

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais
Edição 52**

**Ano 20
Volume Especial – Educação Física
Hugo Norberto Krug**

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

2024

2024

2024

2024

Niterói – RJ

Revista Querubim 2024 – Ano 20 n°52 – vol. esp. – Educação. Física – 69p. (março – 2024)
Rio de Janeiro: Querubim, 2024 – 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, Rodrigo de Rosso Krug e Moane Marchesan Krug – Os saberes da experiência dos professores de educação física iniciantes na educação básica | 04 |
| 02 | Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – A cultura da educação física inclusiva | 17 |
| 03 | Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – Os fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente e suas consequências nas percepções de professores de educação física da educação básica | 30 |
| 04 | Hugo Norberto Krug e Marília de Rosso Krug – Apontamentos sobre a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental ministrada pelos professores unidocentes: pressupostos de base da prática pedagógica | 43 |
| 05 | Hugo Norberto Krug – Os fatos marcantes nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental ministradas por professores unidocentes | 59 |

OS SABERES DA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug¹
Rodrigo de Rosso Krug²
Moane Marchesan Krug³

Resumo

Ao considerarmos que o saber experiencial é um saber adquirido na prática, no cotidiano escolar por ensaios e erros, objetivamos, neste estudo, analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre os seus saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa, tendo as informações coletadas interpretadas pela análise de conteúdo. Seleccionamos, para participarem do estudo, dez professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que os saberes da experiência também permeiam a fase de entrada na carreira docente e que o principal foi o saber lidar com as condições difíceis/precárias da EF na escola.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Iniciantes. Saberes Experienciais.

Abstract

When we consider that experiential knowledge is a knowledge acquired in practice, in everyday school through trials and errors, we aimed, in this study, to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers beginners in Basic Education (BE), from the public education network, from a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about his knowledge from experience and its implications for pedagogical practice. We was characterize the research as qualitative of the case study type. We was used a questionnaire as a research instrument, with the information collected interpreted through content analysis. We was selected, to participate in the study, ten PE teachers beginners in BE from the aforementioned education network and city. We was concluded that knowledge from experience also permeates the entry phase into the teaching career and that the main thing was knowing how to deal with the difficult/precarious conditions of PE at school.

Keywords: Physical Education. Beginners Teachers. Experiential Knowledge.

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

² Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado); rodkrug@bol.com.br.

³ Doutora em Educação Física (UFSC); Professora Adjunta do Departamento de Humanidades e Educação e Professora Tutora do Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Saúde da Família da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); moane.krug@unijui.edu.br.

Introdução

A produção científica sobre o professor de Educação Física (EF) iniciante na Educação Básica (EB) tem crescido muito no Brasil (KRUG, 2006; CLARO JÚNIOR; FILGUEIRAS, 2009; KRUG; KRUG; KRUG, 2013; CONCEIÇÃO *et al.*, 2014; MEDEIROS *et al.*, 2014; CONCEIÇÃO *et al.*, 2015; QUADROS *et al.*, 2015a; QUADROS *et al.*, 2015b; SANTOS *et al.*, 2016; KRUG, 2017; KRUG *et al.*, 2017a; KRUG *et al.*, 2017b; KRUG *et al.*, 2017c; KRUG, 2019a; KRUG; KRUG, 2019; KRUG *et al.*, 2019; GOMES, 2020; KRUG, 2020b; KRUG, 2020c; KRUG; KRUG; KRUG, 2020a; KRUG; KRUG; KRUG, 2020b; KRUG *et al.*, 2020c; KRUG *et al.*, 2020c; KRUG *et al.*, 2020d; KRUG *et al.*, 2020e; KRUG, 2021a; KRUG, 2021b; KRUG, 2021c; KRUG, 2021d; KRUG; KRUG, 2021; KRUG; KRUG; KRUG, 2021; KRUG *et al.*, 2021a; KRUG *et al.*, 2021b; KRUG *et al.*, 2021c; KRUG, 2022a; KRUG, 2022b; KRUG, 2022c; KRUG, 2022d; KRUG, 2022e; KRUG; KRUG, 2022a; KRUG; KRUG, 2022b; KRUG, 2023a; KRUG, 2023b; KRUG, 2023c; KRUG; KRUG, 2023). Entretanto, mesmo reconhecendo esse aumento no número de estudos, reiteramos a importância da continuidade do investimento em pesquisas sobre o início da docência, porque é uma temática que ainda possui muito a ser explorada, devido a sua complexidade. Esse fato está em consonância com o dito por Krug (2023b) de que uma das características do início da docência em EF na EB é a complexidade.

Neste sentido, ao abordarmos o início da docência, voltamos olhares para a construção e/ou formulação dos saberes da experiência de professores de EF iniciantes na EB, pois, segundo Tardif (2002, p.51), “[...] é no início da carreira [...] que os professores acumulam, o que parece, sua experiência fundamental”, ou seja, é nesse período que eles irão aprender o que precisam saber para exercer a carreira docente e construir-se professor. Explicitando melhor, para Tardif (2002), o saber experiencial é um saber adquirido na prática, no cotidiano escolar por ensaios e erros, não é um saber aprendido na faculdade ou em cursos voltados à educação.

Já Libâneo (1996) coloca que os saberes experienciais se referem ao saber-ser e ao saber-fazer que ocorrem efetivamente na prática pedagógica cotidiana. Assim sendo, achamos necessário citarmos Martins e Rausch (2012) que afirmam que o sucesso da profissão docente passa pela constituição de uma trilogia de saberes, isto é, o saber (conhecimento), o saber-fazer (habilidades) e o saber-ser (atitudes).

Ainda achamos necessário, mencionamos Tardif (2002) que frisa que o saber experiencial não se encontra sistematizado em teorias ou doutrinas, quer dizer, a experiência é adquirida na prática cotidiana do professor. Dessa forma, é preciso que o profissional tenha a oportunidade de ter a sua sala de aula, a sua turma de alunos para poder vivenciar as situações encontradas no exercício da docência e construir seus saberes. O autor acrescenta que os saberes experienciais ou práticos brotam da experiência e são por ela validados. Assim, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores (re)traduzem sua formação e a adaptam à formação, eliminando o que lhes parecem inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou outra. E, dessa maneira, segundo Gasque e Costa (2003), o professor pode ter um desenvolvimento contínuo de saberes.

Desta forma, considerando as premissas anteriormente descritas, construímos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul-RS (Brasil), sobre os seus saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica?

A partir desta indagação, objetivamos neste estudo, analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os seus saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica.

Justificamos a realização deste estudo ao nos referirmos a Krüger e Krug (2008) que explicitam que à medida que os professores vão acumulando experiências como docente, passam a possuir a capacidade de modificar algumas de suas ideias anteriores, passando, então, a (re)significarem os seus saberes.

Procedimentos metodológicos

Caracterizamos esta pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso.

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

Para Alves-Mazzotti (2006), o estudo de caso é uma pesquisa desenvolvida em apenas uma unidade (por exemplo, uma instituição de ensino, uma rede de ensino, etc.) ou apresenta um número reduzido de participantes, sem explicitar porque foi escolhida aquela unidade e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma.

Assim, neste estudo, referimos o caso investigado aos professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, que, de acordo com Aragão e Moretti-Pires (2012), aparece no cenário da pesquisa como um meio para a obtenção de dados. Já diversos autores, entre eles, Triviños (1987), Oliveira (2007) e Aragão e Moretti-Pires (2012), afirmam que o questionário pode ser utilizado, tanto em pesquisa quantitativa, quanto em pesquisa qualitativa.

Realizamos a interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977), possui três etapas: 1ª) a pré-análise; 2ª) a exploração do material; e, 3ª) o tratamento dos resultados.

Selecionamos como colaboradores do estudo dez professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público (cinco da rede municipal e cinco da rede estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino, na faixa etária de 22 a 29 anos e com tempo de serviço de 1 a 3 anos de docência.

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

Lembramos que todos os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas foram tomados para preservar a confidencialidade das informações obtidas, bem como foram esclarecidos aos colaboradores os possíveis riscos, desconfortos e benefícios de sua participação no estudo. Além disso, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (os colaboradores foram numerados de 1 a 10).

Resultados e discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões pelo objetivo geral do estudo, pois esse representou a temática estudada (saberes da experiência de professores de EF iniciantes na EB). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores estudados, sobre a temática em questão, considerando as categorias temáticas, originadas pelas unidades de contexto.

No quadro 1, divulgamos as categorias temáticas, originadas pelas categorias de contexto (FRANCO, 2008), nas percepções dos professores estudados.

Quadro 1 – Os saberes da experiência, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

| Saberes da Experiência | Professores | Total de Citações |
|---|--------------------------------|-------------------|
| 1) Saber lidar com as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola* | 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 e 10 | 10 |
| 2) Saber lidar com os comportamentos indisciplinados dos alunos** | 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8 e 9 | 8 |
| 3) Saber lidar com a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas** | 3; 4; 5; 7; 8; 9 e 10 | 7 |
| 4) Saber ter boa relação com os alunos** | 1; 2; 6; 8; 9 e 10 | 6 |
| 5) Saber evitar o isolamento profissional docente*** | 1; 4; 5; 7 e 10 | 5 |
| 6) Saber ter o controle/domínio da turma de alunos** | 3; 6; 8 e 9 | 4 |
| 7) Saber trabalhar com um elevado número de alunos nas turmas de EF* | 5; 6 e 8 | 3 |
| 8) Saber fazer um bom planejamento de ensino para as aulas de EF*** | 4 e 10 | 2 |
| 9) Saber mais sobre gestão de aula*** | 2 | 1 |
| Total de Saberes da Experiência: 9 | | 46 |

Legenda: *Saber da experiência ligado à estrutura da escola/sistema educacional; **Saber da experiência ligado aos alunos da EB; ***Saber da experiência ligado aos próprios professores, ou seja, a si mesmos.

Fonte: Informações dos participantes.

Elaboração: Os autores.

No quadro 1, podemos observar a existência de um ‘**rol de nove categorias temáticas que representaram os saberes da experiência**’, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados. Foram as seguintes:

1) Saber lidar com as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola*, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais

Em referência a este saber da experiência citamos Krug (2022a) que afirma que a EF na EB com condições de trabalho difíceis/precárias na escola, isso é, com falta de espaço físico e materiais faz parte do real da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, segundo Krug (2019a), as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, ou seja, a falta de espaços físicos e de materiais para as aulas, é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, nos referimos a Krug *et al.* (2017a) que ressaltam que as condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF interferem negativamente na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

Entretanto, frente a este cenário descrito, lembramos Krug *et al.* (2019a) que apontam que saber dar aula de EF em condições de trabalho difíceis/precárias é a principal necessidade formativa de professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, Krug e Krug (2021a) apontam que o aprendizado de dar aula em condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola é o principal aprendizado docente na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB, já que, de acordo com Krug; Krug e Krug (2020a, p.47), os professores de EF iniciantes na EB passam a ter preocupações pedagógicas “com o espaço físico para a aula” e “com a adaptação das atividades para o ambiente e materiais”, entre outras. Dessa maneira, diante desse cenário, apontamos Krug *et al.* (2020a) que ressaltam que saber dar aula de EF em condições de trabalho difíceis/precárias, representada pela falta de espaço físico e de materiais para o desenvolvimento da disciplina é uma das características do bom professor de EF da EB.

2) Saber lidar com os comportamentos indisciplinados dos alunos**

Sobre este saber da experiência nos reportamos a Krug (2022a) que dizem que a EF na EB com alunos indisciplinados faz parte do real da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, de acordo com Krug e Krug (2019), a indisciplina dos alunos é uma das dificuldades na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, citamos Krug *et al.* (2017a) que apontam que a indisciplina dos alunos interfere negativamente na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

Entretanto, frente a este cenário descrito, mencionamos Krug *et al.* (2019a) que assinalam que saber lidar com os alunos indisciplinados é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, Krug e Krug (2021a) frisam que o aprendizado de lidar com alunos indisciplinados é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB, já que, conforme Krug; Krug e Krug (2020a, p.46), os professores de EF iniciantes na EB passam a ter preocupações pedagógicas “com o comportamento indisciplinado dos alunos”, entre outras. Dessa maneira, frente a este cenário, assinalamos Krug *et al.* (2020a) que manifestam que saber trabalhar com alunos indisciplinados é uma das características do bom professor de EF da EB.

3) Saber lidar com a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas**

Diante deste saber da experiência mencionamos Krug (2022a) que anuncia que a EF na EB com alunos desinteressados faz parte do real da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Dessa maneira, conforme Krug (2019a), a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Além disso, Canfield *et al.* (1995) destacam que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB.

Entretanto, frente a este cenário descrito, nos dirigimos a Krug *et al.* (2019a) que pontuam que saber lidar com a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, Krug e Krug (2021a) salientam que o aprendizado de despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB, já que, para Krug; Krug e Krug (2020a), os professores de EF iniciantes na EB passam a ter preocupações pedagógicas de como agir com os alunos que não querem participar das aulas, entre outras.

Dessa forma, diante desse cenário, destacamos Canfield *et al.* (1995) que alertam que o professor de EF da EB tem que despertar o interesse dos alunos para que estes sintam prazer e vejam horizontes na prática de atividades físicas. No direcionamento dessa afirmativa, segundo Krug *et al.* (2014), o docente precisa ser um motivador dos alunos e esta é uma das características profissionais do bom professor de EF da EB.

4) Saber ter boa relação com os alunos**

Para fundamentarmos este saber da experiência nos embasamos em Krug (2019b) que alerta que a má ou ruim relação professor/alunos nas aulas de EF na escola é um dos fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Nesse sentido, ainda Krug (2019b) destaca que a má ou ruim relação professor/alunos nas aulas de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica de professores de EF da EB.

Entretanto, diante deste cenário, Krug; Krug e Krug (2020) salientam que ter uma boa relação com os alunos é uma preocupação pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, para Krug e Krug (2021a), o aprendizado de uma boa relação professor/alunos é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug (2019b) assinala que a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Dessa forma, Telles *et al.* (2015) enfatizam que saber se relacionar com os alunos é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

5) Saber evitar o isolamento profissional docente***

A respeito deste saber da experiência nos direcionamos a Krug (2022a) que reafirmam que o isolamento profissional do professor de EF na escola faz parte do real da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, Krug (2019a), aponta que o isolamento profissional docente é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2017a) colocam que o isolamento docente interfere negativamente na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

Entretanto, diante deste cenário, citamos Krug *et al.* (2019a) que enfatizam que compreender as causas e as consequências do isolamento docente é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Consequentemente, anunciamos Krug (2022a) que indica que a EF na EB estar inserida num trabalho coletivo desenvolvido pelos professores de escola faz parte do ideal da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Já Krug e Krug (2021a) frisam que o aprendizado do trabalho coletivo é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, lembramos Telles *et al.* (2015) que destacam que saber trabalhar coletivamente é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

6) Saber ter o controle/domínio da turma de alunos**

Quanto a este saber da experiência nos dirigimos a Krug (2019a) que advertem que a falta de controle/domínio da turma de alunos é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Já Krug *et al.* (2020b) apontam que a falta de controle/domínio da turma de alunos interfere negativamente na prática pedagógica de professores de EF da EB.

Entretanto, diante deste cenário, citamos Krug; Krug e Krug (2020b) que ressaltam que manter o domínio/controlar da turma de alunos é uma das preocupações pedagógicas de professores de EF iniciantes na EB. Além disso, Krug e Krug (2021a) apontam que o aprendizado do domínio/controlar da turma de alunos é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug (2020a) assinala que ter o controle/domínio da turma de alunos é uma das características do bom professor de EF da EB.

7) Saber trabalhar com um elevado número de alunos nas turmas de EF*

Relativamente a este saber da experiência lembramos Krug (2022a) que afirma que a EF na EB com elevado número de alunos nas turmas faz parte do real da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, Krug (2017) aponta que o número elevado de alunos nas turmas é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug (2019b) adverte que o número elevado de alunos nas turmas de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica de professores de EF da EB.

Entretanto, frente a este cenário descrito, Krug (2022a) enfatiza que uma EF na EB com número adequado de alunos nas turmas faz parte do ideal da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Já Krug (2019b) coloca que um número adequado de alunos nas turmas de EF na escola é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB. Dessa forma, Krug (2022a) diz que um número adequado de alunos nas turmas de EF na escola interfere positivamente na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

8) Saber fazer um bom planejamento de ensino para as aulas de EF***

Em relação a este saber da experiência nos fundamentamos em Krug (2022b) que destaca que as dificuldades no planejamento de ensino é um dos dilemas do início da docência ligados aos próprios professores de EF iniciantes na EB. Já Krug *et al.* (2016) colocam que a falta de planejamento de ensino para as aulas faz parte da cultura da EF na escola. Assim sendo, citamos Krug *et al.* (2020b) que frisam que não fazer planejamento de ensino para as aulas, com certeza, interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB.

Entretanto, segundo Krug; Krug e Krug (2020a), os professores de EF iniciantes na EB possuem preocupações pedagógicas em fazer um planejamento, entre outras coisas. Nesse sentido, Krug e Krug (2021a) assinalam que o aprendizado da elaboração de planejamento de ensino é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB. Além disso, Krug (2019b) aponta 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 dos professores de EF da EB. Dessa forma, Krug *et al.* (2020a) salientam que saber planejar o ensino de sua disciplina é uma das características do bom professor de EF da EB.

9) Saber mais sobre gestão de aula***

Evidenciamos este saber da experiência no dito por Santos *et al.* (2016) de que a gestão de aula é uma das dificuldades da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Sobre esse fato Claro Júnior e Filgueiras (2009) esclarecem que os professores de EF iniciantes não dominam o assunto gestão de aula, sobre quais são seus recursos e de quem é a responsabilidade de adequar a maneira de gerir as demandas. Nesse sentido, Claro Júnior e Filgueiras (2009) destacam que uma gestão de aula deficiente prejudica uma boa organização e a direção das situações de aprendizagem.

Entretanto, a gestão de aula ao se caracterizar como a capacidade do professor manter um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos (CLARO JÚNIOR; FILGUEIRAS, 2009), pode “[...] tornar-se uma necessidade formativa para que os professores de EF iniciantes na EB consigam melhorar a qualidade do seu ensino” (KRUG *et al.*, 2019, p.27). Dessa forma, segundo Telles *et al.* (2015, p.6), “saber gestão de aula [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

Assim, estes foram os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao efetuarmos uma ‘**análise geral**’, sobre as percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, relativamente aos saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica (conforme quadro 1), constatamos que ‘**uma parte, a primeira**’ (quatro do total de nove) dos saberes da experiência está ‘**ligada aos alunos da EB**’** (itens: 2; 3; 4 e 6), ‘**outra parte, a segunda**’ (três do total de nove) está ‘**ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos**’*** (itens: 5; 8 e 9) e ‘**mais outra parte, a terceira**’ (duas do total de nove) está ‘**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**’* (itens: 1 e 7). Vale ainda ressaltar que os saberes da experiência (conforme quadro 1), de ‘**forma geral**’, tiveram ‘**quarenta e seis citações**’, sendo ‘**vinte e cinco**’ ‘**ligadas aos alunos da EB**’**, ‘**treze**’ ‘**ligadas à estrutura da escola/sistema educacional**’* e ‘**oito**’ ‘**ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos**’***. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, os saberes da experiência estão ligados a diversos fatores, tanto fatores relacionados internamente à prática pedagógica dos professores iniciantes (aos alunos e aos próprios professores – itens: 2; 3; 4; 5; 6; 8 e 9 – trinta e três citações), quanto a fatores relacionados externamente à prática pedagógica dos professores iniciantes (estrutura da escola/sistema educacional – itens: 1 e 7 – treze citações).

Ao realizarmos uma ‘**análise parcial**’, isto é, individualmente por professor iniciante, constatamos o que segue: a) ‘**seis saberes**’ (Professor: 8); b) ‘**cinco saberes**’ (Professores: 4; 5; 6; 9 e 10); c) ‘**quatro saberes**’ (Professores: 2; 3 e 7); e, d) ‘**três saberes**’ (Professor: 1). A partir dessa listagem, podemos inferir que, de forma parcial, a maioria dos professores de EF iniciantes na EB estudados percebeu a construção de uma razoável quantidade de saberes da experiência durante a sua atuação docente.

Conclusão

Pela análise das informações obtidas temos a destacar que os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, de ‘**forma geral**’, foram os seguintes: 1) ‘**saber lidar com as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola**’*; 2) ‘**saber lidar com os comportamentos indisciplinados dos alunos**’**; 3) ‘**saber lidar com a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas**’**; 4) ‘**saber ter boa relação com os alunos**’**; 5) ‘**saber evitar o isolamento profissional docente**’***; 6) ‘**saber ter o controle/domínio da turma de alunos**’**; 7) ‘**saber trabalhar com um elevado número de alunos nas turmas de EF**’*; 8) ‘**saber fazer um bom planejamento de ensino para as aulas de EF**’***; e, 9) ‘**saber mais sobre gestão de aula**’***.

Este rol de saberes da experiência, de ‘**forma geral**’ aponta para a constatação de que estão ‘**ligados**’, tanto ‘**aos alunos da EB**’** (quatro do total de nove), quanto ‘**aos próprios professores, ou seja, a si mesmos**’*** (três do total de nove), bem como ‘**à estrutura da escola/sistema educacional**’* (dois do total de nove).

Também de **‘forma geral’** constatamos que todos os saberes da experiência, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB estudados podem ser classificados de **‘saber-fazer (habilidades)’** pela tipologia de Martins e Rausch (2012).

Ainda pela análise das informações obtidas, em uma **‘análise parcial’**, relativa à individualidade de cada professor, constatamos que: a) **‘ocorreu a construção de saberes da experiência por todos os professores iniciantes estudados, variando de três a seis em quantidade’**. Nesse sentido, citamos Tardif e Raymond (2000) que colocam que a dimensão temporal do trabalho e a experiência da prática da profissão na trajetória docente é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho, em outras palavras na estruturação da prática; b) **‘saber lidar com as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola foi o único saber da experiência construído e/ou formulado, individualmente, por todos os professores iniciantes estudados’**. Assim sendo, mencionamos Gomes (2020, p. 91) que assinala que “as experiências adquiridas ao longo da carreira docente produzem sentidos e significados no fazer educativo, traduzidas pelas experimentações didático-metodológicas exercidas em um caminhar formativo do ensinar e aprender”; e, c) **‘os saberes da experiência, para a maioria dos docentes iniciantes estudados (Professores: 1; 2; 4; 5; 7 e 10) estão ligados, tanto aos alunos da EB**, quanto aos próprios professores***, bem como à estrutura da escola/sistema educacional* e, para a minoria (Professores: 3; 6; 8 e 9) estão somente ligados aos alunos da EB** e à estrutura da escola/sistema educacional*’**.

Ainda constatamos que **‘todos os saberes da experiência tem como origem as dificuldades encontradas, pelos professores de EF iniciantes na EB, na prática pedagógica que possuem implicações negativas na atuação docente, bem como os saberes da experiência promovem facilidades na prática pedagógica com implicações positivas na docência’**. Esse fato está em consonância com o colocado por Krug *et al.* (2022b) de que existem elementos dificultadores e facilitadores do início da docência em EF na EB e que suas repercussões, isso é implicações, apontam para o estágio de sobrevivência (originado pelas dificuldades) e para o estágio de descoberta (originado pelas facilidades) da fase de entrada na carreira docente. Já Nascimento *et al.* (2019) confirmam que os saberes produzidos a partir da experiência podem favorecer a superação das dificuldades encontradas no cotidiano docente.

Neste contexto, afirmamos que todos os saberes da experiência dos professores de EF iniciantes na EB estudados estão ligados as suas necessidades formativas, pois, conforme Bernardi e Krug (2008, p.74),

[...] os saberes da experiência do professor, os quais ele constrói na sua relação com a realidade, vêm atender as necessidades formativas, lacunas deixadas pela formação inicial, assim tendo uma grande importância no momento de rever estes conhecimentos iniciais de forma a estar avaliando-os e validando-os na sua atuação docente, objetivando estabelecer uma Educação Física Escolar voltada [...] (aos alunos). (acréscimo nosso).

Este fato está em consonância com os achados de Krug *et al.* (2019) que constataram que o início da carreira também é gerador de necessidades formativas que perpassam pelos problemas/dificuldades/dilemas/desafios da prática pedagógica.

Diante deste quadro constatado no presente estudo, concordamos com Tardif (2002) que assinala que os saberes experienciais são resultados de uma construção individual, compartilhados e legitimados através da socialização profissional.

Para finalizarmos, recomendamos a realização de estudos mais aprofundados sobre o início da carreira e em particular em relação aos saberes da experiência dos professores iniciantes, pois esse momento é muito importante para uma profissionalização docente de qualidade.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.129, p.637-651, 2006.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARAGÃO, P.; MORETTI-PIRES, R.O. Questionários. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNARDI, A.P.; KRUG, H.N. Saberes docentes e a organização didático-pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. In: KRUG, H.N. (Org.). **Os professores de Educação Física e sua formação**. Santa Maria, CE, PPGE, GEPEF, 2008.
- CANFIELD, M. de S. et al. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F.M. (Org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: ESEF/UFPel, 1995.
- CLARO JÚNIOR, R. da S.; FILGUEIRAS, P. Dificuldades da gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.8, n.2, p.9-24, 2009.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da et al. Formação inicial e a prática pedagógica do professor de Educação Física iniciante. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.17, n.1, p.86-97, 2014.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da et al. A organização escolar e o trabalho docente de professores iniciantes de Educação Física de Criciúma-SC. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.18, n.4, p.769-781, out./dez. 2015.
- FRANCO, M.L.R.B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.
- GASQUE, K.C.G.D.; COSTA, S.M.S. Comportamento dos professores da Educação Básica na busca da informação para formação continuada. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n.3, p.54-61, set./dez. 2003.
- GOMES, T.P. Trabalho docente no contexto da Educação Básica: narrativas de professores iniciantes, **Form@re – Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v.8, n.1, p.82-95, jan./jun. 2020.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- KRÜGER, L.G.; KRUG, H.N. As concepções da formação profissional da Licenciatura em Educação Física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas. In: KRUG, H.N. (Org.). **Os professores de Educação Física e sua formação**. Santa Maria: UFSM, CE, PPGE, GEPEF, 2008.
- 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, 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/artigo/comparacao-das-dificuldades-encontradas-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-de-academi...> . Acesso em: 09 set. 2023.
- 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/artigo/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professore...> . Acesso em: 09 set. 2023.
- KRUG, H.N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, jul. 2019b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigo/os-fatores-que-dificultam-e-que-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 09 set. 2023.

- KRUG, H.N. Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, abr. 2020a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-comparativos-das-caracteristicas-do-bom-professor-deeducacao-fisica-da-educacao-ba...> . Acesso em: 15 set. 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. 2020b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-choque-com-...> . Acesso em: 09 set. 2023.
- 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. 2020c. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-surgimento-do-entusiasmo-...> . Acesso em: 16 set. 2023.
- KRUG, H.N. Os fatos marcantes no início da docência nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.43, v.esp.-EF, p.45-57, fev. 2021a.
- KRUG, H.N. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.43, v.esp.-EF, p.4-13, fev. 2021b.
- KRUG, H.N. Expectativas e realizações de professores de Educação Física no início da docência na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.44, v.esp.-EF, p.50-61, jun. 2021c.
- KRUG, H.N. 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-EF, p.4-13, out. 2021d.
- KRUG, H.N. O real e o ideal da prática pedagógica nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.46, v.sp.-EF, p.19-31, fev. 2022a.
- KRUG, H.N. Os dilemas do início da docência nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-12, jan. 2022b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-dilemas-do-inicio-da-docencia-nas-percepcoes-de-professores-de-educacao-fisica-da-educ...> . Acesso em: 09 set.2023.
- 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. 2022c. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/comparacao-dos-fatos-marcantes-do-inicio-e-do-final-da-carreira-de-professores-de-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 16 mar. 2023.
- 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. 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. 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, fev. 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: 09 set. 2023.
- KRUG, H.N. As características do início da docência em Educação Física. **Revista Saberes Docentes**, Juína, v.8, n.15, p.1-20, jan./jun. 2023b.
- KRUG, H.N. As percepções de professores de Educação Física iniciantes sobre a sua preparação ou não para a atuação na Educação Básica e seus motivos. **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.50, v.esp.-EF, p.54-63, jun. 2023c.
- 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: 09 set. 2023.
- 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. 2021.
- 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. 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, 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. et al. 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. et al. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.25, n.1, p.61-77, jan./jun. 2016,
- KRUG, H.N. et al. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v.19, n.2, p.14-28, 2017a.
- KRUG, H.N. et al. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, Uberaba, v.10, n.1, p.56-72, jan./jun. 2017b.
- KRUG, H.N. et al. 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. et al. 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. et al. O bom professor de Educação Física na percepção da Gestão Escolar. **Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias**, Osasco, v.7, n.24, p.1-17, jun. 2020a.
- KRUG, H.N. et al. Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de Educação Física em diferentes fases da carreira. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, n.13, ed.1, p.1-18, dez. 2020b.
- KRUG, H.N. et al. 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. et al. 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. 2020d.
- KRUG, H.N. et al. 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, 2020e.
- KRUG, H.N. et al. 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. 2021a.
- KRUG, H.N. et al. O início da docência em Educação Física: os aspectos positivos e negativos. **Revista Estudos em Educação - REEDUC**, Quirinópolis, v.7, n.2, p.80-95, mai./ago. 2021b.
- KRUG, H.N. et al. 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.
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- MARTINS, K.; RAUSCH, R.B. Saberes do bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da graduação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v.7, n.14, p.246-261, ago./dez. 2012.
- MEDEIROS, C. da R. et al. Identização docente de professores de Educação Física no início da carreira. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.5, n.2, p.31-49, jul./dez. 2014.

- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- NASCIMENTO, A.Q. do et al. Os saberes da experiência e suas implicações na formação docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-10, nov. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-saberes-da-experiencia-e-suas-implicacoes-na-formacao-docente>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- OLIVEIRA, M.M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- QUADROS, Z. de F. et al. Prática educativa de professores de Educação Física no início da carreira. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v.18, n.1, p.21-40, jan./jun. 2015a.
- QUADROS, L.R. de et al. O trabalho docente de professores de Educação Física iniciantes do município de Criciúma-SC. **Revista Conexões**, Campinas, v.13, n.3, p.12-23, jul./set. 2015.
- SANTOS, M. dos et al. Dificuldades pedagógicas encontradas por professores de Educação Física no início da docência. **Revista Querubim**, Niterói, a.12, n.28, v.03, p.32-38, 2016.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p.209-244, dez. 2000.
- TELLES, C. et al. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigoscientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...> . Acesso em: 15 set. 2023.
- TRIVINOS, A.N.S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

A CULTURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Hugo Norberto Krug⁴
Rodrigo de Rosso Krug⁵

Resumo

Ao assumirmos a existência de uma relação entre a educação e a cultura, bem como de uma cultura escolar, objetivamos com este estudo compreender a cultura da Educação Física Escolar (EFE) Inclusiva, na rede de ensino público, de uma cidade da região sul do Brasil. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico. Utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação participante e o diário de campo. Empregamos uma dinâmica de observar, perceber, registrar, ordenar, comparar, interpretar e especular sobre a temática estudada. Participaram quinze professores de EF da Educação Básica (EB) da referida rede de ensino e cidade. Concluímos pela existência de uma cultura da EFE Inclusiva, no mínimo, podendo ser definida como deficiente em relação à qualidade de uma educação para todos.

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

Abstract

When we assume the existence of a relationship between the education and the culture, as well as a school culture, we was aimed with this study to understand the culture of Inclusive School Physical Education (SPE), in the public education network, in a city in the southern region of Brazil. We was characterize the research as qualitative, of the ethnographic of the case study type. We was used the participant observation and field diaries as research instruments. We was employ a dynamic of to observe, perceive, record, order, compare, interpret and speculate on the topic studied. Participated fifteen PE teachers from Basic Education (BE) from the aforementioned education network and city. We was conclude that there is a culture of Inclusive SPE, at the very least, which can be defined as deficient in relation to the quality of education for all.

Keywords: Physical Education. School inclusion. Culture.

⁴ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ex-professor do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM; Ex-professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) ambos da UFSM; E-mail: hkrug@bol.com.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8995-9011>; ID Lattes: 5710464649581736.

⁵ Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)/ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erexim); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Professor do Curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) da UNICRUZ; E-mail: rodkrug@bol.com.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6701-0751>; ID Lattes: 4452161709794540.

As considerações iniciais

Segundo Costa; Rocha e Lima (2020, p.68), em dias recentes, “[...] a escola inclusiva tem sido instrumento de debate nos mais diversos níveis de ensino, exatamente porque pressupõe mudanças legais, estruturais e didático-pedagógicas em todos os segmentos”.

Neste cenário, Flores e Krug (2014, p.191-192) apontam que

o processo de inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino é uma determinação dos preceitos constitucionais. Em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, é um dos documentos pioneiros que contribuiu para que este processo ganhasse força. Este documento foi baseado na Declaração de Direitos Humanos e serviu como orientação nas políticas de inclusão, principalmente, como base nas políticas nacionais.

Silva e Araújo (2017, p.49) colocam que

[...] a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento elaborado pelo Ministério da Educação em 2008, a Educação Inclusiva possui bases fundamentadas em ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas em prol da defesa do direito de todos os alunos aprenderem e se desenvolverem juntos, independentemente de suas diferenças e sem nenhum tipo de discriminação.

Este documento [...] defende a Educação Inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, considerando a igualdade e a diferença como valores indissociáveis e apresentando como elemento central o combate à exclusão dentro e fora do cotidiano escolar.

Ao considerarmos as afirmativas dos autores citados anteriormente, achamos importante alertarmos que esta investigação não pretende discutir a pertinência ou não da existência da inclusão escolar, mas, sim, somente descrever a cultura escolar referente às aulas de EF na EB, diante da inclusão escolar.

Neste direcionamento de pretensão, mencionamos Forquin (1993) que coloca que é incontestável que exista uma relação entre a educação e a cultura, tanto quando se contempla a educação como formação e socialização do indivíduo, nas diversas instâncias sociais, quanto no momento em que essa fica restrita ao domínio escolar. Salienta ainda que a educação se apropria de alguns elementos da cultura para formar a sua própria cultura. Conforme Pérez Gómez (2005), a escola, como qualquer outra instituição, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica, ou seja, um conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. Compõem esse conjunto as tradições, os costumes, as rotinas e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir. O autor ainda explica que os docentes e os estudantes, mesmo vivendo contradições, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, e é necessário entender a escola como um cruzamento de culturas, que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. Assim, de acordo com Forquin (1993), a cultura escolar, de alguma maneira, proporciona que todos passem a se nortear por certas regras.

Nesta direção de pensamento, Rangel *et al.* (2005) entendem como cultura escolar, aspectos institucionalizados, determinadas práticas de condutas, hábitos e rituais diários, a prática do cotidiano do saber escolar, a materialidade física, modos de pensar e agir, enfim, só para citar alguns exemplos de determinações culturais no interior da escola. Já Souza Júnior (2003) destaca que a cultura escolar poderia ser estudada sob diferentes aspectos: a cultura do recreio escolar, a cultura da aula de Matemática, a cultura do sinal batido entre as aulas, a cultura das aulas vagas, a cultura da chegada e saída da escola, etc.

Então, a partir das colocações de Souza Júnior (2003), nos direcionamos para a cultura da Educação Física Escolar (EFE) Inclusiva, onde o professor dessa área é o protagonista.

Assim, fundamentando-nos nestas premissas anteriormente relatadas, elaboramos a seguinte questão problemática norteadora da investigação: qual é a cultura da EFE Inclusiva, na rede de ensino público, de uma cidade da região sul do Brasil? Consequentemente, formulamos o objetivo geral dessa forma: compreender a cultura da EFE Inclusiva, na rede de ensino público, de uma cidade da região sul do Brasil.

Justificamos a importância desta investigação devido a sua contribuição para que possamos compreender a realidade do ensino da EF na EB, diante da inclusão escolar.

Os procedimentos metodológicos

Norteamos esta investigação pelo paradigma qualitativo, sendo escolhido o estudo de caso etnográfico como referencial dos procedimentos metodológicos.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.17), a pesquisa qualitativa “[...] envolve uma abordagem naturalista, interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem”.

Conforme André (1999), a etnografia é um método de investigação desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade e que etimologicamente significa descrição cultural. Essa autora, destaca que na educação o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, e assim sendo, os educadores fazem investigações do tipo etnográfico, e não, etnografia em seu sentido estrito.

Também, de acordo com André (1999), muito ligado à investigação do tipo etnográfico aparece outro tipo de investigação, o estudo de caso etnográfico, que pode ser usado nas seguintes situações: a) quando se está interessado numa instância em particular, isso é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; b) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; c) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos resultados; d) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e, e) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Assim sendo, reforçamos que utilizamos como abordagem de pesquisa o estudo de caso etnográfico.

O caso estudado foi o contexto de quinze escolas da rede de ensino público (estadual), de uma cidade da região sul do Brasil, onde se desenvolveu a investigação.

A escolha deste contexto levou em consideração a facilidade para a inserção dos pesquisadores, porquanto um deles já tinha atuado nas referidas escolas, como colaborador e responsável pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física, de uma universidade pública da mesma cidade. Essa situação, está em consonância com o dito por Molina (1999) de que ao decidirmos qual o local da investigação do caso, devemos considerar os aspectos práticos, como o contato com pessoas que facilitem o nosso acesso ao meio (contexto).

Então, os participantes (colaboradores) foram quinze professores de EF da EB (de quinze escolas diferentes) da rede de ensino público (estadual), de uma cidade da região sul do Brasil. Esclarecemos que as escolas foram o meio ambiente onde aconteceram o contexto determinado, que foi a aula de EF, ministrada pelo professor de EF da EB, em que ocorreu o fenômeno a ser estudado, isto é, a cultura da EFE Inclusiva.

Convém lembrarmos que os professores colaboradores participaram da investigação por meio de adesão espontânea. Nesse sentido, quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e suas identidades foram preservadas, bem como a identificação das escolas.

Enquanto caracterização do contexto da pesquisa, consideramos importante destacarmos que os quinze participantes colaboradores, dez eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino, a faixa etária variou de 29 a 47 anos e o tempo de docência oscilou de 5 a 22 anos. Todos (quinze) eram Licenciados em EF, eram lotados em escolas da rede de ensino estadual de uma cidade da região sul do Brasil e possuíam 20 horas de carga horária de trabalho. Além disso, atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entretanto, também convém lembrarmos que esses dados de identificação não foram alvos da investigação. Também consideramos importante colocar que todos possuíam alunos com deficiência em alguma de suas turmas e exatamente essas é que foram palco do estudo de caso etnográfico.

A partir do consentimento dos professores colaboradores e de suas respectivas direções escolares em participarem da investigação, realizamos a nossa inserção (pesquisadores) nas escolas. Esse fato está em consonância com o colocado por Feil (1995b) que afirma que a inserção, isso é, o contato inicial do pesquisador com a situação e as pessoas selecionadas, é o que caracteriza a investigação do tipo etnográfica.

Conseqüentemente, a partir desta inserção no contexto escolar, procedemos uma observação participante de várias aulas de EF (cinco) ministradas pelos professores colaboradores (aqueles com alunos com deficiência na turma). Para Wittrock (1989), a observação participante é uma técnica na qual o investigador se introduz no mundo social dos sujeitos estudados, observa, e trata de averiguar o que significa ser membro desse mundo. Já Becker (1997) ressalta que o observador participante coleta informações através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa às pessoas para ver às situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes dessa situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.

Neste sentido, os pesquisadores passaram o maior tempo possível com os professores de EF da EB estudados, observando e fazendo registros para poder desvelar a cultura da EFE Inclusiva. Já André (1978) salienta que o(s) pesquisador(es) vai(ão) acumulando descrições de fatos que lhe(s) permite(m) estruturar o quadro configurativo do objeto de estudo.

Assim sendo, organizamos à análise da prática docente a partir do objetivo geral do estudo. O tempo de duração desta investigação foi de um semestre letivo. De acordo com Feil (1995a), existem vários instrumentos adequados para acompanhar um processo etnográfico, tais como: questionários, entrevistas, análise de documentos e observações. Nessa investigação, utilizamos somente observações. Lembramos que anotamos (registramos) todas as informações recolhidas em um diário de campo, como as referentes as práticas pedagógicas ou não dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar. Assim, o diário de campo serviu de instrumento de consulta na elaboração do relatório final desta investigação.

Segundo Feil (1995b), o diário de campo é o instrumento em que o(s) pesquisador(es) registra(m), descreve(m) e ordena(m) informações, toma(m) decisões e produz(em) conhecimentos ou, em outras palavras, é nele ou através dele que o(s) pesquisador(es) resgata(m) e constrói(em) a história do grupo ou pessoa, tira(m) implicação(ões) teórica(s) e define(m) alternativas de intervenção. Dessa forma, o registro adquire importância na medida em que se integra ao conjunto de relações que processam a elaboração do conhecimento e contribui para a integração entre a parte (o fenômeno estudado) e o todo (a teorização). Assim, o diário de campo é a memória da investigação, por isso ele precisa ser feito em processo, já que, na etnografia, a reflexão das informações é feita durante o mesmo. Porém, a análise de uma informação é que gera o procedimento de coleta posterior. No diário, são feitos registros simultâneos ao trabalho de campo, quando se descreve tudo aquilo que é significativo para a investigação.

Desta maneira, analisamos as informações a partir do material colhido da situação real que interessava à investigação, considerando-se os significados dessa realidade para as pessoas que pertencem à ela. Então, foi importante fazer uma leitura atenta a tudo o que se passou no cotidiano das aulas de EF ministradas pelos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar.

Conforme André (1999), o(s) pesquisador(es) usa(m) uma grande quantidade de informações descritivas, tais como, situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais. No processo etnográfico, a atividade de análise ocorre paralelamente à de observação. Então, ao invés de relegar às análises à períodos posteriores ao recolhimento das informações, os etnógrafos, analisam a informação de que dispõem, durante todo o processo, sendo, inclusive, à análise de um fato, determinante do uso ou opção de técnicas posteriores.

Consequentemente, a partir da análise e interpretação das informações coletadas, realizamos a construção teórica (teorização), pois, para Feil (1995b), a técnica comumente usada pelos etnógrafos para possibilitar à análise das informações coletadas é a teorização que é definida, sinteticamente, como sendo o processo cognitivo de descobrir ou manipular categorias abstratas e as relações entre elas. Ainda sob o ponto de vista de Feil (1995b), a consolidação teórica não representa apenas um conceito construído, mas, acima de tudo, um vislumbrar de alternativas, gerando novas ações e novas pesquisas.

Os resultados e as discussões

Na apresentação e discussões dos resultados desta investigação concordamos com Krug *et al.* (2016b, p.66) que frisam que essa etapa da pesquisa representa “a parte ‘viva’ da investigação” e que a dinâmica da mesma deve consistir em “perceber, registrar, ordenar, comparar, interpretar, relacionar e especular” sobre a temática em estudo (grifo do autor).

Neste sentido, citamos Cunha (2006) que apresenta a cultura escolar como um conjunto de normativas que rege a gestão escolar, articulando os conhecimentos e as práticas do trabalho docente que são produzidas na escola com os espaços acadêmicos. Aqui se encaixa o recreio na escola, porquanto ele é uma parcela da cultura escolar. Assim sendo, em nossa opinião, aqui se encaixa a EF Inclusiva na escola, pois, ao sabermos do papel que a escola possui no processo de inclusão, mencionamos Krug *et al.* (2018, p.59) que destacam “[...] a disciplina de Educação Física [...] como um importante componente obrigatório no currículo escolar, da Educação Básica”, que deve garantir, de acordo com Telles e Krug (2014, p.3), “[...] um ensino de qualidade para todos (com deficiência ou não)”.

Neste momento, consideramos importante destacarmos que os resultados e as discussões foram organizados em oito dimensões referentes às análises efetuadas, as quais, apresentamos a seguir.

‘A cultura da difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’

A respeito deste fato, constatamos que doze professores de EF da EB estudados possuíam em suas escolas uma difícil acessibilidade dos alunos com deficiência em diversos ambientes da instituição educativa de sua lotação profissional, tais como: entrada na escola, banheiros, salas de aula e pátio escolar, bem como ao local da aula de EF (o próprio pátio, a quadra esportiva ou o ginásio esportivo).

Esta situação está em consonância com o estudo de Krug (2021b, p.6) que constatou que “a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares [...]” faz parte do real da EF Inclusiva na EB. Assim sendo, Krug; Krug e Krug (2019a, p.23) assinalam que “a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar. Nesse sentido, lembramos Krug *et al.* (2018, p.64) que afirmam que “a falta de acessibilidade/infraestrutura na escola [...]” é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiências nas aulas de EF Escolar. Dessa maneira, Krug (2021a, p.6) destaca que “a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência nos ambientes escolares [...]” é um dos aspectos negativos da EF Inclusiva na EB.

‘A cultura da falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’

Relativamente a este fato, notamos que onze professores de EF da EB estudados, em momentos da atuação profissional, demonstraram a falta da capacitação/preparação para lidar com os alunos com deficiência.

Este fato está em consonância com Krug (2021b, p.6) que constatou, em estudo realizado, que “a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com os alunos com deficiência [...]” faz parte do real da EF Inclusiva na EB. Assim sendo, Krug; Krug e Krug (2019a, p.23) alertam que “a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar. Nesse sentido, nos referimos a Krug *et al.* (2018, p.63) que dizem que “a falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com os alunos com deficiência [...]” é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF Escolar. Dessa maneira, destacamos Krug (2021a, p.6) que anuncia que “a falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com os alunos com deficiência [...]” é um dos aspectos negativos da EF Inclusiva na EB.

‘A cultura da falta de conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos’

No direcionamento deste fato, observamos que nove professores de EF da EB estudados mostraram a falta de conhecimentos sobre as características da deficiência dos alunos em diversos momentos de sua atuação profissional.

Este fato está em consonância com a investigação de Krug; Krug e Krug (2019a, p.23) que constataram que “a falta de conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar. Nesse sentido, nos referimos a Krug *et al.* (2018, p.64) que salientam que “a falta de conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos [...]” é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF Escolar.

‘A cultura da falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’

Quanto a este fato, constatamos que oito professores de EF da EB estudados demonstraram a falta de apoio técnico de especialista para lidar com os alunos com deficiência.

Este fato está em concordância com Krug (2021b, p.6) que constatou que “a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência [...]” faz parte do real da EF Inclusiva na EB. Assim sendo, Krug; Krug e Krug (2019a, p.23) colocam que “a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar. Nesse sentido, anunciamos Krug *et al.* (2018, p.64) que manifestam que “o não atendimento dos alunos com deficiência por professores especializados [...]” é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF Escolar. Dessa maneira, nos dirigimos a Krug (2021a, p.6) que frisa que “a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência [...]” é um dos aspectos negativos da EF Inclusiva na EB.

‘A cultura do não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’

Em relação a este fato, constatamos que seis professores de EF da EB estudados transpareceram o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência.

Este fato está em concordância com Krug (2021b, p.6) que constatou que “o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência [...]” faz parte do real da EF Inclusiva na EB. Assim sendo, Krug; Krug e Krug (2019a, p.23) apontam que “o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar. Dessa maneira, Krug (2022, p.24) assinala que “o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência [...]” é um dos fatores desencadeadores do stress docente em EF na EB, diante da inclusão escolar.

‘A cultura do preconceito com os alunos com deficiência’

Relacionado a este fato, visualizamos que quatro professores de EF da EB estudados perceberam o preconceito dos alunos ditos normais para com os alunos com deficiência.

Este fato está em consonância com Krug *et al.* (2018, p.65) que constataram, em estudo desenvolvido, que “o preconceito dos alunos ditos normais para com os alunos com deficiência [...]” é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF Escolar. Assim sendo, de acordo com Krug (2021a, p.6), “o preconceito dos alunos ditos normais para com os alunos com deficiência [...]” é um dos aspectos negativos da EF Inclusiva na EB. Nesse sentido, destacamos Krug *et al.* (2016a, p.61) que assinalam que “o preconceito dos alunos com os colegas com deficiência [...]” é um dos dilemas da EF Inclusiva na EB.

‘A cultura da não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF na EB’

Sobre este fato, presenciamos que três professores de EF da EB estudados permitiam a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF na EB.

Este fato está em concordância com o constatado por Krug (2021b, p.7) de que “a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF na EB [...]” faz parte do real da EF Inclusiva na EB. Assim sendo, Krug; Krug e Krug (2019a, p.24) frisam que “a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar. Nesse sentido, citamos Krug (2022, p.23) que coloca que “a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é um dos fatores desencadeadores do stress docente em EF na EB, diante da inclusão escolar.

‘A cultura do não envolvimento dos professores de EF da EB com a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF’

Em referência a este fato, percebemos que dois professores de EF da EB estudados evidenciaram o seu não envolvimento com a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF.

Este fato pode ser fundamentado em Krug; Krug e Krug (2019b) que enfatizam que a inclusão escolar é uma fonte de sofrimento no trabalho docente de professores de EF na EB e por isso ocorre uma espécie de fuga da implementação de práticas pedagógicas de forma inclusiva. Já Krug (2002) salienta que para não ocorrer o risco de que a inclusão venha a incorporar um efeito perverso privilegiando justamente o mecanismo de exclusão do aluno com deficiência, faz-se necessário que o professor assumo o papel de educador. Assim, considerando esse cenário descrito, Krug e Krug (2021b, p.160) destacam que “o professor de EF deve ter disposição pessoal em querer trabalhar com a inclusão, sendo esse então, a primeira ação de como a disciplina de EF na EB possa se tornar mais inclusiva”.

Considerando o contexto descrito anteriormente, sobre ‘a cultura da Educação Física Escolar Inclusiva’, ministrada pelos professores de EF da EB estudados, podemos inferir que esta é caracterizada’ pela ‘difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’, pela ‘falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’, pela ‘falta de conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos’, pela ‘falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’ pelo ‘não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’, pelo ‘preconceito com os alunos com deficiência’, pela ‘não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF na EB’, e, pelo ‘não envolvimento dos professores de EF da EB com a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF’.

As considerações finais

As informações coletadas e analisadas nos permitiram **‘construir uma teorização que, além de explicitar a cultura da EFE Inclusiva, na rede de ensino público, de uma cidade da região sul do Brasil, vislumbra a necessidade de transformá-la para melhorar a sua qualidade de ensino para todos os alunos’**.

Com o intuito de, inicialmente, descrevermos os achados do estudo, procuramos ressaltar a cultura da EFE Inclusiva existente, a qual foi caracterizada: 1) pela difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares; 2) pela falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com os alunos com deficiência; 3) pela falta de conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos; 4) pela falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência; 5) pelo não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência; 6) pelo preconceito com os alunos com deficiência; 7) pela não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF na EB; e, 8) pelo não envolvimento dos professores de EF da EB com a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF.

A partir do exposto, como cultura da EFE Inclusiva, verificamos que a mesma, segundo Krug (2021b), faz parte do real (aquilo que existe efetivamente, ou seja, não é fictício) da EF Inclusiva. Também observamos que essa cultura da EFE Inclusiva, apontada neste estudo, se assemelha com os aspectos negativos da EF Inclusiva (KRUG, 2021a). Além disso, notamos que essa cultura ainda possui semelhança com os piores momentos dos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar (KRUG, 2023), com os motivos do surgimento do stress docente em EF, diante da inclusão escolar (KRUG, 2022) e com os motivos dos desencantos com a EF Inclusiva pelos professores da área (KRUG, 2021c), sendo assim, considerada (essa cultura) um retrato da EF Inclusiva na EB (KRUG; KRUG, 2023).

Assim, ao considerarmos as semelhanças da cultura da EFE Inclusiva, constatada neste estudo, com o real, os aspectos negativos, com os piores momentos, com os motivos do stress docente e com os motivos dos desencantos com a EF Inclusiva pelos professores da área, podemos apontar a complexidade da docência em EF na EB diante da inclusão, fato esse denunciado por Krug e Krug (2021a) e Krug e Krug (2022).

Entretanto, apesar da complexidade da docência em EF diante da inclusão, a partir dos achados deste estudo, podemos concluir pela **‘existência de uma cultura da Educação Física Escolar Inclusiva, no mínimo, podendo ser definida como deficiente em relação à qualidade de uma educação para todos’**. Nesse sentido, citamos Rodrigues (2003) que diz que a EF tem se mantido à margem do movimento da educação inclusiva, pois, embora muitas crianças com deficiência tenham acesso à escola regular, em muitos casos elas são dispensadas das aulas de EF, e isso normalmente devido à insegurança por parte dos professores.

O autor adverte que a EF é um direito de todos os alunos, e não uma opção descartável. Já, de acordo com Aviz (1998), a inclusão escolar do aluno com deficiência, na disciplina de EF, ainda não está acontecendo, já que, por muitas vezes, ele é excluído das atividades, principalmente, das atividades práticas, pois o professor não consegue encontrar maneiras de fazer com que ele participe da aula. E, essa afirmativa, mesmo sendo de tempos atrás, ela ainda é real, segundo estudo de Krug (2021b).

Neste direcionamento de constatações, ressaltamos a existência de uma cultura da EF que desvaloriza a inclusão escolar na EB.

Este quadro é possível de existir porque, segundo Krug (2021b, p.9-10),

[...] apesar do respaldo legal, o sistema educacional, até hoje, não se estruturou realmente para o oferecimento de uma EF Inclusiva, pois o real está muito distante do ideal preconizado pelos docentes. O autor aponta que o ideal (aquilo que existe na ideia e que reúne toda a perfeição imaginável) é o contrário do real (aquilo que tem existência verdadeira, não imaginária).

Desta forma, este contexto cultural aponta para a necessidade de se (re)pensar a inclusão nas aulas de EF da EB. Nesse sentido, mencionamos Souza (2013, p.28) que ressalta que

cabe à escola pensar e repensar sua prática pedagógica de modo a permitir pontes de conhecimentos que sejam inclusivas com a área de Educação Especial, considerando que tal relação é essencialmente fecunda para fortalecer o processo de inclusão escolar, bem como para alicerçar culturas de inclusão que possam assegurar a (re)construção de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Assim sendo, Molina Neto (1999) coloca que a cultura docente é um processo construtivo, no qual os docentes, mediados pelo ambiente de trabalho, enlaçam e relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças.

Desta forma, consideramos possível a busca de alternativas para que a cultura da EFE Inclusiva, constatada neste estudo, seja transformada e aliada a um projeto político-pedagógico da escola como uma EF de melhor qualidade.

Neste sentido, citamos Libâneo; Oliveira e Toschi (2005) que afirmam que o trabalho da equipe de gestores da escola, além da mobilização da mesma para a realização das atividades escolares, também é encarregado da intencionalidade que define os rumos educativos. Ao criar um clima colaborativo entre os docentes, também cria um clima de confiança que possibilita a reflexão sobre as práticas pedagógicas, pois ela (a Gestão Escolar) tem por função ser o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos, cuidando da gestão das atividades e da própria escola (inserção nossa).

Além disso, nos referimos a Krug; Telles e Krug (2017) que apontam que uma EF Escolar que queremos (os professores de EF da EB) para o futuro e que uma das propostas destacadas foi uma EF Escolar que seja para todos, sem exclusão e sim inclusiva. Dessa maneira, nos referimos à Rangel *et al.* (2005) que assinalam que a EF Escolar deve seguir os princípios da inclusão, segundo os quais, nenhum aluno pode ser excluído de qualquer aula, o que procura garantir o acesso de todos os alunos às atividades propostas.

Assim sendo, lembramos Krug e Krug (2021b, p.166) que apontam que “[...] nada mais adequado do que sugerir que os professores de EF, os gestores e toda a comunidade escolar trabalhem em prol de uma educação para todos e de qualidade”.

Também podemos destacar Krug *et al.* (2016a, p.63) que frisam que

[...] as discontinuidades administrativas existentes no sistema público de ensino, em vários níveis, [...] têm ocasionado a ausência de uma planejamento efetivo que possua diretrizes claramente expressas e que sejam perseguidos objetivos educacionais voltados para a inclusão [...] de pessoas com deficiência.

Frente a este cenário descrito, somos de opinião de que a cultura da EFE Inclusiva, constatada nesta investigação, para ser mudada precisa da colaboração de toda a comunidade escolar, dos pais e do poder público, pois somente assim podem construir uma cultura mais inclusiva, para que todos os educandos tenham mais sucesso no desenvolvimento educativo geral.

Para finalizarmos, mencionamos Nóvoa (2005), que destaca que por mais que as culturas escolares estejam integradas num contexto social e cultural mais amplo, produzem culturas que lhes são próprias e que exprimem os valores e as crenças que os membros da organização partilham através do trabalho realizado pelos sujeitos, pertencentes ao espaço escolar.

Além disso, enfatizamos que é preciso considerar que esta investigação, enquanto qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, fundamentou-se nas especificidades e nos contextos de uma cidade em particular e de professores de EF da EB em específico e que seus achados não podem ser generalizados e, sim, encarados como uma possibilidade de compreensão da cultura da EFE Inclusiva.

Referências

- ANDRÉ, M.E.D.A. de. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n.27, p.9-12, set./out. 1978.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1999.
- AVIZ, C.C. **A criança portadora de necessidades educativas especiais e sua inclusão no ensino regular nas aulas de Educação Física**, 1998. Monografia (Especialização em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 1998.
- BECKER, H.S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.
- COSTA, V.B.; ROCHA, L.P.; LIMA, A.M. de. A (de)formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva. **Revista Científica UBM**, Barra Mansa (RJ), a.XXV, v.22, n.42, p.68-84, 1.sem. 2020.
- CUNHA, M.I. da. Cultura escolar. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária, glossário** – v. 2. Brasília: INEP, 2006.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- 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, 1995a.
- FEIL, I.T.S. Pesquisa etnográfica: ainda um mito para muitos. **Caderno de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação**. Santa Maria: Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, n.65, 1995b.
- FLORES, P.P.; KRUG, H.N. Formação inicial de professores de Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em contexto escolar inclusivo. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.06, n.11, p.190-215, jan./jun. 2014.
- FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KRUG, H.N. A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na Educação Física Escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.19, p.15-23, 2002.

- KRUG, H.N. Avaliando a Educação Física Escolar Inclusiva: os aspectos positivos e negativos. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-10, dez. 2021a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/avaliando-a-educacao-fisica-escolar-inclusiva-os-aspectos-positivos-e-negati...> . Acesso em: 07 set. 2023.
- KRUG, H.N. O real e o ideal da Educação Física Inclusiva: percepções de professores da área. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, nov. 2021b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-real-e-o-ideal-da-educacao-fisica-inclusiva-percepcoes-de-professores-da-a...> . Acesso em: 07 set. 2023.
- KRUG, H.N. Encantos e desencantos com a Educação Física Inclusiva: as percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.43, v.6, esp.-EF, p.14-22, out. 2021c.
- KRUG, H.N. O stress docente em Educação Física diante da inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.47, v.08, esp.-EF, p.18-27, jun. 2022.
- KRUG, H.N. Os piores e os melhores momentos de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.49, v.esp.-EF, p.28-38, fev. 2023.
- 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. A 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. Um retrato da Educação Física Inclusiva na Educação Básica. Um estudo na rede pública de ensino de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.28, n.299, p.2-15, 2023.
- KRUG, H.N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. As barreiras e os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: percepções de professores da área. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, v.8, n.2, p.18-33, jul./dez. 2019a.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista de Estudos Aplicados em Educação-REAE**, São Caetano do Sul, v.4, n.7, p.19-33, jan./jun. 2019b.
- KRUG, H.N.; TELLES, C.; KRUG, R. de R. A percepção de futuros professores sobre a Educação Física Escolar que temos e a que queremos. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, v.6, n.1, p.92-108, jan./jun. 2017.
- KRUG, H.N. et al. Educação Física Escolar Inclusiva: dilemas e perspectivas. **Revista Querubim**, Niterói, a.12, n.28, v.02, p.58-64, 2016a.
- KRUG, H.N. et al. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.25, n.1, p.61-77, jan./jun. 2016b.
- KRUG, H.N. et al. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.58-69, jan./jun. 2018.
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física - Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.
- MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física - Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.
- NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- 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, D. Educação motora e as necessidades educativas especiais. In: KREBS, R.J.; COPETTI, F.; BELTRAMI, T.S.; USTRA, M. **Perspectivas para o desenvolvimento infantil**. Sociedade Internacional Para Estudos da Criança. São Paulo: Edições SIEC, 1999.

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.

SOUZA, C.J. de. **Formação de Professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?** 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2013.

SOUZA JÚNIOR, O.M. **Co-educação, futebol e Educação Física Escolar**, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2003.

TELLES, C.; KRUG, H.N. A. Inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-9, jul. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 07 out. 2023

WITTROCK, L. **La investigación de la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 1989.

OS FATORES CAUSADORES DO INVESTIMENTO PEDAGÓGICO NA PROFISSÃO DOCENTE E SUAS CONSEQUÊNCIAS NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug⁶
Rodrigo de Rosso Krug⁷

Resumo

Ao levarmos em conta a complexidade do trabalho docente, facilmente, verificamos uma relação direta entre os fatores que caracterizam a docência e o modo como o professor irá reagir ao enfrentá-los e esta reação poderá viabilizar um processo de investimento pedagógico pelo docente. Assim sendo, neste estudo, objetivamos analisar os fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente e suas consequências, nas percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos os procedimentos metodológicos como de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa, bem como à análise de conteúdo para a interpretação das informações coletadas. Selecionamos para participarem do estudo vinte professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que, apesar da complexidade da docência em EF na EB, é possível afirmar que os professores da área também podem transitar na direção do investimento pedagógico na profissão docente, mas reconhecemos que o caminho do investimento é difícil devido à cultura da EF Escolar denunciada pela literatura especializada.

Palavras-chave: Educação Física. Carreira Docente. Investimento Pedagógico.

Abstract

When we take into account the complexity of teaching work, easily, we was verify a direct relationship between the factors that characterize the teaching and the way in which the teacher will react when faced with them and this reaction can enable a process of pedagogical investment by the teacher. Therefore, in this study, we was aimed to analyze the cause factors of th pedagogical investment in the teaching profession and its consequences, in the perceptions of Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE), from the public education network, in a city in the central region from the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We was characterized the methodological procedures as qualitative of the case study research. We was used an interview as a research instrument, as well as content analysis to interpret the information collected. We selected to participated in the study twenty PE at BE teachers from the aforementioned education network and city. We was concluded that, despite the complexity of teaching PE in BE, it is possible to affirm that teachers in the area can also move towards pedagogical investment in the teaching profession, but we recognize that the path of investment is difficult due to the culture of School PE denounced by specialized literature.

Keywords: Physical Education. Teaching Career. Pedagogical Investment.

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

⁷ Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da UNICRUZ/UNIJUÍ/URI; Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ; rodkrug@bol.com.br.

Considerações iniciais

Segundo Krug (2021b, p.26), “em tempos recentes, a preocupação com a profissão professor de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) tem sido objeto de inúmeros estudos, mas destacam-se aqueles que visam compreender o que acontece no decurso da carreira”.

Assim sendo, de acordo com Folle *et al.* (2009, p.25), “a carreira docente é permeada por desafios, dilemas e conquistas que repercutem no processo de como o professor percebe-se e sente-se no ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional”.

Já Lima Júnior (2012, p.10) coloca que “levando em conta a complexidade do trabalho docente e considerando suas peculiaridades, [...] existe uma relação direta entre os fatores que caracterizam a docência e o modo como o docente irá reagir ao enfrentá-los”. Complementa ao afirmar que a reação poderá “[...] viabilizar processos de investimento/desinvestimento pedagógico ao professor [...]” (LIMA JÚNIOR, 2012, p.36).

Neste cenário, nos interessamos em focar nossa investigação somente no investimento pedagógico por este ser pouco estudado. Dessa forma, nos concentramos, inicialmente, em compreender o que é investimento pedagógico?

Conforme Ferreira (2000), investimento se caracteriza por uma aplicação que tem o intuito de olhar resultados positivos.

Já Souza; Nascimento e Fensterseifer (2018, p.147) afirmam que o “[...] investimento pedagógico requer atitudes de organização e direcionamento do processo de ensino com o intuito de obter resultados positivos no processo ensino-aprendizagem. De uma forma mais direta seria alcançar os objetivos pré-estabelecidos”.

Seguindo na direção deste pensamento, citamos Lima Júnior (2012, p.16) que coloca que investimento pedagógico é “[...] onde as práticas realizadas são dotadas de intenção, visando um objetivo previsto em um planejamento prévio e tem caráter fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”.

Além disso, Souza; Nascimento e Fensterseifer (2018, p.145) acrescentam que o investimento pedagógico é “[...] caracterizado pelo exercício constante das funções docentes, próprias à disciplina que ministra, e sua articulação com o currículo escolar”.

Então, embasando-nos nas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são os fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente e suas consequências, nas percepções dos professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)?

A partir desta indagação, objetivamos, de forma geral, analisar os fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente e suas consequências, nas percepções dos professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil).

Para facilitarmos o atingimento do objetivo geral, dividimos o mesmo nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar os fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente, nas percepções dos professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil); e, 2) analisar as consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente, nas percepções dos professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil).

Justificamos a importância da realização deste estudo ao citarmos Souza; Nascimento e Fensterseifer (2018, p.146) que apontam a “[...] necessidade de subsídios para a compreensão dos fenômenos de [...] investimento pedagógico [...]” de professores de EF da EB.

Procedimentos metodológicos

Ao destacarmos que “[...] os procedimentos metodológicos manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos dos pesquisadores [...]” (TELLES; KRUG, 2014, p.3), caracterizamos este estudo como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

De acordo com Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa possui algumas características que auxiliam na compreensão de seus principais elementos. São elas: 1) a coleta das informações ocorre no contexto a ser estudado, tornando o pesquisador o principal instrumento; 2) as informações obtidas são preferencialmente descritivas; 3) o processo da pesquisa gera maior preocupação que o produto final; 4) a percepção das pessoas quanto a sua vida e as coisas são focos do pesquisador; e, 5) a análise das informações tende a utilizar o método indutivo (particular para o abrangente).

Conforme Almeida; Oppa e Moretti-Pires (2012, p.143), “o objetivo do estudo de caso não é o de generalizar os resultados encontrados [...]”, mas, sim buscar qualificar as características encontradas como forma de conhecimento para tentar entender um fenômeno específico, pouco conhecido em um contexto articulado com a vida-real (YIN, 2009).

Desta forma, neste estudo, reportamos o caso investigado aos fatores causadores e as consequências do investimento pedagógico na profissão docente, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil).

Utilizamos uma entrevista estruturada como instrumento de pesquisa. Segundo Sampaio (2022, p.42), a entrevista estruturada “[...] possui um roteiro prévio organizado, fazendo com que o pesquisador não seja livre para desviar do planejado. Nesse tipo de entrevista, não é possível que a ordem das perguntas seja alterada ou que perguntas sejam adicionadas ao roteiro”.

Assim sendo, embasamos o roteiro da entrevista nos objetivos específicos do estudo, ou seja: 1) quais foram os fatores causadores do seu investimento pedagógico na profissão docente? e, 2) quais foram as consequências dos fatores causadores do seu investimento pedagógico na profissão docente?

Lembramos que as entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo retornadas aos informantes para leitura, conferência e possíveis alterações dos depoimentos.

Para a interpretação das informações coletadas, usamos à análise de conteúdo, que, de acordo com Massa; Oliveira e Borges (2021, p.53), possui três diferentes momentos, a seguir descritos: 1) a descrição – enumeração das características do texto, resumida após o tratamento; 2) a inferência – processo intermediário que permite passagem explícita e controlada entre a descrição e a interpretação. Deduções lógicas, admitindo-se proposições tidas como verdadeiras. Confere relevância teórica para à análise de conteúdo; e, 3) a interpretação – significação concedida às características evidenciadas na descrição.

Conforme Gomes (2009, p.89), inferência é “[...] quando deduzimos de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado”.

Selecionamos para colaboradores (participantes) do estudo vinte professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil).

Realizamos a escolha dos participantes de forma intencional e espontânea, em que a disponibilidade dos mesmos foi o fator determinante para ser considerado colaborador da investigação. Esse fato está em consonância com o dito por Berría *et al.* (2012, p.165) de que “a amostragem intencional é uma das estratégias de amostragem mais utilizadas nas pesquisas qualitativas. De acordo com essa estratégia, os participantes são pré-selecionados conforme critérios relevantes para o objeto da investigação”.

A respeito da quantidade de participantes deste estudo, nos fundamentamos em Deslandes (2002, p.43) que, ao definir a amostragem de uma investigação, afirma que “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante nesse item é, quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”?

Na caracterização dos participantes constatamos que: a) a maioria (doze) era do sexo feminino e a minoria (oito) do sexo masculino; b) a faixa etária variou de 28 a 50 anos; c) eram formados em Licenciatura em EF; d) eram professores da rede municipal de ensino de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil); e, e) o tempo de serviço variou de 3 a 25 anos de docência.

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

Resultados e discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo a partir dos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise existentes (os fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente e suas consequências na profissão docente).

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

Os fatores causadores do investimento pedagógico na profissão

No quadro 1 divulgamos as informações relativas as percepções dos professores de EF da EB estudados sobre os fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente.

Quadro 1 – Os fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

| Itens | Fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente | Citações | Total de Citações |
|-------|--|----------|-------------------|
| 1 | O comprometimento com a profissão** | 8 | 27 |
| 2 | As boas relações interpessoais na escola* | 6 | |
| 3 | A realização de trabalho coletivo na escola* | 4 | |
| 4 | A busca incessante pela formação continuada** | 3 | |
| 5 | A segurança na docência** | 2 | |
| 6 | A satisfação profissional** | 2 | |
| 7 | O sucesso pedagógico** | 1 | |
| 8 | A prática pedagógica inovadora** | 1 | |

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

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: Os autores.

Ao visualizarmos o quadro 1, podemos verificar a ‘**existência de um rol de oito categorias temáticas**’ que representaram os fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram elas:

1) ‘**O comprometimento com a profissão**’** (oito citações). Sobre esse fator causador do investimento pedagógico na profissão docente nos dirigimos a Freire (1996) que afirma que ensinar exige comprometimento. Assim sendo, citamos Krug (2001) que destaca que é no compromisso que reside uma das grandes razões para o bom desempenho do professor, pois o comprometimento pelo que faz inquieta e leva ao aprimoramento, provoca a busca de novas alternativas de ensino. Nesse cenário, Krug (2021c) alerta que o professor comprometer-se mais com a escola é uma das ações docentes para a valorização da EF na EB. Nesse sentido, segundo Krug (2020), ser comprometido com a escola é uma das características do bom professor de EF da EB. Já Telles *et al.* (2015) aponta que saber se comprometer é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Dessa forma, podemos inferir que ‘o comprometimento com a profissão, com certeza, é um dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

2) ‘**As boas relações interpessoais na escola**’* (seis citações). Quanto a esse fator causador do investimento pedagógico na profissão docente nos reportamos à Molina Neto (2003, p.146) que coloca que a atividade do professor de EF não é solitária e está imersa “[...] em um mundo de relações e interações que se estabelecem em diferentes parcelas da comunidade escolar”. Assim sendo, citamos Freschi e Freschi (2013, p.3) que afirmam que “todas as relações dentro da escola são refletidas diretamente no rendimento do profissional. Ter boas relações com o grupo de trabalho [...] é fundamental para que o trabalho seja completo e para o ato de ensinar seja prazeroso”. Nesse sentido, segundo Lima Júnior (2012, p.25), uma das condições que pode “[...] viabilizar o processo de investimento pedagógico no professor são as (boas) relações interpessoais no seu ambiente de trabalho e uma boa organização de escola” (inserção nossa). Também Santos; Bracht e Almeida (2009) destacam que as boas relações interpessoais é responsabilidade de uma administração da escola que coopera e apóia o docente, o que pode auxiliar o mesmo em seu trabalho, contribuindo assim para o processo de investimento pedagógico. Já Telles *et al.* (2015) apontam que saber se relacionar bem é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Dessa forma, podemos inferir

que ‘as boas relações interpessoais na escola, com certeza, é um dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

3) ‘A realização de trabalho coletivo na escola’* (quatro citações). Esse fator causador do investimento pedagógico na profissão docente pode ser embasado em Krug *et al.* (2019) que destacam que a presença do trabalho coletivo na escola influencia nas atividades docentes auxiliando-os. Assim sendo, Krug (2019) anuncia 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 (2021a) afirma que o trabalho coletivo na escola é um dos fatores indicativos de caminhos (ações pedagógicas que possibilitam alcançar o sucesso na atuação docente) na prática pedagógica dos professores de EF da EB. Nesse sentido, segundo Telles *et al.* (2015), saber trabalhar coletivamente é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Dessa forma, podemos inferir que ‘a realização de um trabalho coletivo na escola, com certeza, é um dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

4) ‘A busca incessante pela formação continuada’** (três citações). Em relação a esse fator causador do investimento pedagógico na profissão docente citamos Tardif (2012) que afirma que a formação continuada deve centrar-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. Assim sendo, lembramos Krug *et al.* (2020a) que destacam que o investimento na formação é uma das marcas docentes positivas de professores de EF da EB. Além disso, de acordo com Krug (2022c), a busca pela formação continuada é um dos desafios da prática pedagógica enfrentados pelos professores de EF na EB. Já Telles *et al.* (2015) colocam que saber que precisa se atualizar é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Dessa forma, podemos inferir que ‘a busca incessante pela formação continuada, com certeza, é um dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

5) ‘A segurança na docência’** (duas citações). Na direção desse fator causador do investimento pedagógico na profissão docente nos fundamentamos em Luft (2000) que diz que seguro significa ter certeza, confiança, firmeza. Já Telles *et al.* (2015, p.8) aponta que “saber ser seguro [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Ainda Krug (2020) destaca que ser seguro é uma das características do bom professor de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘a segurança na docência, com certeza, é um dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

6) ‘A satisfação profissional’** (duas citações). Esse fator causador do investimento pedagógico na profissão pode ser apoiado em Barreto (2007) que coloca que o ofício docente comporta sentimentos de satisfação profissional. Assim sendo, conforme Folle *et al.* (2008), a satisfação profissional pode ser compreendida tanto como um conjunto de sentimentos favoráveis em relação ao contexto de atuação, quanto um sentimento positivo dos professores perante a sua profissão, originados nos fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade com o trabalho desenvolvido. Já Krug; Krug e Krug (2019) destacam que os professores de EF da EB vivenciam o sentimento satisfação em sua atuação profissional mediante a boa relação com os alunos, a aprendizagem dos alunos, o convívio na escola e o reconhecimento de seu trabalho profissional. Além disso, Marcolan *et al.* (2017, p.89) assinalam que “a satisfação por si só é algo emocionalmente positivo em relação aos objetivos atingidos pelo trabalho desempenhado”. Salientam que “[...] a motivação é o fator que impulsiona o professor a agir, [...], a buscar cada vez mais e a prosseguir. Juntas satisfação e motivação condicionam o bem-estar docente e conseqüentemente, a qualidade do trabalho [...]”. Dessa forma, podemos inferir que ‘a satisfação profissional, com certeza, é um dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

7) **‘O sucesso pedagógico’**** (uma citação). Relativamente a esse fator causador do investimento pedagógico na profissão docente lembramos Carreiro da Costa (1994) que diz que o sucesso educativo somente terá efeito quando houver uma efetiva materialização na capacidade de intervenção do professor no ensino onde torna o professor um dos elementos essenciais do processo formativo e a prática pedagógica um problema central na ação educativa. Coloca ainda que a educação enquanto atividade humana é caracterizada por ser 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. Já, segundo Zacaron *et al.* (1999), o sucesso pedagógico nas aulas de EF está geralmente relacionado a atingir os objetivos propostos. Nesse sentido, de acordo com Krug (2021b), ter sucesso pedagógico é uma das perspectivas futuras de professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que **‘o sucesso pedagógico, com certeza, é um dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’**; e,

8) **‘A prática pedagógica inovadora’**** (uma citação). Esse fator causador do investimento pedagógico na profissão docente pode ser sustentado por Lima Júnior (2012) que afirma que a prática inovadora é um aspecto de grande importância na EF Escolar, porque essa busca o rompimento com a ideia de fenômeno de não aula. Já Faria *et al.* (2010) apontam que a criação de uma prática inovadora pode contribuir na formação da identidade docente do professor, também contribuindo para uma melhor formação dos alunos, influenciando positivamente em um processo de investimento pedagógico. Dessa forma, podemos inferir que **‘a prática pedagógica inovadora, com certeza, é um dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’**.

Assim, estes foram os fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Na **‘análise geral’** dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, constatamos que a **‘maioria’** (seis do total de oito) destes fatores está **‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’**** (itens: 1; 4; 5; 6; 7 e 8) e a **‘minoría’** (dois do total de oito) está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*** (itens: 2 e 3), sendo que não houve **‘nenhum’** fator **‘ligado aos alunos da EB’*****. Vale ressaltar que o rol de fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente teve no total **‘vinte e sete citações’**, sendo **‘dezessete ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’****, **‘dez ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’*** e **‘nenhuma ligada aos alunos da EB’*****. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, **‘os fatores causadores do investimento pedagógico estão, principalmente, ligados aos próprios professores e, secundariamente, ligados à estrutura da escola/sistema educacional’**.

Assim sendo, frente a este quadro constatado, podemos inferir que **‘o pano de fundo, isto é, o que está por trás dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente, podem ser a atratividade pela profissão docente e a afirmação como professor’**.

Neste sentido, citamos Luft (2000) que diz que a palavra atratividade significa a característica ou condição do que é atrativo, do que agrada, encanta. Capacidade de atrair, de chamar à atenção, de encantar. Já Krug *et al.* (2020b) destacam que existe atratividade pela docência em EF na EB e que gostar do que faz é um dos principais motivos da atratividade pela docência em EF na EB. Já Huberman (1995) diz que a afirmação como professor acontece como comprometimento definitivo com a profissão. Além disso, Krug *et al.* (2020a) destaca que a afirmação como professor é uma das marcas docentes positivas de professores de EF da EB.

No quadro 2 anunciamos as informações relativas as percepções dos professores de EF da EB estudados sobre as consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente.

Quadro 2 – As consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

| Itens | As consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente | Citações | Total de Citações |
|-------|---|----------|-------------------|
| 1 | O reconhecimento/valorização profissional* | 7 | 17 |
| 2 | O gostar do que faz/profissão** | 5 | |
| 3 | O encanto com a profissão** | 3 | |
| 8 | A motivação com a profissão** | 2 | |

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

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: Os autores.

Ao observarmos o quadro 1, podemos verificar a ‘**existência de um rol de quatro categorias temáticas**’ que representaram as consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram elas:

1) ‘**O reconhecimento/valorização profissional**’* (sete citações). No direcionamento dessa consequência dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente mencionamos Barreto (2007) que diz que qualquer ser humano experimenta alegria quando tem suas ações reconhecidas e bem apreciadas. Saber que seu trabalho está produzindo frutos confere muito prazer ao professor. Isso funciona como elemento que contribui para mantê-lo motivado a desenvolver um bom trabalho. Nesse sentido, Ramos e Spolon (2005) destacam que a valorização profissional é de certo modo um incentivo para qualquer profissional trabalhar com satisfação. Já Krug *et al.* (2019) colocam que a existência de reconhecimento do trabalho do professor de EF da EB influencia nas atividades docentes auxiliando-as, pois contribuem na produção de um bom clima escolar. Assim sendo, segundo Krug e Krug (2021), o reconhecimento do trabalho profissional é um dos motivos do bem-estar docente de professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘o reconhecimento/valorização profissional, com certeza, é uma das consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

2) ‘**O gostar do que faz/profissão**’** (cinco citações). Em se tratando dessa consequência dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente nos referimos à Costa e Nascimento (2009) que destacam que o gosto pela profissão parece ser o primeiro quesito para justificar a dedicação à profissão professor. Já Cunha (1992) assinala que é muito comum os professores afirmarem que gostam muito do que fazem e que certamente repetiriam a opção profissional se lhes fosse dado um novo optar. Assim sendo, para Araújo (2017), o gosto pela profissão pode favorecer para que o trabalho seja gratificante, ajudando a superar os desafios e estimular a permanência na profissão. Nesse sentido, Feil (1995) aponta que gostar do que se faz é um fator determinante para que o professor faça bem o seu trabalho. Nesse cenário, conforme Krug *et al.* (2014), gostar do que faz é uma das características profissionais do bom professor de EF Escolar. Dessa forma, podemos inferir que ‘o gostar do que faz/profissão, com certeza, é uma das consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

3) ‘**O encanto com a profissão**’** (três citações). Essa consequência dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente nos remete a Flores *et al.* (2010) que colocam que o exercício da docência comporta sentimentos de encanto com a profissão docente. Assim sendo, citamos Íório (2016, p.88) que afirma que encanto é “[...] algo que delícia, enleva, agrada, que gera contentamento e prazer [...]”. Ainda o autor frisa que

o motivo de encanto com a profissão docente está diretamente associado ao aluno, ele porta uma valoração em termos de prazer agregado ao trabalho, um aspecto atrelado à autorrealização profissional, quer seja em relação ao bom desempenho, ao rendimento escolar do aluno. Logo, um aspecto intrínseco à atividade docente (ÍÓRIO, 2016, p.88).

Acrescenta que

tendo em vista que, o trabalho docente se insere como uma atividade humana, que exige a interação entre os sujeitos, cujo aluno é o principal interlocutor da prática pedagógica, para o professor justifica-se ser ele a razão substancial da gratificação e enlevo com a profissão (ÍÓRIO, 2016, p.88).

Diante deste cenário, Krug; Krug e Telles (2018) destacam que os bons alunos é o principal motivo do encanto com a profissão docente nas percepções de professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘o encanto com a profissão, com certeza, é uma das consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’; e,

4) ‘**A motivação com a profissão**’** (duas citações). Em referência a essa consequência dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente nos apoiamos em Vergara (2000) que diz que a motivação é intrínseca, ou seja, ninguém motiva ninguém, porém os fatores externos podem estimular, incentivar, provocar e viabilizar a motivação. Destaca que a motivação é influenciada pela relação entre a pessoa (professores, alunos, diretores, etc.) e as situações que ocorrem no interior da escola. Cada pessoa pode responder de forma diferente às situações. Já Chiavenato (2010) afirma que a motivação dá origem a um comportamento positivo dos profissionais no interior das organizações. Assim sendo, segundo Krug *et al.* (2019a), a motivação para o trabalho na escola, dos professores de EF da EB, influencia nas atividades docentes auxiliando-as e possibilitando um bom clima escolar. Então, de acordo com Pérez Gómez (2000), os professores necessitam estar envolvidos e motivados para que ocorra um processo de melhoria da qualidade de sua atuação profissional. Dessa forma, podemos inferir que ‘a motivação com a profissão, com certeza, é uma das consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’.

Assim, estes foram as consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Na ‘**análise geral**’ das consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, constatamos que a ‘**maioria**’ (três do total de quatro) destas consequências está **‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos**’** (itens: 2; 3 e 4) e a ‘**minoría**’ (um do total de quatro) está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional**’* (item: 1), sendo que não houve ‘**nenhuma**’ consequência **‘ligada aos alunos da EB**’***. Vale ressaltar que o rol de consequência dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente teve no total **‘dezessete citações**’, sendo **‘dez ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos**’**, **‘sete ligadas à estrutura da escola/sistema educacional**’* e **‘nenhuma ligada aos alunos da EB**’***. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, **‘as consequências dos fatores causadores do**

investimento pedagógico estão, principalmente, ligadas aos próprios professores e, secundariamente, ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’.

Assim sendo, frente a este quadro constatado, podemos inferir que **‘o pano de fundo, isto é, o que está por trás das consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente, pode ser o entusiasmo profissional docente’.**

Neste sentido, citamos Luft (2000) que afirma que a palavra entusiasmo pressupõe um grande interesse, um intenso prazer, uma dedicação ardente, uma paixão com o que se fala, escreve ou faz. Já Cruz e Neto (2012) destacam que o professor, diante de uma diversidade de caminhos e suas consequências, via de regra, quando bem sucedido, apresenta-se motivado e entusiasmado com a sua profissão.

Considerações finais

No processo de construção das considerações finais deste estudo, entendemos como necessário descrevermos o que constatamos após as informações obtidas serem analisadas.

‘Quanto aos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente’ constatamos o seguinte rol: 1) **‘o comprometimento com a profissão’****;; 2) **‘as boas relações interpessoais na escola’***; 3) **‘a realização de trabalho coletivo na escola’***; 4) **‘a busca incessante pela formação continuada’****;; 5) **‘a segurança na docência’****;; 6) **‘a satisfação profissional’****;; 7) **‘o sucesso pedagógico’****;; e, 8) **‘a prática pedagógica inovadora’****.. Essas constatações possibilitam a inferência de que **‘os fatores causadores do investimento pedagógico estão, principalmente, ligados aos próprios professores e, secundariamente, ligados à estrutura da escola/sistema educacional’** e que **‘o pano de fundo, isto é, o que está por trás dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente, podem ser a atratividade pela profissão docente e a afirmação como professor’.**

‘Quanto às consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente’ constatamos o rol a seguir: 1) **‘o reconhecimento/valorização profissional’***; 2) **‘o gostar do que faz/profissão’****;; 3) **‘o encanto com a profissão’****;; e, 4) **‘a motivação com a profissão’****.. Essas constatações possibilitam a inferência de que **‘as consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico estão, principalmente, ligadas aos próprios professores e, secundariamente, ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’** e que **‘o pano de fundo, isto é, o que está por trás das consequências dos fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente, pode ser o entusiasmo profissional docente’.**

Diante deste cenário constatado, citamos Lima Júnior (2012) que destaca que é imprescindível que para se analisar o investimento pedagógico na profissão docente deve-se considerar os aspectos do contexto escolar em geral, os quais estão relacionados e esse fenômeno.

Ainda Lima Júnior (2012) afirma que para se compreender os fatores causadores do investimento pedagógico de professores de EF da EB e suas consequências **“[...] é importante levar em conta as singularidades existentes no trabalho deste coletivo docente”.**

Neste sentido, Faria *et al.* (2010) colocam que o processo de investimento pedagógico está associado ao professor/pessoa, isto é, à sua trajetória individual/pessoal de sua prática pedagógica.

Assim, de acordo com Lima Júnior (2012) o processo de investimento pedagógico influi no percurso docente, pois mostram como o professor reage às tensões da profissão, podendo ser positivas ou negativas.

No direcionamento das colocações dos autores anteriormente mencionamos, pelo quadro de constatações dos fatores causadores e suas consequências do investimento pedagógico, percebidos pelos professores estudados, podemos afirmar que, para compreendermos o processo de investimento pedagógico, é necessário um entendimento de que todos os fatores causadores e suas consequências, listados neste estudo, se interrelacionam entre si e entre os aspectos da vida pessoal e do âmbito escolar que os professores de EF da EB convivem diariamente em seu cotidiano escolar, não sendo possível tratar as conclusões desta investigação como uma tendência de generalização, mas, sim, como uma possibilidade de ocorrência.

Assim sendo, concluímos que, apesar da complexidade da docência em EF na EB, é possível afirmar que os professores da área também podem transitar na direção do investimento pedagógico na profissão docente, mas reconhecemos que o caminho do investimento é difícil devido à cultura da EF Escolar denunciada por Krug *et al.* (2016).

Referências

- ALMEIDA, C.B. de; OPPA, D.F.; MORETTI-PIRES, R.O. Estudo de caso. In: SANTOS. S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- ARAÚJO, A.B. da S. **Porque os professores permanecem na docência?** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- BARRETO, M. de A. **Ofício, estresse e resiliência: desafio do professor universitário**, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- BERRIA, J et al. 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.
- CARREIRO DA COSTA, F.A.A. A formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.5, n.1, p.26-39, 1994.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**. O novo papel dos RH nas organizações. Rio de Janeiro: Campos, 2010.
- CRUZ, S.P. da S.; NETO, J.B. A polivalência do contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v.17, n.50, p.385-398, mai./ago. 2012.
- COSTA, L.C.A. da; NASCIMENTO, J.V. do. O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v.20, n.1, p.17-24, 1.trim. 2009.
- CUNHA, M.I. da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- DESLANDES, S.F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FARIA, B.A. de et al. Inovação pedagógica na Educação Física. O aprender com práticas bem sucedidas? **Revista Agora Para La Educación Física y Deporte**, n.12, v.1, p.11-28, 2010.
- FEIL, I.T.S. **A formação docente nas Séries Iniciais do Primeiro Grau: pensando 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.
- FERREIRA, A.B. de H. **Mini Aurélio século XXI: o mini dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. ver. atual e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FLORES, P.P. et al. 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.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRESCHI, E.M.; FRESCHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v.8, n.18, p.1-12, jul./dez. 2013.

- FOLLE, A. et al. Nível de (in)satisfação de professores de Educação Física da Educação Infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14, n.2, p.124-134, abr./jun. 2008.
- FOLLE, A. et al. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.01, p.25-49, jan./mar. 2009.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. de S. (Org); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- IÓRIO, A.C.F. **Aposentadorias docentes: a permanência no magistério como projeto de vida**, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- KRUG, H.N. **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O autor, 2001.
- 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, out. 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-educ...> . Acesso: 02 ago. 2022.
- KRUG, H.N. Apontamentos comparativos das características do bom professores de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, abr. 2020. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-comparativo-das-caracteristicas-do-bom-professor-de-educacao-fisica-da-educacao-ba...> . Acesso: 02 ago. 2022.
- 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. 2021a.
- KRUG, H.N. As perspectivas futuras de professores de Educação Física na Educação Básica em diferentes fases da carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.43, v.esp.-EF, p.26-35, fev. 2021b.
- 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. 2021c.
- KRUG, H.N. Os desafios da prática pedagógica enfrentados pelos professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes cenários da atuação docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, fev. 2022. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-desafios-da-pratica-pedagogica-enfrentados-pelos-professores-de-educacao-fisica-na-educacao-bas...> . Acesso: 15 ago. 2022.
- KRUG, H.N.; KRUG, M. de R. Os motivos do bem e do mal-estar docente de professores de Educação Física na 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, M. de R.; KRUG, R. de R. A formação continuada de professores de Educação Física da Educação Básica: concepções, desafios e perspectivas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.11, n.25, p.371-389, set./dez. 2019.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. 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. et al. 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. et al. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.25, n.1, p.61-77, jan./jun. 2016.
- KRUG, H.N. et al. O clima escolar e suas implicações para o trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a.VI, v.6, n.2, p.130-156, 2019.
- KRUG, H.N. et al. Marcas docentes de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.16, n.42, v.4, p.25-35, out. 2020a.
- KRUG, H.N. et al. A atratividade docente: um estudo de caso com professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.16, n.41, v.3, p.82-90, 2020b.
- LIMA JÚNIOR, Y.M. de. **Investimento/desinvestimento pedagógico: compreendendo características da docência em Educação Física que podem levar o professor a investir/desinvestir no trabalho**, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.P.A. **Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

- MARCOLAN, S.G. et al. Docência: fatores indicativos de insatisfação na contemporaneidade. **Revista Agora**, n.25, p.84-96, dez. 2017.
- MASSA, N.P.; OLIVEIRA, G.S. de; BORGES, J.R. A. Análise de conteúdo: possibilidades de pesquisa e tratamento informático. **Revista Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v.20, n.48, p.45-64, 2021.
- MOLINA NETO, V. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS, Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.9, n.1, p.145-169, 2003.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RAMOS, F.M.; SPGOLON, A. Ser educador, até quando vale a pena. In: HETGES, A. et al. (Orgs.). **Reconstruindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.
- SAMPAIO, T.B. **Metodologia da pesquisa**. Santa Maria: UFSM, CTE, UAB, 2022.
- SANTOS, N. dos; BRACHT, V.; ALMEIDA, F.Q. de. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.02, p.141-165, abr./jun. 2009.
- SOUZA, S.P. de; NASCIMENTO, P.R.B. do; FENSTERSEIFER, P.E. Atuação docente em Educação Física Escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v.30, n.54, p.143-159, jul. 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TELLES, C.; KRUG, H.N. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-19, jul. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-de-educacao-fisica-escolar> . Acesso: 03 set. 2022.
- TELLES, C. et al. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção de acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-academicos-ingressantes-...> . Acesso: 02 ago. 2022.
- VERGARA, S.C. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2000.
- ZACARON, D. et al. O sucesso pedagógico em Educação Física na opinião dos futuros professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FIEP/1999, 14., Foz do Iguaçu. **Anais – Sessões Científicas**, Foz do Iguaçu: FIEP, 1999.
- YIN, R. **Case study research: design and methods**. 4th. California (USA): SAGE Publications, 2009.

APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MINISTRADA PELOS PROFESSORES UNIDOCENTES: PRESSUPOSTOS DE BASE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Hugo Norberto Krug⁸
Marilia de Rosso Krug⁹

Resumo

Ao pensarmos a complexidade do ensino da Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), objetivamos, neste estudo, abordar a EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes, dando ênfase para alguns pressupostos de base da prática pedagógica, tais como: a importância da EF nos AIEF no currículo escolar, o papel/função da EF nos AIEF, as dificuldades na prática pedagógica da EF nos AIEF, a cultura das aulas de EF nos AIEF, o real e o ideal da prática pedagógica na EF nos AIEF, os aspectos positivos e negativos da EF nos AIEF, os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica da EF nos AIEF, as necessidades formativas para ministrar a EF nos AIEF, e, os saberes necessários à prática docente na EF nos AIEF. Caracterizamos o estudo como uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico, tendo a interpretação das informações coletadas à análise documental. Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, onde utilizamos como base de dados Google Acadêmico, concluímos que, os professores unidocentes, ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF, estão atrelados aos pressupostos da base da prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Física. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Professores Unidocentes. Pressupostos de Base.

Abstract

When we think about the complexity of teaching Physical Education (PE) in the Early Years of Elementary School (EYES), we was aimed, in this study, to approach the PE in EYES taught by single-teaching teachers, giving emphasis to some assumptions of base of the pedagogical practice, such as: the importance of PE in EYES in the school curriculum, the role/function of PE in EYES, the difficulties in the pedagogical practice of PE in EYES, the culture of PE classes in EYES, the real and ideal of pedagogical practice in PE in EYES, the positive and negative aspects of PE in the EYES, the factors indicative of the (im)possibilities of the pedagogical practice of PE in the EYES, the formative needs to teach PE in the EYES, and the knowledge necessary for teaching practice in PE in the EYES. We was characterize the study as qualitative research with a bibliographic focus, with the interpretation of the information collected through documentary analysis. By analyzing the information obtained in the specialized literature on PE, where we used Google Scholar as a database, we concluded that single-teaching teachers, when teaching PE classes at EYES, are linked to the assumptions underlying the pedagogical practice.

Keywords: Physical Education. Early Years of Elementary School. Single-teaching Teachers. Base Assumptions.

As considerações iniciais: introduzindo o tema da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministrada pelos professores unidocentes

⁸ 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), onde ministrou a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na Educação Básica no curso de Licenciatura em Educação Física da 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.

⁹ 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.

Inicialmente, consideramos importante destacar que pensamos na realização deste estudo devido aos desafios que a escola e seus profissionais, principalmente, os professores unidocentes, apresentam no cotidiano de sua docência ao ministrarem aulas de Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

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

Ainda colocamos como pertinente citarmos Krug e Krug (2022b, p.56) que colocam que “[...] mesmo sendo a EF um dos componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica, nos AIEF não necessariamente é lecionada por um professor habilitado na área (licenciado em EF)”. Conforme Cardoso (2014, p.8), esse fato

[...] acontece devido a uma brecha no art. 31 da Resolução n. 7/2010 que assegura a presença da disciplina com caráter obrigatório, mas não a presença do seu profissional especializado [...] mas, sim possibilita a presença de um professor habilitado em Magistério em nível médio, ou com formação em nível superior em Pedagogia ou equivalente que é regente da classe na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Desta maneira, para Mensch e Schwengber (2009, p.283), “[...] no Rio Grande do Sul é um professor único a lecionar todas as disciplinas vinculadas no currículo [...]” dos AIEF e que esse docente é denominado de professor unidocente.

Assim, diante destas considerações iniciais, lembramos Krug (2022, p.21) que aponta que “[...] o ofício da unidocência é complexo, onde muitas exigências são feitas aos professores unidocentes [...]” e por isso ainda existe o que abordar sobre a relação da EF e a unidocência, pois sempre surgem novas questões (FONSECA; CARDOSO, 2014).

Assim, neste estudo, pensamos no tema ‘os pressupostos de base da prática pedagógica da EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes’, pois, de acordo com Krug (2021b), Krug (2021c) e Krug (2023c), esses nos permitem uma melhor compreensão da complexidade do tema em estudo.

Nesta perspectiva de estudo, nos aproximamos de Luft (2000) que coloca que a palavra pressuposto significa aquilo que se supõe antecipadamente; aquilo que se busca alcançar, objetivo, meta. Já, a palavra base significa a parte considerada como suporte (LUFT, 2000). Assim, para este estudo, a expressão ‘pressupostos de base’ significa aquilo que se busca alcançar na prática pedagógica das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes.

Desta forma, embasando-nos nas premissas anteriormente descritas, formulamos a seguinte questão problemática orientadora deste estudo: quais são os pressupostos de base para a prática pedagógica da EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes?

Então, a partir desta indagação, elaboramos como objetivo geral do estudo, abordar a EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes, dando ênfase para alguns pressupostos de base da prática pedagógica, tais como: a importância da EF nos AIEF no currículo escolar, o papel/função da EF nos AIEF, as dificuldades na prática pedagógica da EF nos AIEF, a cultura das aulas de EF nos AIEF, o real e o ideal da prática pedagógica na EF nos AIEF, os aspectos positivos e negativos da EF nos AIEF, os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica da EF nos AIEF, as necessidades formativas para ministrar a EF nos AIEF, e, os saberes necessários à prática docente na EF nos AIEF.

Justificamos a realização deste estudo ao considerarmos que os docentes ao compreenderem os pressupostos de base da prática pedagógica das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes, podem oferecer subsídios para reflexões que possibilitem modificações em suas práticas pedagógicas que proporcionem a melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem dessa disciplina.

Assim sendo, esta justificativa se torna real quando, segundo Krug e Krug (2022b), os próprios professores unidocentes declaram que a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF é ruim. Também Krug *et al.* (2016, p.9) constataram que, os professores unidocentes estudados (sessenta), em todas as fases da carreira docente (entrada; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento), ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF, demonstraram “[...] a existência de uma prática pedagógica, no mínimo podendo ser definida como deficiente em relação a uma EF de qualidade nos AIEF”.

Assim sendo, todas estas afirmativas servem para reforçar a necessidade da realização deste estudo.

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

Em relação aos procedimentos metodológicos empregados neste estudo, destacamos que caracterizamos a pesquisa como qualitativa com enfoque bibliográfico.

De acordo com Santos (2006), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos da realidade, a partir de atitudes e sentidos que os agentes conferem as suas ações, com vista a construir um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo. Então, a partir dos fundamentos da pesquisa qualitativa, efetuamos uma pesquisa bibliográfica, que, conforme Mattos; Rossetto Jr. e Blecher (2004, p.18), “[...] procura explicar um problema a partir de referências teóricas e/ou revisão de literatura de obras e documentos que se relacionam com o tema pesquisado”. Já Ferrari (1982) afirma que a pesquisa bibliográfica permite ao investigador uma visão geral das contribuições científicas de pesquisadores sobre determinado assunto.

Assim, lembramos que, neste estudo, ancoramos o assunto pesquisado ‘aos pressupostos de base da prática pedagógica da EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes’.

Desta forma, realizamos este estudo em quatro momentos distintos, descritos a seguir: 1º) efetuamos um levantamento na base de dados do indexador Google Acadêmico, sobre o tema do estudo; 2º) entre os vários estudos encontrados, selecionamos doze (KRUG, 2018a; KRUG, 2018b; KRUG, 2021a; KRUG, 2022; KRUG, 2023a; KRUG, 2024; KRUG; KRUG, 2022a; KRUG; KRUG, 2022b; KRUG; KRUG, 2023; KRUG *et al.*, 2018a; KRUG *et al.*, 2018b; e, KRUG *et al.*, 2019) que contemplaram, com precisão e profundidade, o tema do estudo; 3º) utilizamos à análise documental, que, segundo Mattos; Rossetto Jr. e Blecher (2004, p.17),

[...] tem como objetivo investigar fontes primárias, que se constituem de dados que não foram codificados, organizados e elaborados para os estudos científicos, como: documentos, arquivos, plantas, desenhos, fotografias, gravações, estatísticas e leis, etc. para poder descrever e analisar situações, fatos e acontecimentos anteriores, bem como comparar com dados da realidade presente.

Já, para Lüdke e André (1986), o uso da análise documental é indicado quando o pesquisador tem interesse de investigar o problema a partir da expressão dos outros indivíduos. Além disso, nos utilizamos de Franco (2012, p.31) que diz que o pesquisador “[...] 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.)”; e, 4º desenvolvemos o presente texto, a partir das análises sobre as obras selecionadas.

Os resultados as discussões: explicitando os achados sobre os pressupostos de base da prática pedagógica da EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes

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

a) A importância da EF nos AIEF no currículo escolar

Ao inserirmos esta temática, nos dirigimos a Luft (2000) que coloca que a palavra importante significa o que tem mérito, digno de elogio; digno de consideração, de apreço, por ter influência, prestígio. Assim, consideramos, neste estudo, que importância significa a influência que a disciplina de EF nos AIEF possui no currículo escolar na visão dos professores unidocentes.

Frente a estas premissas, a seguir, citamos uma investigação que aborda esta temática em questão.

Neste sentido, Krug *et al.* (2018b, p.8) no estudo denominado ‘A importância da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes’ constataram que a “[...] maioria dos professores unidocentes estudados, declarou sim, isso é, a Educação Física Escolar é importante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a minoria destes manifestou não, isso é, não é importante”.

Quanto às justificativas para tais afirmativas, segundo Krug *et al.* (2018b, p.8), os professores unidocentes estudados, apontaram as seguintes: “[...] a) para o sim – 1ª) ajuda no aprendizado dos alunos na sala de aula; 2ª) contribui com a formação integral dos alunos; e, 3ª) contribui no desenvolvimento motor dos alunos; e, b) para o não – 1ª) uso da aula livre pelos professores unidocentes”.

Diante deste cenário, Krug *et al.* (2018b, p.8) concluíram que

[...] a EF Escolar nos AIEF é considerada importante pelos mesmos (professores unidocentes) no currículo escolar, mas que, as justificativas para tal consideração, não são adequadas para a valorização deste componente curricular, pois as mesmas se sustentam em uma EF como subalterna às demais áreas do conhecimento, o que comprova uma marginalização da EF nos AIEF.

Assim sendo, Krug *et al.* (2018b, p.4) apontam que os resultados constatados nesta pesquisa servem para reflexões “[...] que podem despertar modificações no contexto da EF Escolar, as quais podem contribuir para a melhoria dessa disciplina na escola”.

Além disto, relativamente às colocações da investigação citada, podemos inferir que ‘os professores unidocentes possuem dois pólos antagônicos sobre a importância da EF nos AIEF, o que provoca um repensar dos mesmos’.

b) O papel/função da EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes

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

Diante destas premissas, a seguir, nos referimos a uma investigação sobre a temática em questão.

Neste sentido, Krug (2018b, p.6-7) no estudo ‘O papel/função da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes’ constataram que a

[...] maioria dos professores unidocentes estudados, possuem uma percepção sobre o papel/função da EF nos AIEF classificada como uma tendência pedagógica denominada de Psicomotricidade, sendo que a minoria está dividida entre a classificada como Recreação e a Desenvolvimento e Aprendizagem Motora.

Assim sendo, lembramos Soldateli e Krug (2009, p.3) que destacam que “a Psicomotricidade pode ser considerada bastante disseminada e, talvez, hegemônica no desenvolvimento da EF nos AIEF”. Entretanto, de acordo com Sayão (2002), a Psicomotricidade é pautada num modelo de criança universal, onde o movimento serve de recurso pedagógico visando o sucesso da criança em outros campos do conhecimento.

Frente a este cenário, Krug (2018b, p.7) “[...] aponta para a necessidade de mais discussões e estudos sobre o papel/função da EF nos AIEF, para que novos horizontes sejam explorados para contribuir com a melhoria da qualidade desta disciplina no currículo escolar”.

Além disto, em relação às colocações da investigação mencionada, podemos inferir que ‘os professores unidocentes fluem entre três tendências pedagógicas que influenciam o papel/função da EF nos AIEF, o que provoca um repensar dos mesmos’.

c) As dificuldades enfrentadas na prática pedagógica pelos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF

Nesta temática, nos embasamos em Luft (2000) que diz que a palavra dificuldade significa a qualidade ou caráter do que é difícil. É o que impede a realização de alguma coisa; aquilo que estorva ou atrapalha o desenvolvimento de algo, impedindo; obstáculo. Assim, consideramos, neste estudo, que as dificuldades são os obstáculos que atrapalham o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores unidocentes em suas aulas de EF nos AIEF.

Considerando estas premissas, a seguir, nos reportamos a uma investigação que aborda esta temática em questão.

Neste sentido, Krug *et al.* (2019, p.33-34) em estudo intitulado ‘As dificuldades da prática pedagógica da Educação Física na unicodência’ constataram um rol de cinco dificuldades. Foram elas:

[...] 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.

Os autores ainda constataram que

[...] a maioria das dificuldades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF, na percepção dos professores unidocentes estudados, foi classificada na dimensão sócio-político-cultural e a minoria dividida entre a dimensão instrucional/pedagógica e a dimensão institucional/organizacional (KRUG *et al.*, 2019, p.34).

Desta forma, Krug *et al.* (2019, p.34) assinalam que as dificuldades apontadas “[...] demonstram a complexidade que circunda a prática pedagógica nas aulas de EF [...]” ministradas pelos professores unidocentes nos AIEF. Esse fato está em consonância com o colocado por Krug (2023b) de que as aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes é um momento de “dificuldades [...]” (p.19) e de “complexidade [...]” (p.24).

Assim sendo, Krug *et al.* (2019, p.23) destacam que investigações que voltam olhares para as dificuldades da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF “[...] podem oferecer subsídios para reflexões que contribuam com melhorias na qualidade das aulas desta disciplina”.

Além disto, referentemente às colocações da investigação analisada, podemos inferir que ‘os professores unidocentes estão sob a influência de uma série de variáveis que permeiam o espaço educativo e por isso surgem diversas dificuldades pedagógicas que atrapalham a atuação docente nas aulas de EF nos AIEF, o que provoca uma reflexão sobre as mesmas’.

d) A cultura das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes

Ao tratarmos desta temática, nos dirigimos a Luft (2000) que diz que a palavra cultura significa uma rede de compartilhamento de símbolos, significados e valores de um grupo ou sociedade. Já Rangel *et al.* (2005) entendem cultura escolar, os aspectos institucionalizados, determinadas práticas de condutas, hábitos e rituais diários, a prática do cotidiano do saber escolar, a materialidade física, modos de pensar e agir, enfim, só para citar alguns exemplos de determinações culturais no interior da escola. Assim, consideramos, neste estudo, que a cultura das aulas de EF nos

AIEF ministradas pelos professores unidocentes é aquela que mostra a prática do cotidiano desses profissionais em sua docência.

Ao considerarmos estas premissas descritas, a seguir, nos dirigimos a uma investigação sobre a temática em questão.

Neste sentido, Krug (2018a, p.9) na investigação ‘A cultura das aulas de Educação Física ministradas por unidocentes’ constatou a seguinte cultura existente

[...] a) sobre a cultura organizacional das aulas de EF ministradas pelos professores unidocentes estudados, essa é caracterizada pela frequência de uma aula semanal, pelo tempo de sessenta minutos de duração, sendo realizada dentro do turno normal das demais disciplinas do currículo escolar e as turmas de alunos são compostas de forma mista, ou seja, de alunos de ambos os sexos; e, b) sobre a cultura da prática pedagógica nas aulas de EF ministradas pelos professores unidocentes estudados, essa 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.

Neste direcionamento de constatação, Krug (2018a, p.9) ressalta “[...] a existência de uma cultura de desvalorização da EF no currículo escolar, particularmente, no segmento dos AIEF”.

Desta forma, “[...] o contexto cultural constatado aponta para a necessidade de se (re)pensar a situação da EF no currículo escolar, especificamente, no segmento dos AIEF” (KRUG, 2018a, p.10).

O autor complementa dizendo que

[...] as constatações da cultura das aulas de EF dos professores unidocentes que envolvem essa disciplina nos AIEF revelaram a importância de abrirmos espaços para discussões sobre este tema, já que, a disciplina faz parte do contexto escolar, e, como tal, devem ser realizadas profundas reflexões em busca de encontrarmos soluções para superar sua cultura de desvalorização [...] (KRUG, 2018a, p.10).

Além disto, na direção das colocações deste estudo analisado, podemos inferir que ‘os professores unidocentes precisam buscar alternativas para que a cultura de suas aulas de EF nos AIEF seja transformada e aliada de um projeto político-pedagógico da escola com uma EF de melhor qualidade’.

e) O real e o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF

Ao nos referirmos a esta temática, apontamos Luft (2000) que salienta que a palavra real significa o que tem existência verdadeira e não imaginária e a palavra ideal significa aquilo que só existe na idéia e que reúne toda a perfeição imaginável. Assim, para este estudo, consideramos real aquilo que existe efetivamente, o que não é fictício, isso é, a realidade da EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes e o ideal o conjunto imaginário de percepções que se procura alcançar na EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes.

Neste contexto de premissas, a seguir, anunciamos uma investigação sobre a temática em questão.

Krug (2022, p.29) no estudo designado ‘O real e o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental’ constataram que:

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

O autor ainda constatou que:

Quanto ao ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes estudados, na atualidade, possuem perspectiva de ação positiva caracterizada por seis fenômenos determinantes: com planejamento de ensino; com objetivos explícitos a serem desenvolvidos; com conteúdos adequados desenvolvidos; com procedimentos de ensino adequados; com uso de recursos de ensino variados; e, com avaliação bem definida. Nesse sentido, consideramos importante destacarmos que o ‘pano de fundo’, isso é, o que está por trás de perspectiva de ação positiva, ou seja, do ideal da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF dos professores unidocentes estudados, é a ‘valorização da EF no currículo deste segmento escolar’ (KRUG, 2022, p.29).

Assim sendo, Krug (2022, p.25) destaca que

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

Consequentemente, diante dos resultados deste estudo, Krug (2022, p.30) aponta para a “[...] necessidade de uma discussão mais aprofundada deste tema, para que as compreensões ou percepções limitadas sejam superadas pelos professores unidocentes e que, dessa forma, possam desenvolver práticas pedagógicas na escola com mais qualidade”.

Desta forma, pelas constatações explanadas na investigação, podemos inferir que ‘os professores unidocentes, apesar do respaldo legal para a atuação frente ao componente obrigatório do currículo escolar da EF nos AIEF, através de sua formação inicial (Pedagogia e/ou Magistério) e/ou formação continuada, não conseguem obter ou construir conhecimentos adequados para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais eficiente no aprendizado dos seus alunos referentemente a essa área do conhecimento, pois o real está muito distante do ideal preconizado pelos docentes estudados, o que provoca uma reflexão sobre esse contexto’.

f) Os aspectos positivos e negativos da EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes

Esta temática ao ser abordada nos obriga a indicar Luft (2000) que aponta que a palavra positivo significa algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para este estudo, consideramos positivo o aspecto apontado, pelos professores unidocentes estudados, que tendeu para auxiliar em uma melhoria das aulas de EF nos AIEF. Ainda Luft (2000) afirma que a palavra negativo significa algo que contém ou exprime recusa, é contraproducente. Assim, para este estudo, consideramos negativo o aspecto apontado, pelos professores unidocentes estudados, que tendeu para tornar contraproducente as aulas de EF nos AIEF.

Ao considerarmos as premissas anteriormente colocadas, nos referenciamos a uma investigação que aborda esta temática em questão.

Neste sentido, mencionamos Krug e Krug (2022a, p.24) que na investigação denominada ‘Avaliando a Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministrada por professores unidocentes: aspectos positivos e negativos’ constataram que

[...] a) quanto aos aspectos positivos da EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes (estes) apontaram dois aspectos positivos: 1) ajuda no aprendizado dos alunos na sala de aula; e, 2) os alunos gostam das aulas de EF nos AIEF. Esse rol de aspectos positivos apontou que a totalidade dos mesmos teve ligação direta com os alunos dos AIEF; e, b) quanto aos aspectos negativos da EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes estudados (estes) apontaram quatro aspectos negativos: 1) a falta de preparação profissional dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF; 2) a inexistência de planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF; 3) o papel/função da EF de Recreação (aula livre) utilizada pelos professores unidocentes em suas aulas de EF nos AIEF; e, 4) a falta de espaço físico e de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF nos AIEF. Esse rol de aspectos negativos apontou que a maioria dos mesmos teve ligação direta com os próprios professores unidocentes, ou seja, consigo mesmos e a minoria ligação direta com a estrutura da escola/sistema educacional.

Assim sendo, os autores concluíram que “[...] a EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes estudados foi geradora de aspectos positivos e negativos” (KRUG; KRUG, 2022a, p.24) e pela “[...] existência de aspectos negativos [...] em maior quantidade de aspectos positivos [...]” e que, dessa forma, existe “[...] uma maior probabilidade de ocorrências de aspectos negativos do que positivos” (KRUG; KRUG, 2020a, p.25).

Diante deste cenário, Krug e Krug (2020a) revelam a importância de abrir espaços para discussões sobre esta temática, já que, a disciplina de EF nos AIEF faz parte do contexto escolar e, como tal, devem ser realizadas profundas reflexões em busca de encontrar soluções para superar seus problemas.

Além disto, considerando os achados deste estudo, podemos inferir que ‘os professores unidocentes, em sua atuação profissional, frente à EF nos AIEF, contribuem para a marginalização desta disciplina no currículo escolar, o que provoca um repensar dos mesmos’.

g) Os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF

A respeito desta temática, consideramos necessário nos dirigirmos a Luft (2000) que anuncia que a palavra impossibilidade significa a qualidade ou caráter do impossível; incapacidade; aquilo que não é possível. Assim, para este estudo, consideramos que impossibilidade significa as incapacidades dos professores unidocentes de desenvolverem uma adequada prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF. Também Luft (2000) coloca que a palavra possibilidade significa a característica do que é possível. Assim, para este estudo, consideramos que possibilidade significa as características do que é possível aos professores unidocentes de desenvolverem adequadamente na prática pedagógica das aulas de EF nos AIEF.

A partir destas premissas descritas anteriormente, a seguir, nos remetemos a uma investigação sobre a temática em questão.

Neste sentido, lembramos Krug (2023a, p.47) que no estudo ‘A Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica dos professores unidocentes’ que constatou que os fatores indicativos foram os seguinte:

a) impossibilidades – 1) a falta de conhecimento dos professores unidocentes sobre o papel/função da EF nos AIEF; 2) a falta/deficiência de preparação/capacitação dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF; 3) a inexistência de planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes; e, 4) o isolamento dos professores unidocentes em relação aos professores de EF. Ao considerarmos esse rol constatamos que três quartos estão diretamente ligados aos próprios professores unidocentes, ou seja, a si mesmos e um quarto está diretamente ligado à estrutura da escola/sistema educacional; e, b) possibilidades – 1) os professores unidocentes conhecerem as abordagens pedagógicas da EF; 2) os professores unidocentes realizarem curso de aperfeiçoamento sobre EF; 3) os professores unidocentes aprenderem a fazer planejamento para as aulas de EF; e, 4) os professores unidocentes obterem o apoio e/ou trocarem experiências com os professores de EF e realizarem um trabalho coletivo. Ao considerarmos esse rol constatamos que três quartos estão diretamente ligados aos próprios professores unidocentes, ou seja, a si mesmos e um quarto está diretamente ligado à estrutura da escola/sistema educacional.

O autor destaca que “o rol dos fatores indicativos das impossibilidades da prática pedagógica dos professores unidocentes estudados, nas aulas de EF nos AIEF, representa uma atuação docente, no mínimo podendo ser definida como deficiente em relação a uma EF nos AIEF de qualidade” (KRUG, 2023a, p.47). Já “o rol dos fatores indicativos das possibilidades da prática pedagógica dos professores unidocentes estudados, nas aulas de EF nos AIEF, representa uma atuação docente, no mínimo podendo ser imaginada como eficiente para o desenvolvimento de uma EF nos AIEF de qualidade” (KRUG, 2023a, p.48).

Diante deste cenário, Krug (2023a) aponta a importância deste estudo para a compreensão da realidade das aulas de EF ministradas por professores unidocentes no cotidiano escolar.

Além disto, quanto as colocações desta investigação, podemos inferir que ‘os professores unidocentes estão sob a influência da complexidade da prática docente nas aulas de EF nos AIEF, onde as possibilidades são praticamente o contrário das impossibilidades, fato esse que mostra que os mesmos estão conscientes de que a melhoria de suas práticas pedagógicas é necessária e urgente’.

h) As necessidades formativas dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF

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

Diante destas premissas, citamos, a seguir, uma investigação sobre a temática em questão.

Neste sentido, Krug e Krug (2023, p.35) em estudo nomeado ‘Necessidades formativas de professores unidocentes para ministrarem as aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental’ identificaram um rol de três necessidades formativas. 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 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 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.

Os autores ainda constataram que

[...] a maioria [...] 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 minoria [...] ficou dividida entre as relativas ao currículo [...], as relativas à escola enquanto organização [...] e as relativas aos alunos [...]. (KRUG; KRUG, 2023, p.35).

Ainda Krug e Krug (2023, p.36) chamam à atenção de que as necessidades formativas manifestadas pelos professores estudados “[...] mostraram um problema crucial, ou seja, o despreparo docente para ministrar as aulas de EF nos AIEF”.

Assim sendo, Krug e Krug (2023, p.36) colocam que as revelações deste estudo alertam para

[...] a importância de abirmos 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 das aulas de EF nos AIEF de boa qualidade de ensino.

Desta forma, sobre as colocações desta investigação, podemos inferir que ‘os professores unidocentes possuem necessidades formativas que mostram um despreparo docente muito relacionado à formação inicial e que devem abrir horizontes para a formação continuada, bem como para a auto-formação, através da conscientização das lacunas da formação, problemas da prática pedagógica, interesses e motivações, para, então, melhorarem a qualidade do ensino da EF nos AIEF’.

i) Os saberes necessários à prática docente de professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF

Ao inserirmos esta temática, nos dirigimos a Luft (2000) que coloca que a palavra saberes significa conhecimentos; a reunião do que expressa sabedorias; sapiência; conjunto de conhecimentos sobre algo ou alguém; saberes científicos. Assim, para este estudo, consideramos saberes o conjunto de conhecimentos sobre algo, que, no caso, são as aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes.

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

Ao valorizarmos estas premissas anteriormente descritas, na sequência, citamos uma investigação sobre a temática em questão.

Neste sentido, Krug; Krug e Krug (2024, p.11) na investigação de título ‘Os saberes necessários à prática docente de professores unidocentes nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental’ constataram um rol de quatorze saberes. Foram eles:

[...] 1) saber a importância da EF nos AIEF; 2) saber as abordagens pedagógicas da EF para embasar o ensino nos AIEF; 3) saber elaborar um planejamento de ensino para a EF nos AIEF; 4) saber sobre gestão de aula em EF nos AIEF; 5) saber compreender a realidade dos alunos dos AIEF; 6) saber o conteúdo da EF para os AIEF; 7) saber lidar com as condições difíceis/precárias de trabalho, representadas pela falta de espaços físicos e de materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF nos AIEF; 8) saber ter o controle/domínio da turma de alunos durante as aulas de EF nos AIEF; 9) saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo da EF nos AIEF; 10) saber lidar com as dificuldades/imprevistos surgidos nas aulas de EF nos AIEF; 11) saber trabalhar em conjunto com o professor de EF da escola; 12) saber que precisa se atualizar sobre a EF nos AIEF; 13) saber estratégias/procedimentos de ensino para ministrar os conteúdos da EF nos AIEF; e, 14) saber como avaliar os alunos em relação aos conteúdos da EF nos AIEF.

Podemos destacar que este rol está em consonância com o colocado por Montalvão e Mizukami (2002) de que são muitos os saberes inerentes à profissão docente.

Os autores ao considerarem Martins e Rausch (2012) que afirmam que o sucesso da profissão docente passa pela constituição de uma trilogia de saberes, isto é, o saber (conhecimento), o saber-fazer (habilidades) e o saber-ser (atitudes) constataram que

[...] maioria [...] dos saberes apontados pelos professores unidocentes estudados estão ligados ao saber-fazer e a minoria [...] está dividida em duas partes, uma parte [...] está ligada ao saber [...] e outra parte [...] está ligada ao saber-ser (KRUG; KRUG; KRUG, 2024, p.11).

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

Desta forma, é necessário mais discussão sobre esta temática, pois os saberes necessários à prática docente em EF nos AIEF pelos professores unidocentes, apontam para uma situação difícil e complexa, pois sinalizam para a necessidade de serem abordados na formação permanente destes professores para colaborar com a melhoria da qualidade do ensino da EF nos AIEF (KRUG; KRUG; KRUG, 2024).

Além disto, a partir dos achados do estudo, podemos inferir que ‘os professores unidocentes estudados, possivelmente, ao pensarem sobre os saberes docentes necessários para ministrarem as aulas de EF nos AIEF, tiveram olhos preferencialmente para as questões do saber-fazer, que deixaram marcas em suas compreensões da docência em EF, em detrimento do saber e do saber-ser’.

Conseqüentemente, apontamos que estes foram os pressupostos de base da prática pedagógica da EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes constatados na literatura especializada em EF, selecionados pelo autor deste estudo.

As considerações finais: concluindo sobre os pressupostos de base da prática pedagógica da EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes

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

Assim, por meio da análise interpretativa das investigações mencionadas neste estudo bibliográfico podemos concluir que, ‘os professores unidocentes, ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF, estão atrelados aos pressupostos de base da prática pedagógica (a importância da EF nos AIEF no currículo escolar, o papel/função da EF nos AIEF, as dificuldades na prática pedagógica da EF nos AIEF, a cultura das aulas de EF nos AIEF, o real e o ideal da prática pedagógica na EF nos AIEF, os aspectos positivos e negativos da EF nos AIEF, os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica da EF nos AIEF, as necessidades formativas para ministrar a EF nos AIEF, e, os saberes necessários à prática docente na EF nos AIEF)’, anteriormente descritos.

A partir desta conclusão, nos referimos à Krug e Krug (2022b, p. 64) que destacam que, os professores unidocentes estudados, apontam cinco ações “[...] para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF”. Foram elas:

[...] 1ª) saber a importância da EF nos AIEF; 2ª) o trabalho conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola; 3ª) a participação em cursos de atualização específicos sobre a EF nos AIEF; 4ª) a participação da Gestão Escolar, mais especificamente da coordenação pedagógica, na orientação e acompanhamento das atividades de planejamento e execução das aulas de EF nos AIEF; e, 5ª) a universidade oferecer uma formação inicial mais qualificada em relação à EF.

Para finalizarmos, citamos Krug e Krug (2022b, p. 67) que assinalam que estudos sobre as aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes “[...] revelam a importância de abrirmos espaços para discussões sobre esse tema, já que, a EF faz parte do currículo escolar, e, como tal, mediante o quadro descrito (pelos estudos em geral), devem ser realizadas profundas reflexões em busca de encontrarmos soluções para superar a realidade da docência em EF nos AIEF pelos professores unidocentes [...]” e com isso melhorarmos a qualidade das referidas aulas.

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

Referências

- CARDOSO, F.F. **A percepção de professores de Educação Física de sexto ano, sobre o desenvolvimento dos alunos, em relação à presença ou não de professor especializado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- FERRARI, A.T. **Método da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.
- FONSECA, D.G. da; CARDOSO, L.T. Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a questão da unidocência. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.32, n.1, p.41-56, jan./dez. 2014.
- 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: 15 dez. 2023.
- 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: 15 dez. 2023.
- KRUG, H.N. A Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental: percepções de professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.43, v.esp.-EF, p.14-25, fev. 2021a.
- KRUG, H.N. Apontamentos sobre o Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial em Educação Física – Parte I: Pressupostos de base. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-15, mai. 2021b.
Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-o-estagio-curricular-supervisionado-na-formacao-inicial-emeducao-fisica-parte-i-pessupostos-...> . Acesso em: 16 dez. 2023.
- KRUG, H.N. Apontamentos sobre o Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial em Educação Física – Parte II: Pressupostos de base auxiliares. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.43, v.6 esp.-EF, p.23-35, out. 2021c.
- 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. 2023a.
- KRUG, H.N. As aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministradas pelos professores unidocentes: que momento é este? **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.50, v.esp.-EF, p.15-25, 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. 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. 2022a.
- 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. 2022b.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Necessidades formativas de professores unidocentes para ministrarem as aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.51, v.esp.–EF, p.25-39, ut. 2023.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. Os saberes necessários à prática docente de professores unidocentes nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Saberes Docentes**, Juína, 2024 (No Prelo).
- KRUG, H.N. et al. 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. et al. A Educação Física ministrada por professores unidocentes: um estudo de caso referente às diferentes fases da carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-12, mai. 2016. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-educacao-fisica-ministrada-por-professores-unidocentes...> . Acesso em: 16 dez. 2023.
- KRUG, H.N. et al. A marginalização da Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministrada pelos professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.37, v.4, p.51-58, 2018a.
- KRUG, H.N. et al. A importância da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-10, ago. 2018b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes...> . Acesso em: 15 dez. 2023.
- KRUG, H.N. et al. As dificuldades da prática pedagógica da Educação Física na unidocência. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.12, n.2, p.22-38, 2.sem. 2019.
- 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.
- MARTINS, K.; RAUSCH, R.B. Saberes do bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da graduação. **Revista Intersaberes**, v.17, n.14, p.246-261, ago./dez. 2012.
- MATTOS, M.G. de; ROSSETTO JR., A.J.; BLECHER, S. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em Educação Física: construindo seu trabalho acadêmico – monografia, artigo científico e projeto de ação**. São Paulo: Phorte, 2004.
- MENSCH, D.I.; SCHWENGBER, M.S.V. Jogar bola, brincar na pracinha e plantar bananeira: representações sociais de crianças sobre a Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, a.XXI, n.32/33, p.280-295, jun./dez. 2009.
- MENTZ, P. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: narrativas de estagiárias do curso de Pedagogia**, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- MONTALVÃO, E.C.; MIZUKAMI, M. da G.N. Conhecimentos de futuras professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações de ensino e aprendizagens. In: MIZUKAMI, M. da G.N.; REALI, A.M. de M.R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- 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.
- SANTOS, B.V.S. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAYÃO, D.T.; Infância, Prática de Ensino e Educação Infantil. In: VAZ, A.F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.
- SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A formação inicial em Educação Física e Pedagogia: preparação para a atuação nos anos iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.11, n.1, p.23-32, jan./abr. 2008.

SOLDATELI, P.; KRUG, H.N. A intencionalidade pedagógica da Educação Física Escolar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.129, p.1-20, feb. 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd129/a-intencionalidade-pedagogica-da-educacao-fisica-es...> . Acesso em: 15 dez. 2023.

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

TELLES, C. et al. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-acad...> . Acesso em: 18 dez. 2023.

OS FATOS MARCANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MINISTRADAS POR PROFESSORES UNIDOCENTES

Hugo Norberto Krug¹⁰

Resumo

Objetivamos neste estudo identificar e analisar os fatos marcantes ocorridos nas aulas de Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), ministradas por professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), nas percepções dos mesmos. Caracterizamos esta investigação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, bem como as informações coletadas interpretadas pela análise de conteúdo. Participaram quinze professores unidocentes da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que, nas percepções dos professores unidocentes estudados, os fatos marcantes oscilaram entre negatividades e positivities da prática pedagógica dos mesmos. Os fatos marcantes caracterizados como negatividades estão ligados ao insucesso pedagógico e os caracterizados como positivities estão ligados ao sucesso pedagógico. Entretanto, também concluímos que os fatos marcantes caracterizados como negatividades foram muito superiores em quantidade do que os caracterizados como positivities.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Unidocentes. Fatos Marcantes.

Abstract

We was aimed in this study to identify and analyze the striking facts that occurred in Physical Education (PE) classes in the Early Years of Elementary School (EYES), taught by single-teaching teachers, from the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul. South (Brazil), in their perceptions. We was characterized this investigation as qualitative of the case study research. We was used an interview as a research instrument, as well as the information collected interpreted through content analysis. Participated fifteen single-teaching teachers from the aforementioned education system and city. We was concluded that, in the perceptions of the single-teaching teachers studied, the striking facts oscillated between negativity and positivity in their pedagogical practice. The striking facts characterized as negativities are linked to pedagogical failure and those characterized as positives are linked to pedagogical success. However, we also concluded that the striking facts characterized as negativities were much greater in quantity than those characterized as positives.

Keywords: Physical Education. Single-teaching Teachers. Striking Facts.

As considerações introdutórias

Pela literatura especializada em Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), facilmente, podemos constatar a existência de uma preocupação com a EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) ministrada por professores unidocentes.

¹⁰ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Ex-Professor de Educação Física na rede de ensino público de Pelotas e Rio Grande (RS) de 1980 a 1994; hkrug@bol.com.br.

Assim, no cenário da EF nos AIEF diversos estudos já foram realizados, envolvendo diversas temáticas, no intuito da compreensão da complexidade que envolve esse componente curricular e os professores unidocentes e entre eles citamos os seguintes: Silva e Krug (2008); Contreira e Krug (2010); Aguiar (2014); Cardoso (2014); Fonseca e Cardoso (2014); Fonseca *et al.* (2014); Pires (2014); Saldanha (2015); Krug *et al.* (2016); Krug (2018a); Krug (2018b); Krug *et al.* (2018a); Krug *et al.* (2018b); Krug *et al.* (2019); Silva (2019); Krug *et al.* (2020); Krug (2021a); Krug (2022a); Krug e Krug (2022a); Krug e Krug (2022b); Krug (2023a); Krug (2023b); e, Krug e Krug (2023).

Uma das possíveis causas desta intensificação de estudos pode ser devido ao fato de que não necessariamente a EF nos AIEF “[...] é lecionada por um professor habilitado na área. Isso acontece devido a uma brecha no art. 31 da Resolução n.7/2010 que assegura a presença da disciplina com caráter obrigatório, mas não a presença do seu profissional especializado [...]” (CARDOSO, 2014, p.8)

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

Neste contexto, segundo Krug (2021a, p.15), necessitamos de estudos que voltem “[...] olhares para a EF ministrada pelos professores unidocentes nos AIEF [...], pois esses podem oferecer subsídios para reflexões que contribuam com melhorias na qualidade das aulas dessa disciplina”.

Diante deste cenário, elegemos a temática ‘os fatos marcantes nas aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes’ como nossa intenção de pesquisa. Conforme Luft (2000), a palavra marcante significa aquilo que marca que deixa forte impressão ou lembrança; que se destaca; que se sobressai. Assim, para este estudo, consideramos fatos marcantes os acontecimentos das aulas de EF nos AIEF que deixaram uma forte impressão nos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF.

Convém salientarmos que o tema denominado de fatos marcantes já possui alguns estudos na EF na EB, tais como as investigações de Krug (2021b), Krug (2022b) e Krug (2022c), mas todos relacionados aos professores de EF da EB.

Então, embasando-nos nas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são os fatos marcantes ocorridos nas aulas de EF nos AIEF, ministradas por professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), nas percepções dos mesmos?

A partir desta indagação, objetivamos neste estudo, identificar e analisar os fatos marcantes ocorridos nas aulas de EF nos AIEF, ministradas por professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), nas percepções dos mesmos.

Justificamos a realização deste estudo pela necessidade de se compreender com mais profundidade os fatos marcantes que mostram alguns momentos de ‘ser’ e ‘estar’ na profissão docente, que, sem dúvida nenhuma, interferem na prática pedagógica dos professores unidocentes, por ocasião do desenvolvimento das aulas de EF nos AIEF.

Os procedimentos metodológicos

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

Segundo Bauer e Gaskell (2003), o objetivo da pesquisa qualitativa é a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Para Thomas e Nelson (2002), o estudo de caso se caracteriza por reunir muitas informações de um ou alguns sujeitos e pode ser utilizado em pesquisas que envolvem instituições, comunidades e situações. Acrescentam que os resultados de uma pesquisa de estudo de caso podem ser utilizados para um maior entendimento dos casos que são semelhantes aos pesquisados.

Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, que, de acordo com Sampaio (2022, p.41),

[...] é caracterizada pelo encontro entre duas partes, sendo uma delas o(s) pesquisador(es) e outro o(s) entrevistado(s). Ela consiste em uma das técnicas de coleta de dados mais ricas para a obtenção de dados empíricos, possibilitando a abordagem de temas complexos. O principal intuito em uma entrevista é a obtenção, por parte do lado do(s) pesquisador(es), de informações conferidas pelo(s) entrevistado(s) sobre um determinado tema, situações ou fenômenos vividos, bem como adquirir essas informações da ótica do(s) entrevistado(s).

A autora acrescenta que “embora a entrevista seja o instrumento mais utilizado nas pesquisas que adotam o método qualitativo, através dela podem ser obtidas informações tanto de caráter quantitativo como qualitativo” (SAMPAIO, 2022, p.41).

Já Cruz Neto (2002, p.57) afirma que a entrevista “[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo [...]”. O roteiro da entrevista abordou o objetivo geral do estudo. As entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo retornada ao informante para leitura e conferência das informações.

Para a interpretação das informações coletadas utilizamos à análise de conteúdo, que, conforme Bardin (1979), apresenta como etapas de trabalho a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência. Na etapa da codificação que corresponde à ação de transformar os dados brutos e agregá-los em unidades de registro que são utilizadas, tais como a palavra, o tema, o acontecimento, entre outros. Já, segundo Franco (2012, p.25), “[...] uma das principais finalidades da análise de conteúdo é a produção de inferência”.

Participaram do estudo quinze professores unidocentes que ministravam aulas de EF nos AIEF, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Assim, no quadro 1, apresentamos alguns dados de identificação dos professores do estudo.

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

| Características | | | Total de Professores |
|-----------------|-----------------------|-----------------|----------------------|
| Pessoais | Sexo | Masculino | 0 |
| | | Feminino | 15 |
| | Idade | De 25 a 40 anos | 15 |
| | Estado Civil | Casada | 10 |
| | | Solteira | 5 |
| Profissionais | Formação Profissional | Pedagogia | 15 |
| | Rede de Ensino | Estadual | 15 |
| | Tempo de Serviço | De 4 a 18 anos | 15 |

Fonte: Informações dos participantes.

Elaboração: O autor.

A partir das informações do quadro 1, esclarecemos que o sexo, a idade e o estado civil não foram objeto deste estudo. Somente a formação profissional e a rede de ensino foram relevantes porque tinham que ser professores unidocentes e o tempo de serviço também foi considerado importante porque, ao não serem professores iniciantes (conforme classificação de Huberman, 1995), possuíam mais possibilidades de ocorrência de fatos marcantes. Dessa forma, escolhemos os participantes de forma intencional, o que é característica da pesquisa qualitativa (BERRIA *et al.*, 2012).

Convém destacarmos que os professores unidocentes ao aceitarem participar do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (os professores foram numerados de 1 a 15), bem como o nome das escolas.

Os resultados e as discussões

Identificamos e analisamos os seguintes fatos marcantes ocorridos nas aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes estudados:

1) ‘A falta de adequada preparação da formação inicial em Pedagogia para ministrar o componente curricular EF aos alunos dos AIEF’* (doze citações – Professores: 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 12; 13; 14 e 15). Em se tratando desse fato marcante citamos Nista-Piccolo (1995) que coloca que há lacunas na formação profissional de EF, como por exemplo, percebe-se um distanciamento teoria-prática, alguns enfatizam no contexto escolar e outros contemplam apenas atividades livres onde os alunos se organizam como querem (o famoso professor ‘rola bola’). Assim, se nos cursos de formação de profissional de EF temos este cenário, imagine nos cursos de Pedagogia onde os graduandos são preparados para ministrar todas as disciplinas ao mesmo tempo, com certeza alguma lacuna ficará. Entretanto, não sabemos ao certo onde está o ponto frágil desta formação. Seriam necessários estudos mais aprofundados para respondermos estas questões. Diante desse cenário, Krug *et al.* (2019) destacam que a falta de preparação profissional é uma importante dificuldade para a prática pedagógica dos professores unidocentes para ministrarem o componente curricular EF aos alunos dos AIEF, principalmente, para planejar e executar as aulas de EF. Nesse sentido, Krug (2021a) ressalta que a falta de conhecimentos do que se propõe a ensinar, isto é, a EF, é um sério dilema para os professores unidocentes para trabalharem bem esse componente curricular. Já Krug *et al.* (2018b) apontam que a falta/deficiência de preparação/capacitação dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF é um dos fatores que levam à existência da marginalização da EF nos AIEF. Dessa forma, podemos inferir que ‘a falta de adequada preparação da formação inicial em Pedagogia para o professor unidocente ministrar o componente curricular EF aos alunos dos AIEF, ao ser uma lacuna da formação profissional que origina uma dificuldade para o desenvolvimento da prática pedagógica, causando a marginalização desse componente curricular, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido nas aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes’;

2) ‘As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’*, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para o desenvolvimento das aulas (onze citações – Professores: 2; 3; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 13 e 14). Quanto a esse fato marcante nos referimos a Contreira e Krug (2010) que apontam que os professores unidocentes elegeram a falta de espaço físico e de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF nos AIEF como uma das principais dificuldades encontradas na prática pedagógica. Esse acontecimento está em consonância com o colocado por Krug (2008) de que, historicamente, a EF apresenta falta de espaço físico e de materiais para a realização de suas aulas nas escolas públicas de Educação Básica. Frente a esse cenário, tanto Krug *et al.* (2019), quanto Krug (2021a) assinalam que, essa deficiência de infraestrutura das escolas, no caso específico, de falta de espaço físico e de materiais para a realização das aulas de EF nos AIEF é uma das principais dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores unidocentes. Assim sendo, Contreira e Krug (2010) consideram que a falta de espaço físico e de materiais é um ponto crítico na realização das atividades das aulas de EF pelos professores unidocentes. Dessa maneira, podemos inferir que ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, expressas pela falta de espaço físico e de materiais para o desenvolvimento das aulas, ao ser uma das principais dificuldades pedagógicas e um ponto crítico para a realização das atividades, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido nas aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes’;

3) ‘A dificuldade na elaboração e execução do planejamento de ensino’* (dez citações – Professores: 1; 3; 5; 6; 8; 9; 10; 13; 14 e 15). Em relação a esse fato marcante nos dirigimos a Krug *et al.* (2019, p.29) que destacam a falta de preparação profissional dos professores unidocentes “[...] para planejar e executar as aulas de Educação Física [...]” nos AIEF é uma das dificuldades da prática pedagógica dos mesmos. Já Dalla Nora e Sawitzki (2014, p.74) constataram, em pesquisa efetuada, que os professores unidocentes estudados, “[...] evidenciaram 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). Dessa forma, Krug (2022a, p.24) aponta que o real da prática pedagógica dos professores unidocentes é “uma EF nos AIEF sem planejamento de ensino”. Nesse sentido, nos referimos à Krug (2018a, p.9) que afirma 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”. Frente a esse cenário, lembramos Krug e Krug (2022d, p.22) que assinalam que “a inexistência de planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF elaborado pelos professores unidocentes [...]” é um dos aspectos negativos da EF nos AIEF ministrada por professores unidocentes. Dessa maneira, podemos inferir que ‘a dificuldade na elaboração e execução do planejamento de ensino, ao ser uma realidade e fazer parte da cultura da prática pedagógica e ser um aspecto negativo, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido nas aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes’;

4) ‘O papel/função da Educação Física de Recreação (aula livre) utilizada pelos professores unidocentes em suas aulas nos AIEF’* (seis citações – Professores: 2; 4; 6; 7; 11 e 15). Sobre esse fato marcante nos reportamos a Krug (2018a, p.5) que considera que “[...] papel/função significam os objetivos que os professores unidocentes [...], desenvolvem nas suas aulas de EF nos AIEF”. Nesse sentido, Fonseca e Cardoso (2014) destacam que a Recreação é o foco de professores unidocentes no que diz respeito aos conteúdos da EF. Além disso, Krug (2018a, p.9) frisa que a “[...] aula livre enquanto procedimento de ensino” faz parte da cultura das aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes. Já Krug (2023) afirmam que a Recreação é uma das palavras caracterizadoras do momento das aulas de EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes. Frente a esse cenário, citamos Krug e Krug (2022a, p.22) que afirmam que “o papel/função da EF de Recreação (aula livre) utilizada pelos professores unidocentes em suas aulas de EF nos AIEF [...]”

é um dos aspectos negativos da EF nesse segmento escolar. Dessa forma, podemos inferir que ‘o papel/função da EF de Recreação (aula livre) utilizada pelos professores unidocentes em suas aulas de EF nos AIEF, ao fazer parte da cultura da prática pedagógica e ser um aspecto negativo, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido nas aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes’;

5) ‘Saber que os alunos dos AIEF gostam das aulas de EF’** (cinco citações – Professores: 1; 6; 8; 13 e 14). A respeito desse fato marcante nos dirigimos a Saldanha (2015, p.17) que assinala que os alunos dos AIEF “[...] tem interesse e gostam muito das atividades propostas na disciplina” de EF ministradas pelos professores unidocentes. Acrescenta que a aula de EF “[...] é a aula mais esperada tendo os alunos muito interesse”. Entretanto, de acordo com a autora, existe “[...] resistência de alguns alunos nas atividades propostas [...]” (SALDANHA, 2015, p.17). Nesse sentido, Silva *et al.* (1996) destacam que o gosto dos alunos pelas aulas de EF está intimamente relacionado com a satisfação dos mesmos pela prática de atividades físicas, sem maiores preocupações com possíveis conhecimentos a serem transmitidos. Já Krug e Krug (2022a, p.20) ressaltam que “os alunos gostarem das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes é um aspecto positivo da EF no currículo escolar”. Além disso, Krug *et al.* (2020, p.7) frisam que “[...] os alunos gostarem da disciplina de EF é uma das formas de verificarmos a valorização da EF na EB”. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber que os alunos dos AIEF gostam das aulas de EF, ao ser um aspecto positivo e de valorização dessa disciplina no currículo escolar, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido nas aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes’; e,

6) ‘O trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola’** (duas citações – Professores: 7 e 14). No direcionamento desse fato marcante nos fundamentamos em Dalla Nora e Sawitzki (2014, p.72) que constataram, em pesquisa realizada, que a totalidade dos professores unidocentes estudados são “[...] a favor de um trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF [...]”. O motivo de tal colocação foi que “[...] a formação em EF melhor qualifica em termos de conteúdos, e que a formação em Pedagogia melhor qualifica o trabalho com a criança” (DALLA NORA; SAWITZKI, 2014, p.72-73). Nesse sentido, citamos Krug e Krug (2022b, p.64) que assinalam que “[o] trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola [...]” é uma das percepções de professores unidocentes sobre o que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF. Assim sendo, Nóvoa (1995) aponta que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Já Perrenoud (2000, p.79) coloca que “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional”. Dessa forma, podemos inferir que ‘o trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola, ao ser uma situação que melhora a qualidade das aulas de EF nos AIEF, pois incentiva o diálogo entre professores e consolida saberes da prática profissional, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido nas aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes’.

Assim, estes foram os fatos marcantes ocorridos nas aulas de EF nos AIEF, ministradas pelos professores unidocentes estudados, nas percepções dos mesmos.

Ao elaborarmos uma ‘**análise geral**’, sobre as percepções dos professores unidocentes estudados, relativamente aos fatos marcantes ocorridos nas aulas de EF nos AIEF ministradas pelos mesmos, constatamos que estes **‘oscilaram entre negatividades* e positividades** da prática pedagógica’** destes.

Neste sentido, citamos Krug (2021b, p.53) que dizem que negatividade* “[...] são os acontecimentos, fatos, ações que podem ser considerados menos adequados para que a prática pedagógica do professor possa obter o sucesso no processo ensino-aprendizagem”. Já positividade** “[...] são os acontecimentos, fatos, ações que podem ser considerados mais adequados para que a prática pedagógica do professor possa obter o sucesso no processo ensino-aprendizagem” (KRUG, 2021b, p.53). Devido a essas definições, tornou-se necessário mencionarmos Luft (2000) que afirma que sucesso é um bom êxito, resultado feliz.

Desta forma, **‘caracterizamos como negatividades* da prática pedagógica dos professores unidocentes estudados, os seguintes fatos marcantes’**: 1) ‘a falta de adequada preparação da formação inicial em Pedagogia para ministrar o componente curricular EF aos alunos dos AIEF* (doze citações); 2) ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola* (onze citações); 3) ‘a dificuldade na elaboração e execução do planejamento de ensino* (dez citações); e, 4) ‘o papel/função da Educação Física de Recreação (aula livre) utilizada pelos professores unidocentes em suas aulas nos AIEF* (seis citações). Já como **‘positividades** da prática pedagógica foram caracterizadas os seguintes fatos marcantes’**: 5) ‘saber que os alunos dos AIEF gostam das aulas de EF** (cinco citações); e, 6) ‘o trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola** (duas citações).

Assim, destacamos que **‘foi maior o número de fatos marcantes ocorridos nas aulas de EF nos AIEF, percebidos pelos professores unidocentes estudados, caracterizados como negatividades* (quatro itens diferentes: 1; 2; 3 e 4) do que os caracterizados como positividades** (dois itens diferentes: 5 e 6)’**. Já quanto ao **‘número de citações de fatos marcantes caracterizados como negatividades* (trinta e nove citações no total) foi bem superior aos caracterizados como positividades** (sete citações no total)’**.

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

Ao realizarmos uma **‘análise parcial’** relativa à individualidade dos professores unidocentes estudados, sobre os fatos marcantes ocorridos nas suas aulas de EF nos AIEF, constatamos que: **a) ‘sobre a quantidade de ocorrência dos fatos marcantes por professor unidocente’** – ‘a existência de cinco fatos marcantes (Professor: 1)’, ‘quatro’ (Professores: 6; 8 e 13), ‘três’ (Professores: 2; 3; 5; 7; 9; 10 e 15) e ‘dois fatos marcantes’ (Professores: 1; 4; 11 e 12); e, **b) ‘sobre a quantidade de fatos marcantes caracterizados como negatividades e/ou positividades’** - ‘a existência de somente fatos marcantes negativos’ para nove Professores (2; 3; 4; 5; 9; 10; 11; 12 e 15), ‘a existência de fatos marcantes caracterizados, tanto como negatividade, quanto como positividade’ para seis Professores (1; 6; 7; 8; 13 e 14), entretanto, sendo **‘mais negatividades do que positividades’** para cinco Professores (6; 7; 8; 13 e 14).

Mediante as constatações deste estudo, podemos inferir que ‘os professores unidocentes estudados, estão tendo, tanto de forma geral, quanto de forma individualizada, muito mais fatos marcantes caracterizados como negatividades da prática pedagógica do que fatos marcantes caracterizados como positivities, o que denuncia a existência de muito mais insucesso pedagógico do que sucesso, situação essa muito preocupante para a qualidade das aulas de EF nos AIEF’.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas, de forma geral, concluímos que foi possível **‘identificar seis fatos marcantes ocorridos nas aulas de EF nos AIEF, nas percepções dos professores unidocentes estudados’**. Foram eles: 1) **‘a falta adequada preparação da formação inicial em Pedagogia para ministrar o componente curricular EF aos alunos dos AIEF’**; 2) **‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’**; 3) **‘a dificuldade na elaboração e execução do planejamento de ensino’**; 4) **‘o papel/função da EF de Recreação (aula livre) utilizado pelos professores unidocentes em suas aulas de EF nos AIEF’**; 5) **‘saber que os alunos dos AIEF gostam das aulas de EF’**; e, 6) **‘o trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola’**.

Também, de forma geral, foi possível concluir que os fatos marcantes, ocorridos nas aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes estudados, **‘oscilaram entre negatividades* e positivities**’** da prática pedagógica dos mesmos e que **‘as negatividades* foram em maior número e citações do que as positivities**’**. Nesse sentido, podemos inferir que **‘as negatividades* se relacionam com o insucesso pedagógico e as positivities** com o sucesso pedagógico e que a prática pedagógica dos professores unidocentes, ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF, oscila entre o insucesso e o sucesso na atuação docente e isso pode ser devido à complexidade da unidocência’**.

Ainda, de forma geral, concluímos que **‘a falta de adequada preparação da formação inicial em Pedagogia para ministrar o componente curricular EF aos alunos dos AIEF’**, **‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’** e **‘a dificuldade na elaboração e execução do planejamento de ensino’** foram os **‘principais fatos marcantes’** percebidos pelos professores unidocentes estudados. Dessa forma, podemos inferir que **‘a falta de adequada preparação da formação inicial em Pedagogia para ministrar o componente curricular EF aos alunos dos AIEF, as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola e a dificuldade na elaboração e execução do planejamento de ensino foram elencadas como fatos marcantes porque estas são as principais dificuldades pedagógicas dos professores unidocentes ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF’**.

Já as informações obtidas em uma **‘análise parcial’**, relativa à individualidade dos professores unidocentes estudados, constatamos que **‘os professores unidocentes estudados estão tendo muito mais fatos marcantes caracterizados como negatividades do que fatos marcantes caracterizados como positivities da prática pedagógica’**, o que demonstra que **‘estão tendo muito mais insucesso do que sucesso pedagógico em sua prática pedagógica’**.

Frente ao quadro constatado no presente estudo, destacamos que o **‘pano de fundo’**, isso é, o que está por trás dos fatos marcantes caracterizados como negatividades*, ou seja, os acontecimentos, fatos, ações que são considerados menos adequados para obter o sucesso pedagógico (ou obter o insucesso pedagógico), é a **‘precarização do trabalho docente em EF nos AIEF’** para os professores unidocentes, pois, segundo Krug (2017), o trabalho docente em EF na EB tem assumido demandas cada vez mais diversificadas e suas condições consolidam-se em um cenário contraditório e, muitas vezes, precário. Se é assim com os professores de EF da EB porque não seria igual para os professores unidocentes que ministram aulas de EF nos AIEF?

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

Referências

- 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.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BERRIA, J. et al. 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.
- CARDOSO, F.F. **A percepção de professores de Educação Física de sexto ano, sobre o desenvolvimento dos alunos, em relação à presença ou não de professor especializado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- 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: 27 dez. 2023.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- 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.
- FONSECA, D.G. da; CARDOSO, L.T. Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a questão da unidocência. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.32, n.1, p.41-56, 2014.
- FONSECA, D.G. da et al. Vamos abrir a caixa preta? Um estudo sobre as aulas de Educação Física com professores unidocentes. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v.16, n.1, Edição Especial, p.260-274, 2014.
- FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.13, n.122, p.1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisi...> . Acesso em: 27 dez. 2023.
- KRUG, H.N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-precarizacao-do-trabalho-docente-em-educacao-fisica-na-educacao-basica>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- 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: 27 dez. 2023.
- KRUG, H.N. O papel/função da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-9, set. 2018b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-funcao-da>

[educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoe...](#) . Acesso em: 27 dez. 2023.

KRUG, H.N. A Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental: percepções de professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.43, v.esp.-EF, p.14-25, fev. 2021a.

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

KRUG, H.N. 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. 2022a.

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

KRUG, H.N. 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. 1-EF, p.42-55, out. 2022c.

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. 2023a.

KRUG, H.N. As aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministradas pelos professores unidocentes: que momento é este? **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 50, v. esp.-EF, p. 15-25, jun. 2023b.

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. 2022a.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Pensando a unicodência 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. 2022b.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. As necessidades formativas de professores unidocentes para ministrarem as aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.51, v.esp.-EF, p.25-39, out. 2023.

KRUG, H.N. et al. 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 set. 2023.

KRUG, H.N. et al. 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 mai. 2023.

KRUG, H.N. 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. et al. As dificuldades da prática pedagógica da Educação Física na unicodência. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.12, n.2, p.22-38, 2.sem. 2019.

KRUG, H.N. et al. 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.

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

NISTA-PICCOLO, V.L. A educação motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. In: DE MARCO, A. (Org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995.

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.

- PERRENOUD, Ph. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 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.
- SALDANHA, R.S. **Educação Física nos Anos Iniciais: a realidade das escolas municipais de Palmeiras das Missões**, 2015. Monografia (Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- SAMPAIO, T.B. **Metodologia da pesquisa**. Santa Maria: UFSM, CTE, UAB, 2022.
- 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.
- SILVA, O.G.T. de et al. Perfil de preferências culturais e desportivas dos alunos do Colégio Pedro II – Rio de Janeiro. **Revista Artus**, v.12, n.1, p.45-99, 1996.
- THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. Pesquisa descritiva. In: THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.