**Os conflitos com os colegas de trabalho**’ (três citações) foi a terceira unidade de significado manifestada. Na direção nos dirigimos à Krug *et al.* (2019a) que dizem que os conflitos com os colegas de trabalho é uma das dificuldades pedagógicas de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira, Dessa forma, de acordo com Krug *et al.* (2018, p. 27), “os conflitos com os colegas de trabalho [...]” é um dos desafios docentes no cotidiano educacional de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira. Nesse sentido, os conflitos com os colegas de trabalho são um fato marcante negativos de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira (KRUG, 2022a; KRUG, 2022b; KRUG, 2022c). Além disso, Krug (2021, p. 44) destaca que “os conflitos do professor de EF com os colegas de trabalho da escola [...]” é um dos fatores indicativos de descaminhos (insucesso pedagógico) na prática pedagógica de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira. Diante desse cenário, podemos inferir que os conflitos com os colegas de trabalho ao ser uma dificuldade pedagógica, um desafio docente e um fato marcante negativo, com certeza, pode passar a tornar-se um aspecto negativo da fase de desinvestimento da carreira de professores de EF da EB.

‘**A desmotivação do professor com a docência**’ (três citações) foi a quarta unidade de significado manifestada. Em relação a essa unidade nos aproximamos de Flores *et al.* (2010, p. 4) que afirmam que os professores de EF da EB “[...] sentirem uma desmotivação pela docência” é uma das características da faceta denominada de desinvestimento amargo da fase de desinvestimento da carreira docente. Assim sendo, Huberman (1995) assinala que alguns professores em fim de carreira deixam transparecer uma certa desilusão em relação ao magistério. Nesse sentido, Krug; Krug e Conceição (2013, p. 119) destacam que “[...] a desmotivação com a docência [...]” é um dos piores momentos de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente. Esse fato está em consonância com o colocado por Gonçalves (1995) de que os piores anos da carreira ocorrem quando o fim desta começa a se perspectivar. Além disso, Krug (2022a, p. 62) diz que “a desmotivação com a docência [...]” é um dos fatos marcantes negativos do fim da carreira de

professores de EF da EB. Diante desse cenário, podemos inferir que a desmotivação do professor com a docência ao ser um dos piores momentos e um fato marcante negativo, com certeza, pode passar a tornar-se um aspecto negativo da fase de desinvestimento da carreira de professores de EF da EB.

Outra unidade de significado manifestada, a quinta, foi ‘**a desvalorização profissional docente**’ (duas citações). Quanto a essa nos apoiamos em Basílio e Machado (2013) que colocam que a palavra desvalorização revela certa indignação para com o prestígio social e aparente desvalor da profissão docente e do curso de Licenciatura. Nesse sentido, Krug (2023, p. 55) destaca que a “desvalorização [...]” é uma das representações sociais do final da carreira de professores de EF da EB. Além disso, a desvalorização profissional docente é um desafio docente (KRUG *et al.*, 2018) de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira. Ainda podemos frisar que a desvalorização profissional docente é um dos fatos marcantes negativos (KRUG, 2022a; KRUG, 2022b; KRUG, 2022d), uma marca docente negativa (KRUG *et al.*, 2020b) e desencadeadora de stress docente (KRUG, 2022d). Diante desse cenário, podemos inferir que a desvalorização profissional docente ao ser um desprestígio social, um desafio docente, um fato marcante negativo, uma marca docente negativa que promove o stress docente, com certeza, pode passar a tornar-se um aspecto negativo da fase de desinvestimento da carreira de professores de EF da EB.

A sexta e última unidade de significado manifestada foi ‘**a indisciplina dos alunos**’ (uma citação). No direcionamento dessa unidade nos embasamos em Krug (2019b, p. 7) que anuncia que “a indisciplina dos alunos [...]” é uma dificuldade na gestão de aula de professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira. Dessa forma, segundo Krug *et al.* (2018, p. 36), “a indisciplina dos alunos [...]” é um desafio docente a ser enfrentado pelos professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira, bem como é um fato marcante negativo (KRUG, 2022a; KRUG, 2022b; KRUG, 2022c) e um mal-estar docente (KRUG; KRUG, 2021). Nesse sentido, Krug *et al.* (2019b) apontam que a indisciplina dos alunos é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB na fase final da carreira. Diante desse cenário, podemos inferir que a indisciplina dos alunos ao ser uma dificuldade de gestão de aula, um desafio docente, um fato marcante negativo que provoca um mal-estar docente, com certeza, pode passar a tornar-se um aspecto negativo da fase de desinvestimento da carreira de professores de EF da EB.

Assim, estes foram os aspectos negativos na fase de desinvestimento da carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB em final da carreira docente estudados.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’ sobre as percepções dos professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente estudados, constatamos que uma ‘metade’ (três do total de seis) dos aspectos negativos no final da carreira está diretamente ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’ (‘o salário baixo percebido’; ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’; e, ‘a desvalorização profissional docente’) e outra ‘metade’ (três do total de seis) está dividida em ‘duas partes’, ‘uma parte’ (dois do total de três) está diretamente ‘ligada aos próprios professores em final de carreira, ou seja, a si mesmos’ (‘os conflitos com os colegas de trabalho’; e, ‘a desmotivação do professor com a docência’) e ‘outra parte’ (uma do total de três) está diretamente ligada aos alunos da EB’ (‘a indisciplina dos alunos’). Vale ainda salientar que os seis aspectos negativos tiveram um rol de dezoito citações, sendo doze ‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’, cinco ‘ligadas aos próprios professores em final de carreira, ou seja, a si mesmos’ e somente uma ‘ligada aos alunos da EB’. A partir dessas constatações, podemos inferir que o final da carreira docente é uma fase delicada, pois pode proporcionar aspectos negativos nas percepções dos professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira estudados.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas temos a destacar o seguinte: a) **‘quanto aos aspectos positivos’**, constatamos que, os professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente estudados, apontaram ‘quatro unidades de significados’: 1ª) ‘a boa relação do professor com os alunos’; 2ª) ‘a aprendizagem dos alunos’; 3ª) ‘o gosto de ser professor’; e, 4ª) ‘o reconhecimento do seu trabalho profissional’. Esse rol de aspectos positivos aponta para uma ‘metade’ (‘a boa relação do professor com os alunos’; e, ‘a aprendizagem dos alunos’) que teve ‘ligação direta com os alunos da EB’ e, outra ‘metade’ (‘o gosto de ser professor’; e, ‘o reconhecimento de seu trabalho profissional’) que teve ‘ligação direta com os próprios professores em final de carreira, ou seja, a si mesmos’; e, b) **‘quanto aos aspectos negativos’**, constatamos que, os professores de EF da EB na fase de desinvestimento da carreira docente estudados, apontaram ‘seis unidades de significados’: 1ª) ‘o salário baixo percebido’; 2ª) ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’; 3ª) ‘os conflitos com os colegas de trabalho’; 4ª) ‘a desmotivação do professor com a docência’; 5ª) ‘a desvalorização profissional docente’; e, 6ª) ‘a indisciplina dos alunos’. Esse rol de aspectos negativos aponta para uma ‘metade’ (‘o salário baixo percebido’; ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’; e, ‘a desvalorização profissional docente’) que teve ‘ligação direta com a estrutura da escola/sistema educacional’ e, outra ‘metade’ dividida em ‘duas partes’, ‘uma parte’ que teve ‘ligação direta com os próprios professores em final de carreira, ou seja, a si mesmos’ (‘os conflitos com os colegas de trabalho’; e, ‘a desmotivação do professor com a docência’) e ‘outra parte’ que teve ‘ligação direta com os alunos da EB’.

A partir destas constatações, concluímos que ‘a fase de desinvestimento da carreira docente’, nas percepções dos professores de EF da EB em final da carreira estudados, ‘foi geradora de aspectos positivos e negativos’, sendo que o ‘principal aspecto positivo’ foi ‘a boa relação do professor com os alunos’ e o ‘principal aspecto negativo’ foi ‘o salário baixo percebido’.

Também concluímos pela ‘existência de aspectos negativos em maior quantidade (seis unidades de significados com um total de dezoito citações) do que os aspectos positivos (quatro unidades de significados com um total de onze citações)’. Nesse sentido, apontamos uma maior possibilidade de ocorrências de aspectos negativos do que aspectos positivos, pois, conforme Krug e Krug (2022), a fase de desinvestimento na carreira docente, nas percepções de professores de EF da EB possui mais momentos negativos (‘cansaço’; ‘exaustão’; ‘frustração’; ‘desmotivação’; ‘desencanto’; ‘amargura’; e, ‘espera’) do que momentos positivos (‘satisfação’; e, ‘entusiasmo’).

Já, segundo Flores *et al.* (2010), a fase de desinvestimento da carreira de professores de EF da EB apresenta três regularidades. São elas: a) o desinvestimento amargo; b) o desinvestimento sereno; e, c) o reinvestimento na profissão.

Para finalizar, citamos Krug e Krug (2022) que recomendam a realização de mais estudos sobre os professores de EF da EB em fim de carreira, isto é, na fase de desinvestimento, pois acreditam que é importante uma melhor compreensão deste momento da carreira docente.

Referências

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARRETO, M. da A. **Ofício, estresse e resiliência: desafio do professor universitário**, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BASÍLIO, M. A. T.; MACHADO, L. D. O curso de Pedagogia: nas representações sociais de estudantes em formação. **Revista Profissão Docente Online**, Uberaba, v. 13, n. 28, p. 99-119, jan./jun. 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 151-170.

FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. C.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS: a fase de desinvestimento na carreira docente. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 145, p. 1-9, jun. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd145/o-percurso-profissional-de-professores-de-educacao...>

Acesso em: 28 out. 2022.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do. Trajetória docente em Educação Física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 507-523, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professor do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Os percursos de trans-formações de professores de Educação Física Escolar: as fases de suas carreiras profissionais. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, n. 27, p. 21-32, 2009.

KRUG, H. N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jun. 2019a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-fatores-que-dificultam-e-que-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 28 out. 2022.

KRUG, H. N. As dificuldades na gestão de aula em diversas fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, out. 2019b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-dificuldades-na-gestao-de-aula-em-diversas-fases-da-carreira-de-professores-de-educacao-fisica-da...> . Acesso em: 05 mai. 2023.

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

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

KRUG, H. N. Comparação dos fatos marcantes do início e do final da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, mai. 2022b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/comparacao-dos-fatos-marcantes-do-inicio-e-do-final-da-carreira-de-professores...> . Acesso em: 05 mai. 2023.

KRUG, H. N. Os fatos marcantes de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 48, v. esp. – EF, p. 42-55, out. 2022c.

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

KRUG, H. N. A representação social do final da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 49, v. esp. – EF, p. 52-60, fev. 2023.

- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R. Os motivos do bem e do mal-estar docente em professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp. - EF, p. 62-72, jun. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Dar voz aos professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Revista Interfaces da Educação**, Parnaíba, v. 4, n. 10, p. 109-133, 2013.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Textura - ULBRA**, Canoas, v. 205, n. 44, p. 289-306, set./dez. 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. Os desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 37, v. 4, p. 33-41, 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 7, n. 13, p. 233-246, jan./jun. 2019a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 13-22, 2019b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Apontamentos sobre as regularidades do percurso da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 4-14, out. 2020a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Marcas docentes de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 25-35, out. 2020b.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. A fase de desinvestimento na carreira docente nas percepções de professores de Educação Física em fim de carreira na Educação Básica: que momento é este? **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 16, n. 1, p. 265-276, 2022.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, O. C. N. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 113-146.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.
- RAMOS, F. M.; SPGOLON, A. Ser educador, até quando vale a pena. In: HETGES, A. et al. (Orgs.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005. p. 195-204.
- TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES UNIDOCENTES PARA MINISTRAREM AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hugo Norberto Krug⁴
Rodrigo de Rosso Krug⁵

Resumo

Objetivamos com este estudo identificar e analisar as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre as suas necessidades formativas para ministrarem as aulas de Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, tendo as informações obtidas interpretadas pela análise de conteúdo. Participaram do estudo vinte professores unidocentes da referida rede de ensino e cidade. A partir das percepções dos professores unidocentes estudados concluímos que as necessidades formativas manifestadas pelos mesmos mostraram um problema crucial, ou seja, o despreparo docente para ministrar as aulas de EF nos AIEF.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Unidocentes. Necessidades Formativas.

Abstract

We was aimed with this study to identify and analyze the perceptions of single teachers, from the public education sistem, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about their formative needs to teach Physical Education (PE) classes in the Early Years of Elementary Education (EYEE). We waa characterize the research as qualitative of the case study type. We was used an interview as a research instrument, with the information obtained interpreted by content analysis. Participated of study twenty single teachers from the aforementioned school sistem and city. From of the perceptions of the single teachers studied, we was concluded that the formative needs expressed by them showed a crucial problem, that is, the lack of teacher preparation to teach PE classes in the EYEE.

Keywords: Physical Education. Unitedcent Teachers. Formative Needs.

As considerações introdutórias

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 5), em seu artigo 21 está escrito que “a educação escolar compõe-se de: I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II - Educação Superior”.

Neste sentido, segundo Silva (2019, p. 14), “o Ensino Fundamental é a segunda etapa da Educação Básica, e tem como característica ser a mais longa etapa do ensino, passando por diferentes fases do desenvolvimento infantil”. Acrescenta que “nesse processo as crianças passam por diversas mudanças”, que, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), estão relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais, entre outros. Assim sendo, Silva (2019, p. 14) destaca que,

⁴ Licenciado em Educação Física (UFPEL); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (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).

⁵ Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

para se atingir de forma eficaz as metas da BNCC, o Ensino Fundamental está “dividido em duas fases distintas, Anos Iniciais e Anos Finais [...]”.

Frente a este cenário, o nosso estudo volta olhares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), mais particularmente para as aulas de Educação Física (EF) nesse segmento escolar, já que, segundo a LDB (BRASIL, 1996), a EF é considerada como um componente curricular obrigatório da Educação Básica (EB).

Desta maneira, Pires (2014, p. 11) assinala que a LDB (BRASIL, 1996) e as leis subsequentes relacionadas à educação nacional “[...] são convergentes em relação à importância e à necessidade de haver aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém elas não afirmam quem deve ser o professor responsável por ministrar essas aulas”.

Diante desta situação, conforme Pires (2014, p. 10),

no estado do Rio Grande do Sul, o profissional responsável por ministrar as aulas de todos os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é conhecido como unidocente e recebe uma gratificação por realizar esse trabalho, de acordo com a Lei n. 8.747/88, incluída no art. 70 da Lei n. 6.672/74, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério do Rio Grande do Sul.

A autora acrescenta que, como as leis asseguram que a Educação Física é um componente curricular obrigatório, os professores unidocentes devem ministrar essa disciplina a seus estudantes. Fato esse assegurado pelo Parecer n. 16/2001 (BRASIL, 2001, p. 3) que diz que “mesmo se o componente curricular configurar disciplina específica, inclusive a Educação Física, ela poderá ser ministrada por profissional legalmente licenciado para o exercício docente nos [...] primeiros anos do Ensino Fundamental”.

Desta forma, vários estudos (CONTREIRA; KRUG, 2010; AGUIAR, 2014; PIRES, 2014; JARDIM, 2015; KRUG *et al.*, 2016; KRUG, 2018a; KRUG, 2018b; KRUG *et al.*, 2018a; KRUG *et al.*, 2018b; KRUG *et al.*, 2019; SILVA, 2019; KRUG; KRUG, 2021; e, KRUG; KRUG, 2022b) destacam que, ao observarmos a realidade da EF nos AIEF no estado do Rio Grande do Sul (RS), encontramos frequentemente, a utilização de professores ‘pedagogos’ ou ‘polivalentes’, conhecidos como ‘unidocentes’, encarregados de ministrarem as aulas de EF nesse segmento escolar.

Entretanto, segundo Pires (2014), os professores unidocentes devido ao fato de não terem tido uma formação (inicial e também continuada) que tenha contemplado um conhecimento aprofundado sobre a EF Escolar enfrentam diversas dificuldades pedagógicas em sua atuação nas aulas de EF.

No direcionamento de tal afirmativa, citamos Krug *et al.* (2019) que constataram as seguintes dificuldades na prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes: a falta de preparação profissional para planejar e executar as aulas de EF; a falta de espaço físico destinado à realização das aulas de EF; a falta de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF; a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas; e, a indisciplina dos alunos.

Já Contreira e Krug (2010) encontraram as seguintes dificuldades pelos professores unidocentes ao ministrarem aulas de EF nos AIEF: a falta de espaço físico e materiais adequados para a realização das aulas; a falta de preparação profissional para planejar as aulas de EF; e, o difícil controle/domínio dos alunos.

Assim sendo, podemos observar que as dificuldades dos professores unidocentes em ministrar as aulas de EF nos AIEF continuam praticamente as mesmas com o decorrer do tempo.

Desta forma, no contexto das dificuldades na prática pedagógica dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF foi que emergiu o entrelaçamento das mesmas com as necessidades formativas desses na docência em EF.

Assim sendo, citamos Monteiro (*apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 67-68) que define necessidade formativa como o “[...] conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenvolvimento de seu ensino”. Também lembramos Nuñez e Ramalho (2006) que afirmam que o conceito de necessidade no professor é visto como algo útil, imprescindível num dado momento, ligado a valores, que partem das experiências anteriores, e que definem a procura de algo que falta para poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalismo.

Desta maneira, para este estudo, consideramos necessidades formativas as preocupações, as dificuldades, os problemas, os dilemas, os desafios, as carências, os anseios e as expectativas sentidas pelos professores unidocentes e expressas por esses no contexto de suas aulas de EF nos AIEF.

Neste cenário, mencionamos Nuñez e Ramalho (2006) que frisam que é a partir das atividades profissionais dos professores que são reveladas as suas necessidades formativas. Já, Krug *et al.* (2013) apontam que a partir das dificuldades diagnosticados pelos professores em serviço a respeito de sua prática profissional, é que são diagnosticadas as necessidades formativas.

Já Rodrigues e Esteves (1993) assinalam que o diagnóstico das necessidades manifestadas na prática profissional deve ser objeto integrador da formação continuada, pois a análise das necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, as dificuldades dos professores, na tentativa de garantir o ajustamento ótimo de um programa de formação continuada. Acrescentam que uma das formas para encontrar, conhecer e justificar as necessidades é considerando a compreensão dos docentes, pois ninguém conhece melhor as necessidades do que aqueles que as têm.

Neste contexto, fundamentando-nos nas premissas anteriormente descritas, formulamos a seguinte questão problemática orientadora do estudo: quais são as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre as suas necessidades formativas para ministrarem as aulas de EF nos AIEF? A partir dessa indagação, objetivamos neste estudo, identificar e analisar as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre as suas necessidades formativas para ministrarem as aulas de EF nos AIEF.

Justificamos a realização deste estudo, respaldados na importância de se identificar e compreender as necessidades formativas de professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF, no intuito de obtermos subsídios para reflexões que possam despertar modificações no contexto da formação inicial e continuada dos mesmos, no que se refere à docência em EF, as quais contribuam para a melhoria desses profissionais na atuação nas aulas de EF nos AIEF.

Os procedimentos metodológicos

Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Nesse sentido, citamos Massa; Oliveira e Borges (2021, p. 46) que colocam que os procedimentos metodológicos “[...] permitirão obter, descrever, organizar e interpretar os dados”.

Conforme Neves (1996), nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe a interpretação dos fenômenos estudados. Segundo André (2008), a escolha do estudo de caso tem como ponto central a intencionalidade do pesquisador acerca do que ele quer saber sobre o caso estudado, perpassando pela estruturação do propósito, bem como da problemática a ser respondida pelo estudo.

Assim, neste estudo, relacionamos o caso investigado à EF nos AIEF ministrada por professores unidocentes, mais particularmente da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Para justificarmos a escolha da forma de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso nos fundamentamos em Krug *et al.* (2019, p. 26) que afirmam que essa forma de investigação possibilita “[...] se analisar um ambiente em particular, em que se leva em conta o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]”, ou seja, no caso deste estudo, ‘as necessidades formativas de professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’.

Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, que, de acordo com Moletta e Santos (2012, p. 173),

[...] consiste em uma conversa de caráter profissional, normalmente entre duas pessoas (entrevistador e entrevistado), podendo haver mais sujeitos participantes, como uma equipe de pesquisadores. O entrevistador tem como intuito verificar quais são suas crenças, conhecimentos, saberes entre outros fatores relacionados ao foco da pesquisa.

Destacamos que o roteiro da entrevista abordou o objetivo geral do estudo e que as entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo retornada ao informante para leitura e conferência das informações.

Na interpretação das informações coletadas, pelo instrumento de pesquisa, usamos à análise de conteúdo. Para Franco (2012), a aplicação da análise de conteúdo aponta três fases: a) a descrição – que se relaciona com as características do conteúdo a ser analisado; b) a interpretação – que se relaciona com o significado; e, c) a inferência – que permite a passagem da descrição à interpretação, conferindo relevância à análise de conteúdo. Dessa maneira, Franco (2012, p. 25) destaca que “[...] uma das principais finalidades da análise de conteúdo é a produção de inferência”. A autora esclarece que

[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.) (FRANCO, 2012, p. 31).

Além disso, Franco (2012) coloca que, operacionalmente, a inferência é o procedimento intermediário que viabiliza a passagem da descrição (enumeração das características do texto) para a interpretação (significação concedida às características do texto). Implica a realização de comparações, estando essas, guiadas pela experiência e conhecimento do(a) pesquisador(a) sobre as diferentes abordagens técnicas.

Participaram do estudo vinte professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo dez da rede municipal e dez da rede estadual.

A escolha dos participantes deste estudo aconteceu de forma intencional. Segundo Berria *et al.* (2012, p. 159), “a seleção dos informantes em pesquisa qualitativa parte da amostra intencional, na qual o pesquisador seleciona os sujeitos por juízo particular, como conhecimento do tema ou representatividade subjetiva”. Já Mack *et al.* (*apud* BERRIA *et al.*, 2012, p. 162) colocam que a amostragem intencional é o tipo de “[...] amostra mais comumente utilizada na pesquisa qualitativa [...]”.

A respeito da quantidade de participantes nos fundamentamos em Minayo (2008, p. 43) que afirma que “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir a sua representatividade. Uma pergunta importante [...] é quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”?

Além disso, citamos Berria *et al.* (2012) que destacam que o número de informantes está intimamente relacionado a saturação epistemológica ou saturação teórica, referindo-se ao número mínimo de entrevistados que possibilita uma visão geral do grupo de atores sociais que os informantes representam. Já Minayo (2008) frisa que o pesquisador chega ao número de participantes em pesquisas qualitativas quando as informações tornam-se reincidentes, ou seja, mesmo que se acrescentassem mais entrevistas ao trabalho pouca ou nenhuma nova perspectiva, isto é, significados e significantes, sobre o fenômeno seria acrescentada. Por isso o uso do termo saturação.

Levando em consideração os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Convém destacarmos que foi garantida a não identificação dos colaboradores investigados, bem como do nome da escola em que o professor atuava.

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	20
	Faixa Etária	De 32 a 65 anos	20
Profissionais	Formação Profissional	Pedagogia	15
		Letras	5
	Tempo de Serviço	De 2 a 35 anos	20
	Rede de Ensino	Municipal	10
Estadual		10	

Fonte: Informações dos participantes.

Elaboração: Os autores.

A partir das informações do quadro 1, achamos importante salientarmos que o sexo, a faixa etária e o tempo de serviço não foram objeto deste estudo. Somente a formação profissional e a rede de ensino foram relevantes porque tinham que ser professores unidocentes e em quantidades iguais de cada rede de ensino público (municipal e estadual). Entretanto, destacamos que não foram trabalhados os resultados das redes de ensino municipal e estadual em separado, portanto, não aparecem diferenciadores na identificação. Trabalhamos as duas redes de ensino público juntas.

Os resultados e as discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo a partir do seu objetivo geral. Dessa forma, emergiram, das percepções dos professores unidocentes estudados, três principais necessidades formativas, que precisam ser adotadas/trabalhadas pelos mesmos, para melhorarem/sanarem as suas deficiências profissionais ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF, as quais foram as seguintes:

1ª) ‘O professor unidocente deve saber a importância da EF nos AIEF’** (vinte citações – Professores: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19 e 20). Relativamente a essa necessidade formativa mencionamos Mensch e Schewengber (2009, p. 282) que apontam que “[...] conforme a Lei n. 10.793, que altera o artigo 26 § 3º da LDB (Lei n. 9.394/96) a Educação Física faz parte do currículo [...] inclusive nos AIEF”. Nesse sentido, para Jardim (2015), o professor unidocente tem que ter a consciência da importância da EF nos AIEF e o comprometimento na sua prática pedagógica, já que sua ação possui influência direta no processo de aprendizagem. Já Tardif (2002) destaca que o professor é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação. Assim sendo, Krug *et al.* (2018a, p. 5) constataram que a maioria (cinquenta e cinco do total de sessenta) dos professores unidocentes estudados, consideraram que a EF “[...] é importante no currículo escolar [...]” porque ajuda no aprendizado dos alunos na sala de aula, contribui com a formação integral dos alunos e também contribui no desenvolvimento motor dos alunos. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber a importância da EF nos AIEF influencia diretamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem e por isso deve tornar-se uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade do seu ensino’;

2ª) ‘O professor unidocente deve saber o papel/função da EF nos AIEF’** (dezoito citações – Professores: 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 18; 19 e 20). Em relação a essa necessidade formativa nos referimos a Luft (2000) que afirma que a palavra função significa obrigação a cumprir, papel a desempenhar. O conceito de papel está associado à função desempenhada por alguém ou algo. O autor acrescenta que as palavras função e papel são sinônimos. Já Krug (2018b, p. 5) aponta que “[...] papel/função significam os objetivos que, os professores unidocentes [...], desenvolvem nas suas aulas nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Nesse sentido, citamos Krug (2021) que constatou que a maioria (quarenta e dois do total de sessenta) dos professores unidocentes estudados tem sua prática pedagógica fundamentada na tendência pedagógica da EF nas S/AIEF classificada como Psicomotricidade e a minoria (dezoito do total de sessenta) está dividida na classificada como Recreação (quinze do total de dezoito) e na classificada como Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (três do total de dezoito). Já Krug (2018b, p. 6) destaca que os professores unidocentes “[...] possuem percepções sobre o papel/função da EF nas S/AIEF que correspondem às influências exercidas pelos seus cursos de formação profissional inicial e que essas não são as mais adequadas para esse segmento escolar”. Assim sendo, esses autores aconselham a utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) para a EF, pois esses recomendam uma ação nas aulas de EF, para esse segmento escolar, mais adequada porque valorizam a disciplina ao tratá-la enquanto um corpo de conhecimentos próprio da área. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber o papel/função da EF nos AIEF ao significar possuir mais clareza na elaboração e fundamentação dos objetivos da prática pedagógica deve tornar-se uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade do seu ensino’; e,

3ª) ‘O professor unidocente deve saber trabalhar com a EF nos AIEF’ **** (quinze citações – Professores: 1; 2; 3; 4; 5; 7; 9; 10; 12; ;13; 15; 16; 17; 18 e 20). A respeito dessa necessidade formativa nos reportamos a Darido e Rangel (2008) que chamam à atenção de que estudos têm demonstrado que os professores unidocentes não se sentem preparados e motivados para trabalhar com a EF na escola. Esse fato é reafirmado por diversos estudos (SILVA; KRUG, 2008; CONTREIRA; KRUG, 2010; AGUIAR, 2014; KRUG *et al.*, 2016; KRUG *et al.*, 2018b; KRUG *et al.*, 2019; KRUG, 2021; e,

KRUG, 2023). Entretanto, citamos Veraldo e Oliveira (1992) que apontam que o professor é o agente responsável pela prática educativa e que deve reunir os conhecimentos necessários para trabalhar com os educandos. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber trabalhar com a EF nos AIEF, ao ser uma responsabilidade do professor, com certeza, é uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

Entretanto, nessa necessidade formativa, os professores unidocentes estudados, apontaram alguns ‘**destaques relevantes**’, tais como:

a) ‘Saber elaborar um planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF’**** (dez citações – Professores: 1; 4; 5; 9; 10; 13; 15; 17; 18 e 20). Frente a esse destaque de necessidade formativa nos respaldamos em Canfield (1996) que afirma que o planejamento é a pedra fundamental, a razão de ser de todo o trabalho pedagógico consciente. É o que orienta o professor na sua caminhada pedagógica em busca da aprendizagem de seus alunos. Entretanto, segundo Krug e Krug (2022a, p. 63), os professores unidocentes manifestam que possuem “[...] dificuldades para planejar as aulas de EF nos AIEF”. Também Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 74) salientam que os professores unidocentes “[...] evidenciam dificuldade na sistematização do conhecimento, ou seja, limitações na realização de um planejamento estruturado para as aulas de EF (nos AIEF), com objetivos, conteúdos e metodologias definidas” (acréscimo nosso). Nesse sentido, Krug (2018a, p. 9) aponta que a cultura da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes é caracterizada pela “[...] inexistência de planejamento de ensino, sem objetivos explícitos nas aulas, tendo jogos, brincadeiras e atividades livres como conteúdo, sendo as aulas desenvolvidas de forma livre, enquanto procedimento de ensino e não sendo efetivada nenhuma avaliação dos alunos”. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber elaborar um planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF, ao ser uma dificuldade na prática pedagógica, com certeza, é uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

No direcionamento do saber elaborar um planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF surgiram, especificamente, as seguintes necessidades formativas:

1) ‘Saber conhecimentos para a elaboração de um planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF’**** (oito citações – Professores: 1; 4; 5; 9; 15; 17; 18 e 20). Sobre esse destaque de necessidade formativa anunciamos Piletti (1995) que afirma que o ato de planejar é uma tarefa difícil, portanto pode ser considerado normal se ter dificuldades em se elaborar um planejamento de ensino, as quais podem ser de quatro tipos: naturais; humanas; metodológicas; e, organizacionais. Assim sendo, diversos estudos constataram que a falta de conhecimento para a elaboração do planejamento de ensino é uma das principais dificuldades encontradas pelos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF (CONTREIRA; KRUG, 2010; AGUIAR, 2014; DALLA NORA; SAWITZKI, 2014; PIRES, 2014; KRUG *et al.*, 2016; KRUG, 2018a; KRUG *et al.*, 2019; SILVA, 2019; KRUG, 2021; KRUG, 2022; KRUG; KRUG, 2022a; e, KRUG; KRUG, 2022b; KRUG, 2023). Já Krug e Krug (2022a) destacam que a dificuldade de elaborar um planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF é a principal justificativa dos professores unidocentes para a qualidade ruim de suas aulas de EF nos AIEF. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber conhecimentos para a elaboração de um planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF, ao ser uma das principais dificuldades encontradas na prática docente, com certeza, é uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’;

2) ‘Saber elaborar objetivos de ensino da EF nos AIEF’**** (seis citações – Professores: 10; 13; 15; 17; 18 e 20). Evidenciamos esse destaque de necessidade formativa ao citarmos Libâneo (1994) que afirma que os objetivos é o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico e representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contribuições sociais existentes.

Entretanto, segundo Krug *et al.* (2016, p. 8), os professores unidocentes (nas diversas fases da carreira docente, isto é, na entrada na carreira; na estabilização; na diversificação; na serenidade e/ou conservantismo; e, no desinvestimento) costumam “[...] não possuir planejamento de ensino para as aulas de EF” nos AIEF. Nesse sentido, lembramos Canfield (1996, p. 23) que diz que “o objetivo é a essência da Educação Física! Se ele não existir, o que estaremos fazendo? Em que embasamos nossa prática pedagógica? Como poderemos fazer o planejamento desta prática se o objetivo, que é o seu ponto central, não existe”? Dessa forma, podemos inferir que ‘saber elaborar objetivos de ensino da EF nos AIEF, ao ser a essência da EF, com certeza, é uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’;

3) ‘Saber escolher os conteúdos de ensino da EF nos AIEF’**** (cinco citações – Professores: 5; 13; 15; 18 e 20). Esse destaque de necessidade formativa encontra suporte em Libâneo (1994) que esclarece que na escolha dos conteúdos de ensino é preciso levar em conta não só a herança cultural manifestada nos conhecimentos e habilidades, mas também a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos, isso é, nos problemas e desafios existentes no contexto em que vivem. Assim sendo, segundo Zabala (1998), os conteúdos propostos para a EF Escolar precisam considerar os saberes culturais, conceitos, procedimentos e atitudes, ou seja, nessa relação poderemos estar refletindo sobre o que se está propondo saber, como fazer e ser. Nesse sentido, Libâneo (1994) afirma que a escolha e definição dos conteúdos, em última instância, é tarefa do professor, sendo três as fontes que o mesmo utilizará para selecionar os conteúdos: a) a programação oficial, na qual são fixados os conteúdos; b) os conteúdos básicos das ciências transformadas em matérias de ensino; e, c) as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática da sociedade. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber escolher os conteúdos de ensino da EF nos AIEF, ao ser uma tarefa do professor, com certeza, é uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’;

4) ‘Saber escolher as estratégias de ensino para a EF nos AIEF’**** (quatro citações – Professores: 1; 4; 10 e 20). Em se tratando desse destaque de necessidade formativa nos fundamentamos em Piletti (1995) que assinala que estratégias são situações de ensino usadas pelos professores para abordar os conteúdos que permitam ao aluno viver as experiências necessárias para alcançar os objetivos. Já Matos (1994) afirma que o professor deve possuir conhecimento pedagógico do conteúdo para poder realizar um trabalho eficaz. Nesse sentido, lembramos Krug (2022) que coloca que o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF é usar estratégias de ensino adequadas para que os alunos aprendam o conteúdo da disciplina. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber escolher as estratégias de ensino para a EF nos AIEF, ao ser um aspecto importante para a aprendizagem dos alunos, com certeza, é uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’; e,

5) ‘Saber escolher a forma de avaliação do ensino da EF nos AIEF’**** (três citações – Professores: 9; 13 e 18). Relacionado a esse destaque de necessidade formativa lembramos Souza (1993) que coloca que a avaliação é um processo de coleta, organização e interpretação de dados e julgamento do desempenho do aluno, tendo como parâmetro os objetivos educacionais fixados. Isso quer dizer que a avaliação está centrada em objetivos que indicam resultados esperados e em razão dos quais serão apreciados os resultados obtidos. Entretanto, de acordo com Krug *et al.* (2016), os professores unidocentes, em todas as fases da carreira docente (entrada; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento) não costumam realizar avaliação dos alunos em suas aulas de EF nos AIEF. Nesse sentido, Haydt (1994) ressalta que a avaliação é importante e necessária para: a) conhecer os alunos; b) determinar se os objetivos previstos para o processo ensino-aprendizagem foram ou não atingidos; c) aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem; d) diagnosticar as dificuldades de aprendizagem; e, e) promover os alunos de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nas matérias estudadas. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber escolher a forma de avaliação do ensino da EF nos AIEF, ao ser o processo de

verificação dos resultados obtidos pelos alunos, com certeza, é uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’; e,

b) ‘Saber executar o planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF’**** (cinco citações – Professores: 2; 3; 7; 12 e 16). Diante desse destaque de necessidade formativa citamos Krug e Krug (2022a) que afirmam que os professores unidocentes possuem dificuldade para executar o planejamento de ensino nas aulas de EF nos AIEF. Entretanto, Valentini e Toigo (2006) assinalam que os alunos somente aprendem quando existe um programa elaborado com metas e objetivos a serem alcançados à curto prazo, com atividades apropriadas a seu desenvolvimento, com estratégias voltadas para maximizar as oportunidades de prática e com um sistema avaliativo de acordo com os objetivos inicialmente propostos. Assim sendo, nos reportamos a Krug (2022) que coloca que a execução do planejamento de ensino elaborado é uma espécie de garantia dos resultados, isto é, do sucesso pedagógico. Nesse sentido, sendo a EF, especialmente a EF Escolar, uma atividade sistemática com organização da situação de aprendizagem, ela evidentemente necessita da elaboração e execução séria de um planejamento. Não se pode improvisar a educação, seja qual for o seu nível, pois ela é uma ação intencionalizada. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber executar o planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF, ao ser uma garantia no alcance do sucesso pedagógico, com certeza, é uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

Na direção do saber executar o planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF emergiram, especificamente, as seguintes necessidades formativas:

1) ‘Saber lidar com as condições de trabalho difíceis/precárias da EF nos AIEF’***, expressas na falta de espaços físicos e materiais adequados para o desenvolvimento das aulas (quatro citações – Professores: 3; 7; 12 e 15). Em referência a esse destaque de necessidade formativa verificamos que Krug (2008) alerta que, historicamente, a EF apresenta condições de trabalho difíceis nas escolas públicas de Educação Básica, que são, principalmente, representadas pela falta de locais adequados para as aulas, assim como pela falta de materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades. Diante desse cenário, citamos alguns autores que apontam que a falta de espaços físicos e de materiais para as aulas é uma das dificuldades enfrentadas na prática pedagógica pelos professores unidocentes ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF (CONTREIRA; KRUG, 2010; AGUIAR, 2014; KRUG *et al.*, 2019; KRUG, 2021). Nesse sentido, Krug (2008) salienta que essa deficiência de condições de trabalho faz com que os professores, tanto de EF, quanto o unidocente, enfrentem enormes dificuldades para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de maior qualidade. Já, segundo Contreira e Krug (2010), esta situação de condições de trabalho difíceis/precárias é um ponto crítico na realização das atividades das aulas de EF nos AIEF pelos professores unidocentes. Entretanto, Rangel *et al.* (2005) destacam que o professor tem que saber que a aula de EF na escola pode ser desenvolvida nos mais diversos espaços, como o pátio escolar, quadras, campos, salas e outros que houverem na escola e que for conveniente para o objetivo que pretende atingir com a aula. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber lidar com as condições de trabalho difíceis/precárias da EF nos AIEF, ao ser uma dificuldade na prática pedagógica, com certeza, é uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’;

2) ‘Saber sobre gestão das aulas de EF nos AIEF’**** (três citações – Professores: 3; 7 e 12). Quanto a esse destaque de necessidade formativa observamos Claro Júnior e Filgueiras (2009) que assinalam que a gestão de aula caracteriza-se como a capacidade do professor de manter um ambiente favorável às aprendizagens. Já Perrenoud (2000) conceitua gestão de aula como a organização e a direção de situações de aprendizagens pelo professor. Para Arends (2005, p. 555), gestão de aula é definida como “os modos pelos quais os professores organizam e estruturam suas salas de aula, com o propósito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo”. Diante dessas conceituações, tanto Claro Júnior e Filgueiras (2009), quanto Perrenoud (2000), destacam a gestão de aula como uma das principais dificuldades pedagógicas dos professores.

Nesse sentido, colocamos que se a gestão de aula é uma dificuldade dos professores em geral, logicamente, os professores unidocentes estão incluídos nesse universo. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber sobre a gestão das aulas de EF nos AIEF, ao ser uma dificuldade pedagógica dos professores em geral, com certeza, é uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’;

3) ‘Saber ter o controle/domínio da turma de alunos durante as aulas de EF nos AIEF’* (duas citações – Professores: 2 e 16). No direcionamento desse destaque de necessidade formativa nos aproximamos de Krug (2018a) que aponta que ao fazer parte da cultura das aulas de EF nos AIEF, ministradas pelos professores unidocentes, possuem a aula livre enquanto procedimento de ensino, esses não costumam ter o controle /domínio da turma de alunos nas aulas. Nesse sentido, nos dirigimos a Piéron (1988) que afirma que o professor deve definir as expectativas e traçar os limites da turma, e o mais importante é conseguir que eles sejam aceitos, sendo essa a principal fonte de tensões na relação pedagógica. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber ter o controle da turma de alunos durante as aulas de EF nos AIEF, ao ser a principal fonte de tensões na relação pedagógica, com certeza, é uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’; e,

4) ‘Saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo da EF nos AIEF’**** (uma citação – Professor: 2). Esse destaque de necessidade formativa pode ser apoiado em Siedentop (1983) que diz que o ensino deve ser concebido com direção ao processo de aprendizagem e para isso o ensino deve encontrar maneiras de ajudar os alunos a se desenvolverem através de experiências que os levem a crescer em destreza, entendimentos e atitudes. Nesse sentido, nos dirigimos a Nóvoa (1995) que destaca que a tarefa básica do professor é ensinar. Entretanto, de acordo com Krug (2018a), os professores unidocentes não ensinam nada durante as suas aulas de EF nos AIEF, pois a concepção de Recreação que adotam, a qual está baseada em aulas livres, faz parte da cultura de suas práticas. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo da EF nos AIEF, ao não ser uma preocupação pedagógica, com certeza, é uma necessidade formativa para que os professores unidocentes consigam melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

Assim, estas foram as necessidades formativas e seus destaques relevantes dos professores unidocentes estudados para ministrar aulas de EF nos AIEF.

Ao fazermos uma ‘análise geral’ sobre as necessidades formativas dos professores unidocentes estudados, para ministrarem as aulas de EF nos AIEF, constatamos que a ‘maioria’ (dez do total de quatorze) destas foram ‘relativas às sofridas pelo próprio professor’**** e a ‘minoría’ (quatro de quatorze) ficou dividida entre as ‘relativas ao currículo’** (duas do total de quatro), as ‘relativas à escola enquanto organização’*** (uma do total de quatro) e as ‘relativas aos alunos’* (uma do total de quatro). Essa análise está embasada em Hewton (*apud* MARCELO GARCIA, 1995) que classifica os tipos de necessidades formativas nas seguintes categorias: a) relativas aos alunos* – quando envolvem aprendizagem, diversidade, disciplina, rendimento, motivação; b) relativas ao currículo** – quando trata de aperfeiçoamento profissional, estilos de ensino, de comunicação, de avaliação, de definição de objetivos; c) relativas à escola enquanto organização*** – quando envolve os alunos, a organização, os professores, o clima escolar, as relações com o ambiente exterior à ela; e, d) relativas às sofridas pelo próprio professor**** – quando estão ligadas à abordagem dos professores como profissionais e como pessoas, desenvolvimento da carreira docente, a satisfação no trabalho.

Vale ressaltar que, as ‘quatorze necessidades formativas’ apontadas pelos professores unidocentes estudados, tiveram no total ‘cento e quatro citações’, sendo a ‘maioria’ (sessenta citações) ‘relativa às sofridas pelos próprios professores’**** e a ‘minoría’ (quarenta e quatro citações) dividida

entre as ‘relativas ao currículo’** (trinta e oito), as ‘relativa à escola enquanto organização’*** (quatro) e as ‘relativas aos alunos’* (duas citações).

Ao fazermos uma ‘análise parcial’, sobre a ‘quantidade de necessidades formativas’, citadas individualmente por cada um dos professores unidocentes, constatamos que os ‘Professores 18 e 20’ tiveram ‘oito citações’ os ‘Professores 13 e 15’ tiveram ‘sete citações’, os ‘Professores 2; 3; 4; 5; 7; 9; 10; 12 e 16) tiveram ‘seis citações’ e os ‘Professores 1 e 17’ tiveram apenas ‘duas citações’. Dessa forma, podemos inferir que ‘pela quantidade de citações individuais dos professores unidocentes estudados, todos possuem necessidades formativas para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’.

Ainda quanto à ‘análise parcial’ constatamos que a ‘maioria’ (quinze do total de vinte) dos professores unidocentes estudados possui mais necessidades formativas ‘relativas às sofridas pelo próprio professor’****, enquanto que a ‘minoría’ (cinco do total de vinte) possui a totalidade de necessidades formativas ‘relativas ao currículo’**. Dessa forma, podemos inferir que ‘pela quantidade de citações os professores unidocentes estudados possuem mais necessidades formativas ligadas a sua própria formação profissional docente em relação à disciplina de EF nos AIEF’. Nesse sentido, citamos Nuñez e Ramalho (2006, p. 4) que destacam que, “a origem das necessidades formativas, ou seja, a necessidade de formar determinadas competências, saberes, etc. não pode situar-se só nos indivíduos, mas também nas instituições onde desenvolvem ou desenvolverão suas atividades, dentro do contexto da sociedade”.

As considerações finais

Conforme Krug; Krug e Telles (2017, p. 37), as conclusões de um estudo não se findam no momento de explanar os seus achados, isto “[...] porque outros aspectos podem ser levantados e discutidos em relação [...]” ao seu tema. Já Lüdke e André (1986) colocam que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno estudado, nem mesmo em se tratando de uma pesquisa do tipo estudo de caso.

Assim sendo, após as informações coletadas e analisadas constatamos a ‘identificação de três necessidades formativas’ dos professores unidocentes estudados para ministrarem as aulas de EF nos AIEF. Foram elas: 1ª) ‘o professor unidocente deve saber a importância da EF nos AIEF’**; 2ª) ‘o professor unidocente deve saber o papel/função da EF nos AIEF’**; e, 3ª) ‘o professor unidocente deve saber trabalhar com a EF nos AIEF’****. Nessa terceira necessidade formativa, os professores unidocentes estudados, apontaram alguns ‘destaques relevantes’ tais como: a) ‘saber elaborar um planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF’****: 1) ‘saber conhecimentos para a elaboração de um planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF’****; 2) ‘saber elaborar objetivos de ensino da EF nos AIEF’****; 3) ‘saber escolher os conteúdos de ensino da EF nos AIEF’****; 4) ‘saber escolher as estratégias de ensino para a EF nos AIEF’****; e, 5) ‘saber escolher a forma de avaliação do ensino da EF nos AIEF’****; e, b) ‘saber executar o planejamento de ensino nas aulas de EF nos AIEF’****: 1) ‘saber lidar com as condições de trabalho difíceis/precárias da EF nos AIEF’****; 2) ‘saber sobre gestão das aulas de EF nos AIEF’****; 3) ‘saber ter o controle/domínio da turma de alunos durante as aulas de EF nos AIEF’*; e, 4) ‘saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo da EF nos AIEF’****.

Assim sendo, constatamos que ‘a maioria (dez do total de quatorze) das necessidades formativas dos professores unidocentes estudados para ministrarem as aulas de EF nos AIEF foram classificadas como relativas às sofridas pelo próprio professor**** e a minoría (quatro do total de quatorze) ficou dividida entre as relativas ao currículo** (duas do total de quatro), as relativas à escola enquanto organização*** (uma do total de quatro) e as relativas aos alunos* (uma do total de quatro)’.

A partir das percepções dos professores unidocentes estudados, concluímos que ‘as necessidades formativas manifestadas pelos mesmos mostraram um problema crucial, ou seja, o despreparo docente para ministrar as aulas de EF nos AIEF’. Esse fato está em consonância com o dito por Krug e Krug (2022a, p. 60) de que a grande maioria dos professores unidocentes declara que “[...] não está preparado para ministrar as aulas de EF nos AIEF [...]”, tendo como justificativa ‘a formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF’ e ‘a falta de cursos específicos sobre EF nos AIEF’. Além disso, esses professores destacam que a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF é ruim.

Assim, ao desenvolvermos este estudo intitulado ‘As necessidades formativas de professores unidocentes para ministrarem as aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental’ verificamos que as suas constatações revelaram a importância de abrirmos espaços para as discussões sobre esse tema, já que, a EF faz parte do currículo escolar, e, como tal, mediante o quadro descrito, devem ser realizadas profundas reflexões em busca de encontrarmos soluções para superar a realidade das necessidades formativas dos professores unidocentes para a realização de aulas de EF nos AIEF de boa qualidade de ensino.

Por fim, vale ressaltar que este estudo não tem a pretensão de finalizar as discussões sobre a temática em questão, mas que sirva como referência para outros estudos e que contribua para melhorar a prática pedagógica dos professores unidocentes que ministram aulas de EF para os AIEF.

Referências

- AGUIAR, P. S. de. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um paradoxo educacional**, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- ARENDS, R. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 2005.
- BERRIA, J.; CONFORTIN, S. C.; SANT’ANA, J.; MORETTI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. dos. Seleção dos informantes. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 16/2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.
- CANFIELD, M. de S. **Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário!** Santa Maria: JtC Editor, 1996.
- CLARO JÚNIOR, R. da 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 Esportes**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 9-24, 2009.
- 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: 13 jan. 2022.
- DALLA NORA, D.; SAWITZKI, R. L. A Educação Física nos Anos Iniciais com professores unidocentes. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 68-79, mar. 2014.

- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.
- JARDIM, R. R. **Educação Física Infantil: professores unidocentes**, 2015. Monografia (Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- KRUG, H. N. Educação Física Escolar: temas polêmicos. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Santa Maria, n. 53, p. 01-49, dez. 2002.
- KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- KRUG, H. N. A cultura das aulas de Educação Física ministradas por professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, set. 2018a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-cultura-das-aulas-de-educacao-fisica-ministradas-por-professores-unidocentes> . Acesso em: 13 jun. 2022.
- KRUG, H. N. O papel/função da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, set. 2018b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-funcao-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepco...> . Acesso em: 14 jun. 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. O real e o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 48, v. esp. 1 - EF, p. 20-31, out. 2022.
- KRUG, H. N. A Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica de professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 49, v. esp. - EF, p. 39-51, fev. 2023.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Pensando a unidocência em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Form@re – Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 10, n. 3, p. 55-71, jul./dez. 2022a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Avaliando a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministrada por professores unidocentes: aspectos positivos e negativos. **Revista Saberes Docentes**, Juína, v. 7, n. 14, p. 15-30, jul./dez. 2022b.
- 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.; 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.; 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: 13 jun. 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.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoe...> . Acesso em: 13 jun. 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, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- MASSA, M. P.; OLIVEIRA, G. S. de; BORGES, J. R. A. Análise de conteúdo: possibilidades de pesquisa e tratamento informático. **Revista Cadernos da FUCAMP**, Monte Castelo, v. 20, n. 48, p. 45-64, 2021.
- MATOS, Z. A avaliação da formação de professores. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, a. 10, n. 11, p. 53-70, 1994.
- 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.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hubitec/Abrasco, 2008.
- MOLETTA, A. F.; SANTOS, S. G. dos. Entrevista. 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.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2. sem. 1996.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.
- NUNES, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – Elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.I.], p.1-18, 2006.
- PERRENOUD, Ph. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIÉRON, M. **Enseignement dès activites physiques et sportives: observation et resherche**. Liège : Press Universitaires de Liège, 1988.
- PILETTI, C. **Didática geral**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- PIRES, J. P. **O discurso e a prática pedagógica em Educação Física de professores unidocentes**, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- RANGEL, I. C. A. et al. O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise das necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.
- SIEDENTOP, D. **Developing teaching skill Physical Education**. Ohio: Mayfield Publish Company, 1983.
- SILVA, C. C. da. **A Educação Física e o trabalho unidocente: entre um querer fazer e as suas (im)possibilidades**, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A formação inicial em Educação física e Pedagogia: preparação para atuação nos Anos Iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 23-32, jan./abr. 2008.

- SOUZA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1993.
- VALENTIN, N. C.; TOIGO, A. M. **Ensinando Educação Física nas Séries Iniciais: desafios & estratégias**. 2. ed. Canoas: UNILASALLE, 2006.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APONTAMENTOS SOBRE A FASE DE ENTRADA NA CARREIRA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A QUE TEMOS E A QUE QUEREMOS

Hugo Norberto Krug⁶
Marilia de Rosso Krug⁷

Resumo

Objetivamos neste estudo abordar a fase de entrada na carreira de professores de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) que se tem na atualidade e a que se quer para o futuro. Caracterizamos o estudo como uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico, tendo como interpretação das informações coletadas à análise de conteúdo. Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, onde a base de dados foi o indexador Google Acadêmico, concluímos que a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que temos na atualidade aponta para o surgimento de uma visão negativa da mesma, sendo caracterizada por diversos determinantes que dificultam ao docente iniciante superar o estágio de sobrevivência, enquanto que a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que queremos para o futuro, aponta para o surgimento de uma visão positiva da mesma, sendo caracterizada por diversas modificações em relação à fase de entrada na carreira que temos na atualidade, que facilitam ao docente iniciante suportar ou abortar o estágio de sobrevivência indo na direção do estágio de descoberta e, posteriormente, se inserir na fase de estabilização da carreira.

Palavras-chave: Educação Física. Entrada na Carreira. Apontamentos.

Abstract

We was aimed in this study to approach the career entry phase of Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE) that we have today and what we want for the future. We was characterized the study as a qualitative research with a bibliographical focus, having as interpretation of the collected information the content analysis. By analyzing the information obtained in the specialized literature on PE, where the database was the Google Scholar index, we was concluded that the entry phase in the career of PE teachers in BE that we have today points to the emergence of a negative view of PE, being characterized by several determinants that make it difficult for novice teachers to overcome the survival stage, while the entry phase in the career of PE teachers in BE that we want for the future, points to the emergence of a positive view of it being characterized by several changes in relation to the career entry phase that we have today, which make it easier for the beginning teacher to endure or abort the survival stage, moving towards the discovery stage and, later, inserting himself in the career stabilization phase.

Keywords: Physical Education. Career entry. Appointments.

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

⁷ Licenciada em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM); Professora do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Professora do Curso de Educação Física – Licenciatura e Bacharelado (UNICRUZ); mkrug@unicruz.edu.br.

As considerações iniciais: abordando a fase de entrada na carreira de professores de Educação Física na Educação Básica

A produção científica sobre o professor de Educação Física (EF) iniciante na Educação Básica (EB) tem crescido muito no Brasil (KRUG, 2023a; KRUG, 2023b; KRUG; KRUG, 2023; KRUG, 2022a; KRUG, 2022b; KRUG, 2022c; KRUG, 2022c; KRUG, 2022d; KRUG, 2022e; KRUG; KRUG, 2022a; KRUG; KRUG, 2022b; KRUG, 2021a; KRUG, 2021b; KRUG, 2021c; KRUG, 2021d; KRUG; KRUG, 2021a; KRUG; KRUG; KRUG, 2021; KRUG *et al.*, 2021a; KRUG *et al.*, 2021b; KRUG *et al.*, 2021c; KRUG, 2020a; KRUG, 2020b; KRUG; KRUG; KRUG, 2020a; KRUG; KRUG; KRUG, 2020b; KRUG *et al.*, 2020a; KRUG *et al.*, 2020b; KRUG *et al.*, 2020c; KRUG *et al.*, 2020d; KRUG, 2019a; KRUG; KRUG, 2019; KRUG *et al.*, 2019a; KRUG, 2017; KRUG *et al.*, 2017a; KRUG *et al.*, 2017b; e, KRUG *et al.*, 2017c). Entretanto, mesmo reconhecendo esse aumento no número de estudos, reiteramos a importância da continuidade dos investimentos em pesquisas sobre o início da docência, porque é uma temática que ainda possui muito a ser explanada, devido a sua complexidade.

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

Assim sendo, consideramos necessário estudar a fase de entrada na carreira docente, pois para uma melhoria da qualidade do ensino dos professores de EF iniciantes na EB é preciso ocorrer um confronto entre a realidade que temos e a que queremos durante o início da docência, já que essa fase é decisiva para o abandono e/ou confirmação do ser professor.

Desta forma, é muito importante que o professor iniciante tenha uma compreensão da realidade atual de seu campo de atuação profissional enquanto principiante, bem como consiga projetar para o futuro uma melhoria dessa realidade.

Portanto, a partir das premissas relatadas anteriormente, elaboramos a questão problemática norteadora do estudo: qual é a realidade que se tem na atualidade e a que se quer para o futuro na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB?

A partir da problemática norteadora do estudo, estruturamos o seguinte objetivo geral: abordar a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que se tem na atualidade e a que se quer para o futuro. Deste objetivo geral elaboramos alguns objetivos específicos para que compreendêssemos melhor o intuito deste estudo: 1) abordar a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que se tem na atualidade; e, 2) abordar a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que se quer para o futuro.

Justificamos a realização deste estudo acreditando que este possa oferecer subsídios para reflexões que venham a despertar possibilidades de modificações no contexto do início da docência de professores de EF da EB que venham ocasionar uma melhoria na qualidade desses profissionais na sua atuação na escola.

Os procedimentos metodológicos: descrevendo os caminhos percorridos pela temática em questão

Caracterizamos os procedimentos metodológicos como uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico, pois esse foi o caminho que consideramos mais adequado para chegar ao objetivo proposto.

De acordo com Gamboa (1995, p. 61), a pesquisa qualitativa proporciona “a busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática [...]” da educação.

Então, a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Rampazzo (2005), procura aclarar um determinado problema a partir de referências teóricas já publicadas em livros, revistas, etc. Nesse sentido, citamos Ferrari (1982) que afirma 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, neste estudo, referimo-nos à temática da ‘fase de entrada na carreira de professores de EF da EB que temos na atualidade e a que queremos para o futuro’, dando ênfase ao que existe na literatura especializada em EF.

Desta forma, no primeiro momento da pesquisa, efetuamos um levantamento sobre a literatura que aborda a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB. No segundo momento, utilizamos a análise documental, que, conforma Godoy (1995, p. 21), é o “[...] exame de materiais de natureza diversa, que, ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares [...]”. Entretanto, a autora alerta que “na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise” (GODOY, 1995, p. 23). No terceiro momento, desenvolvemos o presente texto, a partir das análises sobre as obras encontradas.

Destacamos que realizamos a busca na literatura especializada em EF na base de dados do indexador Google Acadêmico.

Os resultados as discussões: explicitando os achados sobre a fase de entrada na carreira de professores de Educação Física na Educação Básica

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

Assim, baseamos a construção do conhecimento deste estudo nas interpretações das informações obtidas pela análise documental, as quais possibilitaram uma descrição interpretativa da temática estudada.

A fase de entrada na carreira de professores de Educação Física na Educação Básica que temos na atualidade

Da análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, relativamente a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que temos na atualidade, emergiram ‘oito características’ que se configuraram como uma ‘visão negativa’ dessa fase da carreira profissional.

A partir deste momento, abordamos, uma a uma, estas características apresentadas como fenômenos decorrentes da análise de documentos.

1) ‘Um professor de EF iniciante na EB... mal preparado profissionalmente’. No direcionamento desse fato que temos na atualidade na fase de entrada na carreira nos referimos à Quadros *et al.* (2015a, p. 34) que no estudo denominado ‘Prática educativa de professores de EF no início da docência’ constataram que somente alguns professores afirmam que “[...] o curso (de formação inicial) deu suporte para o ingresso na carreira docente”. Nesse sentido, citamos Krug *et al.* (2021a, p. 88) que apontam que “[...] a formação deficiente do próprio professor [...]” é um dos

aspectos negativos no início da docência em EF na EB. Além disso, Flores *et al.* (2010a, p. 4) reforçam que “[...] as deficiências da formação inicial do professor de Educação Física” são de responsabilidade principal pela insegurança na função docente na entrada na carreira, pois, segundo Marcelo Garcia (2010), é no período do início da carreira que se dá o confronto dos conhecimentos estabelecidos na formação inicial com as vivências do dia a dia docente. Assim sendo, se a formação inicial for falha ou ruim acarretará o insucesso pedagógico. Dessa forma, Krug e Krug (2022b) apontam que a má formação inicial, com certeza, é um dos elementos dificultadores do início da docência em EF na EB;

2) ‘Um professor de EF iniciante na EB... mal acolhido na escola’. Em relação a esse fato que temos na atualidade na fase de entrada na carreira nos reportamos a Krug; Krug e Krug (2021) que colocam que acolhimento é a maneira como o professor de EF iniciante foi recebido, recepcionado na escola básica. Assim sendo, Krug (2022d, p. 54) aponta que “a falta de acolhimento/apoio da escola [...]” é um dos descaminhos (sair do caminho correto) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente. Nesse sentido, Cancherini (2009) esclarece que acolhimento institucional é aquele que inclui os colegas, diretores e pais nas relações docentes, assim como o currículo e a administração, ou seja, todo o contexto se mobiliza para tal processo. Entretanto, segundo Frasson; Medeiros e Conceição (2016, p. 53), “[...] o acolhimento e os momentos de socialização são escassos aos professores iniciantes, o que faz com que fiquem à mercê de situações difíceis e conflitantes”. Nesse cenário, mencionamos Krug (2021a) que indica que a falta de acolhimento na escola é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB;

3) ‘Um professor de EF iniciante na EB... sem apoio na escola’. A respeito desse fato que temos na atualidade na fase de entrada na carreira citamos Manfioleti *et al.* (2014) que destaca que um problema evidenciado em investigações sobre o início da docência é o pequeno ou inexistente apoio dado aos professores iniciantes, tanto por parte da escola, onde está começando suas atividades, quanto das políticas públicas. Assim sendo, Krug; Krug e Krug (2021) em estudo realizado constataram que a metade dos professores de EF iniciantes na EB não recebeu apoio da escola no início da docência, o que trás como consequência a tendência de potencialização das dificuldades, tanto para os docentes, quanto para a escola, enquanto instituição educativa. Nesse sentido, Silva (1997) afirma que a falta de apoio no âmbito escolar torna mais difícil o processo de iniciação à docência. Dessa forma, Krug (2021a) alerta que a falta de apoio na escola é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB;

4) ‘Um professor de EF iniciante na EB... com dificuldades na prática pedagógica’. Esse fato que temos na atualidade na fase de entrada na carreira encontra suporte em Krug; Krug e Krug (2020b, p. 591) que destacam que a fase de entrada na carreira docente é um ‘momento’ de “dificuldade [...]” para os professores de EF iniciantes na EB. Já Krug e Krug (2018) assinalam que a palavra dificuldade simboliza todas as situações problemáticas que permeiam a prática pedagógica dos professores de EF da EB. Assim sendo, Flores *et al.* (2010a, p. 4) ressaltam que no contexto inicial da carreira docente em EF na EB “[...] certas dificuldades [...] aparecem fortemente para agravar mais esta fase” de entrada na carreira. Nesse sentido, Krug e Krug (2022b) apontam que os problemas/dificuldades surgidos na prática pedagógica é um dos elementos dificultadores do início da docência em EF na EB. Diante desse cenário, nos reportamos a Krug (2022c, p. 33) que aponta que “dificuldade [...]” é uma das representações sociais do início da docência em EF na EB;

5) ‘Um professor de EF iniciante na EB... que não enfrenta a complexidade da prática pedagógica’. Sobre esse fato que temos na atualidade na fase de entrada na carreira destacamos Flores *et al.* (2010a, p.4) que diz que os professores de EF iniciantes na EB que não enfrentam a complexidade da prática docente, normalmente, apresentam um choque com a realidade escolar, característica do estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira docente e explicitam que esse choque com o real é “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e a realidade cotidiana e a dificuldade de trabalhar com os alunos”. Também

Krug (2020a) esclarece que o professor de EF iniciante na EB que não enfrenta a complexidade da prática docente não sai do estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira. Diante desse cenário, Krug (2022c, p. 33) coloca que “complexo [...]” é uma das representações sociais do início da docência em EF na EB. Nesse sentido, Nunes e Cardoso (*apud* WITTIZORECKI; FRASSON, 2016, p. 227) indicam “[...] a importância de se pensar a complexidade do início da carreira docente”, pois, nesse contexto, os professores possuem diferentes expectativas, problemas, necessidades e realizações que vão consolidando a sua identidade docente;

6) ‘Um professor de EF iniciante na EB... que trabalha isoladamente, individualmente, na escola’. Relacionado a esse fato que temos na atualidade na fase de entrada na carreira lembramos Krug *et al.* (2017b, p. 19) que colocam que o isolamento docente “[...] interfere negativamente na prática pedagógica dos professores [...]” de EF iniciantes na EB. Assim sendo, Krug *et al.* (2021a, p. 89) apontam que “o isolamento profissional docente [...]” é um dos aspectos negativos do início da docência em EF na EB. Além disso, Krug (2021d, p. 50) afirma que “o isolamento docente [...]” é um dos fatos marcantes do início da docência caracterizado como uma negatividade da prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, citamos Krug e Krug (2022b) que alertam que o isolamento profissional docente, com certeza, é um dos elementos dificultadores do início da docência em EF na EB. Dessa forma, Krug (2022d, p. 55) frisa que “o isolamento profissional docente [...]” é um dos descaminhos (ato de sair do caminho correto) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente;

7) ‘Um professor de EF iniciante na EB... que possui sentimentos negativos em sua docência’. Esse fato que temos na atualidade na fase de entrada na carreira pode ser fundamentado em Krug; Krug; Krug (2019) que lembram que sentimentos negativos são aqueles que se originam do insucesso pedagógico. Já Krug; Krug e Telles (2019, p. 51) afirmam que “[...] os sentimentos são efeitos da aptidão para sentir, ou seja, a sensibilidade frente às dificuldades da prática pedagógica”. Assim sendo, ainda Krug; Krug e Telles (2019) colocam que o surgimento de sentimentos negativos no docente, pode atrapalhar a prática pedagógica. Nesse sentido, segundo Krug (2020a, p. 6), “os sentimentos negativos vivenciados frente às dificuldades [...]” é uma das características do estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira de professores de EF na EB. Além disso, Krug e Krug (2022b) apontam que os sentimentos negativos vivenciados é um dos elementos dificultadores do início da docência em EF na EB; e,

8) ‘Um professor de EF iniciante na EB... que não sabe solucionar problemas’. Diante desse fato que temos na atualidade na fase de entrada na carreira mencionamos Claro Júnior e Filgueiras (2009) que colocam que os professores iniciantes com pouca experimentação docente possuem muito mais dificuldades para atuar, pois vivenciam intensamente os conflitos entre as necessidades da prática e o seu repertório. Entretanto, Lourencetti e Silva (*apud* KRUG, 2006) destacam que o professor é um gestor de dilemas/dificuldades/problemas, sendo, então, importante o professor encarar seus problemas tendo como base a indagação e a reflexão para poder repensar o seu saber, buscando a mudança do seu fazer. No entanto, segundo Krug (2006, p. 73), alguns professores de EF iniciantes na EB “[...] não costumam refletir sobre as suas práticas [...]” e por isso esses vivem um processo de acomodação que gera crise(s) e vontade de desistir da docência, isto é, começa a pensar em uma ruptura profissional que é um corte com a profissão, traduzido no seu abandono, ou, ainda, no desejo veemente de tal fato se realizar, mesmo que não concretizado, por razões diversas, designadamente a falta de uma alternativa profissional.

Assim, estas foram as características da fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que temos atualmente.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ das características sobre a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que temos na atualidade, verificamos o surgimento de uma ‘visão negativa’ da mesma, ‘caracterizada por diversos determinantes’, que são fatores que alertam para uma despotencialização docente no início da carreira em EF na EB, ou seja, uma visão que mostra um descomprometimento institucional (país, estado, município, escola) para com o professor iniciante.

Dessa forma, consideramos esse quadro de ‘negatividades’ presentes no início da docência que temos na atualidade, como um fator de dificuldades para os professores e, que, com certeza, comprometem a qualidade do ensino. Essa inferência pode ser fundamentada em Mattos (1994) que afirma que a docência é uma das profissões que mais causa desgastes psicológicos, emocionais e físicos. Assim, esse trabalho que poderia ser uma fonte de realização pessoal e profissional torna-se penoso, frustrante e todas as situações novas que poderiam servir como motivação, passa a ser uma ameaça temida e, portanto, evitada. Destaca ainda que, o professor, cada vez mais, tem se ressentido em seu cotidiano profissional, pois os sentimentos de desilusão, de descontentamento com a profissão mostram o quanto essa profissão está vulnerável ao mal-estar docente. Segundo Krug e Krug (2021b), os professores de EF da EB no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira, caracterizado pelo choque com a realidade escolar, costumam declarar um mal-estar docente.

A fase de entrada na carreira de professores de Educação Física na Educação Básica que queremos para o futuro

Da análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, a respeito da fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que queremos para o futuro, emergiram ‘**oito características**’ que se configuraram como uma ‘visão positiva’ dessa fase da carreira profissional.

A partir deste momento, abordamos, uma a uma, estas características apresentadas como fenômenos decorrentes da análise de documentos.

1) ‘Um professor de EF iniciante na EB... bem preparado profissionalmente’. Quanto a esse fato que queremos para o futuro na fase de entrada na carreira apontamos Silva e Krug (2010) que destacam que é na formação inicial que o acadêmico passa a se ver como professor, revendo as imagens e representações da profissão docente e do professor, reconstruindo-as. Assim sendo, Krug *et al.* (2017c, p. 106) colocam que a maioria dos professores de EF iniciantes na EB declara que “[...] a formação inicial contribuiu para a prática docente na EB”. As contribuições foram as seguintes: “[...] uma boa base teórica para a prática docente na escola; 2) uma boa experiência prática docente através dos estágios; 3) o aprendizado das teorias de conhecimento para o trato pedagógico; e, 4) na preparação de ser professor” (KRUG *et al.*, 2017c, p. 108). Dessa forma, segundo Krug (2021b, p. 52), “[...] estar bem preparado profissionalmente [...]” é uma das expectativas de professores de EF da EB no início da docência. Já Krug (2021c, p. 8) salienta que “uma boa formação profissional inicial [...]” é um dos motivos que contribuíram para o despertar do estágio da descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB;

2) ‘Um professor de EF iniciante na EB... ser bem acolhido na escola’. Na direção desse fato que queremos para o futuro na fase de entrada na carreira nos dirigimos à Krug (2021b, p. 52) que assinala que “[...] ser bem acolhido na escola [...]” é uma das expectativas de professores de EF da EB no início da docência. Já Machado e Castro (2016, p. 371) destacam que o papel da comunidade escolar, principalmente da equipe gestora, é

[...] receber bem o docente em início de carreira, orientá-lo sobre o funcionamento da instituição de ensino, sobre as características da turma em que vai lecionar, tirar dúvidas a respeito do planejamento pedagógico, ouvir e valorizar suas ideias e propostas, entre outras coisas que sirvam para ajudar nos primeiros passos do professor iniciante.

Assim sendo, Feldkercher e Ilha (2019, p. 140) colocam que “o modo como o professor iniciante é recebido na escola contribui com a constituição de sua identidade docente, com sua segurança e autoconfiança docente”, bem como, a boa acolhida aos professores iniciantes por parte das escolas “[...] pode ser considerada como um fator positivo do processo de socialização profissional dos professores iniciantes [...]” (FELDKERCHER; ILHA, 2019, p. 141). Além disso, Marcelo Garcia (2010) afirma que o processo de acolhimento docente influencia não só na reflexão, segurança e confiança dos professores, mas também envolve a autonomia frente ao contexto educacional e ao trabalho docente. Ou seja, para Contreras (2012), oportuniza a participação efetiva nas questões de ordem geral da escola, como a gestão, a carga horária, o regimento escolar, a grade curricular, a matrícula, o tempo, o espaço, as relações intersubjetivas, o projeto político-pedagógico, entre outros aspectos. Dessa forma, segundo Krug e Krug (2022a, p. 48), “a inserção e o acolhimento na escola [...]” é um dos momentos de passagem de aluno a professor no início da docência nas percepções de professores de EF iniciantes na EB;

3) ‘Um professor de EF iniciante na EB... com apoio na escola’. Em referência a esse fato que queremos para o futuro na fase de entrada na carreira nos embasamos em Flores *et al.* (2010a, p. 5) que frisam que a aproximação com os docentes mais experientes pode fornecer “[...] subsídios para o enfrentamento mais adequado da realidade da Educação Física” pelos professores iniciantes na EB, pois, a partir do apoio dos colegas, os professores em dificuldades, conseguem melhorar suas aulas e começam a ter “[...] um sentimento de realização profissional e a certeza de que a cooperação entre profissionais é necessária ao desenvolvimento da profissão e, assim, passam a ter mais entusiasmo com a docência” (FLORES *et al.*, 2010a, p. 6). Nesse sentido, Gabardo (2012, p. 88) afirma que, para os professores iniciantes, a aprendizagem da docência acontece, sobretudo “[...] com a ajuda das pessoas mais experientes, tais como os colegas de profissão, professores, supervisores, gestores, enfim, vêm no trabalho coletivo uma oportunidade de crescimento pessoal”. Sendo assim, Krug (2021c, p. 7) destaca que “o apoio dos professores mais experientes [...]” é um dos motivos que contribuíram para o despertar do estágio da descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB;

4) ‘Um professor de EF iniciante na EB... sem dificuldades na prática pedagógica’. Esse fato que queremos para o futuro na fase de entrada na carreira pode ser apoiado em Flores *et al.* (2010a, p. 6) que afirmam que, para alguns poucos docentes iniciantes em EF na EB, “[...] o início da carreira se mostra ‘sem dificuldades’ porque sentem-se ‘preparados’ para serem professores”. Segundo Krug *et al.* (2017c, p. 108), uma das contribuições da formação inicial para a prática docente, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB é “[...] na preparação para ser professor [...]”. Nesse sentido, Flores *et al.* (2010a, p. 6) ressaltam que “[...] sem dúvida nenhuma, para aqueles professores que realmente se sentem bem preparados, a entrada na profissão é considerada uma realização pessoal”. Para Krug (2021c, p. 8), “uma boa formação profissional inicial [...]” é um dos motivos que contribuem para o despertar do estágio de descoberta da fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB. Além disso, Flores *et al.* (2010a, p. 6) destacam que uma boa formação inicial, diferenciada pela busca por vivências escolares, é um dos motivos do “[...] aborto ao estágio de sobrevivência [...]” da fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB;

5) ‘Um professor de EF iniciante na EB... que enfrenta a complexidade da prática pedagógica’. Relativamente a esse fato que queremos para o futuro na fase de entrada na carreira indicamos Pérez Gómez (1992) que coloca que o êxito profissional do professor depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos. Já Krug *et al.* (2012b) salientam que a docência no início da carreira em EF na EB mostra uma realidade educacional complexa. Nesse direcionamento de pensamento, Ilha e Krug (2016, p. 182) afirmam que “o dia a dia do processo de trabalho docente é que poderá possibilitar ao professor (iniciante) experimentar e compreender toda a complexidade que envolve o ensino, a instituição escolar e os demais elementos micro e macro que compõem a educação”. Assim sendo, Krug e Krug (2022b) apontam que o enfrentamento da complexidade da prática docente é um dos elementos facilitadores do início da

docência em EF na EB. Nesse sentido, Krug; Krug e Ilha (2013) ressaltam que uma das alternativas para ultrapassar o estágio de sobrevivência e ir para o estágio de entusiasmo profissional do início da carreira docente é o enfrentamento da complexidade da prática, do real, que é representado pelas dificuldades da prática docente, situações essas, onde o professor iniciante tem que optar sobre o que faz;

6) ‘Um professor de EF iniciante na EB... que trabalha coletivamente na escola’. Em se tratando desse fato que queremos para o futuro na fase de entrada na carreira nos fundamentamos em Moraes (1996) que salienta que o professor sozinho não pode avançar significativamente, pois quanto mais o docente avança na sua profissão, mais necessita interagir com seus colegas, mais percebe o diálogo com os outros professores como uma forma de melhoria profissional. Ressalta que o professor somente é capaz de avançar de forma significativa se sua progressão estiver associada ao esforço de progressão de um grupo como um todo, e, ainda mais, à sociedade a qual ele faz parte. Nesse sentido, Telles *et al.* (2015, p. 7) apontam que “[...] saber trabalhar coletivamente [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Assim sendo, Krug (2019b, p. 9) diz que “[...] um trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB. Já Krug (2022b, p. 27) destaca que a EF na EB “[...] estar inserida num trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola [...]” faz parte do ideal da prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB;

7) ‘Um professor de EF iniciante na EB... que possui sentimentos positivos em sua docência’. Frente a esse fato que queremos para o futuro na fase de entrada na carreira encontramos sustentação em Souza (2006) que alerta que o início da carreira docente provoca um turbilhão de sentimentos. Nesse sentido, segundo Krug (2020b, p. 7), “o surgimento de sentimentos positivos [...]” é característica do estágio de descoberta da fase de entrada na carreira de professores de EF na EB. Além disso, Krug e Krug (2022b) apontam que os sentimentos positivos vivenciados é um dos elementos facilitadores do início da docência em EF na EB. Já Ilha e Krug (2016, p. 186) esclarecem que “no que se refere ao estágio de descoberta esse se caracteriza pela exploração das possibilidades, na medida em que o professor vai percebendo que existem no desenvolvimento de seu trabalho”. Os autores acrescentam que “há entusiasmo, experimentação e exaltação em torno das diferentes formas de agir, de pensar, que podem vir a melhorar a sua prática” (ILHA; KRUG, 2016, p. 186). Diante desse cenário, Krug (2022c, p. 34) coloca que “entusiasmo [...]” é uma das representações sociais do início da docência em EF na EB; e,

8) ‘Um professor de EF iniciante na EB... que sabe solucionar problemas’. Evidenciamos esse fato que queremos para o futuro na fase de entrada na carreira ao utilizarmos Krug; Krug e Krug (2020c, p. 30) que assinalam que o “[...] aprendizagem de saber solucionar problemas [...]” é uma das contribuições da formação inicial para a prática docente [...], nas percepções de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2020a, p. 47) destacam que uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes na EB é “como resolver problemas surgidos no decorrer das atividades”. Já Krug (2020b, p. 6) aponta que

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

Também Krug (2021c, p. 9) afirma que “a aprendizagem de solucionar problemas [...]” é um dos motivos que contribuem para o despertar do estágio da descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB.

Assim, estas foram as características da fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que queremos para o futuro.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’ das características sobre a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que queremos para o futuro, observamos o surgimento de uma ‘visão positiva’ da mesma, ‘caracterizada por diversas modificações em relação à fase de entrada na carreira que temos na atualidade’, que são fatores que alertam para uma potencialização docente no início da carreira em EF na EB, ou seja, uma visão que ressalta a importância do desejo de envolvimento dos educadores em geral e também dos professores iniciantes para mudar a forma como a EF e seus professores estão legitimados na escola e também na reconstrução do momento do início da docência em EF na EB. Segundo Krug e Krug (2021b), os professores de EF da EB no estágio da descoberta, caracterizado como o surgimento do entusiasmo profissional da fase de entrada na carreira docente costumam declarar um bem-estar docente.

As considerações finais: concluindo sobre a fase de entrada na carreira de professores de Educação Física na Educação Básica

Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, sobre a temática em questão, encontramos o apresentado a seguir.

‘Quanto à fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que temos na atualidade’, a análise da literatura especializada em EF, aponta o surgimento de uma ‘visão negativa’ da mesma, ‘caracterizada por diversos determinantes’, onde o professor de EF iniciante na EB: ‘está mal preparado profissionalmente’; ‘é mal acolhido na escola’; ‘não tem apoio na escola’; ‘tem dificuldades na prática pedagógica’; ‘não enfrenta a complexidade da prática pedagógica’; ‘não trabalha coletivamente na escola’; ‘possui sentimentos negativos em sua docência’; e, ‘não sabe solucionar problemas’. Esse quadro que temos na atualidade na fase de entrada na carreira docente sugere, segundo Krug (2022d), um (des)caminho, isto é, as ações pedagógicas que possibilitam os professores de EF iniciantes na EB saírem do caminho correto, ou seja, desviarem da busca da fase de estabilização da carreira docente, que, de acordo com Huberman (1995), é a etapa de independência do professor e de um sentimento de competência pedagógica. Ainda é pertinente colocarmos que esse quadro também sugere situações que levam o professor iniciante a um choque com a realidade escolar. Para Krug (2020a, p. 9),

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

Assim sendo, podemos inferir que, ‘a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que temos na atualidade, está permeada de descaminhos representados pelo estágio de sobrevivência, que podem induzir o docente ao absentismo ou ao abandono da profissão’.

‘Quanto à fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que queremos para o futuro’, as informações obtidas na literatura especializada em EF, apontam o surgimento de uma ‘visão positiva’ da mesma, ‘caracterizada por diversas modificações em relação à fase de entrada na carreira que temos na atualidade’, onde o professor de EF iniciante na EB: ‘está bem preparado

profissionalmente'; é bem acolhido na escola'; 'tem apoio na escola'; 'não tem dificuldades na prática pedagógica'; 'enfrenta a complexidade da prática pedagógica'; 'trabalha coletivamente na escola'; 'possui sentimentos positivos em sua docência'; e, 'sabe solucionar problemas'. Esse quadro que queremos para o futuro da fase de entrada na carreira docente sugere, segundo Krug (2022d), um caminho, isto é, as ações pedagógicas que possibilitam os professores de EF iniciantes na EB alcançarem o caminho do sucesso na atuação docente, ou seja, na busca da fase de estabilização da carreira docente. Ainda é pertinente colocarmos que esse quadro também sugere situações que levam o professor iniciante ao entusiasmo profissional. Conforme Ilha e Krug (2016, p. 186), o início da docência em EF na EB, em seu estágio de sobrevivência se caracteriza

[...] pela exploração das possibilidades, na medida em que o professor vai percebendo as existentes no desenvolvimento do seu trabalho. Há entusiasmo, experimentação e exaltação em torno de diferentes formas de agir, de pensar, que podem vir a melhorar a sua prática, o seu trabalho.

Assim sendo, podemos inferir que, 'a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que queremos para o futuro, está permeada de caminhos representados pelo estágio de descoberta, que podem induzir o docente ao entusiasmo profissional e à confirmação do ser professor de EF na EB'.

A partir destas constatações, baseadas na literatura especializada em EF na base de dados do indexador Google Acadêmico, concluímos que, 'a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que temos na atualidade, aponta para o surgimento de uma visão negativa da mesma, sendo caracterizada por diversos determinantes que dificultam ao docente iniciante superar o estágio de sobrevivência, enquanto que, a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que queremos para o futuro, aponta para o surgimento de uma visão positiva da mesma, sendo caracterizada por diversas modificações em relação à fase de entrada na carreira que temos na atualidade, que facilitam ao docente iniciante superar ou abortar o estágio de sobrevivência indo na direção do estágio de descoberta e, posteriormente, se inserir na fase de estabilização da carreira', que, de acordo com Flores *et al.* (2010b, p. 1),

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

Assim sendo, isto é, diante de todo este cenário descrito anteriormente, mencionamos Ilha e Krug (2016, p. 200) que frisam que a fase de entrada na carreira docente "[...] merece um destaque especial, pois influencia significativamente o percurso profissional do professor".

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

Referências

- CANCHERINI, A. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.
- CLARO JÚNIOR, R. da S.; FILGUEIRAS, I. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 2, n. 8, p. 9-24, 2009.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- FELDKERCHER, N.; ILHA, F. R. da S. O professor iniciante na Educação Física Escolar: inserção profissional, desafios e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 37, p. 135-153, mai./ago. 2019.
- FERRARI, A. T. **Método da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.
- FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-28, ago. 2010a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-professores-de-educacao-fisica-escolar> . Acesso em: 28 set. 2022.
- FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria (RS): a fase de estabilização na carreira docente. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 144, p. 1-7, may. 2010b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd144/o-percurso-profissional-de-professores-de-educacao...> . Acesso em: 16 jun. 2023.
- FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Caminhos percorridos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- GABARDO, C. V. **Início da docência no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVILLE, 2012.
- GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (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. Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 4, p. 70-79, nov. 2006.
- KRUG, H. N. Comparação das dificuldades encontradas na prática pedagógica em Educação Física de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado e professores iniciantes na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/comparacao-das-dificuldades-encontradas-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-de-academ...> . Acesso em: 28 set. 2022.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, set. 2019a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professore...> . Acesso em: 28 set. 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-de-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 15 jun. 2023.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jan. 2020a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-choque-com-a-realidade-esc...> . Acesso em: 28 set. 2022.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o surgimento do entusiasmo profissional. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, mar. 2020b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase->

de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-surgimento-do-entusi... . Acesso em: 28 set. 2022.

KRUG, H. N. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp.- EF, p. 4-13, fev. 2021a.

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. 2021b.

KRUG, H. N. Motivos que contribuíram para o despertar do estágio da descoberta na fase de entrada na carreira de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 esp.- EF, p. 4-13, out. 2021c.

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

KRUG, H. N. Os dilemas do início da docência nas percepções de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jan. 2022a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-dilemas-do-inicio-da-docencia-nas-percepcoes-de-professores-de-educacao-fisica-na-educaca...> . Acesso em: 28 set. 2022.

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. 2022b.

KRUG, H. N. As representações sociais do início da docência de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 47, v. esp.- EF, p. 28-38, jun. 2022c.

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. 2022d.

KRUG, H. N. A (in)satisfação de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica em relação a sua escolha profissional. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 48, v. esp. 1 EF, p. 11-19, out. 2022e.

KRUG, H. N. Comparação do momento do início e do final da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-11, jan. 2023a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/comparacao-do-momento-do-inicio-e-do-final-da-carreira-de-professores-de-educacao-fisica-da-educa...> . Acesso em: 16 mar. 2023.

KRUG, H. N. Os professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica e suas crenças frente à profissão docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 49, v. esp. – EF, p. 04-15, fev. 2023b.

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

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A indisciplina dos alunos da Educação Básica nas aulas de Educação Física de professores iniciantes na carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, nov. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-indisciplina-dos-alunos-da-educacao-basica-nas-aulas-de-educacao-fisica-de-professores-iniciantes-na-carrei...> . Acesso em: 28 set. 2022.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. As aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Form@re - Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 9, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2021a.

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

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Ser professor de Educação Física na escola: a passagem de aluno a professor no início da docência. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a. IX, v. 9, n. 2, p. 42-66, 2022a.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os elementos dificultadores e os facilitadores do início da docência em Educação Física na Educação Básica e suas repercussões. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 16, ed. 1, p. 5-29, dez. 2022b.

- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os percursos de trans-formações de professores de Educação Física Escolar: a fase de entrada na carreira. **Revista Redfoco**, Pau de Ferro, v. 10, n. 1, p. 48-71, 2023.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; ILHA, F. R. da S. Professores iniciantes de Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 315-337, dez. 2013.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Sentimentos vivenciados pelos professores de Educação Física em suas interações com os alunos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 39, v. 2, p. 87-96, 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As preocupações pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, Coletânea Educação Física e Biologia, p. 43-52, 2020a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. A fase de entrada na carreira docente nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: que momento é este? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 587-603, set./dez. 2020b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; 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 – Educação Física e Biologia, p. 25-34, 2020c.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o acolhimento dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 32, p. 1120-1140, set./dez. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. 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. 49-63, jun. 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C.; FLORES, P. P. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 56-72, jan./jun. 2017a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017b.
- 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. 104-109, 2017c.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. Necessidades formativas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 23-31, 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 3, p. 487-509, set./ago. 2020a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Apontamentos sobre as regularidades do percurso da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 4-14, out. 2020b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os piores momentos no início da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 15-24, out. 2020c.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. A atratividade docente: um estudo de caso com professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 41, v. 03, p. 82-90, 2020d.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. O início da docência em Educação Física: os aspectos positivos e negativos. **Revista Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 7, n. 2, p. 80-95, mai./ago. 2021a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Complexidade da docência no início da carreira: as percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 14, n. 1, p. 99-123, jul. 2021b.

- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As relações interpessoais estabelecidas na escola no início da docência nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 15, ed. 1, p. 41-60, dez. 2021c.
- MACHADO, L. B.; CASTRO, T. R. A. de. Profissão docente: representações sociais de futuros professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 19, p. 361-381, jan./jul. 2016.
- MANFIOLETI, R. M.; ROSA, S. N.; BLASIU, J.; MEDEIROS, C. da R. O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de Educação Física. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV., 2014, Curitiba. **Anais**, Curitiba, 2014.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- MATTOS, M. G. de. **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física municipal**: implicações em seu desempenho e na vida pessoal, 1994. Tese (Doutorado em Administração Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- MORAES, R. Compreendendo a profissionalização mediante história de vida de bons professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, a. XIX, n. 31, p. 103-118, 1996.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- QUADROS, Z. de F.; BLASIU, J.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Prática educativa de professores de Educação Física no início da docência. **Revista Educação & Linguagem**, v. 18, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2015.
- RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- SILVA, A. R.; KRUG, H. N. Apreendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física e Deportes**, Buenos Aires, a. 14, n. 140, p. 1-6, ene. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/edf140/concepcoes-da-formacao-profissional-na-educacao-...> . Acesso em: 29 set. 2022.
- SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.
- SOUZA, D. B. de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Saber Acadêmico**, Presidente Prudente, n. 8, p. 35-45, dez. 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TELLES, C.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção de acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestauniversitaria.com.br/artigos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...> . Acesso em: 15 jun. 2023.
- WITTIZORECKI, E. S.; FRASSON, J. S. Professores iniciantes: do choque do real ao encontro com a docência. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA UM TRABALHO QUALIFICADO NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug⁸
Rodrigo de Rosso Krug⁹
Moane Marchesan Krug¹⁰

Resumo

Objetivamos neste estudo identificar e analisar as condições necessárias para um trabalho qualificado em Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), nas percepções de professores da área, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, tendo as informações obtidas interpretadas pela análise de conteúdo. Participaram quarenta professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que, tanto os professores, quanto a sociedade e as instituições de ensino são responsáveis pelas condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB, para que essa disciplina, bem como todas as outras sejam valorizadas no currículo escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Trabalho Qualificado. Condições Necessárias.

Abstract

We was objectived in this study to identify and analyze the necessary conditions for qualified work in Physical Education (PE) in Basic Education (BE), in the perceptions of teachers in the area, in the public education sistem, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul. South (Brazil). We was characterized the research as qualitative of the case study type. We was used a questionnaire as a research tool, with the information obtained interpreted by content analysis. Particpated forty PE teachers from the BE of the mentioned school sistem and city. We was conclude that, was well teachers, as society and the educational institutions are responsible for the necessary conditions for qualified work in PE in BE, so that this discipline, as well as all others, are valued in the school curriculum.

Keywords: Physical Education. Qualified Work. Necessary Conditions.

As considerações iniciais

Segundo Krug (2022a, p. 3), em tempos recentes, “a busca por uma melhor qualidade na educação vem obtendo destaque nas produções acadêmicas e nos discursos de profissionais ligados à área, bem como, em discussões políticas que se reportam à escola como uma instituição que ainda carece de cuidados”.

Na direção desta afirmativa, mencionamos Contreira; Flores e Krug (2013, p. 148) que destacam que “[...] muitos fatores podem ser revistos, pois a educação que encontramos na escola, certamente, necessita de mais olhares”.

⁸ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

⁹ Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

¹⁰ Doutora em Educação Física (UFSC); Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); moane.krug@unijui.edu.br.

Neste sentido, este estudo volta olhares para a disciplina de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) e conseqüentemente, também para os seus professores, pois, de acordo com Krug; Krug e Krug (2019, p. 78), “[...] a quase totalidade dos gestores escolares [...]” aponta a existência da marginalização da EF na EB. Já Krug (2022b) e Krug e Krug (2022) assinalam que os próprios professores da área vivenciam uma certa desvalorização de sua própria imagem profissional, bem como da EF Escolar.

Entretanto, conforme Ilha e Krug (2008, p. 3), “a Educação Física é um importante componente curricular escolar que apesar de seu contexto histórico descaracterizado de uma prática educativa de formação integral dos educandos vem buscando seu espaço dentro do âmbito educacional”.

Assim, diante da marginalização e/ou desvalorização da EF no currículo escolar e também do professor da área, de acordo com Krug *et al.* (2020, p. 15), é “[...] necessário construir uma nova cultura de valorização da disciplina na escola como componente escolar”.

Desta forma, Ilha e Krug (2008, p. 3) colocam que

diante do desafio de reconstruir o papel da disciplina na escola e contribuir ativamente como projeto mais amplo da educação escolar, a atuação do professor de Educação Física abarca grande responsabilidade, pois sua prática pedagógica deve ser coerente com os objetivos da escola, que giram em torno da aprendizagem relevante dos alunos nos seus mais variados campos de saberes do conhecimento.

Assim sendo, consideramos importante o desafio de reconstruir o papel da disciplina de EF na escola, bem como valorizá-la, como também o próprio professor da área, e, para tanto, devemos discutir e refletir sobre as condições necessárias para um trabalho qualificado pelos professores de EF da EB.

Convém esclarecermos que, segundo Luft (2000), a palavra condição significa a circunstância em que algo ou alguém se encontra num certo momento e a palavra necessária significa excessivamente importante, essencial, indispensável. Assim, para este estudo, condição necessária significa a circunstância em que a educação, isto é, a EF na EB, se encontra na atualidade e o que é essencial para melhorar a sua qualidade de ensino.

Portanto, diante do exposto, a EF na EB atual necessita passar por um processo de transformações que objetivem valorizar o seu ensino e o seu professor, trazendo novas perspectivas à disciplina no currículo escolar, e, dessa maneira, construímos a seguinte temática: ‘as condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB’.

Desta forma, partindo das premissas descritas anteriormente, elaboramos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)?

A partir desta indagação, objetivamos identificar e analisar as condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Krug *et al.* (2019, p. 14) que destacam que “[...] as pesquisas envolvendo percepções de professores de EF da EB podem oferecer subsídios para reflexões que possam despertar modificações no contexto da EF Escolar, as quais podem contribuir para a melhoria da qualidade dessa disciplina na escola”.

Os procedimentos metodológicos

Ao pensarmos nos procedimentos metodológicos verificamos que o caminho mais coerente a fim de contemplar o objetivo deste estudo sugere a utilização da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Conforme Mendonça; Rocha e Nunes (2008), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão das singularidades do fenômeno social, que tem como objeto de estudo as situações complexas e/ou particulares que somente o método quantitativo não consegue analisar. Para Alves-Mazzotti (2006), o estudo de caso é o tipo de pesquisa desenvolvido em apenas uma unidade (por exemplo, uma instituição de ensino, uma rede de ensino, etc.) ou que apresenta um número reduzido de sujeitos, sem explicar porque foi escolhida aquela unidade e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma.

Neste cenário, relacionamos o caso investigado nesta investigação aos professores de EF da EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Escolhemos como instrumento de pesquisa um questionário, que, segundo Triviños (1987), pode ser usado, tanto em pesquisas quantitativas, quanto em pesquisas qualitativas. Lembramos que relacionamos a questão norteadora do questionário com o objetivo geral do estudo, ou seja: quais são as condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB em sua opinião?

Para a interpretação das informações coletadas, usamos à análise de conteúdo, que, de acordo com Turato (2003) possui os seguintes procedimentos básicos: a leitura flutuante, o agrupamento de respostas e a categorização.

Participaram do estudo quarenta professores de EF da EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Ressaltamos que adotamos a forma intencional para a seleção dos participantes da investigação. Esse fato está em consonância com o colocado 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.

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 de EF da EB estudados.

Características			Total de Professores
Pessoais	Sexo	Masculino	20
		Feminino	20
	Faixa Etária	De 28 a 54 anos	40
Profissionais	Formação Profissional	Educação Física	40
	Rede de Ensino	Estadual (RS)	40
	Tempo de Serviço	De 5 a 27 anos	40

Fonte: Informações dos participantes.
Elaboração: Organizado pelos autores.

A partir do quadro 1, esclarecemos que o sexo, a faixa etária e o tempo de serviço serviram somente como ilustração. As características profissionais de formação profissional (Licenciatura em EF) e ser lotado na rede de ensino público (estadual) é que consideramos os aspectos imprescindíveis para ser participante do estudo.

Relativamente aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, salientamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e suas identidades foram preservadas. Lembramos que o TCLE foi assinado pelos colaboradores por ocasião do preenchimento do instrumento de pesquisa.

Os resultados e as discussões

A partir da interpretação das informações por meio da análise de conteúdo identificamos e analisamos as seguintes condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados:

1) ‘A existência de um adequado espaço físico destinado ao desenvolvimento das aulas de EF na escola’* (vinte e duas citações). Quanto a essa condição necessária para um trabalho qualificado destacamos Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p. 5) que apontam que “espaços adequados para a realização das atividades, tanto de cunho prático quanto teórico, dão ao professor melhores condições de trabalho e aos alunos qualidade na aprendizagem”. Nesse sentido, Krug (2019, p. 8) assinalam que a existência de um adequado espaço físico para as aulas é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB. Assim sendo, esse autor destaca que a existência de um adequado espaço físico para as aulas de EF na escola interfere positivamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB. Dessa forma, Krug *et al.* (2018) frisam que o ideal na prática pedagógica na EF Escolar é que a escola possua uma estrutura física de qualidade;

2) ‘A existência de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas de EF na escola’* (vinte e uma citações). Essa condição necessária para um trabalho qualificado pode ser fundamentada em Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p. 5) que afirmam que “os materiais são um suporte que auxiliam na prática pedagógica, pois os mesmos vão dar ao aluno o conhecimento e a vivência prática”. Assim sendo, Maldonado e Silva (2019, p. 3) dizem que “materiais para as aulas” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica do professor de EF da EB. Já Krug (2019) frisa que a existência de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas de EF na escola interfere positivamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2018) apontam que o ideal na prática pedagógica na EF Escolar é que a escola possua material de qualidade para essa disciplina;

3) ‘O professor ter um bom salário’* (vinte citações). Em referência a essa condição necessária ao trabalho qualificado mencionamos Braga da Cruz *et al.* (1988) que dizem que um dos fatores de destaque para o bom desenvolvimento docente é a condição de ser ‘bem pago’. Assim sendo, os autores colocam que a condição docente está intimamente ligada a fatores intrínsecos, sendo que os professores também buscam serem valorizados economicamente perante a sociedade. Nesse sentido, segundo Krug; Krug e Telles (2017, p. 32), o que falta para a profissão docente em EF é um “[...] melhor salário [...]”. Assim sendo, Krug (2021a, p. 29) destacam que “[...] ganhar um bom salário [...]” é uma das perspectivas futuras de professores de EF na EB em diferentes fases da carreira docente;

4) ‘A existência de um bom planejamento do professor para as aulas de EF na escola’** (dezenove citações). Referentemente a essa condição necessária para um trabalho qualificado citamos Canfield (1996) que salienta que o planejamento é a pedra fundamental, a razão de ser de todo o trabalho pedagógico consciente, é o que orienta o professor em sua caminhada pedagógica em busca da aprendizagem dos alunos. Assim, de acordo com Krüger *et al.* (2008, p. 6), “para se ter um bom planejamento [...]” é necessário ter um bom embasamento teórico. Já Krug (2019, p. 9) coloca que “a

existência de um bom planejamento do professor para as aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica do professor de EF da EB. Além disso, esse autor destaca que a existência de um bom planejamento do professor para as aulas de EF na escola interfere positivamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB. Dessa forma, segundo Krug *et al.* (2018), o ideal na prática pedagógica na EF Escolar é que essa disciplina seja planejada com qualidade pelo professor;

5) ‘O professor de EF investir em formação continuada’** (dezoito citações). Sobre essa condição necessária para um trabalho qualificado nos referimos à Barros (1993) que diz que a sociedade exige serviços específicos e de alto nível na área da EF com acesso a conhecimentos recentes, pois essa desperta novas necessidades e exige serviços de qualidade, sendo necessário que os profissionais que os profissionais de EF dominem esses conhecimentos, portanto há necessidade permanente de atualização. Nesse sentido, Silveira (1988) reforça essa afirmativa colocando que a atualização é um dos requisitos necessários para o exercício da profissão docente. Assim sendo, segundo Krug (2021a, p. 30), “[...] cursar pós-graduação à nível de especialização, mestrado e/ou doutorado [...]” é uma das perspectivas futuras de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Entretanto, de acordo com Tardif (2012, p. 291), a formação continuada “[...] deve concentrar-se nas necessidades e situações vividas pelos professores, podendo ocorrer de diversas formas”, exemplificadas pelo autor como “formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa”;

6) ‘A troca de saberes/experiências dos professores de EF com todos os professores da escola’** (quinze citações). Em se tratando dessa condição necessária para um trabalho qualificado nos utilizamos de Nóvoa (1992, p. 26) que afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”. Assim sendo, Krug (2006) destaca que os professores de EF devem perceber a importância de dialogar com seus colegas, pois por meio do diálogo estarão revisitando seu trabalho docente e também apontando aspectos que podem ser melhorados em suas aulas e no contexto escolar. Nesse sentido, Marques e Krug (2012, p. 230) reforçam que “[...] é fundamental que o professor procure aproveitar todas as possibilidades de interações que possam surgir na escola para que, cada vez mais consiga ampliar a qualidade de suas aulas [...]”. Já Xavier (1996) coloca que na troca de saberes/experiências os professores trabalham para a melhora de suas práticas, e de modo secundário, pelas práticas de outras pessoas, onde, nesse processo, os professores são agentes de sua própria mudança, de seu crescimento pessoal e profissional, desenvolvendo habilidades e competências para resolver problemas melhorando sua prática educativa. Dessa forma, segundo Krug (2021c, p. 39), “a troca de saberes/experiências entre todos os professores na escola [...]” é um dos fatores indicativos de caminhos (sucesso) na prática pedagógica dos professores de EF da EB em diferentes fases da carreira docente;

7) ‘A realização de um trabalho coletivo pelos professores da escola’* (dez citações). A respeito dessa condição necessária para um trabalho qualificado lembramos Pereira e Rebolo (2017, p. 99) que colocam que “[...] o trabalho coletivo [...]” é um implicador sobre o trabalho do professor, por isso, a necessidade de pensar a escola como espaço democrático em que os professores possam desenvolver práticas coletivas. Nesse sentido, Krug (2019, p. 9) destacam que “um trabalho coletivo desenvolvido pelos professores na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF na EB. Assim sendo, de acordo com Krug (2021b, p. 41), “o professor de EF trabalhar coletivamente na escola [...]” é uma das ações docentes para a valorização da EF na EB. Já Krug (2022a, p. 8) aponta que “[...] a possibilidade de um trabalho coletivo na escola é uma consequência da participação dos professores de EF nas reuniões pedagógicas na escola porque o agir coletivamente facilita a sua prática pedagógica e a melhoria da qualidade do ensino na escola”;

8) ‘O professor de EF precisa ter sucesso pedagógico’** (nove citações). Evidenciamos essa condição necessária para um trabalho qualificado ao nos apoiarmos em Siedentop (1988) que afirmam que o ensino deve ser concebido com direção ao processo de aprendizagem e para isso deve encontrar maneiras de ajudar os alunos a aprenderem a se desenvolver através das experiências que os levem a crescer em destrezas, entendimentos e atitudes. Já Carreiro da Costa (1994) salienta que o sucesso pedagógico somente terá efeito quando houver uma efetiva materialização na capacidade de intervenção do professor no ensino onde torna o professor um dos elementos essenciais do processo formativo e a prática pedagógica um problema central na ação educativa. Ressalta ainda que a educação enquanto atividade humana é caracterizada por uma ação consciente, organizada e coerente. Assim, o ensino só se inscreverá no âmbito da atividade educativa quando refletir uma metodologia detentora das seguintes características: intencionalidade (efeitos educativos desejáveis), previsibilidade, controle e eficácia. Nesse cenário, Flores *et al.* (2010) colocam que os docentes em geral que conseguem o sucesso pedagógico passam a ter um sentimento de realização profissional e consequentemente ficam entusiasmados, motivados com a docência. Já Krug (2021a, p. 30) constatou que “ter sucesso pedagógico [...]” é uma das perspectivas futuras de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira docente;

9) ‘O professor de EF precisa gostar do que faz’** (sete citações). Na direção dessa condição necessária para um trabalho qualificado observamos Luckesi (1994) que ressalta que o professor precisa gostar do que faz, pois antes de tudo é preciso querer ensinar. Esse gostar de ensinar nada mais é do que um desejo permanente de trabalhar para a existência da eficiência no trabalho. Também Feil (1995) afirma que gostar do que faz é um fator determinante para a existência da eficiência no trabalho. Já Cunha (1992) destaca que é comum os professores afirmarem que gostam muito do que fazem e que certamente repetiriam a opção profissional se lhes fosse dado um novo optar. A autora acrescenta que os fatores de influência sobre a origem desta opção são variados, entretanto, parece ser possível afirmar que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino;

10) ‘O professor de EF deve participar ativamente das decisões da escola’** (sete citações). Relacionada a essa condição necessária para um trabalho qualificado encontramos suporte em Ilha e Krug (2009) que assinalam a existência de dois espaços importantes para a tomada de decisões dos rumos do trabalho educacional de grande destaque numa Gestão Escolar democrática, os quais são: o conselho de classe e as reuniões pedagógicas. Frente a esse cenário, citamos Vasconcellos (2002) que ressalta que as reuniões pedagógicas representam um espaço de trabalho coletivo constante na escola, no sentido de que estabeleçam diálogos entre os gestores e os professores nas tomadas de decisões em busca do resgate da ação conjunta. Nesse sentido, segundo Krug (2021b, p. 40), “o professor de EF participar das decisões da escola [...]”, como por exemplo, das reuniões pedagógicas, etc., é uma das ações docentes para a valorização da EF na EB. Já Krug (2022a, p. 6) frisa que “[...] o professor de EF da EB ao participar das reuniões pedagógicas da escola, além de conhecer a realidade geral da escola, também contribui com o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola na busca de melhor formação para os alunos”, originando uma valorização da EF na EB; e,

11) ‘A existência de um bom clima de trabalho na escola’* (duas citações). No direcionamento dessa condição necessária para um trabalho qualificado nos aproximamos de Pereira e Rebolo (2017, p. 64) que dizem que “o clima escolar compõe o cenário educativo sendo um fator que implica sobre o trabalho do professor”. Consequentemente, um “bom clima existente na escola contribui para as relações positivas entre professores, alunos, direção e demais trabalhadores da escola” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p. 64). No direcionamento dessa colocação, mencionamos Brito e Costa (2010) que destacam que um bom clima escolar favorece resultados positivos no processo pedagógico. Já Costa (2010) afirma que o clima da organização escolar tende a determinar as atitudes dos indivíduos em relação ao humor, estado de espírito, ânimo, comportamento e satisfação. Nesse sentido, nos reportamos a Brito e Costa (2010) que aponta a figura do gestor como agente crucial na promoção de um clima favorável nas escolas, tendo, então, a influência da gestão na construção desse bom clima de trabalho. Ainda ressaltam que em uma escola na qual às relações entre os diferentes membros da

comunidade educacional são positivas favorece um bom clima de trabalho e serão obtidos resultados favoráveis no processo pedagógico, não se limitando exclusivamente ao rendimento acadêmico.

Assim, estas foram as condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre as condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB, percebidas pelos professores da área estudados, constatamos que a ‘maioria’ (seis do total de onze) das mesmas está ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’** (ítems: 4; 5; 6; 8; 9 e 10) e a ‘minoría’ (cinco do total de onze) está ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’* (ítems: 1; 2; 3; 7 e 11). Convém destacarmos que ‘nenhuma’ condição necessária para o trabalho qualificado em EF na EB esteve ‘ligada aos alunos da EB’***. Vale ainda ressaltar que as condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados, de ‘forma geral’, tiveram cento e cinquenta e três citações, sendo setenta e oito ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’** e setenta e cinco ‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’*. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, ‘as condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB estão ligadas, tanto aos próprios professores de EF (maioria), quanto à estrutura da escola/sistema educacional (minoría), o que já é um bom indicador de que os próprios docentes podem melhorar a qualidade da EF na escola’.

Frente a este quadro constatado no presente estudo, consideramos que o ‘pano de fundo’, isto é, o que está por trás, das condições necessárias ao trabalho qualificado na EF da EB ‘ligadas aos próprios professores da área estudados’, é o ‘desejo de ser um bom professor de EF na EB’.

No sentido desta afirmativa, nos dirigimos a Sales (*apud* OLIVEIRA, 2016, p. 409) que afirma que “[...] a qualidade do ensino está fortemente relacionada ao bom professor”. Já Nóvoa (2009) destaca que o bom professor deve apresentar cinco disposições (arranjo de características pessoais e profissionais), ao invés de competências, que, no ponto de vista desse autor, são essenciais à definição do ofício dos professores na contemporaneidade. São elas: a) disposição ao conhecimento, onde é preciso conhecer bem aquilo que se ensina, pois o trabalho do professor consiste na produção de práticas docentes que conduzem os alunos à aprendizagem, ao pensar, e assim sendo, ninguém pensa no vazio, e sim na aquisição e na compreensão do conhecimento; b) disposição à cultura profissional, pois ser professor é compreender os sentidos da instituição educacional, integrando-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes, já que, é no local de trabalho e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão; c) disposição ao trato pedagógico, onde cabe a capacidade de relação e comunicação sem a qual o professor não cumpre o ato de educar, pois saber conduzir alguém para o conhecimento, não está no alcance de todos; d) disposição ao trabalho em equipe, que são aquelas dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da instituição educacional; e, e) disposição ao compromisso social, onde se situa os princípios, os valores, a inclusão social, a diversidade cultural, pois educar é conseguir que o aprendiz ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

Entretanto, segundo Cunha (1992), não há receita para ser um bom professor, contudo, existem aspectos importantes que devem ser considerados para que se defina a forma de atuação docente em aula.

Já Krug *et al.* (2014) aponta que o bom professor de EF Escolar possui diversas características: ter boa didática, ter domínio do conteúdo, ser educador, gostar do que faz, ser planejador, ter conhecimentos sobre os seus alunos, ser reflexivo, ser dinâmico, ser atualizado, ser motivador, ser compreensivo, ser interessado, ser criativo e ser amigo. Também Krug e Krug (2008) colocam que o bom professor de EF Escolar possui várias características: ter boa didática, ter

domínio do conteúdo, ser respeitador, ser criativo, gostar do que faz, ser educador, ser planejador, ser atualizado, ser profissional, ser orientador, ser justo, ser dinâmico, ser incentivador, ser exigente, ser persistente, ter cultura geral, ser amigo, ser comunicativo, ser compreensivo, ser interessado, ser inteligente, ser eficiente, ser atencioso, ser honesto, ser objetivo e ser consciente.

Frente a estas premissas anteriormente descritas, mencionamos Krug (2021a, p. 31) que enfatiza que “[...] ser um bom professor de EF na EB [...]” é uma das perspectivas futuras de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira docente.

Assim sendo, todas estas colocações sobre o bom professor contribuem para podermos compreender a respeito das características que devem e/ou podem ter aqueles que se preocupam com as condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB.

Já, o ‘pano de fundo’ das condições necessárias para o trabalho qualificado na EF da EB, ‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’*, são as ‘políticas públicas para a Educação Básica’.

No direcionamento desta afirmativa, citamos Gatti (2000, p. 62-63) que frisam que a “qualidade passa necessariamente [...] pelas pessoas enquanto seres interacionais, mais do que por aspectos técnicos abstratos. Estes só tomam vida com e pelas pessoas. Daí a importância de se considerar, nas políticas educacionais, a condição pessoal dos professores”. Em contrapartida, Krug; Krug e Telles (2018, p. 299) enfatizam que “as políticas públicas para a educação [...]” é um dos motivos dos desencantos com a profissão docente em EF na EB.

As considerações finais

As informações coletadas e analisadas permitiram a ‘identificação de onze condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB’, nas percepções dos professores da área estudados. Foram elas: 1) ‘a existência de um adequado espaço físico destinado ao desenvolvimento das aulas de EF na escola’*; 2) ‘a existência de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas de EF na escola’*; 3) ‘o professor ter um bom salário’*; 3) ‘a existência de um bom planejamento do professor para as aulas de EF na escola’**; 5) ‘o professor de EF investir em formação continuada’**; 6) ‘a troca de saberes/experiência do professor de EF com todos os professores da escola’**; 7) ‘a realização de um trabalho coletivo pelos professores da escola’*; 8) ‘o professor de EF precisa ter sucesso pedagógico’**; 9) ‘o professor de EF deve gostar do que faz’**; 10) ‘o professor de EF deve participar ativamente das decisões da escola’**; e, 11) ‘a existência de um bom clima de trabalho na escola’*.

Este rol aponta para a constatação de que a ‘maioria’ destas condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB está ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’** e a ‘minoria’ está ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*. Então, ‘inferimos que as condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB estão dependentes do profissionalismo de cada docente, na tentativa de ser um bom professor e também dependente da qualidade das políticas públicas para a educação no intuito de melhorar as condições do trabalho docente’.

Assim sendo, ‘concluimos que, tanto os professores em geral, quanto a sociedade e as instituições de ensino são responsáveis pelas condições necessárias para um trabalho qualificado em EF na EB, para que essa disciplina, bem como todas as outras, sejam valorizadas no currículo escolar’.

Para finalizar, destacamos que os resultados desta investigação sinalizam para a necessidade de mais discussões e estudos sobre esta temática, para que sejam explorados novos horizontes para contribuir com a melhoria da qualidade da disciplina de EF no currículo escolar.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de casos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.
- BARROS, J. M. Educação e esporte: profissões? **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 11, p. 5-16, 1993.
- BRAGA DA CRUZ, M. et al. A situação do professor em Portugal: relatório da comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. **Revista Análise Social**, Lisboa, v. 24, n. 103, p. 1187-1293, 1988.
- BRITO, M. de S. T.; COSTA, M. da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-594, set./dez. 2010.
- CANFIELD, M. de S. Planejamento nas aulas de Educação Física: é necessário? In: CANFIELD, Marta de Salles (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, n. 5, v. 1, p. 26-39, 1994.
- CONTREIRA, C. B.; FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Reflexões acerca da educação: um breve diálogo sobre as contribuições de John Dewey e Paulo Freire para o campo educacional. **Revista Querubim**, Niterói, a. 09, n. 21, p. 147-152, 2013.
- COSTA, A. F. L. **Clima escolar e a participação docente: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino**, 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1992.
- FEIL, I. T. S. **A formação docente nas Séries Iniciais do Primeiro Grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.
- FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-28, ago. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-professores-de-educaca...> . Acesso em: 22 mai. 2023.
- GATTI, B. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O professor de Educação Física e sua participação na Gestão Escolar: contribuições para a formação profissional. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-15, dez. 2008.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. A função dos conselhos de classe e das reuniões pedagógicas para os professores de Educação Física. **Revista de Educação do IDEAU – REI**, Getúlio Vargas, v. 4, n. 8, p. 1-12, jan./jun. 2009.
- KRÜGER, L. G.; CONTREIRA, C. B.; CAVALHEIRO, L.; FLORES, P. P.; KRUG, H. N.; Nos caminhos do Estágio Curricular Supervisionado na formação em Educação Física: contribuições, condições e sugestões ao planejamento das aulas. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 127, p. 1-13, dic. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd127/estagio-curricular-supervisionado-na-formacao-de...> . Acesso em: 08 ago. 2022.
- KRUG, H. N. Professores de Educação Física Escolar: do isolamento profissional à reflexão colaborativa. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 4, p. 80-94, nov. 2006.
- KRUG, H. N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jul. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-fatores-que-dificultam-e-que-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 08 ago. 2022.
- KRUG, H. N. As perspectivas futuras de professores de Educação Física na Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. – EF, p. 26-35, fev. 2021a.

- KRUG, H. N. Ações docentes para a valorização da Educação Física na Educação Básica: as percepções dos professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. – EF, p. 36-44, fev. 2021b.
- KRUG, H. N. OS (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 esp. – EF, p. 36-48, out. 2021c.
- KRUG, H. N. As reuniões pedagógicas na escola: um estudo de caso com professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, nov. 2022a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-reunioes-pedagogicas-um-estudo-de-caso-com-professores-de-educacao-fisica-da-educ...> . Acesso em: 17 abr. 2023.
- KRUG, H. N. A desvalorização profissional do professor de Educação Física da Educação Básica: causas e consequências. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra dos Garças, v. 11, n. 1, p. 49-65, jan./jul. 2022b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. As características do professor de Educação Física da Educação Básica: como é visto pela comunidade escolar. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra dos Garças, v. 11, n. 2, p. 35-53, ago./dez. 2022.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. A marginalização da Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 39, v. 2, p. 78-86, 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, mai./ago. 2017.
- KRUG, H. N.; 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.; TELLES, C.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. O bom professor de Educação Física Escolar na percepção de acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Querubim**, Niterói, a. 10, n. 24, v. 2, p. 18-24, 2014.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. O real e o ideal da prática pedagógica na percepção de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, p. 23-45, jan./abr. 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. Indicativos de (des)valorização da Educação Física na Educação Básica: a percepção de professores em diferentes fases da carreira. **Revista UNIFAMMA**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 1-19, 2020.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 10, n. 126, p. 1-15, nov. 2008. Disponible em: <http://www.efdeportes.com/efd126/as-caracteristicas-pessoais-do-bom-professor-em-ed...> . Acesso em: 30 ago. 2023.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. dos S. Condicionantes que facilitam a prática pedagógica em Educação Física Escolar na rede municipal de São Paulo. **Cadernos de Educação Física e Esportes**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 1-9, 2019.
- MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física Escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria – RS. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 215-237, jul./dez. 2012.
- MENDONÇA, A. F.; ROCHA, C. R. R.; NUNES, H. P. **Trabalhos acadêmicos: planejamento, execução e avaliação**. Goiânia: Faculdade Alfa, 2008.

- NÓVOA, A. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, L. C. C. As representações sociais de diretores escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a formação de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 08, n. 16, p. 408-422, jul./set. 2016.
- PEREIRA, P. R.; REBOLO, F. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 93-112, 2017.
- SIEDENTOP, D. **Developing teaching skill in Physical Education**. 2. e. Ohio: Mayfield Pub. Co., 1988.
- SILVEIRA, E. C. **O professor e a prática educativa**, 1988. *Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.*
- SOMARIVA, J. F. G.; VASCONCELLOS, D. I. R.; JESUS, T. V. de O. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do município de Braço do Norte. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (SIMFOP), V., 2013, Tubarão. **Anais**, Tubarão, 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.
- XAVIER, B. M. O desenvolvimento profissional através das trocas de experiências. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996.