

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais
Edição 53**

**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 nº53 – vol. esp. – Educação. Física – 77p. (junho – 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 e Rodrigo de Rosso Krug – Os fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente e suas consequências nas percepções de professores de educação física da educação básica	04
02	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – Os sentimentos vivenciados pelos professores de educação física iniciantes na educação básica frente às dificuldades e facilidades da prática pedagógica	17
03	Hugo Norberto Krug e Marília de Rosso Krug – As preocupações pedagógicas de professores de educação física da educação básica diante da inclusão escolar	38
04	Hugo Norberto Krug, Rodrigo de Rosso Krug e Moane Marchesan Krug – Os desafios de ser professor de educação física da educação básica na escola pública	51
05	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – As opiniões de professores de educação física e de professores unidocentes sobre qual profissional deve ministrar as aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental	67

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

Hugo Norberto Krug¹
Rodrigo de Rosso Krug²

Resumo

Ao considerarmos 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 essa reação poderá viabilizar um processo de desinvestimento pedagógico pelo professor. Assim sendo, neste estudo, objetivamos analisar os fatores causadores do desinvestimento 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. Seleccionamos 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 desinvestimento pedagógico na profissão docente, mas reconhecemos que o caminho do desinvestimento é mais fácil do que imaginamos devido à cultura da EF Escolar denunciada pela literatura especializada.

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

Abstract

When we consider the complexity of teaching work, easily, we check a direct relationship between the factors that characterize the teaching and the way the teacher will react when faced with them and this reaction can enable a process of pedagogical disinvestment by the teacher. Therefore, in this study, we aim to analyze the factors causing of the pedagogical disinvestment in the teaching profession and its consequences, in the perceptions of Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE), in the public education system, in a city in the central region from the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterize the methodological procedures as qualitative case study research. We used an interview as a research instrument, as well as content analysis to interpret the information collected. We selected for participated in the study twenty PE teachers by BE from the aforementioned school network and city. We conclude that, despite the complexity of PE teaching in BE, it is possible to affirm that teachers in the area can also move towards pedagogical disinvestment in the teaching profession, but we recognize that the path of disinvestment is easier than we imagine due to the culture of School PE denounced by specialized literature.

Keywords: Physical Education. Teaching Career. Pedagogical Disinvestment.

¹ 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.

² Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da UNICRUZ/UNIJUÍ/URI; Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) 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”. Diz que a reação poderá “[...] viabilizar processos de investimento/desinvestimento pedagógico ao professor [...]” (LIMA JÚNIOR, 2012, p.36).

Neste cenário, focamos nossa investigação somente no desinvestimento pedagógico devido ao seu impacto negativo na carreira docente. Dessa forma, nos concentramos, inicialmente, em compreender o que é desinvestimento pedagógico?

Relativamente ao desinvestimento, para Ferreira (2000), esse se caracteriza pela ausência de uma aplicação para obter resultados positivos e que não tem nenhuma pretensão de resultados. Já Mai e Fensterseifer (2010) abordam o desinvestimento pedagógico como uma postura adotada por aqueles professores que continuam atuando nas escolas, contudo não investem em práticas pedagógicas de qualidade. Segundo Machado *et al.* (2010, p.132), o professor denominado em estado de desinvestimento pedagógico “geralmente, [...] se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade”. Além disso, Souza; Nascimento e Fensterseifer (2018, p.148) colocam que o desinvestimento pedagógico “é quando o professor ‘se nega’ a tomar atitudes e a desempenhar seu papel, descumprindo a sua função e traindo os propósitos curriculares”.

Então, embasando-nos nas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são os fatores causadores do desinvestimento 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 desinvestimento 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 desinvestimento 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 desinvestimento 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 do fenômeno do desinvestimento pedagógico [...]” de professores de EF da EB.

Procedimentos metodológicos

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

De acordo com Molina Neto (2004, p.112), a pesquisa qualitativa “[...] sustenta um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos [...], que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá a sua experiência cotidiana”. Conforme Gil (2019), um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Dessa forma, neste estudo, reportamos o caso investigado aos fatores causadores e as consequências do desinvestimento 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 desinvestimento pedagógico na profissão docente? e, 2) quais foram as consequências dos fatores causadores do seu desinvestimento 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, conforme Massa; Oliveira e Borges (2021, p.53), possui três diferentes momentos, a seguir anunciados: 1) a descrição; 2) a inferência; e, 3) a interpretação. Assim sendo, achamos necessário citarmos Gomes (2009, p.89), que destaca que 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, pois convidamos somente docentes que estavam nitidamente em processo de desinvestimento pedagógico na carreira. Esse fato está em consonância com o dito por Berria *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 análises existentes (os fatores causadores do desinvestimento 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 desinvestimento pedagógico na profissão

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

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

Itens	Fatores causadores do <u>desinvestimento pedagógico</u> na profissão docente	Citações	Total de Citações
1	As péssimas/difíceis relações interpessoais na escola*	11	52
2	O isolamento profissional na escola*	9	
3	A difícil busca da formação continuada**	8	
4	A insegurança na docência**	7	
5	O insucesso pedagógico**	6	
6	A insatisfação profissional**	5	
7	A prática pedagógica monótona/repetitiva**	4	
8	O descompromisso 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 vislumbramos o quadro 1, podemos observar a ‘**existência de um rol de oito categorias temáticas**’ que representaram os fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram elas:

1) ‘As péssimas/difíceis relações interpessoais na escola’** (onze citações). A respeito desse fator causador do desinvestimento pedagógico na profissão docente apontamos Abraham (1987) que coloca que, no meio ambiente em que o professor está inserido, pode ocorrer muitas dificuldades de trocas de informações, de relacionamentos não amistosos, que trazem muitos conflitos e contradições para todos os que estão inseridos nesse ambiente. Nesse sentido, Krug (2022a, p.48) aponta que “os conflitos com os colegas de trabalho [...]” é um dos fatos marcantes negativos de professores de EF da EB. Já Krug e Krug (2021, p.69) destacam que “os conflitos com os colegas de trabalho [...]” é um dos motivos do mal-estar docente de professores de EF da EB. Além disso, Krug *et al.* (2019b) afirmam que os conflitos com os colegas de trabalho é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB. Já Faria *et al.* (2010) colocam que o conflito provocado pela existência de relações verticais como forma de gestão hierarquizada na escola pode levar o professor a um processo de desinvestimento pedagógico. Dessa forma, podemos inferir que ‘as

péssimas/difíceis relações interpessoais na escola, com certeza, é um dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

2) ‘O isolamento profissional na escola’* (nove citações). Esse fator causador do desinvestimento pedagógico na profissão docente possui suporte em Würdig (1999) que alerta que a estrutura e a rotina das escolas parecem provocar o isolamento dos professores e conseqüentemente, o individualismo, pois não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e projetos coletivos, de diálogo e relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada. Nesse sentido, Krug (1996) adverte que não se chega a um bom resultado no ensino da EF com os professores numa posição de individualismo e de isolamento profissional. Já Krug (2021a) destaca que o isolamento do professor de EF na escola é um dos fatores indicativos de descaminhos (ações pedagógicas que possibilitam alcançar o insucesso pedagógico na atuação docente) na prática pedagógica de professores de EF da EB. Assim sendo, Krug *et al.* (2020a) aponta que o isolamento profissional é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB. Além disso, Krug *et al.* (2016) afirmam que o isolamento profissional faz parte da cultura da EF Escolar. Dessa forma, podemos inferir que ‘o isolamento profissional na escola, com certeza, é um dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

3) ‘A difícil busca da formação continuada’** (oito citações). Referentemente a esse fator causador do desinvestimento pedagógico na profissão docente nos embasamos em Krug *et al.* (2018a) que alertam que a dificuldade na busca pela formação continuada é uma das implicações dos baixos salários para o trabalho docente dos professores de EF da EB. Nesse sentido, destacamos que a difícil busca da formação continuada é uma das dificuldades pedagógicas (MARQUES; KRUG, 2012) e um desafio (KRUG *et al.*, 2018b) dos professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira. Assim sendo, Krug; Krug e Telles (2017, p.35) ressaltam que “falta melhor preparação profissional [...]” para os professores de EF da EB permanecerem na profissão, pois, segundo Krug (2022b, p.45), “a difícil busca da formação continuada [...]” é um dos motivos do abandono da profissão professor de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘a difícil busca da formação continuada, com certeza, é um dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

4) ‘A insegurança na docência’** (sete citações). Diante desse fator causador do desinvestimento pedagógico na profissão docente nos dirigimos a Krug; Krug e Telles (2019) que dizem que a docência em EF comporta sentimentos de insegurança profissional. Já Flores *et al.* (2010) colocam que o sentimento de insegurança de professores de EF na EB aparece, fortemente, a partir das tensões provocadas por certas dificuldades no desenvolvimento da prática pedagógica. Assim sendo, de acordo com Krug *et al.* (2019c), a insegurança na docência é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF na EB. Nesse sentido, Tani (1992) afirma que o professor de EF em geral manifesta insegurança no enfrentamento de problemas que surgem no exercício de suas atividades profissionais e isso é devido aos poucos conhecimentos do mesmo. Além disso, Krug; Krug e Krug (2019) apontam que os professores de EF da EB vivenciam o sentimento de insegurança em sua atuação profissional mediante a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas e o trabalho com alunos com deficiência. Nesse cenário descrito anteriormente, citamos Krug *et al.* (2020a) que constataram que a insegurança do professor é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘a insegurança na docência, com certeza, é um dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

5) **‘O insucesso pedagógico’**** (seis citações). Evidenciamos esse fator causador do desinvestimento pedagógico na profissão docente ao elencarmos Zacaron *et al.* (1999) que afirmam que o insucesso pedagógico nas aulas de EF na EB está geralmente relacionado ao não atingir os objetivos propostos. Nesse cenário, Krug *et al.* (2012) apontam que o insucesso pedagógico na docência ocasiona um sentimento de frustração do professor com o que está fazendo. Assim sendo, Krug *et al.* (2015, p.31) ressaltam que “[...] o insucesso pedagógico [...]” é um dos motivos que desencadeiam um sentimento de mal-estar docente. Dessa forma, podemos inferir que ‘o insucesso pedagógico, com certeza, é um dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

6) **‘A insatisfação profissional’**** (cinco citações). No sentido desse fator causador do desinvestimento pedagógico na profissão assinalamos Silva e Krug (2004) que destacam que o exercício da docência comporta sentimentos de insatisfação profissional. Já Krug; Krug e Krug (2019) apontam que os professores de EF da EB vivenciam o sentimento de insatisfação em sua atuação profissional mediante a falta de condições de trabalho, a indisciplina dos alunos, o conflito com os colegas professores, a desvalorização da EF Escolar e o desinteresse e falta de apoio das famílias dos alunos. Esse fato é corroborado por Krug *et al.* (2019c). Nesse sentido, de acordo com Scheleski (2017, p.6),

o número de caos de professores lecionando que demonstram insatisfação com a sua profissão é crescente. Essa situação acaba sendo corriqueira quando observamos as aulas de Educação Física e percebemos que o descontentamento no ambiente de trabalho tornou-se superior a sua função social, e desabou no que se conhece por [...] desinvestimento pedagógico.

Além disto, Marcolan *et al.* (2017, p.85) salientam que “comportamentos insatisfeitos muitas vezes estão relacionados as condições de absenteísmo, improdutividade, abandono do magistério, crises de identidade e desenvolvimento da profissão”. Acrescentam que “professor insatisfeito não encontra sentido no que faz e acaba se desmotivando, uma vez que a motivação é algo intrínseco do ser humano advinda das suas necessidades”. Dessa forma, podemos inferir que ‘a insatisfação profissional, com certeza, é um dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

7) **‘A prática pedagógica monótona/repetitiva’**** (quatro citações). Esse fator causador do desinvestimento pedagógico na profissão docente está atrelado ao colocado por Krug (1996) de que, muitas vezes, no contexto educativo, o que pode acontecer é nos depararmos com práticas impensadas e rotineiras, reproduzidas com base nas aparentes competências práticas do professor, com conhecimentos repetitivos e tradicionais, os quais são aplicados para qualquer situação ou realidade. Os professores que assim agem parecem incapazes de estabelecerem o diálogo criativo, empobrecendo cada vez mais seus pensamentos e cometendo erros que nem eles sequer conseguem detectar. Nesse sentido, Krug (2023) aponta que as aulas de EF monótonas e repetitivas é um dos motivos dos alunos da EB não gostarem da disciplina de EF. Dessa forma, podemos inferir que ‘a prática pedagógica monótona/repetitiva, com certeza, é um dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’; e,

8) **‘O descompromisso com a profissão’**** (duas citações). Para fundamentarmos esse fator causador do desinvestimento pedagógico na profissão docente nos aproximamos de Krug *et al.* (2020b) que apontam para a falta de professores de EF comprometidos com uma educação de qualidade nas escolas de EB. Já Krug *et al.* (2020c) assinalam que a falta de professores de EF comprometidos nas escolas é um dos fatores indicativos da desvalorização da EF na EB. Nesse sentido, Machado *et al.* (2010, p.132) colocam que “no caso específico da EF, o desinvestimento [...] pedagógico corresponderia àqueles casos em que os professores de EF Escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente”. Dessa

forma, podemos inferir que ‘o descompromisso com a profissão, com certeza, é um dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’.

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

Na **‘análise geral’** dos fatores causadores do desinvestimento 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: 3; 4; 5; 6; 7 e 8) e a **‘minoría’** (dois do total de oito) está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*** (itens: 1 e 2), sendo que não houve **‘nenhum’** fator causador **‘ligado aos alunos da EB’*****. Vale ressaltar que o rol de fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente teve no total **‘cinquenta e duas citações’**, sendo **‘trinta e duas ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’****, **‘vinte 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 desinvestimento 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 desinvestimento pedagógico na profissão docente, pode ser a precarização do trabalho docente’**. Nesse sentido, citamos Krug (2017) que coloca que existe uma precarização do trabalho docente em EF na EB ao considerarmos as condições de emprego, as instalações físicas e materiais para o trabalho, as condições de gestão da organização escolar e as condições de organização do ensino pelos professores, fato esse que tem atingido, de maneira perversa, tanto os professores quanto os alunos, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem. Dessa forma, podemos inferir que **‘a precarização do trabalho docente, com certeza, pode ser o pano de fundo dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’**.

As consequências dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão

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

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

Itens	As consequências dos fatores causadores do <u>desinvestimento pedagógico</u> na profissão docente	Citações	Total de Citações
1	A desvalorização profissional e/ou da EF na escola*	9	20
2	A frustração com o que faz/profissão docente**	6	
3	O desencanto com a profissão**	3	
4	A desmotivação 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 2, podemos verificar a ‘**existência de um rol de quatro categorias temáticas**’ que representaram as consequências dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram elas:

1) ‘A desvalorização profissional e/ou da EF na escola’* (nove citações). Essa consequência dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente pode ser referenciado em Marques *et al.* (2015) que apontam que a desvalorização da EF na escola pode ser considerada um forte empecilho ao trabalho docente. Assim, Mai e Fensterseifer (2010, p.5) identificam as seguintes situações que contribuem para a desvalorização profissional da EF na escola:

[...] a) quando o professor abre mão de um dos seus períodos para que a professora de outro componente curricular trabalhe com os alunos; b) quando sua proposta de ensino abrange somente a ginástica geral, o futsal e talvez o voleibol, não agregando a ele outros saberes relacionados à Cultura Corporal de Movimento para possibilitar aos alunos a aquisição de novos conhecimentos e vivências diversificadas, integrando outras práticas ao seu cotidiano; c) libera os alunos antes do final da aula; d) não participa das reuniões que ocorrem na escola para ocupar seu espaço, posicionar-se e reivindicar a melhoria das suas condições de trabalho; e) quando não se qualifica participando de curso ou eventos da área, porque a escola não ‘oferece’ a infra-estrutura adequada.

Já Pich; Schaeffer e Carvalho (2013) destacam a desvalorização do professor de EF dentro da escola, sobretudo pela visão da direção e dos demais atores escolares sobre a disciplina, a qual tem sido concebida como um momento dos alunos brincarem e gastarem energia e de disciplina secundária. Nesse contexto, de acordo com Machado *et al.* (2010, p.139), “a escola possui uma visão acerca da função pedagógica da EF muito distante da perspectiva que a entende como um componente curricular com um saber a ser transmitido/tematizado”. Também Cardoso; Nunes e Moura (2019) destacam que não se sentir valorizado pelo trabalho que realiza é um dos aspectos que são fonte de tensão no trabalho docente na EB. Assim sendo, Krug (2008) afirma que ao existir uma desvalorização da EF na escola, ocorre o afetamento do clima de trabalho dos professores de EF. Consequentemente, segundo Krug e Krug (2021), a desvalorização docente e/ou da EF é um dos motivos do mal-estar docente de professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que a desvalorização profissional e/ou da EF na escola, com certeza, é uma das consequências dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB;

2) ‘A frustração com o que faz/profissão docente’** (seis citações). Frente a essa consequência dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente observamos Krug; Krug e Telles (2019) que salientam que a docência em EF na EB comporta sentimentos de frustração profissional. De acordo com Krug; Krug e Krug (2019), os professores de EF da EB vivenciam o sentimento de frustração em sua atuação profissional mediante a indisciplina dos alunos, a falta de condições de trabalho e o planejamento da aula não dar certo, entre outras dificuldades. Já Pellozo (2016) destaca que as dificuldades enfrentadas no cotidiano educacional pelos professores de EF da EB geram uma frustração que prejudica a qualidade de suas aulas e, às vezes, o conduz ao desejo de desistir da docência. Assim sendo, Mattos (1994) ressalta que as frustrações são causas importantes no declínio da motivação, ocasionando consequências negativas para o desempenho da função do professor. Destaca que um dos modos de lidar com a frustração é abandonar as circunstâncias que cercam o sofrimento e no caso do professorado é abandonar a profissão. Além disso, Santini (2004) reforça que existem momentos na carreira docente em que o professor se sente frustrado e sem perspectiva, eclodindo em uma crise que pode encaminhar um processo de descomprometimento pessoal e profissional. Nesse sentido, segundo Pellozo (2016), o descontentamento com a docência resulta em frustração em que o ambiente escolar se transforma em um grande mal-estar. Dessa forma, podemos inferir que a frustração com o que faz/profissão docente, com certeza, é uma das

consequências dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’;

3) ‘O desencanto com a profissão’** (três citações). Essa consequência dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente encontra suporte em Flores *et al.* (2010) que dizem que o exercício da docência comporta sentimentos de desencanto com a profissão docente. Assim sendo, Gentili e Alencar (2001) colocam que o desencanto é compreendido no ambiente educativo como tristeza, desilusão ou decepção pelo professor com a sua profissão. Já Iório (2016, p.88) coloca que desencanto é uma “[...] perspectiva de decepção, de desilusão, da tristeza, de desprazer, do descontentamento”. Nesse sentido, Krug; Krug e Telles (2018, p.301) destacam que “[...] os motivos de desencanto dos professores com a profissão docente estão intimamente relacionados com o contexto problemático da educação nacional”. Nesse cenário, esses autores acrescentam que os motivos de desencanto na profissão de professores de EF na EB são os seguintes: as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola; o salário baixo; os maus alunos; os conflitos com os colegas de trabalho; a desvalorização profissional e as políticas públicas para a educação. Dessa forma, podemos inferir que ‘o desencanto com a profissão, com certeza, é uma das consequências dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’; e,

4) ‘A desmotivação com a profissão’** (duas citações). Ao considerarmos essa consequência dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente nos embasamos em Krug (2022a) que enfatiza que a desmotivação com a docência deixa transparecer certa desilusão com o magistério pelos professores de EF da EB. Além disso, Krug *et al.* (2019a) destacam que a desmotivação para o trabalho na escola influencia negativamente as atividades docentes de professores de EF da EB. Já Krug (2022a) aponta que a desmotivação com a docência é um dos fatos marcantes na carreira de professores de EF da EB. Nesse cenário descrito anteriormente, de acordo com Machado *et al.* (2010), o professor desmotivado pode até permanecer no contexto escolar, mas não com o mesmo investimento pela docência, ou seja, apenas cumpre os horários, sem refletir sobre as suas aulas, processo esse chamado de desinvestimento pedagógico. Dessa forma, podemos inferir que ‘a desmotivação com a profissão, com certeza, é uma das consequências dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’.

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

Na ‘análise geral’ das consequências dos fatores causadores do desinvestimento 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 desinvestimento pedagógico na profissão docente teve no total ‘vinte citações’, sendo ‘onze ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’**, ‘nove 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 desinvestimento 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 desinvestimento pedagógico na profissão docente, pode ser o absenteísmo dos professores’. Nesse sentido, citamos Conceição *et al.* (2015, p.777) que destacam que os fatores que dificultam a prática pedagógica podem levar o professor de EF da EB a “[...] abandonar a carreira docente, ou ainda, continuarem

sua prática educativa sem um comprometimento [...], apenas ‘fazer por fazer’ [...]”, ou seja, o absenteísmo. Conforme Esteve e Vera (1995), o absenteísmo é caracterizado pelas ausências de curta duração em que o profissional não comparece ao trabalho, não justifica a falta e, no máximo, restringe-se a uma chamada telefônica. Aparece frequentemente como uma reação para acabar com a tensão que deriva do exercício docente. A atuação na aula se torna mais rígida, o professor procura não se envolver, reduzindo-se ao âmbito dos conteúdos sem buscar relações com que os seus alunos vivem. Tem dificuldades de aceitar situações novas, preferindo manter-se em uma rotina que, aos poucos, vai se tornando mais limitada, ocasionando um comportamento inflexível. Sua capacidade fica prejudicada, tornando seu desempenho moroso e pouco criativo. Dessa forma, podemos inferir que ‘o absenteísmo, com certeza, pode ser o pano de fundo das consequências dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente de professores de EF da EB’.

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 desinvestimento pedagógico na profissão docente’ constatamos o seguinte rol: 1) **‘as péssimas/díficeis relações interpessoais na escola’****;; 2) **‘o isolamento profissional na escola’****;; 3) **‘a difícil busca da formação continuada’****;; 4) **‘a insegurança na docência’****;; 5) **‘o insucesso pedagógico’****;; 6) **‘a insatisfação profissional’****;; 7) **‘a prática pedagógica monótona/repetitiva’**** 7) **‘a prática pedagógica monótona/repetitiva’****;; e, 8) **‘o descompromisso com a profissão’****.. Essas constatações possibilitam a inferência de que **os fatores causadores do desinvestimento 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 desinvestimento pedagógico na profissão docente, pode ser a precarização do trabalho docente’**.

‘Quanto às consequências dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente’ constatamos o rol a seguir: 1) **‘a desvalorização profissional e/ou da EF na escola’****;; 2) **‘a frustração com o que faz/profissão docente’****;; 3) **‘o desencanto com a profissão’****;; e, 4) **‘a desmotivação com a profissão’****.. Essas constatações possibilitam a inferência de que **‘as consequências dos fatores causadores do desinvestimento 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 desinvestimento pedagógico na profissão docente, pode ser o absenteísmo dos professores’**.

Diante deste cenário constatado, citamos Lima Júnior (2012) que destaca que é imprescindível que para se analisar o desinvestimento 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 desinvestimento pedagógico de professores de EF da EB e suas consequências “[...] é importante levar em conta as singularidades existentes no trabalho deste coletivo docente”. Nesse sentido, Faria *et al.* (2010) colocam que o processo de desinvestimento pedagógico está associado ao professor/pessoa, isso é, a sua trajetória individual/pessoal de sua prática pedagógica. Assim, de acordo com Lima Júnior (2012) o processo de desinvestimento pedagógico influi no percurso docente, pois mostram como o professor reage às tensões da profissão, e essas podem ser negativas.

No direcionamento das colocações dos autores anteriormente mencionamos, pelo quadro de constatações dos fatores causadores e suas consequências do desinvestimento pedagógico, percebidos pelos professores estudados, podemos afirmar que, para compreendermos o processo de desinvestimento 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 desinvestimento pedagógico na profissão docente, mas reconhecemos que o caminho do desinvestimento pedagógico é mais fácil do que imaginamos devido à cultura da EF Escolar denunciada por Krug *et al.* (2016).

Referências

- ABRAHAN, A. **El mundo interior de los ensiñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, 2013.
- 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, J. da S.; NUNES, C.P.; MOURA, J.S. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.20, n.57, p.125-140, abr./jun. 2019.
- 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.
- 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.
- ESTEVE, J.M.; VERA, J. **Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores**. Barcelona: Antropos, 1995.
- 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.
- 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.
- 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.
- GENTIL, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- 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.
- IÓRIO, A.C.F. **Aposentadorias docentes: a permanência no magistério como projeto de vida**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016.
- KRUG, H.N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.
- KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.122, p.1-7, jul. 2008.
- KRUG, H.N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-12, nov. 2017.
- 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. Os fatos marcantes no fim da carreira nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.46, v.esp.-EF, p.56-68, fev. 2022a

- KRUG, H.N. 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. 2022b.
- KRUG, H.N. Os alunos ainda gostam as aulas de Educação Física na Educação Básica? **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.49, v.esp.-EF, p.16-27, fev. 2023.
- 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. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v.6, n.2, p.23-43, mai./ago. 2017.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Textura–ULBRA**, Canoas, v.20, n.44, p.289-306, set./dez. 2018.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Os sentimentos expressos pelos professores de Educação Física da Educação Básica frente às dificuldades da prática pedagógica. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v.13, n.2, p.49-68, jun. 2019.
- KRUG, H.N. et al. O que anima e o que desanima na docência em situação de Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: registro dos fatores geradores da satisfação e da insatisfação. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.17, n.170, p.1-8, jul. 2012.
- KRUG, H.N. et al. Os motivos dos sentimentos de bem e mal-estar docente no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: percepções em diferentes cenários. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v.9, n.01, p.20-37, 2015.
- 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. Implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.14, n.36, v.03, p.28-34, 2018a.
- KRUG, H.N. et al. Os desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.37, v.4, p.33-41, 2018b.
- 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, 2019a.
- KRUG, H.N. et al. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v.7, n.13, p.223-246, jan./jun. 2019b.
- KRUG, H.N. et al. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.38, v.4, p.13-22, 2019c.
- 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.
- 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, 2020c.
- 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.
- MACHADO, T. da S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.02, p.129-147, abr./jun. 2010.
- MAI, C.; FENSTERSEIFER, P.E. O desinvestimento pedagógico em Educação Física: um estudo de caso na rede pública de ensino do município de Ijuí. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, V., 2010, Itajaí. **Anais**, Itajaí: UNIVALI, 2010.
- MARCOLAN, S.G. et al. Docência: fatores indicativos de insatisfação na contemporaneidade. **Revista Agora**, n.25, p.84-96, dez. 2017.

- MARQUES, M.N.; KRUG, H.N. Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física Escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria-RS. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.13, n.02, p.215-237, jul./dez. 2012.
- MARQUES, M. N. et al. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v.40, n.1, p.187-206, 2015.
- 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.
- MATTOS, M.G. de. **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal**: implicações em seu desempenho e na vida profissional. 1994. Tese (Doutorado em Administração Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.
- PELLOZO, N.G. **Abandono do trabalho docente**: desafios e dificuldades na docência em Educação Física. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- PICH, S.; SCHAEFFER, P.A.; CARVALHO, L.P. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Revista Educação**, Santa Maria, v.38, n.3, p.631-640, set./dez. 2013.
- SAMPAIO, T.B. **Metodologia da pesquisa**. Santa Maria: UFSM, CTE, UAB, 2022.
- SANTINI, J. **O ‘abandono’ da carreira docente pelos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- SCHELESKI, G.P. **A relação entre a gestão escolar e o desinvestimento pedagógico na Educação Física em uma escola da rede de ensino público e de uma rede privada**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.
- SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente dos professores de Educação Física no Ensino Fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n.02, p.39-46, nov. 2004.
- 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.
- TANI, G. Estudo do comportamento motor, Educação Física Escolar e a preparação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.6, p.1-20, 1992.
- 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.
- WÜRDIG, R.C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: VERONEZ, L.F.; MENDES, V. (Orgs.). **XVIII Simpósio Nacional de Educação Física**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 1999.

OS SENTIMENTOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE ÀS DIFICULDADES E FACILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Hugo Norberto Krug³
Rodrigo de Rosso Krug⁴

Resumo

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 sentimentos vivenciados frente às principais dificuldades e facilidades da prática pedagógica. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, tendo as informações coletadas examinadas por meio da análise de conteúdo. Participaram dez professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que, os professores de EF iniciantes na EB estudados, ao vivenciarem sentimentos negativos frente às dificuldades da prática pedagógica adentraram ao estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira, e, consequentemente ao vivenciarem sentimentos positivos frente às facilidades da prática pedagógica adentraram ao estágio da descoberta dessa mesma fase. Entretanto, temos que a maioria (seis) dos professores vivenciou somente sentimentos negativos, e, a minoria (quatro) está dividida em: três professores que vivenciaram sentimentos negativos e positivos e um que vivenciou somente sentimentos negativos.

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

Abstract

We was aimed in this study to analyze the perceptions of beginners Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE), from the public education system, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the feelings they experienced towards the main difficulties and facilities of pedagogical practice. We characterize the research as qualitative, of the case study type. We used an interview as a research instrument, with the information collected examined through content analysis. Participated ten beginners PE teachers in BE from the aforementioned school system and city. We concluded that, the beginner PE teachers in BE studied, when experiencing negative feelings in the face of the difficulties of pedagogical practice, entered the survival stage of the career entry phase, and, consequently, when experiencing positive feelings in the face of the facilities of pedagogical practice, they entered the stage of the discovery of this same phase. However, the majority (six) of teachers experienced only negative feelings, and the minority (four) is divided into: three teachers who experienced negative and positive feelings and one who experienced only negative feelings.

Keywords: Physical Education. Beginning Teachers. Feelings.

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

⁴ 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 (UNIJUI)/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 UNICRUZ; rodkrug@bol.com.br.

Considerações iniciais

Em tempos recentes, observamos que pesquisas sobre os sentimentos dos professores de Educação Física (EF) vêm ganhando espaço nos periódicos nacionais. Assim sendo, verificamos a existência de vários estudos que tratam dos sentimentos de professores de EF da Educação Básica (EB) durante a sua docência (KRUG, 2022a; KRUG, 2021; KRUG; KRUG; KRUG, 2019a; KRUG; KRUG; KRUG, 2019b; e, KRUG; KRUG; TELLES, 2019).

A partir destas afirmativas, apontamos Silva e Krug (2007) que dizem que o ofício da docência é fonte de sentimentos, os quais assumem uma importância ímpar, pois o estudo desses permite o conhecimento de aspectos peculiares aos professores que podem interferir diretamente ou indiretamente no ensino. Além disso, Bianchini *et al.* (2017) colocam que os sentimentos fazem parte da vida das pessoas, sendo importantes de serem compreendidos, quando se pensa nos envolvidos com a escola, pois são vivenciados de várias formas atuando como fonte promotora de ações positivas ou não. Neste cenário descrito, achamos necessário citarmos Luft (2000) que assinala que a palavra sentimento significa o ato ou efeito de sentir(-se), disposição para se comover.

Assim, diante deste contexto dos sentimentos deslocamos o nosso interesse investigativo, dos professores de EF da EB em geral, especificamente para os professores iniciantes, ou seja, para aqueles que, segundo Huberman (1995), possuem até três anos de docência, pois, de acordo com Krug (2020a; 2020b), o início da carreira docente provoca um turbilhão de sentimentos que podem “[...] agudizar uma ruptura profissional, traduzida no absenteísmo ou no abandono da profissão” (KRUG, 2020a, p.9) ou influir na “[...] decisão de continuarem a ser professores” (KRUG, 2020b, p.8).

Desta forma, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre os sentimentos vivenciados frente as principais dificuldades e facilidades da prática pedagógica? A partir desta indagação elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul-RS (Brasil), sobre os sentimentos vivenciados frente as principais dificuldades e facilidades da prática pedagógica.

Destacamos que a construção do objetivo geral do estudo está apoiada em Gonçalves (1995) que diz que a função do professor subentende ensinar, o que implica o surgimento de dificuldades e facilidades que são geradas antes, durante e depois das aulas, e, também o surgimento de sentimentos no docente que podem atrapalhar e/ou ajudar a prática pedagógica. Em decorrência desse objetivo geral, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) 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 sentimentos vivenciados frente as principais dificuldades da prática pedagógica; e, 2) 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 sentimentos vivenciados frente as principais facilidades da prática pedagógica.

Apoiamos a realização deste estudo em Krug (2022a) que diz que a qualidade e a precisão da interpretação que o professor de EF na EB faz de seus sentimentos no início da docência, poderão assumir importância na medida em que colabora na confirmação ou não do ser professor, isto é, continuar ou abandonar a profissão.

Procedimentos metodológicos

Caracterizamos os procedimentos metodológicos deste estudo como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Silva; Oliveira e Brito (2021, p.55-56), a pesquisa qualitativa busca “[...] a compreensão minuciosa dos significados, bem como das características presentes no objeto de estudo, o que propicia a imersão na complexidade do fenômeno então investigado”. Já, para Zanella (2011, p.38), o estudo de caso é um “[...] estudo exaustivo de um ou poucos objetos de pesquisa, de maneira a permitir o aprofundamento do seu conhecimento”. Assim sendo, relacionamos o caso investigado ‘às percepções de professores de EF iniciantes na EB, sobre os sentimentos vivenciados frente as principais dificuldades e facilidades da prática pedagógica’.

Na coleta das informações usamos uma entrevista, que, conforme Lakatos e Marconi (2007), é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto. Abordamos no roteiro da entrevista os objetivos específicos do estudo. Lembramos que gravamos e transcrevemos as entrevistas, sendo retornada aos informantes para leitura e conferência das informações.

Realizamos a interpretação das informações coletadas, pelo instrumento de pesquisa, por meio da análise de conteúdo, que, de acordo com Turato (2003), possui os seguintes procedimentos básicos: a leitura flutuante, o agrupamento das respostas e a categorização. Nesse sentido, mencionamos Franco (2012, p.63) que assinala que as categorias correspondem a “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogia, a partir de critérios definidos”. Minayo *et al.* (2007) apontam que as categorias podem ser geradas previamente à pesquisa de campo. Assim, neste estudo, consideramos como categorias prévias os sentimentos vivenciados pelos professores de EF iniciantes na EB frente às dificuldades da prática pedagógica e os sentimentos vivenciados pelos professores de EF iniciantes na EB frente às facilidades da prática pedagógica.

Entretanto, a partir das respostas dos participantes ao instrumento de pesquisa foram levantadas as unidades de significados (unidades de registro), considerando os pontos singulares e comuns sobre os elementos que correspondem ao objeto do estudo. Nesse sentido, Molina Neto (2010) esclarece que unidades de significados são como enunciados dos discursos do informante que são significativos, tanto para o colaborador, como para o pesquisador, sendo atribuído aos pressupostos teóricos da pesquisa.

Participaram do estudo ‘dez professores de EF iniciantes na EB’, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Frente a esse cenário, alertamos que a pesquisa qualitativa “[...] não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p.31).

Na identificação dos participantes constatamos que: a) quanto às ‘características pessoais’, uma ‘metade’ (cinco) era do ‘sexo masculino’ e a outra ‘metade’ (cinco) do ‘sexo feminino’. As ‘idades’ situaram-se na ‘faixa etária de 22 a 29 anos’, sendo que a ‘maioria’ (sete) era ‘solteiro(a)’ e a ‘minorias’ (três) ‘casado(a)’; e, b) quanto às ‘características profissionais’, a ‘totalidade’ (dez) era formado(a) em ‘Licenciatura em EF’, sendo uma ‘metade’ (cinco) da ‘rede de ensino municipal’ e a outra ‘metade’ (cinco) da ‘rede de ensino estadual’, o ‘tempo de serviço’ variou de 1 a 3 anos de docência’ e a ‘totalidade’ (dez) possuía ‘20 horas de carga horária semanal de trabalho’.

A partir das informações de identificação dos participantes, achamos necessário salientarmos que a idade, o sexo, o estado civil, a rede de ensino e a carga horária não foram objetos do estudo. Somente o tempo de atuação docente foi relevante porque, para Huberman (1995), os professores iniciantes são aqueles que possuem até três anos de docência. Dessa forma, efetuamos a escolha dos participantes de forma intencional, ou seja, pela representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010). Salientamos que os dez professores de EF iniciantes na EB selecionados para o estudo, eram os únicos existentes na rede de ensino público (municipal e estadual) da cidade estudada.

Em relação aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, salientamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (numerados de 1 a 10).

Resultados e discussões

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

Os sentimentos vivenciados pelos professores de EF iniciantes na EB frente às dificuldades da prática pedagógica

Nesta categoria de análise, achamos importante citarmos Luft (2000) que afirma que dificuldade é o que se considera difícil, trabalhoso; aquilo que estorva ou atrapalha o desenvolvimento de algo; um impedimento ou obstáculo. Assim, neste estudo, consideramos que as dificuldades são os obstáculos que atrapalham o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB.

O primeiro e principal sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às dificuldades da prática pedagógica, foi a **'insatisfação'** (nove citações). Esse fato está em consonância com Silva e Krug (2007) que apontam que o exercício da docência comporta sentimentos de insatisfação profissional. Nesse sentido, Luft (2000) diz que insatisfação é um descontentamento, um desagrado, um desprazer.

Assim, o sentimento de insatisfação surgiu frente as seguintes dificuldades:

a) A 'falta de condições de trabalho da EF na escola' (três citações – Professores: 1; 4 e 8). Referente à essa dificuldade citamos Krug *et al.* (2019) que diz que a falta de condições de trabalho na escola é um dos fatores indicativos de insatisfação de professores de EF iniciantes da EB. Além disso, Krug (2022a) aponta que a falta de condições de trabalho da EF na escola é uma das justificativas da insatisfação de professores de EF iniciantes na EB em relação a sua escolha profissional;

b) O 'salário baixo recebido' (duas citações – Professores: 5 e 9). Sobre essa dificuldade citamos Krug *et al.* (2020a) que dizem que o salário baixo tem implicações na docência, podendo interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB, ocasionando um sentimento de insatisfação com a profissão. Já Krug (2022a) aponta que o salário baixo é uma das justificativas da insatisfação de professores de EF iniciantes na EB em relação a sua escolha profissional;

c) A 'indisciplina dos alunos' (uma citação – Professor: 10). Essa dificuldade pode ser sustentada por Krug *et al.* (2019) que dizem que a indisciplina dos alunos é um dos fatores indicativos de insatisfação de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug (2022a) aponta que a indisciplina dos

alunos é uma das justificativas da insatisfação de professores de EF iniciantes na EB em relação a sua escolha profissional;

d) A ‘desvalorização profissional’ (uma citação – Professor: 7). Diante dessa dificuldade citamos Krug; Krug e Telles (2019) que destacam que os professores de EF da EB em geral manifestam o sentimento de insatisfação diante da desvalorização profissional. Assim sendo, Krug *et al.* (2020b) apontam que o sentimento de insatisfação perante a desvalorização profissional é um dos motivos que levam à não atratividade docente pela EF na EB na opinião de professores iniciantes na carreira;

e) O ‘planejamento da aula não dar certo’ (uma citação – Professor: 2). Frente a essa dificuldade nos dirigimos à Gonçalves (1995) que diz que os professores nem sempre conseguem realizar seu trabalho da forma como planejam, resultando na insatisfação pela própria atuação, especialmente, pelas dificuldades encontradas na docência; e,

f) O ‘isolamento profissional docente’ (uma citação – Professor: 3). Ao considerarmos essa dificuldade anunciamos Krug *et al.* (2020a) que ressaltam que o isolamento profissional docente possui implicações no trabalho, porque pode interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB, ocasionando um sentimento de insatisfação com a profissão.

Assim, estas foram às dificuldades da prática pedagógica que despertaram o sentimento de insatisfação nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, citamos Krug; Krug e Krug (2020) que apontam que a fase de entrada na carreira é um momento de insatisfação para os professores de EF iniciantes na EB. Bianchini *et al.* (2017) advertem que comportamentos insatisfeitos estão relacionados ao absenteísmo, a improdutividade, ao abandono e as crises de identidade, pois o professor insatisfeito não encontra sentido no que faz e acaba se desmotivando uma vez que a motivação é algo intrínseco do ser humano advinda das suas necessidades.

Outro sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às dificuldades da prática pedagógica, o segundo, foi a ‘**insegurança**’ (oito citações). Esse fato está em consonância com o dito por Marcelo Garcia (2010) de que o início da carreira é um período repleto de dificuldades que originarão insegurança nos professores iniciantes em sua transição de estudantes para professores. Luft (2000) esclarece que insegurança é a sensação de não estar seguro.

Assim, o sentimento de insegurança surgiu frente as seguintes dificuldades:

a) A ‘formação inicial deficiente do próprio professor’ (quatro citações – Professores: 1; 3; 8 e 9). Em se tratando dessa dificuldade nos dirigimos à Krug (2020b) que salienta que o período do início da carreira é complexo, no qual os profissionais não se sentem totalmente capacitados para o que vão encontrar no ambiente escolar, o que acarreta um sentimento de insegurança na docência. Também Krug; Krug e Ilha (2013) colocam que os professores de EF iniciantes na EB apontam as deficiências da formação inicial como a responsável pela insegurança em sua função docente;

b) A ‘distância entre os ideais do professor e a realidade do cotidiano escolar’ (duas citações – Professores: 5 e 10). Em referência a essa dificuldade nos reportamos à Krug (2020a) que diz que os professores de EF em início de carreira possuem o sentimento de insegurança, que é algo que se relaciona com o choque entre o real, que é encontrado no ambiente escolar, e o ideal, que é planejado anteriormente às aulas pelos novos docentes. Já Krug e Krug (2022a) destacam que o início da carreira é caracterizado pelas dificuldades que se traduzem no enfrentamento da realidade imposta no trabalho do professor, sendo, então, uma realidade distinta daquilo que o mesmo havia construído e idealizado ao longo de sua trajetória como aluno, o que produz um sentimento de insegurança no docente principiante;

c) A **‘inexperiência profissional docente’** (uma citação – Professor: 7). Na direção dessa dificuldade nos apoiamos em Gonçalves (1995) que afirma que a maioria dos professores considera a sua formação inicial como desajustada da realidade, baseada em duas razões: ser insuficiente de experiências docentes, e, por não preparar para o contato com os alunos, o que origina a insegurança na docência. Também Ilha e Krug (2016) dizem que devido à inexperiência do professor iniciante e das lacunas que isto representa para a compreensão deste processo, estes professores, geralmente, os que tiveram pouca ou nenhuma experiência significativa como docente durante a formação inicial, sentem muita insegurança e dificuldades nesta fase da carreira; e,

d) A **‘falta de capacitação/preparo profissional para o trabalho com alunos com deficiência inclusos nas aulas’** (uma citação – Professor: 2). Essa dificuldade pode ser embasada em Krug e Krug (2022b) que afirmam que a complexidade da docência na EF Escolar, diante da inclusão, comporta sentimentos de insegurança. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2019b) apontam que a insegurança é normal aparecer em professores quando se deparam com a existência de alunos com deficiência nas aulas.

Assim, estas foram às dificuldades da prática pedagógica que despertaram o sentimento de insegurança nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, lembramos Krug; Krug e Krug (2020) que apontam que a fase de entrada na carreira docente é um momento de insegurança. Além sendo, Krug (2006) ressalta que a entrada na carreira é um período marcado por contradições e insegurança e pode ser determinante para o prosseguimento ou não na carreira docente.

O **‘medo’** (sete citações) foi mais um, o terceiro, sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às dificuldades da prática pedagógica. Esse fato está em consonância com o dito por Marcelo Garcia (2010) de que o início da carreira é um período repleto de dificuldades que originarão medo nos professores iniciantes em sua transição de estudantes para professores. Segundo Luft (2000), medo é o estado afetivo suscitado pela consciência do perigo; temor; receio.

Assim, o sentimento de medo surgiu frente as seguintes dificuldades:

a) A **‘dificuldade na elaboração e execução do planejamento de ensino e/ou das aulas’** (quatro citações – Professores: 1; 7; 8 e 10). Relativamente a essa dificuldade lembramos Marcelo Garcia (2010) que colocam que o medo de não conseguir realizar algo, essa hesitação, é frequente, pois os professores novatos costumam idealizar modelos perfeitos, que não existem, e sofrem com as demandas exteriores, por ter que executar funções que ainda não lhes são totalmente conhecidas, afora a pressão interior, dele próprio, que se cobra constantemente querendo sempre acertar;

b) O **‘isolamento profissional docente’** (uma citação – Professor: 3). No direcionamento dessa dificuldade nos referimos à Krug e Krug (2023) que constataram que o isolamento profissional é uma das dificuldades que provoca o sentimento de medo nos professores de EF na fase de entrada na carreira docente;

c) A **‘distância entre os ideais do professor e a realidade do cotidiano escolar’** (uma citação – Professor: 5). Essa dificuldade encontra sustentação em Krug (2020a) que destaca que os professores de EF em início de carreira possuem o sentimento de medo, que é algo que se relaciona com o choque entre o real que é encontrado no ambiente escolar e o ideal que é planejado anteriormente às aulas pelos novos professores; e,

d) A ‘falta de capacitação/preparo profissional para o trabalho com alunos com deficiência inclusos nas aulas’ (uma citação – Professor: 2). Referentemente a essa dificuldade nos dirigimos à Krug e Krug (2022b) que afirmam que a complexidade da docência na EF Escolar, diante da inclusão, comporta sentimentos de medo. Assim sendo, mencionamos Krug; Krug e Krug (2019b) que indica que a própria falta de preparo e capacitação para trabalhar com alunos com deficiência é um dos fatores que explica o sentimento de medo dos professores na docência, diante da inclusão escolar.

Assim, estas foram às dificuldades da prática pedagógica que despertaram o sentimento de medo nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, lembramos Krug (2020a) que aponta que a fase de entrada na carreira docente comporta sentimentos de medo. Já Krug; Krug e Krug (2019b) dizem que o medo é caracterizado como um sentimento fundamental e de perigo, de forte impacto fisiológico (ativa o sistema nervoso simpático e aumenta os níveis de adrenalina e noradrenalina), que prepara o indivíduo para uma ação física. Acrescentam que o medo apresenta uma dupla contrariedade: não ter medo suficiente torna a vida muito arriscada, mas o medo em excesso também limita as probabilidades de sobrevivência. Mais que um estado de espírito, o medo é químico. Desde que seja real e direto, é perfeitamente normal e ajuda a nos protegermos. Colocam que a origem do medo está associada à insuficiência de poder ou excesso de poder dos outros.

A ‘**frustração**’ (seis citações) foi o quarto sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às dificuldades da prática pedagógica. Esse fato está em consonância com o colocado por Silva e Krug (2007) de que o exercício da docência também comporta sentimentos de frustração profissional. Para Luft (2000), frustração significa desiludir-se, decepcionar-se.

Assim, o sentimento de frustração surgiu frente as seguintes dificuldades:

a) A ‘indisciplina dos alunos’ (uma citação – Professor: 4). Em se tratando dessa dificuldade nos dirigimos à Nono (2011) que diz que o professor iniciante se frustra com a indisciplina dos alunos. Já Krug e Krug (2008) colocam que os professores de EF na EB em geral tornam-se reféns do emaranhado de situações que a indisciplina escolar comporta, ocasionando assim, dificuldades na prática pedagógica dos mesmos que podem levar o docente a um insucesso pedagógico e com isso surge a frustração;

b) A ‘falta de condições de trabalho da EF na escola’ (uma citação – Professor: 1). Ao considerarmos essa dificuldade anunciamos Nono (2011) que diz que o professor iniciante se frustra com a falta de recursos físicos e materiais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Já Krug e Krug (2008) esclarecem que a inadequação e/ou escassez de elementos relacionados às condições físicas e materiais e de infraestrutura na escola limita a atividade docente e exige mais esforços dos professores, podendo levá-los às frustrações, além do esgotamento físico e psicológico;

c) A ‘distância entre os ideais do professor e a realidade do cotidiano escolar’ (uma citação – Professor: 10). Ao nos referirmos a essa dificuldade nos fundamentamos em Nono (2011) que anuncia que o professor iniciante se frustra ao descobrir a distância existente entre os seus ideais educacionais e a realidade do cotidiano escolar;

d) A ‘limitação da influência do professor sobre os alunos’ (uma citação – Professor: 7). Nessa dificuldade citamos Krug e Krug (2008) que salientam que ocorre um sentimento de decepção (o mesmo que frustração, LUFT, 2000), dos professores a respeito das limitações do alcance da função que exercem no sistema educacional;

e) O **‘salário baixo recebido’** (uma citação – Professor: 5). Essa dificuldade encontra suporte em Krug; Krug e Telles (2019) que afirmam que os professores de EF da EB manifestam o sentimento de frustração diante do salário baixo recebido; e,

f) O **‘insucesso do professor no fazer pedagógico’** (uma citação – Professor: 3). No que se refere a essa dificuldade nos referimos à Krug *et al.* (2012) que destacam que o insucesso pedagógico na docência ocasiona um sentimento de frustração do professor com o que está fazendo. Já Mattos (1994) ressalta que o fato do indivíduo não atingir uma meta é frustrante e um dos modos de lidar com isso, é abandonar as circunstâncias que cercam esse sofrimento.

Assim, estas foram às dificuldades da prática pedagógica que despertaram o sentimento de frustração nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, citamos Krug; Krug e Krug (2020) que apontam que a fase de entrada na carreira docente é um momento de frustração. Mattos (1994) ressalta que as frustrações são causas importantes no declínio da motivação, ocasionando consequências negativas para o desempenho da função de professor. Salienta que um dos modos de lidar com a frustração é abandonar as circunstâncias que cercam o sofrimento e no caso do professorado é abandonar a profissão.

Outro sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às dificuldades da prática pedagógica, o quinto, foi a **‘angústia’** (cinco citações). Esse fato está em consonância com o indicado por Krug; Krug e Krug (2019a) de que o exercício da docência em EF na EB comporta sentimentos de angústia. De acordo com Luft (2000), angústia é um estado de inquietude; sofrimento.

Assim, o sentimento de angústia surgiu frente as seguintes dificuldades:

a) A **‘inexperiência profissional docente’** (três citações – Professores: 7; 8 e 9). Essa dificuldade pode ser embasada em Ilha e Krug (2016) que destacam que o sentimento de angústia de professores iniciantes na carreira está relacionado à falta de experiência como professor. Nesse sentido, Medeiros *et al.* (2014) enfatizam que, para os professores de EF iniciantes na EB, seria necessário que a formação inicial possibilitasse a este docente, enquanto acadêmico, conhecer a realidade escolares e construir a capacidade de reflexão sobre as suas ações no ambiente escolar, fazendo com que tal realidade não fosse vista como um empecilho, o que provoca um sentimento de angústia frente às dificuldades do processo de compreensão sobre o seu papel dentro do contexto escolar;

b) A **‘falta de acolhimento/apoio na escola’** (uma citação – Professor: 3). Evidenciamos essa dificuldade apontamos Frasson; Medeiros e Conceição (2016) que dizem que o acolhimento e os momentos de socialização são escassos aos professores iniciantes de EF na EB, o que faz com que fiquem à mercê de situações difíceis e conflitantes no cotidiano escolar e, nesse contexto, os professores principiantes perpassam por momentos de angústia. Também Krug (2021) destaca que a falta de acolhimento/apoio da escola, ao ser um problema no início da carreira, com certeza, pode gerar sentimentos de angústia aos professores de EF iniciantes na EB; e,

c) A **‘falta de capacitação/preparo profissional para o trabalho com alunos com deficiência inclusos nas aulas’** (uma citação: Professor: 2). Quanto a essa dificuldade citamos Krug e Krug (2022b) que dizem que a complexidade da docência na EF na EB, diante da inclusão, comporta sentimentos de angústia. Já Rena *et al.* (2010) apontam que o sentimento de angústia está mais relacionado à expectativa da nova situação que se aproxima ou à nova postura didática necessária para lidar com o aluno da inclusão.

Assim, estas foram às dificuldades da prática pedagógica que despertaram o sentimento de angústia nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, lembramos Krug (2020a) que aponta que a fase de entrada na carreira docente comporta sentimentos de angústia. Já Flores *et al.* (2010) ressaltam que a angústia do professor é um desprazer capaz de manifestar-se em dor física diante das dificuldades da complexidade da docência. Dessa forma, Santos *et al.* (2016) advertem que grande parte dos professores, no início da carreira, passa por momentos difíceis, angustiantes que, muitas vezes, os fazem refletir sobre a permanência na docência.

Mais outro sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às dificuldades da prática pedagógica, o sexto, foi o **‘desencanto’** (cinco citações). Esse fato está em consonância com Krug (2021) que afirma que a fase de entrada na carreira é geradora de motivos de desencantos com a profissão docente. Diante desse cenário, citamos Iório (2016) que coloca que desencanto significa decepção, desilusão, tristeza, desprazer, descontentamento.

Assim, o sentimento de desencanto surgiu frente as seguintes dificuldades:

a) A ‘falta de acolhimento/apoio na escola’ (duas citações). Nessa dificuldade citamos Krug (2021) que frisa que a falta de acolhimento/apoio na escola é um dos motivos dos desencantos com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB;

b) A ‘formação inicial deficiente do próprio professor’ (uma citação – Professor: 7). Ao anunciarmos essa dificuldade nos ancoramos em Krug (2021) que resalta que a formação inicial deficiente do próprio professor é um motivo dos desencantos com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB;

c) A ‘falta de condições de trabalho da EF na escola’ (uma citação – Professor: 1). Relativamente a essa dificuldade lembramos Krug (2021) que afirma que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola é um motivo dos desencantos com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB; e,

d) O ‘salário baixo recebido’ (uma citação – Professor: 5). Essa dificuldade pode ser sustentada em Krug; Krug e Telles (2018) que assinalam que o salário baixo é um dos motivos dos desencantos com a profissão docente pelos professores de EF da EB e que estes podem levar ao absenteísmo e/ou abandono da profissão.

Assim, estas foram às dificuldades da prática pedagógica que despertaram o sentimento de desencanto nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, lembramos Iório (2016) que diz que o início da docência possui algumas particularidades que desencanta os professores iniciantes com a profissão docente. Já Mattos (1994) afirma que a docência é uma das profissões que mais causa desgastes psicológicos, emocionais e físicos. Assim, este trabalho que poderia ser uma fonte de realização pessoal e profissional torna-se penoso e todas as situações novas que poderiam servir como uma motivação passa a ser uma ameaça temida e, portanto, evitadas. Destaca ainda que o professor cada vez mais tem se ressentido em seu cotidiano profissional, pois o sentimento de desencantamento com a profissão são frequentemente relatados.

A **‘ansiedade’** (quatro citações) também foi outro, o sétimo, sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às dificuldades da prática pedagógica. Esse fato está em consonância com o anunciado por Krug; Krug e Telles (2019) de que o exercício da docência também comporta sentimentos de ansiedade. Luft (2000) explicita que ansiedade é um estado psíquico de apreensão provocado pela antecipação de uma situação desagradável ou perigosa.

Assim, o sentimento de ansiedade surgiu frente as seguintes dificuldades:

- a) ‘Não conseguir ensinar os alunos’** (uma citação – Professor: 3). A respeito dessa dificuldade nos embasamos em Krug (2020a) que salienta que a ansiedade é um dos sentimentos do professor iniciante diante do processo aprendizagem dos alunos;
- b) A ‘distância entre os ideais do professor e a realidade do cotidiano escolar’** (uma citação – Professor: 5). Essa dificuldade encontra sustentação em Krug (2020a) que enfatiza que os professores de EF em início de carreira possuem o sentimento de ansiedade, algo que se relaciona com o choque entre o real que é encontrado no ambiente escolar e o ideal que é planejado anteriormente às aulas pelos novos docentes;
- c) A ‘indisciplina dos alunos’** (uma citação – Professor: 10). Em relação a essa dificuldade anunciamos Aquino (1996) que diz que a indisciplina dos alunos tem contribuído para o alto grau de incidência de transtornos psicológicos nos docentes, como a ansiedade, estresse, dentre outros, que pode acarretar em afastamentos, licenças, abandonos da profissão e adoecimento mental; e,
- d) A ‘falta de capacitação/preparo profissional para o trabalho com alunos com deficiência inclusos nas aulas’** (uma citação – Professor: 2). Sobre essa dificuldade citamos Krug e Krug (2022b) que afirmam que a complexidade da docência em EF Escolar, diante da inclusão, comporta sentimentos de ansiedade. Também Rena *et al.* (2010) dizem que o sentimento de ansiedade dos professores diante do cenário da inclusão é muito evidenciado.

Assim, estas foram às dificuldades da prática pedagógica que despertaram o sentimento de ansiedade nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, lembramos Krug (2020a) que aponta que a fase de entrada docente comporta sentimentos de ansiedade. Já Flores *et al.* (2010) mencionam que parece inevitável que ser professor é lidar com a ansiedade, pois ficamos ansiosos com aquilo que não podemos controlar. Além disso, Silveira *et al.* (2008) afirmam que a entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, mas é um período vivido com certa apreensão e ansiedade frente às novas responsabilidades que surgem.

Também outro, o oitavo sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às dificuldades da prática pedagógica, foi a **‘impotência’** (três citações). Esse fato está em consonância com o dito por Krug: Krug e Krug (2019a) de que o exercício da docência comporta sentimentos de impotência profissional. Nesse sentido, citamos Luft (2000) que diz que impotência é a falta de força ou meios para realizar algo; impossibilidade.

Assim, o sentimento de impotência surgiu frente as seguintes dificuldades:

- a) A ‘indisciplina dos alunos’** (duas citações – Professores: 1 e 10). Ao considerarmos essa dificuldade nos referimos à Krug *et al.* (2017) que apontam que a indisciplina dos alunos é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Já Aquino (1996) afirma que, há muito tempo, os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias mais recentes. Destaca que está nítido que a maioria dos professores não sabe como interpretar e administrar o ato indisciplinado, o que evidencia um sentimento de impotência diante dessa dificuldade da prática pedagógica;
- b) A ‘falta de capacitação/preparo profissional para o trabalho com alunos com deficiência inclusos nas aulas’** (uma citação – Professor: 2). Em se tratando dessa dificuldade nos fundamentamos em Krug e Krug (2022b) que afirmam que a complexidade da docência na EF Escolar, diante da inclusão, comporta sentimentos de impotência. Nesse sentido, anunciamos Krug;

Krug e Krug (2019b) que colocam que as dificuldades que integram a prática pedagógica, em algumas vezes, no caso específico da inclusão escolar, os professores podem se sentir impotentes, isto é, limitados para agir, principalmente pela falta de conhecimentos profissionais.

Assim, estas foram às dificuldades da prática pedagógica que despertaram o sentimento de impotência nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, citamos Krug (2020a) que diz que a fase de entrada na carreira docente comporta sentimentos de desânimo. Já, para Bianchini *et al.* (2017), o que preocupa com relação ao sentimento de desânimo é justamente a falta de ação do professor diante da necessidade de busca por uma solução às dificuldades da prática pedagógica.

O **‘desânimo’** (uma citação) foi o nono sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às dificuldades da prática pedagógica. Esse fato está em consonância com o destacado por Krug; Krug e Krug (2019a) de que o exercício da docência comporta sentimentos de desânimo. Segundo Luft (2000), desânimo significa o estado de quem se mostra desanimado, desestimulado.

Assim, o sentimento de desânimo surgiu frente a seguinte dificuldade:

a) O ‘salário baixo recebido’ (uma citação – Professor: 5). Essa dificuldade encontra fundamentação em Krug; Krug e Telles (2019) que frisam que os professores de EF da EB manifestam o sentimento de desânimo diante do baixo salário recebido.

Assim, esta foi à dificuldade da prática pedagógica que despertou o sentimento de desânimo nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, lembramos Krug (2020a) que aponta que a fase de entrada na carreira docente comporta sentimentos de desânimo. Já Bianchini *et al.* (2017) dizem que, o que preocupa com relação ao sentimento de desânimo é justamente a falta de ação do professor diante da necessidade de busca por uma solução às dificuldades da prática pedagógica.

O décimo e último sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às dificuldades da prática pedagógica, foi o **‘pânico’**. Esse fato está em consonância com o dito por Krug; Krug e Krug (2019a) de que o exercício da docência comporta sentimentos de pânico. Para Luft (2000), pânico é uma situação de desespero, aversão, susto, pavor repentino.

Assim, o sentimento de pânico surgiu frente a seguinte dificuldade:

a) A ‘falta de capacitação/preparo profissional para o trabalho com alunos com deficiência incluídos nas aulas’ (uma citação – Professor: 2). A respeito dessa dificuldade mencionamos Krug e Krug (2022b) explicitam que a complexidade da docência na EF Escolar, diante da inclusão, comporta sentimentos de pânico. Assim sendo, citamos Krug; Krug e Krug (2019b) que confirmam que os professores de EF da EB em geral possuem o sentimento de pânico diante da inclusão escolar e o motivo é a falta de preparo para lidar com os alunos com deficiência.

Assim, esta foi a dificuldade da prática pedagógica que despertou o sentimento de pânico nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, lembramos Krug (2020a) que aponta que a fase de entrada na carreira docente comporta sentimentos de pânico. Já Flores *et al.* (2010) colocam que o pânico é um sentimento normalmente ocorrido quando os professores têm um confronto inicial com a complexidade da situação profissional, quando notam a distância entre os conhecimentos que possuem e as necessidades da prática docente cotidiana, particularmente em relação ao processo de inclusão escolar.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’ sobre os sentimentos vivenciados pelos professores de EF iniciantes na EB estudados frente às dificuldades da prática pedagógica, constatamos a ‘existência de um rol de dez sentimentos vivenciados no início da docência’. Foram eles: 1º) ‘insatisfação’; 2º) ‘insegurança’; 3º) ‘medo’; 4º) ‘frustração’; 5º) ‘angústia’; 6º) ‘desencanto’; 7º) ‘ansiedade’; 8º) ‘impotência’; 9º) ‘desânimo’; e, 10º) ‘pânico’. Esse fato está em consonância com o destacado por Krug (2020a; 2020b) de que a profissão docente tem em si algo ambíguo, pois mescla diariamente sentimentos muito diversos.

Diante deste cenário de sentimentos vivenciados, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às dificuldades da prática pedagógica, ainda constatamos a existência de uma ‘totalidade de sentimentos negativos’. Segundo Krug *et al.* (2012), sentimentos negativos são aqueles que se originam do insucesso pedagógico e que a predominância destes pode levar o professor a ter uma ruptura profissional, isto devido a uma menor motivação para ser professor. Já Krug; Krug e Telles (2019) enfatizam que todas as dificuldades da prática pedagógica originam, consciente ou inconscientemente, sentimentos negativos nos professores de EF da EB em geral. Nesse sentido, nos reportamos à Krug (2020a) que destaca que o início da carreira docente é cercado por sentimentos negativos.

Também constatamos que, os professores de EF iniciantes na EB estudados, ao revelarem seus sentimentos vivenciados frente às dificuldades da prática pedagógica, ‘forneceram indícios importantes para a compreensão da forma como se apropriam da realidade e como lidam sentimentalmente com ela, mostrando a sua dimensão subjetiva’. Assim sendo, os sentimentos de ‘insatisfação’ e de ‘frustração’ estão ligados a seis dificuldades cada um, os sentimentos de ‘insegurança’, de ‘medo’, de ‘desencanto’ e de ‘ansiedade’ estão ligados a quatro dificuldades cada um, o sentimento de ‘angústia’ está ligado a três dificuldades, o sentimento de ‘impotência’ está ligado a duas dificuldades e os sentimentos de ‘desânimo’ e ‘pânico’ estão ligados a uma dificuldade cada um. Ao considerarmos esse cenário destacado, citamos Gonçalves (1995) que assinala que a função do professor subentende ensinar, o que implica o surgimento de dificuldades na prática docente que são geradas antes, durante e depois das aulas, e, também o surgimento de sentimentos no docente, que podem atrapalhar a prática pedagógica, sendo ambos (dificuldades e sentimentos) possuidores de um espectro bem amplo.

Ainda constatamos que, os professores de EF iniciantes na EB estudados, ‘revelaram quinze dificuldades da prática pedagógica que produziram a vivência de dez sentimentos negativos’. Foram elas: 1º) ‘a falta de capacitação/preparação profissional para o trabalho com os alunos com deficiência inclusos nas aulas’ (insegurança, medo, angústia, ansiedade, impotência e pânico); 2º) ‘a indisciplina dos alunos’ (impotência, frustração, insatisfação e ansiedade); 3º) ‘o salário baixo’ (insatisfação, frustração, desencanto e desânimo); 4º) ‘a distância entre o ideal do professor e a realidade do cotidiano escolar’ (insegurança, medo, ansiedade e frustração); 5º) ‘a falta de condições de trabalho da EF na escola’ (insatisfação, frustração e desencanto); 6º) ‘a formação inicial deficiente do próprio professor’ (insegurança e desencanto); 7º) ‘a inexperiência profissional docente’ (insegurança e angústia); 8º) ‘a dificuldade na elaboração e execução do planejamento de ensino e/ou das aulas’ (medo); 9º) ‘a falta de acolhimento/apoio na escola’ (angústia e desencanto); 10º) ‘o isolamento profissional docente’ (insatisfação e medo); 11º) ‘o planejamento da aula não dar certo’ (insatisfação); 12º) ‘o insucesso do professor no fazer pedagógico’ (frustração); 13º) ‘não conseguir ensinar os alunos’ (ansiedade); 14º) ‘a desvalorização profissional docente’ (insatisfação); e, 15º) ‘a limitação da influência do professor sobre os alunos’ (frustração). Esse fato está em consonância com o dito por Krug; Krug e Krug (2019b) de que o trabalho docente pode ser identificado como fonte de sofrimento para os professores de EF da EB em geral, principalmente ao atuarem com a inclusão escolar.

Ao realizarmos uma ‘análise parcial’, isto é, ‘individualmente por professor de EF iniciante na EB estudado’, sobre os sentimentos vivenciados, frente às dificuldades da prática pedagógica, constatamos que os Professores 2 (insatisfação, insegurança, medo, angústia, ansiedade, impotência e pânico), 3 (insatisfação, insegurança, medo, frustração, angústia, desencanto e ansiedade), 5 (insatisfação, insegurança, medo, frustração, desencanto e desânimo) e 10 (insatisfação, insegurança, medo, frustração, desencanto, ansiedade e impotência) declararam ‘sete sentimentos negativos cada um’, os Professores 1 (insatisfação, insegurança, medo, frustração, desencanto e impotência) e 7 (insatisfação, insegurança, medo, frustração, angústia e desencanto) declararam ‘seis sentimentos negativos cada um’, o Professor 8 (insatisfação, insegurança, medo e angústia) descreveu ‘quatro sentimentos negativos’, o Professor 9 (insatisfação, insegurança e angústia) declarou ‘três sentimentos negativos’, o Professor 4 (insatisfação e frustração) declarou ‘dois sentimentos negativos’ e o Professor 6 que não declarou ‘nenhum sentimento negativo’. Nesse cenário, citamos Krug (2020a) que afirma que os sentimentos negativos são características do estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira de professores de EF da EB. Assim, podemos inferir que ‘a quase totalidade (nove do total de dez) dos professores de EF iniciantes na EB estudados (1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9 e 10), em vista dos sentimentos vivenciados, adentraram no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira docente, o qual é caracterizado pelo choque com a realidade escolar’, que, para Marcelo Garcia (2010), é o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação docência e as condições de permanência deste profissional na docência, apesar de todas as agruras que vivencia.

Os sentimentos vivenciados pelos professores de EF iniciantes na EB frente às facilidades da prática pedagógica

Nesta categoria de análise, achamos necessário mencionarmos Luft (2000) que diz que facilidade é a ausência de obstáculos ou dificuldades, ou seja, é a característica do que é fácil. Assim, neste estudo, consideramos que as facilidades são as ausências de obstáculos ou dificuldades no desenrolar da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB.

O primeiro e principal sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às facilidades da prática pedagógica, foi a ‘**satisfação**’ (quatro citações). Esse fato está em consonância com o dito por Silva e Krug (2007) de que a docência em EF na EB comporta sentimentos de satisfação profissional. Nesse sentido, nos referimos à Luft (2000) que diz que satisfação é um contentamento, uma alegria.

Assim, o sentimento de satisfação surgiu frente as seguintes facilidades:

- a) A ‘**boa relação com os alunos**’ (uma citação – Professor: 8). Em se tratando dessa facilidade nos apoiamos em Krug *et al.* (2019) que dizem que a boa relação com os alunos é um dos fatores indicativos de satisfação de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Já Krug (2022a) assinala que a boa interação professor/alunos é uma das justificativas do sentimento de satisfação de professores de EF iniciantes na EB em relação a sua escolha profissional;
- b) A ‘**aprendizagem dos alunos**’ (uma citação – Professor: 9). Nessa facilidade citamos Krug *et al.* (2019) que afirmam que a aprendizagem dos alunos é um dos fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Já Krug (2022a) diz que a aprendizagem dos alunos é uma das justificativas do sentimento de satisfação de professores de EF iniciantes na EB em relação a sua escolha profissional;

c) O ‘reconhecimento de seu trabalho profissional’ (uma citação – Professor: 6). A respeito dessa facilidade usamos Krug *et al.* (2019) que dizem que o reconhecimento de seu trabalho profissional é um dos fatores indicativos de satisfação de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Para Bianchini *et al.* (2017), a satisfação por si só é algo emocionalmente positivo em relação aos objetivos atingidos pelo trabalho desempenhado; e,

d) O ‘convívio na escola’ (uma citação – Professor: 4). Evidenciamos essa facilidade ao citarmos Krug *et al.* (2019) que explanam que o convívio na escola é um dos fatores indicativos de satisfação profissional dos professores de EF na EB na fase de entrada na carreira. Já Silva e Krug (2007) afirmam que o convívio na escola é uma das essências do sentimento de satisfação dos professores de EF da EB em geral.

Assim, estas foram às facilidades da prática pedagógica que despertaram o sentimento de satisfação nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, citamos Krug; Krug e Krug (2020) que apontam que a fase de entrada na carreira é um momento de satisfação para os professores de EF iniciantes na EB. Já Bianchini *et al.* (2017) dizem que a motivação é o fator que impulsiona o professor a agir, a buscar cada vez mais e a prosseguir. Assim, a satisfação e a motivação juntas condicionam o bem-estar docente e consequentemente a qualidade do trabalho.

O **‘entusiasmo’** (quatro citações) foi o segundo e também principal sentimento vivenciado pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às facilidades da prática pedagógica. Esse fato está apoiado em Huberman (1995) que diz que, no estágio da descoberta, no início da carreira, o docente está sempre atento aos acontecimentos que o cercam, pois a sensação de responsabilidade pelos alunos e o entusiasmo inicial faz com que esse docente se sinta mais forte e disposto a enfrentar o novo.

Assim, o sentimento de entusiasmo surgiu frente as seguintes facilidades:

a) O ‘apoio dos colegas de trabalho’ (duas citações – Professores: 8 e 9). Ao tratarmos dessa facilidade nos dirigimos à Krug (2006) que frisa que os professores de EF iniciantes na EB ao receberem o apoio dos colegas de trabalho conseguiram melhorar suas aulas e começaram a ter um sentimento de realização profissional e a certeza de que a cooperação entre profissionais é necessária ao desenvolvimento da profissão. Assim, passaram a serem mais entusiasmados com a docência;

b) O ‘estar trabalhando como professor’ (uma citação – Professor: 4). Essa facilidade pode ser explicada por Krug (2020b) que coloca que o professor iniciante, diante de uma diversidade de caminhos e suas consequências, via de regra, apresenta-se motivado e entusiasmado quando da efetivação de sua profissionalidade, que consiste na relação que os sujeitos estabelecem em suas práticas, com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente. Já Farias; Shigunov e Nascimento (2012) apontam o entusiasmo do docente principiante como um momento em que o professor sente-se contemplado com a atividade profissional, revelando contentamento significativo ao desenvolver suas atividades profissionais; e,

c) O ‘sucesso do professor no fazer pedagógico’ (uma citação – Professor: 6). Ao nos dirigirmos a essa facilidade mencionamos Flores *et al.* (2010) que salientam que os docentes em geral, que conseguem o sucesso pedagógico passam a ter um sentimento de realização profissional e consequentemente ficam entusiasmados, motivados com a docência. Nesse sentido, Huberman (1995) aponta que as dificuldades encontradas no início da profissão são minimizadas pelo entusiasmo proporcionado pelo sucesso pedagógico, que propicia aos professores iniciantes um equilíbrio pessoal e profissional, necessários à criação de estratégias para o enfrentamento das situações difíceis.

Assim, estas foram às facilidades da prática pedagógica que despertaram o sentimento de entusiasmo nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, lembramos de Krug; Krug e Krug (2020) que apontam que a fase de entrada na carreira docente é um momento de entusiasmo. Para Silveira *et al.* (2008), o entusiasmo por estarem iniciando na carreira docente é um trampolim para os professores de EF iniciantes na EB superarem todas as dificuldades surgidas na prática pedagógica.

Mais outro sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às facilidades da prática pedagógica, o terceiro e ainda principal, foi o **‘encanto’** (quatro citações). Esse fato está em consonância com o destacado por Krug (2021) de que a fase de entrada na carreira é geradora de motivos de encantos com a profissão docente. Nesse sentido, citamos Iório (2016) que assinala que encanto significa algo que delicia, enleva, agrada, gera contentamento e prazer.

Assim, o sentimento de encanto surgiu frente as seguintes facilidades:

a) O ‘estar trabalhando como professor’ (duas citações – Professores: 4 e 9). Relacionado a essa facilidade lembramos Krug (2021) que diz que estar trabalhando como professor é um dos motivos dos encantos com a profissão docente. Também Huberman (1995) ressalta que fazer parte de um grupo profissional, estar empregado, ter sob sua responsabilidade uma turma de alunos, são alguns fatores apontados como determinantes e importantes do encantamento com o trabalho na fase inicial da carreira;

b) O ‘sucesso do professor no fazer pedagógico’ (uma citação – Professor: 6). Em referência a essa facilidade apontamos Krug (2021) que destaca que o sucesso pedagógico é um dos motivos dos encantos com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB. Coloca que o sucesso pedagógico ao ser considerado um dos melhores momentos na fase de entrada na carreira, com certeza, pode passar a tornar-se um encanto com a profissão docente para os professores de EF iniciantes na EB; e,

c) A ‘boa relação com os alunos’ (uma citação – Professor: 8). Essa facilidade pode ser fundamentada em Krug (2021) que relata que a boa relação com os alunos é um dos motivos dos encantos com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB. Ainda Krug (2021) destaca que a boa relação com os alunos ao ser um dos melhores momentos na fase de entrada na carreira, com certeza, pode passar a tornar-se um encanto com a profissão docente para os professores de EF iniciantes na EB.

Assim, estas foram às facilidades da prática pedagógica que despertaram o sentimento de encanto nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, lembramos Iório (2016) que colocam que o encantamento permite aos professores encararem seu trabalho de forma positiva, sentindo-se satisfeitos com os resultados obtidos, demonstrando atitudes positivas em relação a si mesmo e ao trabalho que realizam. Já Krug (2021) diz que os encantos perpassam pelos melhores momentos na fase de entrada na carreira que despertam motivação para continuar a ser professor.

Outro sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às facilidades da prática pedagógica, o quarto, foi a **‘segurança’** (três citações). Esse fato está em consonância com Krug e Krug (2022a) que colocam que a segurança é uma das repercussões dos elementos facilitadores do início da docência em EF na EB. Para Luft (2000), segurança é a ação ou efeito de tornar(-se) seguro; estabilidade, firmeza.

Assim, o sentimento de segurança surgiu frente as seguintes facilidades:

a) O ‘acolhimento/apoio na escola’ (duas citações – Professores: 4 e 8). Essa facilidade pode ser fundamentada por Marcelo Garcia (2010) que afirma que o processo de acolhimento docente influencia não só na reflexão, segurança e confiança dos professores iniciantes, mas também envolve a autonomia frente ao contexto educacional e ao trabalho docente, ou seja, oportuniza a participação efetiva nas questões de ordem geral da escola, como a gestão, a carga horária, o regimento escolar, a grade curricular, a matrícula, o tempo, o espaço, as relações intersubjetivas, o projeto político-pedagógico, entre outros aspectos. Já Frasson; Medeiros e Conceição (2016) dizem que os professores iniciantes ao se sentirem acolhidos se tornam mais seguros e confiantes com sua prática pedagógica e buscam conquistar seu espaço dentro da cultura escolar; e,

b) O ‘sucesso do professor no fazer pedagógico’ (uma citação – Professor: 6). Na direção dessa facilidade anunciamos Krug (2006) que destaca que a segurança e a confiança que o professor possui ao desempenhar a sua função podem resultar em sucesso pedagógico. Já Krug (2022b) aponta que a segurança na docência e o sucesso pedagógico são caminhos (ações pedagógicas que possibilitam os professores de EF iniciantes na EB alcançarem o caminho do sucesso na atuação docente) da busca da fase de estabilização da carreira docente.

Assim, estas foram às facilidades da prática pedagógica que despertaram o sentimento de segurança nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, lembramos Krug; Krug e Krug (2020) que apontam que a fase de entrada na carreira docente é um momento de segurança. Para Krug (2020b), a segurança na atuação docente é uma característica dos professores de EF iniciantes na EB durante o estágio de descoberta da fase de entrada na carreira docente.

Também outro sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às facilidades da prática pedagógica, o quinto, foi o **‘ânimo’** (uma citação). Esse fato está em consonância com o indicado por Krug; Krug e Telles (2019) que constataram que a docência em EF na EB comporta sentimentos de ânimo. Dessa forma, nos reportamos à Luft (2000) que assinala que ânimo é um estado de espírito, vontade, confiança.

Assim, o sentimento de ânimo surgiu frente a seguinte facilidade:

a) O ‘sucesso do professor no fazer pedagógico’ (umas citações – Professor: 6). Na direção dessa facilidade nos referimos à Flores *et al.* (2010) que afirmam que, apesar das dificuldades inerentes à profissão, existem professores animados profissionalmente, interessados em melhorar sua prática pedagógica cada vez mais, pois ao atingirem o sucesso pedagógico sentem-se motivados com a docência. Assim sendo, Krug e Krug (2022a) salientam que mesmo diante da complexidade da docência existem professores de EF iniciantes na EB que possuem o sentimento de ânimo profissional.

Assim, esta foi à facilidade da prática pedagógica que despertou o sentimento de ânimo nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, lembramos Krug; Krug e Krug (2019a) que apontam que no exercício da docência pode ocorrer o sentimento de ânimo com os professores de EF da EB.

A **‘gratificação’** (uma citação) foi o sexto e último sentimento vivenciado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às facilidades prática pedagógica. Esse fato está em consonância com Krug; Krug e Krug (2019a) de que o exercício da docência comporta sentimentos de gratificação. Nesse sentido, para Luft (2000), gratificação é uma reação emocional de felicidade em resposta ao cumprimento de um desejo ou objetivo.

Assim, o sentimento de gratificação surgiu frente a seguinte facilidade:

a) A ‘boa relação com os alunos’ (uma citação – Professor: 8). Ao anunciarmos essa facilidade apontamos Farias; Shigunov e Nascimento (2012) que indicam que, na fase de entrada na carreira, os professores iniciantes da EF na EB destacam o sentimento de gratificação com os acontecimentos de ordem pessoal pelos quais eles passam. Atribuem estes acontecimentos a emoções, como o abraço de um aluno. Além disso, citamos Iório (2016) que afirma que tendo em vista que o trabalho docente se insere como uma atividade humana, que exige 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 com a profissão.

Assim, esta foi a facilidade da prática pedagógica que despertou o sentimento de gratificação nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Nesse sentido, lembramos Krug; Krug e Krug (2019a) que apontam que no exercício da docência pode ocorrer o sentimento de gratificação com os professores de EF da EB. Já Krug e Krug (2008) colocam que a partir do prazer o professor passa a ter uma sensação de gratificação com aquilo que faz.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre os sentimentos vivenciados pelos professores de EF iniciantes na EB estudados frente às facilidades da prática pedagógica, constatamos a ‘existência de um rol de seis sentimentos vivenciados no início da docência’. Foram eles: 1º) ‘satisfação’; 2º) ‘entusiasmo’; 3º) ‘encanto’; 4º) ‘segurança’; 5º) ‘ânimo’; e, 6º) ‘gratificação’. Esse fato está em consonância com o salientado por Lima (2012) de que a profissão professor é fonte de emoções, sentimentos que podem ser muito diversos.

Diante deste cenário de sentimentos vivenciados, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às facilidades da prática pedagógica, ainda constatamos que podemos identificar uma ‘totalidade de sentimentos positivos’. Segundo Krug *et al.* (2012), sentimentos positivos são aqueles que se originam do sucesso pedagógico e que a predominância destes pode levar o professor a confirmar ser professor. Já Krug; Krug e Krug (2019a) enfatizam que todas as facilidades da prática pedagógica originam, consciente ou inconscientemente, sentimentos positivos nos professores de EF da EB em geral.

Também constatamos que, os professores de EF iniciantes na EB estudados, ao revelarem seus sentimentos vivenciados frente às facilidades da prática pedagógica ‘forneceram indícios importantes para a compreensão da forma como se apropriam da realidade e como lidam sentimentalmente com ela, mostrando a sua dimensão subjetiva’. Assim sendo, o sentimento de ‘satisfação’ está ligado à quatro facilidades, os sentimentos de ‘entusiasmo’ e ‘encanto’ estão ligados à três facilidades cada um, o sentimento de ‘segurança’ está ligado à duas facilidades e os sentimentos de ‘ânimo’ e de ‘gratificação’ estão ligados à somente uma facilidade cada um. Ao considerarmos esse cenário destacado, citamos Krug (2019) que ressaltam que a prática pedagógica dos professores de EF na escola revela a existência de diversas facilidades que podem auxiliar a atuação profissional dos mesmos, bem como provocar os mais variados sentimentos.

Ainda constatamos que, os professores de EF iniciantes na EB estudados, ‘revelaram oito facilidades da prática pedagógica que produziram a vivência de seis sentimentos positivos’. Foram as seguintes: 1ª) ‘o sucesso do professor no fazer pedagógico’ (entusiasmo, encanto, segurança e ânimo); 2ª) ‘a boa relação com os alunos’ (satisfação, encanto e gratificação); 3ª) ‘o estar trabalhando como professor’ (entusiasmo e encanto); 4ª) ‘o apoio dos colegas de trabalho’ (entusiasmo); 5ª) ‘o acolhimento na escola’ (segurança); e, 6ª) ‘o convívio na escola’ (satisfação). Assim sendo, podemos observar que ‘a facilidade da prática pedagógica mais citada foi o sucesso do professor no fazer pedagógico que proporcionou mais sentimentos diferentes, ou seja, o entusiasmo, o encanto, a segurança e o ânimo’.

A análise geral também permitiu-nos constatar ‘a existência de um rol de seis sentimentos vivenciados no início da docência’, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às facilidades da prática pedagógica. Foram eles: ‘satisfação, entusiasmo, encanto, segurança, ânimo e gratificação’. Ao considerarmos esse rol de sentimentos frente às facilidades da prática pedagógica citamos Krug (2019) que diz que, os professores de EF da EB em geral, percebem que a prática pedagógica está sob à influência de uma série de facilidades que permeiam o espaço educativo e por isso elas podem ser as mais diversas possíveis, como também provocam diversos sentimentos.

Ao efetuarmos uma ‘análise parcial’, isto é, ‘individualmente por professor de EF iniciante na EB estudados, sobre os sentimentos vivenciados, frente às facilidades da prática pedagógica, constatamos que os Professores 6 (satisfação, entusiasmo, encanto, segurança e ânimo) e 8 (satisfação, entusiasmo, encanto, segurança e gratificação) declararam cinco sentimentos positivos cada um, o Professor 4 (satisfação, entusiasmo, encanto e segurança) com quatro sentimentos positivos; o Professor 9 (satisfação, entusiasmo e encanto) com três sentimentos positivos e os professores 1, 2, 3, 5, 7 e 10 que não apresentaram nenhum sentimento positivo. Nesse sentido, nos reportamos à Krug (2020b) que diz que os sentimentos positivos são característicos do estágio da descoberta da fase de entrada na carreira docente de professores de EF da EB. Assim, podemos inferir que ‘somente uma minoria (quatro do total de dez) dos professores de EF iniciantes na EB estudados (4; 6; 8 e 9), em vista dos sentimentos vivenciados, adentraram no estágio da descoberta da fase de entrada na carreira docente, a qual é caracterizada pelo entusiasmo inicial, a experimentação e a exaltação de ser professor’, que, segundo Ilha e Krug (2016, p. 186), esse estágio se caracteriza “[...] pela exploração das possibilidades, na medida em que o professor vai percebendo as existentes no desenvolvimento do seu trabalho. Há entusiasmo, experimentação e exaltação em torno de diferentes formas de agir, de pensar, que podem vir a melhorar a sua prática, o seu trabalho”.

Considerações finais

As informações coletadas e analisadas permitiram constataremos que:

a) ‘quanto aos sentimentos vivenciados, pelos professores de EF iniciantes na EB, frente às dificuldades da prática pedagógica’ – verificamos **‘a existência de um rol de dez sentimentos’**. Foram eles: insatisfação, insegurança, medo, frustração, angústia, desencanto, ansiedade, impotência, desânimo, e, pânico. Assim sendo, identificamos que a **‘totalidade dos sentimentos vivenciados possuíram conotação negativa’**, ou seja, aqueles que se originam do insucesso pedagógico do professor. Também constatamos que **‘os sentimentos relatados se originaram de quinze dificuldades da prática pedagógica’**. Foram elas: a falta de capacitação/preparo profissional para o trabalho com os alunos com deficiência inclusos nas aulas, a indisciplina dos alunos, o salário baixo recebido, a distância entre o ideal do professor e a realidade do cotidiano escolar, a falta de condições de trabalho da EF na escola, a formação inicial deficiente do próprio professor, a in experiência profissional docente, a dificuldade na elaboração e execução do planejamento de ensino e/ou das aulas, a falta de acolhimento/apoio na escola, o isolamento profissional docente, o planejamento da aula não dar certo, o insucesso do professor no fazer pedagógico, não conseguir ensinar os alunos, a desvalorização profissional docente, e, a limitação da influência do professor sobre os alunos.

Ainda notamos que **‘a quase totalidade (nove do total de dez) dos professores iniciantes (1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9 e 10), em vista dos sentimentos negativos vivenciados, adentraram no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira docente’**, pois, segundo Krug (2020a), esse estágio é caracterizado pela existência de sentimentos negativos diante das dificuldades da prática pedagógica; e,

b) ‘quanto aos sentimentos vivenciados, pelos professores de EF iniciantes na EB, frente às facilidades da prática pedagógica’ – verificamos ‘a existência de um rol de seis sentimentos’. Foram eles: satisfação, entusiasmo, encanto, segurança, ânimo, e, gratificação. Assim sendo, identificamos que a ‘totalidade dos sentimentos vivenciados possuíram conotação positiva’, ou seja, aqueles que se originam do sucesso pedagógico do professor. Também constatamos que ‘os sentimentos relatados se originaram de oito facilidades da prática pedagógica’. Foram elas: o sucesso do professor no fazer pedagógico, a boa relação com os alunos, o estar trabalhando como professor, o apoio dos colegas de trabalho, o acolhimento na escola, e, o convívio na escola. Ainda notamos que ‘somente uma minoria (quatro do total de dez) dos professores iniciantes (4; 6; 8 e 9), em vista dos sentimentos positivos vivenciados, adentraram no estágio de descoberta da fase de entrada na carreira docente’, pois, de acordo com Krug (2020b), esse estágio é caracterizado pela existência de sentimentos positivos diante das facilidades da prática pedagógica.

Ainda pela análise das informações obtidas, no estudo individual dos professores de EF iniciantes na EB estudados, frente às dificuldades e facilidades da prática pedagógica, e os sentimentos negativos e positivos vivenciados, concluímos que ‘identificamos três tipos diferentes de situações em relação à fase de entrada na carreira docente’: 1º) seis dos professores iniciantes (1; 2; 3; 5; 7 e 10) ‘não saíram do estágio de sobrevivência’; 2º) três dos professores iniciantes (4; 8 e 9) ‘primeiramente passaram pelo estágio de sobrevivência e após pelo estágio de descoberta’; e, 3º) um professor iniciante (6) ‘abortou o estágio de sobrevivência indo direto para o estágio de descoberta’. Esse fato está em consonância com os achados de Krug e Krug (2023) que ao estudarem os percursos de trans-formações de professores de EF Escolar na fase de entrada na carreira também constataram esses três tipos de diferentes situações, ou seja, professores que não saíram do estágio de sobrevivência, professores que passaram do estágio de sobrevivência para o estágio de descoberta, bem como professores que abortaram o estágio de sobrevivência indo direto para o estágio de descoberta.

Assim sendo, para finalizar mencionarmos Huberman (1995) que descreve a fase de entrada na carreira como um período potencialmente problemático, pois o professor iniciante passa a se deparar com experiências que podem traumatizar e/ou entusiasmar, podendo ocasionar o abandono da profissão e/ou a confirmação de ser professor.

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

Referências

- AQUINO, J.R.G. Apresentação. In: AQUINO, J.R.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- BIANCHINI, L.G.B. et al. Sentimentos vivenciados pelo pedagogo em suas interações com os alunos na escola. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.18, n.4, p.335-362, 2017.
- FRASSON, J.S.; MEDEIROS, C. da R.; CONCEIÇÃO, V.J.S. da. Caminhos percorridos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física. In: CONCEIÇÃO, V.J.S. da; FRASSON, J.S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- FARIAS, G.O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. do. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, A.; FARIAS, G.O. (Orgs.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.
- 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.
- FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GONÇALVES, J.A.M. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V.J.S. da; FRASSON, J.S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- IÓRIO, A.C.F. **Aposentadorias docentes: a permanência no magistério como projeto de vida**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, Rio de Janeiro, 2016.
- KRUG, H.N. Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n.4, p.70-79, nov. 2006.
- KRUG, H.N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, jul. 2019.
- KRUG, H.N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, p.1-13, jan. 2020a.
- KRUG, H.N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o surgimento do entusiasmo profissional. **Revista Gestão Universitária**, p.1-12, mar. 2020b.
- KRUG, H.N. Encantos e desencantos na profissão de professor de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.43, v.esp.-EF, p.04-13, fev. 2021.
- KRUG, H.N. A (in)satisfação de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica em relação a sua escolha profissional. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.48, v.esp. 1-EF, p.11-19, out. 2022a.
- KRUG, H.N. Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica na busca da fase de estabilização na carreira profissional. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.47, v.08 esp.-EF, p.51-63, jun. 2022b.
- 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. 2022a.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Complexidade da docência na Educação Física Escolar diante da inclusão: percepções dos professores da área. **Revista Educação Inclusiva – REIN**, Campina Grande, v.7, n.2, p.83-99, 2022b.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Os percursos de transformações de professores de Educação Física Escolar: a fase de entrada na carreira. **Revista Redfoco**, Paus de Ferro, v.10, n.1, p.48-71, 2023.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; ILHA, F.R. da S. Professores iniciantes de Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v.15, n.2, p.315-337, dez. 2013.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. Sentimentos vivenciados pelos professores de Educação Física na Educação Básica em suas interações com os alunos. **Revista Querubim**, Niterói, a.13, n.39, v.2, p.87-96, 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**, São Caetano do Sul, v.4, n.7, p.19-33, 2019b.
- 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. 2020.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Textura/ULBRA**, Canoas, v.20, n.44, p.289-306, set./dez. 2018.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Os sentimentos expressos pelos professores de Educação Física da Educação Básica frente as dificuldades da prática pedagógica. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v.13, n.2, p.49-68, 2019.
- KRUG, H.N. et al. Os sentimentos expressos pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante a experiência docente no Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.17, n.172, p.1-7, sep. 2012.
- KRUG, H. N. et al. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v.19, n.2, p.14-28, 2017.
- KRUG, H.N. et al. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.38, v.4, p.13-22, 2019.
- KRUG, H.N. 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./dez. 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.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. As gratificações e frustrações da docência em Educação Física Escolar para acadêmicos do CEFD/UFSM em situação de estágio. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.125, p.1-10, oct. 2008.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.
- LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v.3, n.3, p.11-49, 2010.
- MATTOS, M. G. de. **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal**: implicações em seu desempenho e na vida profissional. 1994. Tese (Doutorado em Administração Escolar) – USP, S. Paulo, 1994.
- 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.21-49, 2014.
- MINAYO, M.C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: TRIVINOS, A.N.S.; MOLINA NETO, V. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- NONO, M.A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- RENA, L.C.C.B. et al. Docência e inclusão: sentimentos e desafios de professores na escola pública. In: SEMINÁRIO SOCIEDADE INCLUSIVA: os discursos sobre o outro e as práticas pedagógicas, VI, B. Horizonte, 2010. **Anais**, B. Horizonte, 2010.
- 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.
- SILVA, B.A. da; OLIVEIRA, G.S. de; BRITO, A.P.G. Análise de conteúdo: uma perspectiva metodológica qualitativa no âmbito da pesquisa em educação. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v.20, n.44, p.52-66, 2021.
- SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.12, n.115, p.1-8, dic. 2007.
- SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHART, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- SILVEIRA, J. da S. et al. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: o início da docência. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A. P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: UFSM, 2008.
- TURATO, E.R. **Tratado da metodologia clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicações nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ZANELLA, L.C.H. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: UFSC, 2011.

AS PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR

Hugo Norberto Krug⁵
Marilia de Rosso Krug⁶

Resumo

Objetivamos neste estudo analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre as suas preocupações pedagógicas nas aulas de EF, diante da inclusão escolar. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa, bem como à análise de conteúdo como procedimento para a interpretação das informações coletadas. Participaram quinze professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade que possuíam alunos inclusos em suas aulas. Concluímos que os professores de EF da EB estudados apresentaram, diante da inclusão escolar, maiores preocupações pedagógicas ‘consigo próprio’. As preocupações pedagógicas ‘com a tarefa’ e ‘com o impacto’ revelaram-se como aquelas que menos preocuparam professores de EF da EB.

Palavras-chave: Educação Física. Inclusão Escolar. Preocupações Pedagógicas.

Abstract

We was aimed in this study to identify and analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers from Basic Education (BE), at public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about their pedagogical concerns in PE classes, before the school inclusion. We was characterized the research as qualitative case study type. We was used an interview as a research tool, as well as content analysis as a procedure for interpreting the collected information. Participated fifteen PE teachers from the BE of the aforementioned education network and city who had students included in their classes. We was concluded that the PE form BE studied presented, before the school inclusion, greater pedagogical concerns 'with themselves'. The pedagogical concerns 'with the task' and 'with the impact' proved to be those that least concerned PE teachers in the BE.

Keywords: Physical Education. School inclusion. Pedagogical Concerns.

Considerações introdutórias

Segundo Báfica (2012, p.94), o tema inclusão ainda está em evidência no Brasil e no mundo. Assim, “urge a necessidade de se pensar uma sociedade menos desigual, onde todos tenham acesso aos bens e direitos que a vida, a natureza e a história prepararam”. Nesse sentido, Báfica (2012, p.94) compreende que a proposta de inclusão passa por princípios básicos:

⁵ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

⁶ Licenciado 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-doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erechim)/ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Professora do Curso de Educação Física – Bacharelado (UNICRUZ); mkrug@unicruz.edu.br.

[...] aceitação das diferenças e valorização de cada ser como único, rico a sua maneira; aprendizagem que se constrói convivendo com a diversidade e a cooperação; dificuldades de aprendizagem que tem causas e desenvolvimento múltiplos [...]; não esquecendo as influências externas como questões históricas sociais.

Também, ao tratarmos da inclusão escolar citamos Silva e Araújo (2017, p.57) que descreve o seguinte:

é importante ter claro que a escola é uma instituição educativa que deve prezar pela aprendizagem de seus alunos, independentemente de suas diferenças, deficiências ou dificuldades, visto que deve ser ambiente produtor e socializador de conhecimentos. Sua meta principal, a atividade fim a que se destina, deve estar a serviço do atendimento com qualidade a todos os alunos, sem discriminação, preconceitos ou estigmas.

Assim sendo, Silva e Araújo (2017, p.50) concebem a educação inclusiva “[...] como aquela capaz de acolher todas as pessoas que, em um sistema de ensino, têm o direito de aprender, independentemente de sua classe social e das condições físicas ou cognitivas que dispõe”.

Entretanto, de acordo com Martins; Abreu e Rozek (2020, p.3), a educação inclusiva, no Brasil, “[...] os princípios e as ações que norteiam a atuação dos professores no cotidiano das escolas regulares” ainda não estão plenamente consolidados.

Na direção deste pensamento citamos Silva e Araújo (2017, p.57) que advertem que “mesmo com garantias dos dispositivos legais acerca da educação inclusiva, a realidade do trabalho pedagógico nas escolas públicas [...] esbarra em muitas barreiras, sejam elas de ordem arquitetônica, curricular e, principalmente, atitudinais perante o público da educação especial”. Já Mantoan (2004, p.12) destaca que

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. É muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Desta maneira, no cenário entre o ideal (legislação preconizada) e o real (barreiras) da educação inclusiva, no Brasil, destacamos Krug e Krug (2023) que anunciam que ainda há muito a ser estudado e realizado dentro da perspectiva educação inclusiva.

Diante deste cenário, elaboramos a temática sobre ‘as preocupações pedagógicas de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) em suas aulas, diante da inclusão escolar’, pois, conforme Farias *et al.* (2008), as preocupações representam situações que fragilizam os professores em geral, em seu cotidiano educacional, bem como, principalmente, aqueles que se apresentam diante da inclusão escolar.

Assim, no direcionamento da temática deste estudo, consideramos necessários alguns esclarecimentos sobre preocupações pedagógicas.

Segundo Silva (1997), as preocupações pedagógicas são oriundas do desequilíbrio enfrentado pelos docentes ou futuros docentes no ato de ensinar, ou seja, as preocupações resultam da interação linear entre as características pessoais, as crenças, as perspectivas e os valores que constituem a identidade do ser docente, juntamente com o processo de aprendizagem. Destaca que as preocupações pedagógicas dos professores no início da carreira devem ser compreendidas como

resultantes de interações estabelecidas simultaneamente entre as características do ‘eu’ professor e os processos de aprendizagem, de ensino e do contexto em que estarão inseridos.

De acordo com Shigunov; Farias e Nascimento (2002), os professores durante a tarefa de ensinar assumem diferentes responsabilidades, que, muitas vezes, se traduzem em preocupações pedagógicas, as quais podem ser: a) consigo próprio – compreende os aspectos relacionados com a “sobrevivência” enquanto professor (controle da disciplina e do fazer pedagógico, receio de ser observado e do fracasso, obtenção de uma avaliação favorável do seu ensino); b) com a tarefa – relaciona-se com as situações de ensino (demasiado número de alunos e tarefas, falta de materiais, sentir-se pressionado); e, c) com o impacto – referem-se aos problemas sociais dos alunos (reconhecer as necessidades sociais e emocionais dos alunos, a individualização do ensino).

Desta forma, considerando as premissas anteriormente descritas, elaboramos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB sobre as suas preocupações pedagógicas nas aulas de EF, diante da inclusão escolar?

Consequentemente, neste estudo, objetivamos analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), sobre as suas preocupações pedagógicas nas aulas de EF, diante da inclusão escolar.

Justificamos a importância deste estudo ao citarmos Farias *et al.* (2008) que colocam que são necessárias investigações sobre as preocupações pedagógicas de docentes, pois se constata a escassez de pesquisas a respeito dessa temática. Além disso, este estudo pode também ser justificado por fornecer subsídios para a compreensão do fenômeno das preocupações pedagógicas de professores de EF da EB em suas aulas, diante da inclusão escolar.

Procedimentos metodológicos

Ao considerarmos que os procedimentos metodológicos “[...] permitirão obter, descrever, organizar e interpretar os dados” (MASSA; OLIVEIRA; BORGES, 2021, p.46), caracterizamos esta pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso.

Segundo Silva; Oliveira e Brito (2021, p.56), a pesquisa qualitativa busca “[...] a compreensão, a interpretação, bem como a explicação de um conjunto de fatores resultante de interações de indivíduos, o qual chamamos de fenômeno social”. Para Goldenberg (2011, p.33),

o estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos.

Assim, configuramos o caso investigado como aquele relacionado às ‘preocupações pedagógicas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar’.

Neste sentido, justificamos a forma de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso pela possibilidade de analisar um ambiente em particular (rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS) com o intuito de compreender e descrever uma realidade específica (aulas de EF da EB) e um fenômeno em especial, que, no caso desta investigação, foram as preocupações pedagógicas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

Realizamos a coleta de informações por meio de uma entrevista que possui o significado de um “[...] encontro combinado, marcado entre pessoas para ocorrer em lugar previamente determinado. Diz respeito ainda à prestação de informações ou de opiniões sobre determinada temática, feita de forma oral, pelo entrevistado” (NEGRINE, 2004, p.73). Destacamos que confeccionamos o roteiro da entrevista tendo como referencial o objetivo geral do estudo e que as mesmas foram gravadas e transcritas, sendo retornada ao informante para leitura, conferência e correções (se necessárias) das informações.

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

Participaram do estudo quinze professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), que possuíam alunos inclusos em suas aulas. Nesse sentido, realizamos a escolha dos participantes tendo como referência a representatividade tipológica, conforme preconizada por Molina Neto (2004). Além disso, Chizzotti (2005) destaca que a escolha dos informantes ou sujeitos do estudo deve ser baseada na procura por indivíduos sociais que tenham uma vinculação significativa com o objeto de estudo.

Para melhor compreensão do contexto da pesquisa, consideramos importante esclarecermos que dos quinze participantes, dez eram do ‘sexo feminino’ e cinco do ‘sexo masculino’, a ‘faixa etária’ variou ‘de 29 a 47 anos’ e ‘todos’ (quinze) eram ‘casados’, isto, enquanto ‘características pessoais’. Já quanto as ‘características profissionais’, ‘todos’ (quinze) eram ‘lotados em escolas da rede de ensino público (estadual)’, ‘formados em Licenciatura em EF’ e o ‘tempo de docência’ ‘variou de 5 a 22 anos’. Entretanto, convém lembrarmos que estes dados de identificação não foram alvos da pesquisa.

Na busca da manutenção dos aspectos éticos da investigação, foram preservadas as identidades dos colaboradores (foram numerados de 1 a 15), sendo que os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido afirmando a concordância na participação da pesquisa.

Resultados e discussões

Os resultados e as discussões foram orientados e explicados tendo como referência o objetivo geral do estudo. Entretanto, apresentamos esses resultados e discussões, agrupados em quatro quadros a seguir.

No quadro 1, apresentamos ‘as categorias relativas às preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar’, ‘consigo mesmo’, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Quadro 1 - As preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, ‘consigo próprio’ dos professores de EF da EB estudados.

Nº	Preocupações Pedagógicas	Indicador	Tipo	Professores	Total
1	Com o planejamento das aulas de EF para incluir os alunos com deficiência	a2	A	1;3;4;5;7;8;10;11;13 e 15	10
2	Ter estratégias de ensino para lidar com a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF	a3	A	2;4;6;9;10;11;12;13 e 14	9
3	Com as características das deficiências dos alunos inclusos nas aulas de EF	a6	A	3;4;6;8;9;10;11 e 15	8
4	Ter uma boa relação com os alunos com deficiência nas aulas de EF	a6	A	1;2;5;7;8;12 e 13	7

5	Em realizar uma avaliação adequada aos alunos com deficiência nas aulas de EF	a3	A	2;5;6; 12 e 15	5
6	Com o respeito aos alunos com deficiência nas aulas de EF	c3	C	3;4;9 e 11	4
7	Em ter paciência com os alunos com deficiência nas aulas de EF	a1	A	5;7 e 15	3
8	Com a escuta aos alunos com deficiência nas aulas de EF	c3	C	8 e 12	2
9	Com os limites dos alunos com deficiência nas aulas de EF	b3	B	9	1
Total					49

Legenda 1: Indicador (a1-Instrução do professor; a2-Planejamento de ensino; a3-Processo ensino-aprendizagem; a4-Duração da aula; a5-Gênero; a6-Relação professor-aluno; b1-comportamento do aluno; b2-Segurança do aluno; b3-Control de aluno; c1-Avaliação do aluno; c2-Avaliação; C3-Postura profissional).

Legenda 2: Tipo de preocupação pedagógica (A-Preocupação com o fazer pedagógico; B-Preocupação com o controle e monitoramento do aluno; C-Preocupação com a obtenção de uma avaliação favorável).

Fonte: Informações dos colaboradores da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

Na análise do quadro 1, constatamos a ‘**ocorrência de um rol de nove preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, consigo próprio**’, dos professores de EF da EB estudados, com quarenta e nove citações. Esse fato pode mostrar que a inclusão escolar nas aulas de EF na EB é um momento de dificuldades para os professores da área (KRUG; KRUG, 2021).

Também no quadro 1, constatamos que, as ‘**preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, consigo próprio, mais valorizadas**’, pelos professores de EF da EB estudados, foram as seguintes:

1ª) ‘Com o planejamento das aulas de EF para incluir os alunos com deficiência’ (Nº: 1) com dez citações. A respeito dessa preocupação pedagógica, destacamos Silva e Arruda (2014) que assinalam que o professor ao elaborar o seu planejamento tem que pensar no que ele está preparando e para quem ele está preparando, para que depois não venha a se frustrar, pois aí terá que replanear. Acrescentam que o professor tem que ser capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. Assim sendo, de acordo com Krug *et al.* (2019), planejar pensando também a inclusão é um dos papéis/funções do professor de EF diante da inclusão escolar nas aulas de EF na EB, pois é de extrema importância um planejamento flexível que se adapte conforme a necessidade e capacidade de cada aluno. Dessa forma, segundo Krug (2022), saber planejar pensando a inclusão é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Assim sendo, Krug *et al.* (2019) apontam que saber planejar pensando também a inclusão é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB;

2ª) ‘Ter estratégias de ensino para lidar com a inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de EF’ (Nº: 2) com nove citações. No direcionamento dessa preocupação pedagógica, nos referimos a Silva e Arruda que salientam que o professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que, quando se fala em inclusão não estamos falando só de deficientes e, sim, da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade. Já Lima (2001) ressalta que a educação que busca a inclusão implica na criação de alternativas metodológicas que venham a se preocupar em cultivar uma reflexão crítica sobre a realidade social, ultrapassando o conservantismo voltado à repetição de informações. Assim,

diante desse cenário, para Krug *et al.* (2019), um dos papéis/funções do professor de EF diante da inclusão escolar nas aulas de EF na EB é repensar suas estratégias de ensino. Dessa forma, segundo Krug (2022), saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Frente a essa situação, Krug *et al.* (2021) apontam que saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB;

3ª) ‘Com as características das deficiências dos alunos inclusos nas aulas de EF’ (Nº: 3) com oito citações. Em relação a essa preocupação pedagógica, mencionamos Dutra; Silva e Rocha (2006) que afirmam que ter conhecimento sobre a deficiência do aluno e suas consequências é de extrema relevância para o professor, a fim de adequar a sua metodologia de ensino. Nesse sentido, de acordo com Krug (2022), saber sobre as características das deficiências dos alunos inclusos é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2021) destacam que saber sobre as características da deficiência do aluno é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB;

4ª) ‘Ter uma boa relação com os alunos com deficiência nas aulas de EF’ (Nº: 4) com sete citações. Quanto a essa preocupação pedagógica, apontamos Conceição; Souza e Krug (2010) que alertam que para uma aproximação favorável com o aluno, o professor deve obter conhecimentos e competências para a ação de inclusão que facilitem a obtenção de uma relação positiva com os alunos com deficiência no desenvolvimento de suas aulas. Nesse sentido, Darido e Rangel (2005) esclarecem que o sucesso e o insucesso do processo ensino-aprendizagem dependem da interação professor-aluno na aula. Assim, a boa relação está ligada ao sucesso pedagógico e a má relação ao insucesso. Dessa forma, segundo Krug (2022), saber se relacionar com os alunos inclusos é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar; e,

5ª) ‘Em realizar uma avaliação adequada aos alunos com deficiência nas aulas de EF’ (Nº: 5) com cinco citações. Diante dessa preocupação pedagógica, nos reportamos a Covatti e Fischer (2012) que colocam que a avaliação escolar deve conduzir o professor a refletir sobre seus alunos e como eles aprendem, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as potencialidades dos alunos, pois isso auxilia na construção do conhecimento de novas experiências. Assim, a avaliação da aprendizagem escolar torna-se um indicativo singular de respeito e entendimento às singularidades. Dessa forma, de acordo com Krug (2022), saber como avaliar os alunos inclusos é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Assim sendo, Krug *et al.* (2021) destacam que saber como avaliar os alunos com deficiência é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB.

Ainda no quadro 1, constatamos que, os **‘tipos de preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, consigo próprio’** mais citados, pelos professores de EF da EB estudados, foram os seguintes:

1º) ‘Preocupações com o fazer pedagógico’ (Nºs: 1; 2; 3; 4; 5 e 7) com quarenta e duas citações, onde destacaram-se os indicadores **‘processo ensino-aprendizagem’** (Nºs: 2; 3 e 5) com vinte e duas citações, **‘planejamento de ensino’** (Nº: 1) com dez citações, **‘relação professor-aluno’** (Nº: 4) com sete citações e **‘instrução do professor’** (Nº: 7) com três citações. Esse fato está em consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que as preocupações com o fazer pedagógico foi o tipo de preocupações pedagógicas consigo próprio mais citado por professores de EF iniciantes na EB, em seu cotidiano escolar;

2º) ‘Preocupações com a obtenção de uma avaliação favorável’ (Nºs: 6 e 8) com seis citações, onde destacou-se o indicador **‘postura profissional’** (Nºs: 6 e 8) com seis citações. Esse fato possui certa semelhança com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que as preocupações

com a obtenção de uma avaliação favorável foi o tipo de preocupações pedagógicas consigo próprio citada em terceiro lugar por professores de EF iniciantes na EB, em seu cotidiano escolar; e,

3º) 'Preocupações com o controle e o monitoramento do aluno' (Nº: 9) com uma citação, onde se destacou o indicador '**controle do aluno**' (Nº: 9) com uma citação. Esse fato possui também certa semelhança com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que as preocupações com o controle e o monitoramento do aluno foi o tipo de preocupações pedagógicas consigo próprio citada em segundo lugar por professores de EF iniciantes na EB, em seu cotidiano escolar.

No quadro 2, apresentamos '**as categorias relativas às preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, com a tarefa**', nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Quadro 2 - As preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, '**com a tarefa**' dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Nº	Preocupações Pedagógicas	Indicador	Tipo	Professores	Total
1	Com a acessibilidade dos alunos com deficiência para o local da aula de EF e a adequação do seu espaço físico	a1	A	1;2;5;6;7;10;12;14 e 15	9
2	Com a adequação das atividades desenvolvidas nas aulas de EF para que os alunos com deficiência aprendam	c1	C	3;4;5;8;10;13 e 15	7
3	Como resolver/amenizar problemas surgidos com os alunos com deficiência nas aulas de EF	c1	C	1;3;8;9 e 11	5
4	Como agir com os alunos com deficiência que não querem participar das aulas	c1	C	1;4;5 e 6	4
5	Em precisar de apoio de técnicos especialistas para lidar com alunos com deficiência nas aulas de EF	c1	C	4 e 9	2
Total					27

Legenda 1: Indicador (a1-Espaço físico/materiais; b1-Número de alunos; c1-Dúvida de como agir).

Legenda 2: Tipo de preocupação pedagógica (A-Preocupação com a falta de espaço físico e material para ensinar; B-Preocupação com demasiado número de alunos; C-Preocupação com sentir-se pressionado com a situação de ensino).

Fonte: Informações dos colaboradores da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

Na análise do quadro 2, constatamos a '**ocorrência de um rol de cinco preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, com a tarefa**' dos professores de EF da EB estudados, com vinte e sete citações. Esse fato pode demonstrar que a inclusão escolar nas aulas de EF na EB é um momento de despreparo dos professores da área (KRUG; KRUG, 2021).

Também no quadro 2, constatamos que as '**preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, com a tarefa, mais valorizadas**', pelos professores de EF da EB estudados, foram as seguintes:

1ª) 'Com a acessibilidade dos alunos com deficiência para o local da aula de EF e a adequação de seu espaço físico' (Nº: 1) com nove citações. Sobre essa preocupação pedagógica, citamos Aranha (2004) que destaca que a acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, pois quando ela não é disponibilizada, não se pode garantir a educação para todos. Já Lehnhard; Manta e Palma (2011) afirmam que existem barreiras arquitetônicas no ambiente escolar que dificultam ou impedem o acesso e a inclusão de alunos com deficiência. Nesse

sentido, Krug; Krug e Krug (2019a) apontam que a falta de acessibilidade/infraestrutura da escola é um desafio na docência em EF na EB que gera os sentimentos de medo e insegurança nos professores. Dessa forma, segundo Krug *et al.* (2018), a falta de acessibilidade/infraestrutura na escola é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF; e,

2ª) ‘Com a adequação das atividades desenvolvidas nas aulas de EF para que os alunos com deficiência aprendam’ (Nº: 2) com sete citações. Referentemente a essa preocupação pedagógica, nos dirigimos a Schmitt *et al.* (2015) que colocam que uma das principais dificuldades dos professores de EF em conduzir as aulas com alunos com deficiência está em proporcionar práticas pedagógicas adequadas para que esses educandos aprendam. Assim sendo, segundo Edler Carvalho (1998), o educando deve ser o centro das preocupações e interesses do professor para que ocorra a aprendizagem. Dessa forma, Krug (2022) frisa que saber proporcionar atividades adequadas aos alunos inclusos para que eles aprendam é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Já Krug *et al.* (2021) assinalam que saber proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que aprendam é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB.

Ainda no quadro 2, constatamos que, os **‘tipos de preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, com a tarefa’** mais citados, pelos professores de EF da EB estudados, foram os seguintes:

1º) ‘Preocupações com sentir-se pressionado com a situação de ensino’ (Nºs: 2; 3; 4 e 5) com dezoito citações, onde destacou-se um único indicador **‘dúvida de como agir’** (Nºs: 2; 3; 4 e 5) com dezoito citações. Nesse sentido, citamos Lourencetti e Mizukami (2002) que enfatizam que, se o professor reconhece que tem um dilema (problema/dificuldade), mas não sabe o que fazer, o fato de reconhecer ou admitir faz diferença para solucionar as situações. Além disso, esse fato está em consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que as preocupações com sentir-se pressionado com a situação de ensino foi o tipo de preocupações pedagógicas com a tarefa mais citado por professores de EF iniciantes na EB, em seu cotidiano escolar; e,

2º) ‘Preocupações com a falta de espaço físico e material para ensinar’ (Nº: 1) com nove citações, onde se destacou um único indicador **‘espaço físico/materiais’** (Nº: 1) com nove citações. Dessa forma, mencionamos Souza e Miranda (2010) que ressaltam que, frente à proposta da inclusão, as escolas necessitam estar cada vez mais preparadas para poderem assimilar mecanismos que objetivam atender os alunos com deficiência, fazendo com que os mesmos participem das aulas. Além disso, esse fato está em consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que as preocupações com a falta de espaço físico e materiais foi o tipo de preocupações pedagógicas com a tarefa citada em segundo lugar por professores de EF iniciantes na EB, em seu cotidiano escolar.

No quadro 3, apresentamos **‘as categorias relativas às preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, com o impacto’**, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Quadro 3 - As preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, **‘com o impacto’** dos professores de EF da EB estudados.

Nº	Preocupações Pedagógicas	Indicador	Tipo	Professores	Total
1	Tentar fazer com que os alunos com deficiência participem das aulas de EF	B2	B	1;2;4;6;8; 9;11 e 14	8
2	Com o não aprendizado com conteúdo da EF pelos alunos com deficiência	b2	B	3;5;7;12; 13 e 14	6

3	Com a socialização nas aulas de EF entre os alunos diferentes	C1	C	10;11;12; 13 e 15	5
4	Com o preconceito dos alunos ditos normais com os colegas com deficiência nas aulas de EF	C2	C	3;10 e 15	3
Total					22

Legenda 1: Indicador (a1-Incentivo ao aluno; a2- Motivo da não participação do aluno; b1- Contribuição do aluno; b2-Aprendizagem do aluno; b3-Socialização dos alunos; c1-Diferenças dos alunos; c2-Valores).

Legenda 2: Tipo de preocupação pedagógica (A-Preocupação com incentivo aos alunos desmotivados; B-Preocupação com as necessidades dos alunos; C-Preocupação com as questões sociais dos alunos).

Fonte: Informações dos colaboradores da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

Na análise do quadro 3, constatamos a **‘ocorrência de um rol de quatro preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, com o impacto’**, dos professores de EF da EB estudados, com vinte e duas citações. Esse fato pode comprovar que a inclusão escolar nas aulas de EF na EB é um momento de aprendizado para os professores da área (KRUG; KRUG, 2021).

Também no quadro 3, constatamos que as **‘preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, com o impacto, mais valorizadas’** pelos professores de EF da EB estudados, foram as seguintes:

1ª) ‘Tentar fazer com que os alunos com deficiência participem das aulas de EF’ (Nº: 1) com oito citações. Em se tratando dessa preocupação pedagógica, assinalamos Krug e Krug (2022) que colocam que um dos papéis/funções dos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, é estimular a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF. Já Seabra Júnior (2006) afirma que a metodologia e as ações adotadas pelo professor são decisivas na participação do aluno com deficiência nas aulas e, com isso destaca a influência da ação docente na participação ou distanciamento dos alunos nas aulas de EF. Nesse sentido, Aviz (1998) destaca que a atividade física e/ou esporte pode significar, para o aluno com deficiência, o desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem, em estímulo à independência, a integração com outras pessoas, uma experiência enriquecedora com seu próprio corpo, além da oportunidade de testar suas possibilidades, prevenir-se contra deficiências secundárias e integrar-se consigo mesmo e com a sociedade. Nesse contexto, mencionamos Krug; Krug e Krug (2019b) que apontam que a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF é um dos facilitadores da inclusão escolar; e,

2ª) ‘Com o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’ (Nº: 2) com seis citações. Relacionado a essa preocupação pedagógica, salientamos Krug (2021) que assinala que o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência faz parte do real da EF Inclusiva. Assim sendo, de acordo com Krug; Krug e Krug (2019b), o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar, e, isso, segundo Krug e Krug (2021), pode ocasionar um momento de impotência nos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Dessa forma, Krug (2022) sinaliza que saber ensinar os alunos inclusos é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar.

Ainda no quadro 3, constatamos que os **‘tipos de preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, com o impacto’** mais citados, pelos professores de EF da EB estudados, foram os seguintes:

1º) **‘Preocupações com as necessidades dos alunos’** (Nºs: 1 e 2) com quatorze citações, onde destacou-se um único indicador **‘aprendizagem do aluno’** (Nºs: 1 e 2) com quatro citações. Nesse sentido, nos dirigimos a Pimenta e Lima (2004) que dizem que a essência da docência é a aprendizagem discente. Esse fato está em consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que as preocupações com as necessidades dos alunos foi o tipo de preocupações pedagógicas com o impacto mais citado por professores de EF iniciantes na EB, em seu cotidiano escolar; e,

2º) **‘Preocupações com as questões sociais dos alunos’** (Nºs: 3 e 4) com oito citações, onde destacaram-se os indicadores **‘diferenças dos alunos’** (Nº: 3) com cinco citações e **‘valores’** (Nº: 4) com três citações. Dessa forma, ressaltamos o dito por Silva e Arruda (2014) de que a sociedade é formada por uma gama de pessoas diferentes, onde cada pessoa é singular, cada um tem a sua crença, a sua cultura e seus valores. Anormal é achar que na escola pode ser diferente, pois quando tratam o trabalho escolar com igualdade, há um pressuposto que diz que somos todos iguais negando assim as nossas diferenças. Para que a inclusão se concretize é necessário repensar a forma com que as escolas estão organizadas e colocar em prática o princípio da educação inclusiva, que é a educação para todos. É importante pensar no professor como agente que respeita as diferenças. Nesse contexto, Krug *et al.* (2019, p.7) frisam que “[...] estimular a ‘socialização’ entre os diferentes” é um dos papéis/funções do professor, diante da inclusão escolar. Esse tipo de preocupações pedagógicas com as questões sociais dos alunos não apareceu no estudo de Krug; Krug e Krug (2020) realizado com professores de EF iniciantes na EB, em seu cotidiano educacional.

No quadro 4, apresentamos uma **‘análise por professor de EF da EB estudado’**, diante da inclusão escolar, **‘sobre as suas preocupações pedagógicas percebidas’**.

Quadro 4 - As preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, de **‘por professores’** de EF da EB estudado.

Pro-fes-sor	Preocupação pedagógica consigo mesmo	Sub-to-tal	Preocupação pedagógica com a tarefa	Sub-to-tal	Preocupação pedagógica com o impacto	Sub-to-tal	To-tal
1	1 e 4	2	1;3 e 4	3	1	1	6
2	2;4 e 5	3	1	1	1	1	5
3	1;3 e 6	3	2 e 3	2	2 e 4	2	7
4	1;2;3 e 6	4	2;4 e 5	3	1	1	8
5	1;4;5 e 7	4	1;2 e 4	3	2	1	8
6	2;3 e 5	3	1 e 4	2	1	1	6
7	1;4 e 7	3	1	1	2	1	5
8	1;3;4 e 8	4	2 e 3	2	1	1	7
9	2;3;6 e 9	4	3 e 5	2	1	1	7
10	1;2;3 e 6	4	1 e 2	2	3 e 4	2	8
11	1;2 e 3	3	3	1	1 e 3	2	6
12	2;4;5 e 8	4	1	1	2 e 3	2	7
13	1;2 e 4	3	2	1	2 e 3	2	6
14	2	1	1	1	1 e 2	2	4
15	1;3;5 e 7	4	1 e 2	2	3 e 4	2	8
Total	49		27		22		98

Fonte: Informações dos colaboradores da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

Na análise do quadro 4, constatamos que a **‘quantidade de ocorrência de preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, no total’**, isso é somada às preocupações pedagógicas consigo próprio, com a tarefa e com o impacto citadas, **‘por cada um dos professores’** de EF da EB estudados, **‘variaram entre quatro e oito’**. Os professores de EF da EB estudados, com **‘maiores quantidades de preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, foram os Professores 4; 5; 10 e 15’** com oito citações cada um. Nesse direcionamento de análise, nos referimos a Shigunov; Farias e Nascimento (2002) que dizem que, durante a tarefa de ensinar, o professor assume várias responsabilidades que terão maior ou menor peso nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional.

Ainda no quadro 4, quando visualizada a **‘quantidade de preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, consigo próprio’**, constatamos a seguinte ordem: **1º) ‘Professores 4; 5; 8; 9; 10; 12 e 15’** com quatro citações; **2º) ‘Professores 2; 3; 6; 7; 11 e 13’** com três citações; **3º) ‘Professor 1’** com duas citações; e, **4º) ‘Professor 14’** com uma citação. Diante desse fato, podemos inferir que uns professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, possuem mais preocupações pedagógicas consigo próprios do que outros, isso, possivelmente, devido à insegurança sentida diante da complexidade da inclusão escolar em suas aulas.

Já em relação à **‘quantidade de preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, com a tarefa’**, constatamos a seguinte ordem: **1º) ‘Professores 1; 4 e 5’** com três citações; **2º) ‘Professores 3; 6; 8; 9; 10 e 15’** com duas citações; e, **3º) ‘Professores 2; 7; 11; 12; 13 e 14’** com uma citação. A respeito desse fato, podemos inferir que uns professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, estão tão preocupados consigo próprios que não conseguem se preocupar muito com a tarefa, isso é, devido à sua falta de conhecimentos específicos sobre a inclusão escolar, ou ainda colocado em outras palavras, com o desconhecimento sobre estratégias pedagógicas inclusivas.

Relativamente sobre a **‘quantidade de preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, com o impacto’** constatamos a seguinte ordem: **1º) ‘Professores 3; 10; 11; 12; 13; 14 e 15’** com duas citações; e, **2º) ‘Professores 1; 2; 4; 5; 6; 7; 8 e 9’** com uma citação. Sobre esse fato, podemos inferir que os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, estão tão preocupados consigo próprios que, além de não conseguirem se preocupar com a tarefa, também, conseqüentemente, não conseguem se preocupar com o impacto da tarefa.

Considerações conclusivas

Os resultados deste estudo apontam para a conclusão de que os professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, **‘apresentaram maiores preocupações pedagógicas consigo próprio do que com a tarefa e com o impacto’**. Esse fato apresenta certa semelhança com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que apontou que os professores de EF iniciantes na EB, em sua atuação profissional na escola, também apresentam maiores preocupações pedagógicas consigo próprio do que com a tarefa e com o impacto. Talvez essa semelhança possa ser sustentada porque entre os participantes existem alguns professores iniciantes na docência, pois, conforme Marcelo Garcia (2010), o professor em início de carreira se encontra entre os cinco primeiros anos de atuação profissional.

Assim, as evidências encontradas neste estudo, permitem-nos inferir que existe uma forte tendência a uma maior preocupação pedagógica consigo próprio, pelos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, do que com as outras duas preocupações, isto é, com a tarefa e com o impacto. Assim sendo, esta inferência pode ser embasada em alguns estudos que apontam para a constatação de que a inclusão escolar nas aulas de EF na EB é um momento de complexidade (KRUG; KRUG, 2021; KRUG; KRUG, 2022), desafios (KRUG; KRUG; KRUG, 2019a) e de necessidades formativas (KRUG *et al.*, 2021).

Entretanto, podemos considerar que os professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, apresentaram determinadas preocupações pedagógicas que poderão ser alteradas de acordo com o avanço na carreira docente, conforme o destacado por Shigunov; Farias e Nascimento (2002).

Neste contexto, convém destacarmos que as preocupações pedagógicas configuram-se como situações que fragilizam o docente, tanto no início da sua carreira como também nos demais estágios de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, torna-se importante que os próprios professores sistematizem e organizem estratégias de auto-formação que minimizem as suas próprias preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, no cotidiano educacional (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002).

Por fim, vale ressaltar que este estudo não tem a pretensão de finalizar as discussões sobre a temática em questão, mas que sirva como referência para outros estudos e que contribua para melhorar a prática docente em relação à inclusão escolar.

Referências

- ARANHA, M.S.F. **Educação inclusiva** – referências para a construção de sistemas educacionais inclusivos na escola. V.3. Brasília: MEC/SEE, 2004.
- AVIZ, C.C. **A criança portadora de necessidades especiais e sua inclusão no ensino regular nas aulas de Educação Física**. 1998. Monografia (Especialização em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 1998.
- BÁFICA, A.P.S. Educação inclusiva: uma análise sobre inclusão escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, a.XI, n.128, p.93-101, jan. 2012.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da; SOUZA, T. de; KRUG, H.N. Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.148, p.1-6, sep. 2010.
- COVATTI, F.A.A.; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.25, n.43, p.305-318, 2012.
- DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DUTRA, R.S.; SILVA, S.S.M.; ROCHA, R.C.S. A educação inclusiva como projeto da escola: o lugar da Educação Física. **Revista Adapta**, Presidente Prudente, a.2, n.1, p.7-12, 2006.
- EDLER CARVALHO, R. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- FARIAS, G.O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p.310-319, jul./set. 2008.
- GARCIA, C.M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v.3, n.3, p.11-49, 2010.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- 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. 2021.
- KRUG, H.N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.46, v.esp.-EF, p.44-55, fev. 2022.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. A inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: que momento é este? **Form@re - Revista do Programa Nacional de Formação de professores da Educação Básica - PARFOR**, Teresina, v.9, n.2, p.76-88, jul./dez. 2021.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. 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 na rede pública de ensino de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.28, n.299, p.2-15, abr. 2023.
- 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 Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v.4, n.7, p.19-33, jan./jun. 2019a.
- KRUG, H.N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. As barreiras e os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: percepções dos professores da área. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, v.8, n.2, p.18-33, jul./dez. 2019b.

- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. As preocupações pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.16, Coletânea–EF, p.43-52, 2020.
- 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.
- KRUG, H.N. et al. O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.38, v.4, p.4-12, 2019.
- KRUG, H.N. et al. Necessidades formativas de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a.VIII, v.8, n.1, p.139-157, 2021.
- LEHNHARD, G.R.; MANTA, S.W.; PALMA, L.E. Inclusão na Educação Física: concepções de gestores e professores sobre a participação dos alunos com deficiência física. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 16., 2011, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2011.
- LIMA, S.M.T. Educação Física e a escola inclusiva. **Revista Temas em Educação Adaptada**, Curitiba, p.38-48, 2001.
- LOURENCETTI, G. do C.; MIZUKAMI, M. da G.N. Dilemas de professores em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. da G.N.; REALI, A.M. de M.R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFCar, 2002.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004.
- MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARTINS, G.D.F.; ABREU, G.V.S. de; ROZEK, M. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, p.e218615, 2020.
- MASSA, N.P.; OLIVEIRA, G.S. de; BORGES, J.R.A. Análise de conteúdo: possibilidades de pesquisa e tratamento informático. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v.20, n.48, p.45-64, 2021.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Sulina, 2004.
- NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Sulina, 2004.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M. do S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHMITT, J.A. et al. Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e atuação junto de alunos com deficiência. **Revista Conexões**, Campinas, v.13, n.1, p.1-19, 2015.
- SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Campinas, Campinas, 2006.
- SHIGUNOV, V.; FARIAS, G.O.; NASCIMENTO, J.O.. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SILVA, A.P.M. da; ARRUDA, A.L.M.M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v.5, n.1, p.s.n.-s.n., 2014.
- SILVA, B.A. da; OLIVEIRA, G.S. de; BRITO, A.P.G. Análise de conteúdo: uma perspectiva metodológica qualitativa no âmbito da pesquisa em educação. **Revista Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v.20, n.44, p.52-66, 2021.
- 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 Inter/Ação**, São Paulo, v.1, n.1, p.47-60, jan./jun. 2017.
- SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.
- SOUZA, J.V.; MIRANDA, D.D. A tutoria como estratégia de ensino nas aulas de Educação Física na rede regular de Ilhéus–Bahia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV., 2010, São Carlos. **Anais [...]**, São Carlos: UFSCar, 2010.

OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA PÚBLICA

Hugo Norberto Krug⁷
Rodrigo de Rosso Krug⁸
Moane Marchesan Krug⁹

Resumo

Ao considerarmos que a constituição de ser professor de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) na escola pública, no Brasil, é composta de desafios, objetivamos com este estudo, identificar e analisar os desafios de ser professor de EF da EB, na escola pública (rede de ensino estadual), de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa com abordagem (auto)biográfica onde utilizamos a narrativa oral como instrumento de pesquisa. Analisamos as informações coletadas à luz da identificação dos significados. Selecionamos como participantes do estudo dez professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que os professores estudados enfrentam vários desafios de ser professor de EF da EB na escola pública e que majoritariamente estão ligados a estrutura da escola/sistema educacional e minoritariamente estão ligados aos alunos da EB e aos próprios professores de EF.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Básica. Ser Professor. Desafios. Escola Pública.

Abstract

When we consider that the constitution of to be a Physical Education (PE) teacher in Basic Education (BE) in public schools, in Brazil, is made up of challenges, we aim with this study, to identify and analyze the challenges of to be a PE teacher in BE, in a public school (state education network), in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We was characterize the research as qualitative with an (auto)biographical approach where we use oral narrative as a research instrument. We was analyze the information collected in light of identifying meanings. We was selected with participants of the study ten PE teachers in BE from the aforementioned school system and city. We was conclude that the teachers studied face several challenges of to be an PE teacher in BE in public schools and that the majority are linked to the structure of the school/educational system and a minority are linked to the BE students and the PE teachers themselves.

Keywords: Physical Education. Basic education. Be a teacher. Challenges. Public school.

Considerações introdutórias

Segundo Alves-Mazzotti (2007, p.58), “o mundo contemporâneo vem marcado por rápidas transformações decorrentes do processo de globalização, exigindo que o sujeito seja capaz de lidar com a crescente integração das economias nacionais e as novas exigências de qualificação do trabalhador [...]”.

⁷ 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.

⁸ Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da UNICRUZ/UNIJUÍ/URI; Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) da UNICRUZ; rodkrug@bol.com.br.

⁹ Doutora em Educação Física (UFSC); Professora da Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); moane.krug@unijui.edu.br.

Frente a este cenário, Ens e Donato (2011, p.87) destacam a responsabilidade dos docentes, visto que, ser professor é “formar o educando, preparando-o para conviver numa sociedade em constante transformação, para ser capaz de responder os desafios [...]” do mundo contemporâneo. Assim sendo, Wiebusch; Korman e Santos (2020, p.2) apontam que “no Brasil, em geral, e no estado do Rio Grande do Sul (RS), em particular, estamos vivenciando um período de muitos desafios na profissão docente”. Também Krug (2022a, p.3) assinala que,

em tempos recentes, em nossa sociedade global, existem muitas preocupações com a profissão professor, pois essa está marcada pela diversidade de agentes e contextos educativos, existindo muitos desafios com os quais as escolas, os professores e os alunos se defrontam.

Ao considerarmos este contexto, lembramos Krug *et al.* (2018b) que colocam que devido aos desafios da atuação docente na contemporaneidade e a complexidade do papel docente na nossa sociedade, torna-se necessário à realização de mais estudos na área educacional, pois precisamos buscar uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos educativos. Nesse sentido, citamos Ghedin; Almeida e Leite (2008) que destacam que compreender os desafios da docência é uma tentativa de interpretar o modo de ser de cada professor no dia a dia na escola, pois é por meio das ações pessoais ou institucionais que o professor irá projetar o seu modo de ser, na tentativa, de cada vez, ser mais e melhor.

Entretanto, frente ao contexto dos docentes em geral, concentramos nossa atenção, especificamente, no professor de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), já que, para Marques *et al.* (2015), em especial, as práticas educativas e a realidade vivida pelos professores de EF da EB no cotidiano escolar, é uma confrontação permanentemente, nos educandários públicos, uma confrontação com um grande leque de desafios, pois não é de hoje que o sistema educacional brasileiro vem desabando, acompanhado de uma crise de referências que estamos vivendo em termos de civilização e a EF está fortemente envolvida por essa crise ou mesmo desvalorizada. Já Krug (2004) salienta que, a escola, principalmente a pública, encontra-se afundada em uma crise produzida em função dos sistemas econômicos e políticos que interferem de fora para dentro do sistema escolar, embora muitos fatores internos à própria escola concorram para potencializar essa situação adversa.

Neste cenário descrito anteriormente, nos preocupamos com o significado da palavra desafio. Assim sendo, nos referimos, inicialmente, a Luft (2000) que diz que desafio significa a ação ou efeito de desafiar. É uma ocasião de grande obstáculo que deve ser ultrapassado, ou ainda, o ato de instigar alguém para que se realize alguma coisa, normalmente, além de suas competências ou habilidades. Já Marques *et al.* (2015, p.189) consideram que desafio é “a possibilidade de enfrentamento dos problemas e/ou dificuldades definidos(as) como um obstáculo, uma situação difícil ou ainda algo de difícil solução”. Ainda, conforme Basílio e Machado (2013), desafio sinaliza as lutas e enfrentamentos dos profissionais para obterem o reconhecimento social mediante obstáculos, dificuldades e precarização do trabalho docente no mundo contemporâneo, principalmente na escola pública.

Então, a partir das premissas anteriormente mencionadas, defrontamo-nos com a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são os desafios de ser professor de EF da EB, na escola pública (rede de ensino estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil)? Dessa forma, objetivamos neste estudo, identificar e analisar os desafios de ser professor de EF da EB, na escola pública (rede de ensino estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a importância da realização deste estudo ao citarmos Krug *et al.* (2017, p.17) que afirmam que a compreensão dos desafios dos professores de EF da EB contribui para possibilitar reflexões com vistas “[...] a minimizar os conflitos e tensões vivenciadas por esses profissionais no contexto educacional público”.

Procedimentos metodológicos

De acordo com André (2013, p.96), na perspectiva das abordagens qualitativas de pesquisa é importante “[...] a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos [...]”.

Neste sentido, caracterizamos esta investigação como uma pesquisa qualitativa de abordagem biográfica que é, segundo Moita (1992), uma expressão genérica ligada à história de vida. Para Moita (1992), a abordagem biográfica permite compreender, de um modo global e dinâmico, as interações que vão acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Destaca que somente uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma, bem como põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Esclarece que numa história de vida podem ser identificadas as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano.

Desta forma, lembramos que, neste estudo, utilizamos a pesquisa (auto)biográfica, que, conforme Abrahão (2004, p.202), é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significados, em que o sujeito se revela para si, e se desvela para os demais”. Ressalta que as (auto)biografias são construídas por narrativas onde se desvelam trajetórias de vida com a qualidade de possibilitar a auto-compreensão, o conhecimento de si, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento.

Desta maneira, neste estudo, utilizamos a narrativa oral como instrumento metodológico. Para tal, usamos temas relacionados ao objetivo geral do estudo. Assim, citamos Clandinin e Connelly (2000, p.20) que explicitam que narrativa é “[...] uma forma de entender a experiência [...]” mediada pela interação colaborativa entre os envolvidos no estudo narrativo. Já Pinnegar e Daynes (2007) frisam que narrativa é um processo metodológico que consiste nas histórias de vidas que podem ser obtidas por meio de entrevistas, diários, autobiografias, memoriais, gravações de narrativas orais, escritas ou notas de campo, sendo utilizadas tanto como método quanto como fenômeno de estudo. Assim sendo, utilizamos neste estudo a entrevista narrativa, que, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2010), é um procedimento de produção de dados por ser considerado como uma técnica com objetivos e intencionalidades, na qual parte-se de questões norteadoras, permitindo aos participantes narrarem o que sabem, suas percepções, experiências, que, quando narradas, privilegiam a realidade do que é experienciado por quem conta a história.

Relembramos que as questões norteadoras das entrevistas narrativas estavam relacionadas com o objetivo geral do estudo. Segundo Gomes (2020, p.88), as

[...] narrativas possibilitam decodificar e interpretar as situações cotidianas em que são vividas e contadas por meio das histórias. Assim, cabe ao pesquisador filtrar os dados narrativos considerando o objeto, questão problema e objetivos do estudo, de modo a estabelecer a relação interpretativa dos registros escritos e à análise dos pressupostos teóricos, produzindo conceitos analíticos e propositivos.

Para Poirier; Clapier-Valladon e Raybaut (1999), à análise de conteúdo das narrativas possuem seis etapas, ou sejam: a pré-análise; a clarificação do *corpus*; a compreensão do *corpus*; a organização do *corpus*; a organização categorial; e, o somatório das histórias de vida.

No direcionamento das afirmativas anteriores, destacamos que após a gravação e transcrição das entrevistas narrativas, estas foram analisadas à luz das categorias que simbolizaram a temática em questão.

Selecionamos como participantes (colaboradores) do estudo ‘dez professores de EF da EB’, sendo ‘cinco do sexo masculino’ e ‘cinco do sexo feminino’, da ‘rede de ensino público (estadual)’, de ‘uma cidade do interior do estado do RS (Brasil)’, com ‘idades que variavam de 35 a 50 anos’, com ‘tempo de docência entre 10 a 25 anos’ e ‘lotados em escolas públicas diferentes’. Nesse sentido, destacamos que efetuamos a escolha dos colaboradores de forma intencional, pois estabelecemos como principais critérios: ser de escola pública estadual e ser um professor experiente, ou seja, um professor que estivesse a partir da fase de diversificação da carreira, conforme classificação de Huberman (1992). Assim sendo, embasamos a seleção dos participantes na representatividade tipológica preconizada por Molina Neto (2010).

A respeito dos aspectos éticos vinculados as pesquisas científicas, salientamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (numerados de 1 a 10).

Resultados e discussões

O quadro de análise interpretativa das narrativas orais dos professores estudados sobre os desafios de ser professor de EF da EB na escola pública foi elaborado de acordo com as categorias que simbolizaram a temática em questão. Assim sendo, procuramos seguir, na exposição das categorias, as colocações de Ferraroti (*apud* MOITA, 1992, p.117) de “ordenar, compreender sem desnaturar, sem violentar, sem sobre-impor um esquema pré-estabelecido”. Então, na perspectiva de ordenar e compreender as várias expressões utilizadas nas narrativas orais dos docentes estudados para descrever os muitos desafios de ser professor de EF da EB na escola pública, esses foram interpretados constituindo-se em ‘nove categorias’, descritas a seguir.

Os ‘baixos salários’* (dez citações) foi o principal (o primeiro) desafio de ser professor de EF da EB na escola pública, nas percepções dos docentes da área estudados. No direcionamento desse cenário, nos reportamos a Krug (2022c) que aponta que o salário baixo é um dos fatos marcantes (acontecimento que deixa uma forte impressão) ocorridos em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB na escola pública.

As manifestações dos professores estudados foram: “[...] *considero o meu salário de professor muito baixo e isso torna o meu poder de compra também muito baixo, pois quase não dá para sobreviver. Esse é um fato que marca negativamente a minha vida profissional e pessoal. Ser professor não me atrai mais [...]*” (**Professor: 1**); “[...] *o salário que recebo como professor me deixa desmotivado, frustrado com a minha profissão [...]*” (**Professor: 2**); “[...] *o baixo salário me deixa desanimado para realizar o meu trabalho [...]*” (**Professor: 3**); “[...] *ganho pouco como professor e isso me deixa sem perspectivas futuras que possam melhorar a minha vida pessoal [...]*” (**Professor: 4**); “[...] *com o baixo salário que recebo fico muito frustrado com a minha profissão e conseqüentemente aumenta a vontade de abandonar esse sofrimento. Assim, com certeza, dia a dia vai diminuindo a minha atração pela docência [...]*” (**Professor: 5**); “[...] *o péssimo salário que recebo me deixa muito insatisfeito com a profissão. Isso atrapalha a minha vida pessoal de sobrevivência e também a profissional devido ao desânimo que auxilia em uma qualidade baixa no ensino*” (**Professor: 6**); “[...] *o serviço público no Brasil é assim: salário baixo e muitas horas de trabalho. Isso trás um imenso desencanto com a profissão professor [...]*” (**Professor: 7**); “[...] *é um problema danado sobreviver com o salário de professor no serviço público. É saber que vai passar dificuldades na vida. Isso interfere também nas*

minhas aulas devido ao desânimo e frustração com o que faço [...]” (Professor: 8); “[...] estou descontente com o salário que ganho e assim fico sem vontade de trabalhar. Não tenho incentivo para trabalhar. Estou frustrado, cansado com essa situação [...]” (Professor: 9); “[...] às vezes me vejo pensando: porque o professor é tão desvalorizado? Porque ganha tão pouco?” (Professor: 10).

Ao tratarmos dos depoimentos dos professores estudados, inicialmente, nos dirigimos a Krug *et al.* (2018a) que destacam que o baixo salário docente na escola pública possui como implicação um baixo poder aquisitivo aos professores de EF da EB. Assim sendo, Castilho; Charão e Ligabue (2004) salientam que, quem mais sofre com a questão dos baixos salários são os profissionais da rede pública de ensino. Nesse sentido, conforme Krug *et al.* (2018a, p.30), uma das implicações dos baixos salários para o trabalho docente, nas percepções de professores de EF da EB na escola pública, é a “[...] insatisfação profissional, isso é, um sentimento de desânimo e frustração com o trabalho docente”. Dessa forma, segundo Krug; Krug e Telles (2018), o salário baixo é um dos motivos do desencanto com a profissão docente pelos professores de EF da EB na escola pública. Consequentemente achamos necessário, citarmos Gatti (2000) que coloca que ser professor do ensino básico, na escola pública, tem se mostrado cada vez menos atraente, tanto pelas condições de formação oferecidas, pelos cursos em si, quanto pelas condições em que seu exercício se dá e pelas condições salariais.

Diante deste contexto, inferimos que **‘este desafio interfere negativamente na prática pedagógica’** dos professores estudados. Essa inferência pode ser sustentada por Krug *et al.* (2018a, p.30) que enfatizam que o baixo salário “[...] interfere na qualidade do ensino [...]” da EF na escola pública. Também podemos inferir que **‘este desafio contribui para a precarização do trabalho docente em EF na EB na escola pública’**. Essa inferência possui sustentação em Sampaio e Marin (2004, p.1210) que frisam que o baixo salário docente “[...] é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois acontece a pauperização da vida pessoal nas suas relações entre a vida e o trabalho, sobretudo no que tange a bens culturais”.

Desta maneira, lembramos Krug (2022b) que afirma que a má remuneração é o principal motivo do abandono da profissão professor pelos docentes de EF da EB na escola pública.

As **‘condições de trabalho difíceis/precárias’***, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF (nove citações) foi outro (o **segundo**) desafio de ser professor de EF da EB na escola pública, nas percepções dos docentes da área estudados. Relativamente a esse cenário, nos referimos a Krug (2021a, p.32) que aponta que “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, representadas pela falta de espaços físicos e materiais disponíveis para as aulas [...]” é um dos aspectos negativos da EF na EB na escola pública.

As falas dos professores estudados foram: “[...] o meu maior desafio nas aulas de EF é a falta de local adequado para o desenvolvimento das atividades, bem como a escassez de material didático para a plena execução do conteúdo da disciplina. Essa realidade, com certeza, atrapalha a qualidade do ensino como também a qualidade do aprendizado dos alunos. Fico muito desencantado com esta realidade da Educação Física na rede de ensino público [...]” (Professor: 1); “[...] é muito marcante na Educação Física na escola pública o descaso das autoridades com a nossa disciplina. Não temos locais e materiais adequados o que inviabiliza a nossa docência. Me sinto muito insatisfeito com essa realidade. Entra ano e sai ano e continua a mesma coisa [...]” (Professor: 2); “[...] sem dúvida alguma, o grande desafio que enfrento é a falta de um local adequado para as aulas e também a falta de materiais, principalmente de bolas, para desenvolver o conteúdo esportivo. Me sinto mal como professor, já que transparece que sou um professor ruim [...]” (Professor: 3); “[...] fico muito insatisfeito com as péssimas condições de trabalho que tenho na minha escola, falta material e local adequado para as aulas de Educação Física e isso prejudica o meu desempenho enquanto professor que precisa ensinar os conteúdos e os alunos necessitam aprendê-los [...]” (Professor: 5); “[...] me sinto desencantado frente ao desafio de dar aula de Educação Física para os meus alunos em condições de locais e materiais muito precários [...]” (Professor: 6); “[...] apesar de procurar improvisar quanto aos locais e materiais precários

para a Educação Física na minha escola, fazendo o que posso, me sinto insatisfeito porque se tivesse boas condições poderia atender melhor os alunos [...]” (Professor: 7); “[...] a falta de espaço físico e de materiais para desenvolver as aulas limita a minha atuação pedagógica deixando transparecer que sou um professor ruim [...]” (Professor: 8); “[...] as deficiências de infra-estrutura da escola como os locais inadequados para realizar as aulas de Educação Física, bem como a ausência de materiais prejudicam o ensino da disciplina e o aprendizado do conteúdo pelos alunos [...]” (Professor: 9); e, “[...] parece inacreditável, mas a própria gestão da escola não se preocupa com a falta de infra-estrutura da Educação Física [...]” (Professor: 10).

Ao abordarmos os depoimentos dos professores estudados, primeiramente nos reportamos a Souza; Torres e Barros Neto (2013, p.62) que assinalam que a falta de locais e materiais para o desenvolvimento das aulas de EF na EB comprova o descuido dos governantes (escolas públicas) com a educação, pois “os materiais e espaços são insuficientes, assim, muitas vezes, limitam a prática dos professores nas escolas” públicas. Já Rufino; Benites e Souza Neto (2017) frisam que a indisponibilidade de uma gama de materiais, bem como de espaços apropriados, restringe de forma significativa as possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente. Acrescentam ainda que devido às especificidades da EF, tanto a falta de materiais como de espaço físico dificultam a realização de propostas pedagógicas alicerçadas em paradigmas renovadores articulados com as propostas de apropriação da cultura corporal de movimento, necessariamente engajadas na vivência prática e na diversidade de conteúdos. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019) apontam que a falta de condições de trabalho da EF na escola, representada pela falta de espaço físico e materiais é um dos fatores indicativos da insatisfação profissional de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira, na escola pública (entrada; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento).

Frente a este contexto, inferimos que ‘este desafio interfere negativamente na prática pedagógica’ dos professores estudados. Essa inferência possui sustentação em Krug *et al.* (2017, p.18) que enfatiza que as condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF é um desafio que “[...] interfere negativamente na prática pedagógica [...]” dos professores da área. Ainda podemos inferir que ‘este desafio contribui para a precarização do trabalho docente em EF na EB na escola pública’. Essa inferência encontra apoio em Krug (2017) que aponta que as precárias condições de instalações físicas e materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF contribuem para a precarização do trabalho docente em EF na EB nas escolas públicas. Já Krug (2021b, p.38) coloca que “[...] a infra-estrutura das escolas para a prática da EF na EB, denunciam uma situação muito delicada, isso é, de uma precarização do trabalho docente em EF na rede pública do ensino básico”.

Desta forma, destacamos Krug (2022b) que coloca que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola é um dos motivos do abandono da profissão professor pelos docentes de EF da EB na escola pública.

Outro (o terceiro) desafio de ser professor de EF da EB na escola pública, nas percepções dos docentes da área estudados, foi a ‘indisciplina dos alunos’** (sete citações). Em consequência desse cenário, nos dirigimos a Krug (2022c) que registra que a indisciplina dos alunos é um dos fatos marcantes (acontecimento que deixa uma forte impressão) ocorridos em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB na escola pública. Já Souza *et al.* (2016, p.578) apontam que a indisciplina dos alunos é “[...] um fenômeno que ocupa destaque no ambiente escolar, sendo vivenciada de forma intensa por todos que fazem parte da instituição escolar [...]”.

Os professores estudados fizeram os seguintes depoimentos: “[...] a indisciplina dos alunos nas minhas aulas me gera uma insatisfação profissional que chego a ter um desencanto com a minha profissão. Chego a pensar em abandonar a carreira [...]” (Professor: 1); “[...] alguns dos meus alunos são muito agressivos e isso atrapalha muito o ensino da disciplina e o aprendizado do conteúdo pelos alunos [...]” (Professor: 2); “[...] vejo que

a questão da indisciplina dos alunos e a violência é um desafio que encontramos na Educação Física, também está em todas as disciplinas do currículo escolar, portanto está na escola, está na sociedade, está na família e creio que estoura aqui na aula de EF porque ela trabalha com o movimento corporal, os alunos estão livres para se movimentar e as atividades na aula podem aflorar a agressividade. Compreendo isso, mas me sinto inseguro e insatisfeito porque minha aula fica prejudicada em seus objetivos [...]” (Professor: 4); “[...] considero que minhas aulas ficam prejudicadas em razão dos alunos bagunceiros [...] dos maus alunos [...]” (Professor: 7); “[...] tenho muitos alunos indisciplinados nas minhas turmas de Educação Física, eles atrapalham as aulas, prejudicam o meu ensino [...] fico muito insatisfeito com o ambiente e sinto um mal-estar muito intenso [...]” (Professor: 8); “[...] não consigo controlar a indisciplina dos alunos nas minhas aulas e fico desencantado em ser professor [...] penso até em abandonar o magistério [...]” (Professor: 9); e, “[...] parece até que os alunos não vão na escola para aprender e sim para bagunçar [...] me sinto mal com isso [...]” (Professor: 10).

Ao observarmos os depoimentos dos professores estudados, podemos citar Banaletti e Dametto (2015, p.1) que enfatizam que a indisciplina dos alunos é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos professores, que, “[...] em diversas circunstâncias, não sabem como atuar perante essa questão que abrange a todos os envolvidos no processo educativo e que causa inúmeros prejuízos para o processo de escolarização”. Já Krug (2021b) destaca que as causas da indisciplina dos alunos podem ser encontradas, pela sua complexidade, em diversos níveis, tais como: a sociedade, a família, a escola, o professor e os próprios alunos. Nesse cenário, Krug *et al.* (2019) indicam que a indisciplina dos alunos é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB na escola pública em diferentes fases da carreira. Assim sendo, citamos Krug; Krug e Telles (2018) que anunciam que o mau aluno é um dos motivos do desencanto com a profissão docente pelos professores de EF da EB na escola pública. Além disso, Krug e Krug (2021) concluíram que a indisciplina dos alunos é um dos motivos do mal-estar docente de professores de EF da EB na escola pública em diferentes fases da carreira.

Perante a este contexto, inferimos que ‘este desafio interfere negativamente na prática pedagógica’ dos professores estudados. Essa inferência pode ser embasada em Krug (2004) que alerta que a indisciplina dos alunos é um dos fatores que interferem negativamente na prática pedagógica de professores de EF da EB na escola pública.

Desta maneira, apontamos Krug (2022b) que diz que os alunos indisciplinados é um dos motivos do abandono da profissão professor pelos docentes de EF da EB na escola pública.

Também outro (o quarto) desafio de ser professor de EF da EB na escola pública, nas percepções dos docentes da área estudados, foi a ‘desvalorização profissional docente’* (cinco citações). Em relação a este cenário, nos referenciamos em Krug; Krug e Telles (2017) que frisam que uma das percepções dos professores de EF da EB na escola pública sobre a profissão professor de EF é de que é uma profissão desvalorizada. Segundo Basílio e Machado (2013), a palavra desvalorização revela certa indignação para com o desprestígio social e o aparente desvalor da profissão e do curso de Licenciatura.

Estas foram as palavras dos professores estudados: “[...] para início de conversa nosso próprio salário irrisório mostra que os professores são desvalorizados profissionalmente [...]” (Professor: 2); “[...] creio que a sociedade brasileira abandonou os professores o que resulta em um abandono social do magistério, da educação de um modo geral, e, isso, acarreta um salário baixo [...]” (Professor: 3); “[...] a desvalorização social dos professores, na minha opinião, afeta o nosso trabalho, já que falta motivação e sobra desmotivação pela classe do professorado nas escolas públicas [...]” (Professor: 4); “[...] a desvalorização dos professores em geral também afeta os professores de Educação Física provocando uma insatisfação profissional como também um mal-estar permanente nos professores [...]” (Professor: 6); e, “[...] me sinto muito insatisfeito com a acentuada desvalorização dos professores de Educação Física na escola em relação aos próprios colegas de trabalho [...]” (Professor: 9).

Ao analisarmos as manifestações dos professores estudados, de início, nos remetemos a Krug *et al.* (2020) que colocam que existe uma convicção de que convivemos com certa percepção generalizada de que os professores de EF da EB são desvalorizados nas escolas brasileiras. Já Castilho; Charão e Ligabue (2004) afirmam que a desvalorização do magistério é um processo antigo, pois com o passar do tempo, essa categoria foi tendo uma defasagem salarial, uma desvalorização profissional, e quem mais sofre são os profissionais da rede pública de ensino. Nesse cenário, para Souza; Torres e Barros Neto (2013), a desvalorização do magistério é um fato histórico e que representa um ‘abandono social’. Nesse direcionamento de afirmativa, Gatti (2000) enfatiza que o peso da desvalorização social do magistério faz-se presente e, com certeza, afeta o clima de trabalho dos professores. Dessa maneira, nos reportamos a Krug (2008) que frisa que a desvalorização da EF na escola, com certeza, afeta o clima de trabalho dos professores de EF da EB na escola pública. Assim sendo, Marques *et al.* (2015) destacam que a desvalorização da EF na escola pública pode ser considerada um forte empecílio ao trabalho docente. Já Krug *et al.* (2019) indicam que a desvalorização profissional docente e/ou da EF Escolar é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional nas percepções de professores de EF da EB na escola pública. Dessa forma, Krug; Krug e Telles (2018) apontam que a desvalorização profissional é um dos motivos do desencanto com a profissão docente pelos professores de EF da EB na escola pública. Além disso, de acordo com Krug e Krug (2021), a desvalorização profissional docente e/ou da EF é um dos motivos do mal-estar docente de professores de EF da EB na escola pública em diferentes fases da carreira.

Diante deste contexto, inferimos que ‘este desafio interfere negativamente na prática pedagógica’ dos professores estudados. Essa inferência possui uma certa justificativa no colocado por Borba Neto (2017) de que existe a prevalência da desvalorização dos professores de EF devido a fragilidade que muitas escolas públicas ainda possuem para o exercício pleno desse docente e a execução do que preconiza a disciplina de EF na EB.

Desta maneira, nos reportamos a Krug (2022b) que explicita que a desvalorização profissional é um dos motivos do abandono da profissão professor pelos docentes de EF da EB na escola pública.

As ‘políticas públicas educacionais sem eficácia’* (quatro citações) foi outro (o quinto desafio de ser professor de EF da EB na escola pública, nas percepções dos docentes da área estudados. Em virtude desse cenário, nos embasamos em Marcelo Garcia (1999) que adverte que as políticas públicas educativas podem funcionar como fatores motivantes ou desmotivantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional. Assim sendo, torna-se lógico que as políticas públicas educacionais sem eficácia, ruins desmotivam os professores de EF da escola pública.

As declarações dos professores estudados foram as seguintes: “[...] *fico muito insatisfeito pela falta de uma política pública séria que valorize, que melhore os salários dos professores, pois entra governo e sai governo e nada de valorização [...]*” (**Professor: 1**); “[...] *me sinto desiludido com os governantes que não elaboram políticas públicas que valorizem a educação e os professores [...] só querem o voto do povo [...]*” (**Professor: 5**); “[...] *a educação, no Brasil, está agonizando [...] temos políticas públicas sem eficácia na educação e elas são poucas [...] os políticos prometem e não cumprem a promessa [...] é um desencanto muito grande para os professores que não são valorizados [...] penso em abandonar a carreira [...]*” (**Professor: 7**); e, “[...] *nós professores nos sentimos desmotivados porque as políticas públicas para a educação pouco funcionam [...]*” (**Professor: 8**).

Ao notarmos as declarações dos professores estudados, nos aproximamos de Wiebusch; Kormen e Santos (2020, p.2) que colocam que, atualmente, “[...] o contexto das políticas educacionais vem se constituindo como cenário de manifestações e insatisfação, por meio de lutas por melhores salários e pelo reconhecimento docente, já que a educação não é mais prioridade” dos governantes. Nesse sentido, Flores *et al.* (2010, p.16) destacam que uma das principais lamentações de professores

de EF da EB, que embasa um certo desencanto com a profissão, são os confrontos “com as políticas públicas educacionais dos sucessivos governos que provocam conflitos de interesses entre a categoria e os governantes, originando assim um desprestígio do professorado perante a população”. Também Krug; Krug e Telles (2018, p.299) frisam que “as políticas públicas para a educação [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente pelos professores de EF da EB na escola pública. Além disso, Iório (2016, p.89) salientam que as políticas educacionais são um dos “elementos geradores de desilusão” dos professores.

Frente a este contexto, inferimos que ‘este desafio interfere negativamente na prática pedagógica’ dos professores estudados. Essa inferência encontra suporte em Lemos (2009) que diz que as leis feitas por quem não entende de educação, bem como o descaso do poder público com os professores são motivos de desmotivação dos professores, principalmente, na escola pública.

Desta forma, mencionamos Krug (2022b) que salienta que as políticas públicas para a educação equivocadas é um dos motivos do abandono da profissão professor pelos docentes de EF da EB na escola pública.

Outro (o sexto) desafio de ser professor de EF da EB na escola pública, nas percepções dos docentes da área estudados, foi a ‘difícil busca de uma formação continuada’*** (quatro citações). Sobre este cenário, nos fundamentamos em Rufino; Benites e Souza Neto (2017) que destacam que a necessidade de realização de formações continuadas é um dos desafios para o desenvolvimento do trabalho docente. Já Tardif (2012, p.291) coloca que a formação continuada “[...] deve concentrar-se nas necessidades e situações vividas pelos professores, podendo ocorrer de diversas formas [...]”, exemplificadas pelo autor como “formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa”.

Os professores estudados realizaram as seguintes colocações: “[...] acredito que, para enfrentarmos a complexidade da prática pedagógica da Educação Física e seus desafios, precisamos estar sempre na busca de conhecimentos, já que creio que não existem receitas prontas para os desafios que surgem. Temos que construir soluções para no mínimo amenizá-los. Entretanto, não é fácil esta questão. Falta tempo disponível, falta dinheiro para investir em formação continuada e também falta motivação [...] e aí deixamos tudo de lado. Vem a insatisfação com a profissão [...]” (**Professor: 1**); “[...] diante do quadro de baixos salários que recebemos como é que vou pensar em pagar cursos de atualização e até um pós-graduação. É fora da nossa realidade do professor de escola pública [...]” (**Professor: 3**); “[...] mal consigo sobreviver com o salário que ganho e ainda trabalho toda a carga horária de meu contrato dando aula, como vou me aperfeiçoar realizando cursos pagos. Nem a escola se preocupa com isso, conseqüentemente o ensino carece de qualidade [...]” (**Professor: 6**); e, “[...] os governantes não se preocupam com a falta de infra-estrutura da Educação Física na escola e sou eu que tenho que me preocupar com uma melhor formação para aprender a improvisar aquilo que o governo não fornece. Chega a ser cômico para não dizer que é uma catástrofe de preocupação desses governantes [...]” (**Professor: 10**).

Ao avaliarmos as narrativas dos professores estudados lembramos Krug *et al.* (2018a) que alertam que a dificuldade na busca pela formação continuada é uma das implicações dos baixos salários para o trabalho docente nas percepções de professores de EF da EB na escola pública. Assim sendo, citamos Barbosa (2012, p.402) que adverte que “os professores não têm [...] dinheiro para investir na realização de cursos extras ou mesmo na continuidade dos estudos”. Já Ramos e Spgonlon (2005) fazem o seguinte questionamento: como o professor com um salário baixo irá proporcionar ao seu aluno um ensino atualizado, diversificado e de qualidade, se com o salário que ganha, mal consegue sobreviver? Salienta ainda que alguns têm vontade de fazer cursos de especialização, de pós-graduação, enfim progredir profissionalmente, mas não possuem condições financeiras. Isso de certa forma faz com que o professor se sinta minimizado em relação às demais profissões. Além disso, segundo Cristino e Krug (2008, p.26), “a falta de tempo é um dos grandes empecilhos ao engajamento (dos professores de EF) em [...] atividades de formação continuada” (inserção nossa),

sendo que o motivo principal dos professores é “o preenchimento quase total da carga horária e o atendimento a um grande número de alunos nas turmas”, o que torna difícil “dispensar os alunos a cada possibilidade de estratégia de formação que surge”. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2019, p.382) esclarecem que os desafios da formação continuada de professores de EF da EB da escola pública não estão devidamente situados na dimensão instrucional/pedagógica e, sim, majoritariamente, em fatores externos a sua ação pedagógica, o que, de certa forma, não é palco somente de sua influência e/ou decisões, e essa situação, provoca frustrações com a profissão docente.

Frente a este contexto, inferimos que ‘este desafio interfere negativamente na prática pedagógica’ dos professores estudados. Essa inferência possui sustentação em Krug (2017) que assinala que o baixo salário interfere negativamente na qualidade do ensino, pois dificulta a busca dos professores pela formação continuada.

Desta maneira, citamos Krug (2022b) que constatou que a difícil busca de formação continuada é um dos motivos do abandono da profissão professor pelos docentes de EF da EB na escola pública.

Ainda mais outro (o sétimo) desafio de ser professor de EF da EB na escola pública, nas percepções dos docentes da área estudados, foi a ausência de um planejamento curricular para a EF na EB* (três citações). Quanto a esse cenário, anunciamos Krug (2021a, p.34) que explicita que a falta de um planejamento curricular da EF é um dos aspectos negativos da EF na EB na escola pública, pois “[...] acarreta enormes diferenças entre o que é desenvolvido em cada série e em cada escola, portanto, a aula não pode ser simplesmente para ocupar o tempo do aluno [...]”.

Os pronunciamentos dos professores estudados foram: “[...] considero que a falta de um planejamento curricular para a Educação Física obrigatório a ser seguido na Educação Básica seja um grande desafio para tornar a disciplina mais valorizada na escola pública [...]” (**Professor: 2**); “[...] a maioria dos professores de Educação Física acabam não seguindo um planejamento curricular como base de sua prática pedagógica. Isso desvaloriza a Educação Física na escola [...]” (**Professor: 5**); e, “[...] creio que um grande desafio do professor de Educação Física é seguir um planejamento curricular igual ou semelhante nas escolas públicas. Essa liberdade de conteúdos desvaloriza a Educação Física na escola [...]” (**Professor: 9**).

Ao interpretarmos as falas dos professores estudados, mencionamos Krug; Krug e Ilha (2013, p.321) que colocam que “[...] a falta de um conteúdo mínimo a ser trabalhado nas aulas (de EF) provoca diferenças enormes entre o que é desenvolvido em cada série e em cada escola, inclusive acarretando a repetição de conteúdos durante o desenrolar das séries” (acréscimo nosso). Dessa forma, segundo Krug *et al.* (2016), a falta de planejamento curricular da EF faz parte da cultura da EF Escolar na escola pública. Além disso, de acordo com Krug (2022d), a falta de planejamento curricular da EF é uma das causas da desvalorização profissional docente em EF na EB nas percepções de professores da área na escola pública.

Diante deste contexto, inferimos que ‘este desafio interfere negativamente na prática pedagógica’ dos professores estudados. Essa inferência possui suporte em Canfield (*apud* KRUG, 2021a) que coloca que a EF é muito mais do que uma aula que começa e termina, não podendo existir somente para ocupar o tempo (o famoso professor rola a bola), pois ela precisa ser muito mais do que isso, já que só tendo um planejamento curricular é que sabemos o que temos, como nos conduziremos e onde chegaremos.

Os ‘professores unidocentes ministrando aulas de EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dificultando o mercado de trabalho para os professores de EF*’ (duas citações) foi outro (o oitavo) desafio de ser professor de EF da EB na escola pública, nas percepções dos

docentes da área estudados. Em se tratando desse cenário, nos apoiamos em Contreira e Krug (2010, p.1) que esclarecem que a atuação do professor unidocente no estado do RS para ministrar as aulas de EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontra respaldo em dois motivos:

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

Assim sendo, as falas dos professores estudados foram: “[...] acredito que um grande desafio, na atualidade, é ser professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que as leis protegem os professores unidocentes nesse segmento escolar [...]” (**Professor: 7**); e, “[...] a Educação Física ministrada pelos professores unidocentes no currículo por atividades acaba tirando espaço dos professores da área. Assumirmos esse segmento curricular torna-se muito importante porque teremos mais mercado de trabalho. Temos que lutar profissionalmente por isso [...]” (**Professor: 8**).

Ao trabalharmos as falas dos professores estudados, nos apoiamos em Piccoli (2007) que coloca que, a partir da legislação, desprende-se que investir no profissional ‘unidocente’ se trata tão somente de uma questão econômica, situação que tem acarretado a diminuição de despesas com professores e materiais. Com a gratificação pelo exercício em regência de classes ‘unidocentes’ do currículo por atividades, o Rio Grande do Sul (RS) não se compromete em contratar outros professores especializados, como, por exemplo, o professor de Educação Física, deixando que todos os componentes obrigatórios fiquem a cargo dos professores ‘unidocentes’. Isso representa uma opção do estado do RS, uma vez que, em escolas municipais, dependendo da legislação pertinente ao município, pode-se observar a presença de outros profissionais nesse segmento escolar.

Diante deste contexto, inferimos que ‘este desafio interfere negativamente no desenvolvimento da profissão professor de EF’ dos professores estudados, pois é uma possibilidade remota de mercado de trabalho para os mesmos. Essa inferência fundamentação em Contreira e Krug (2010) que enfatizam que o professor de EF ocupa pouco ou nenhum espaço nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ficando de fora do processo educacional, nesse importante período educacional, isso, principalmente, nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul.

O ‘excesso de carga horária de aulas do professor de EF da EB na escola’* (uma citação) foi o último (o **nono**) desafio de ser professor de EF da EB na escola pública, nas percepções dos docentes da área estudados. Em referência a esse cenário, apontamos Príncipe e André (2018, p.12) que afirmam que

dadas as características do trabalho docente, além do tempo destinado às atividades específicas em sala de aula para a condução do processo de ensino dos alunos e, também, as ações que antecedem as aulas (planejamentos, estudos) e as que sucedem o tempo de sala de aula (correções, revisões, replanejamentos, atendimentos aos pais e outros), não se pode considerar adequada uma jornada de trabalho que considera apenas o tempo destinado ao ensino.

A este respeito o **Professor 10**, enquanto o único a se manifestar nesta questão, abordou o seguinte: “[...] é muito nítido que enquanto categoria profissional na escola pública temos um imenso desafio em enfrentarmos o excesso de carga horária de aulas porque isso prejudica um ensino de qualidade [...]”.

Ao analisarmos esta narrativa citamos Krug *et al.* (2018a) que apontam que a sobrecarga de trabalho é uma das implicações dos salários baixos para o trabalho docente, nas percepções de professores de EF da EB na escola pública. Nesse sentido, Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p.5) afirmam que os baixos salários acarretam uma sobrecarga de trabalho ao professor, pois, esse, “[...] na maioria das vezes, para conseguir uma renda mais digna, acaba trabalhando em várias escolas e em mais de um período, ou procura ocupações além de lecionar, ou ainda abandona a profissão”.

Diante deste contexto, inferimos que **‘este desafio interfere negativamente na prática pedagógica’** dos professores estudados. Essa inferência possui sustentação em Krug *et al.* (2018a, p.496) que destacam que

[...] uma carga horária de trabalho com os alunos na integralidade das horas de seu contrato de trabalho, sem horas destinadas para o seu estudo ou de outra natureza, é um fator negativo para o desenvolvimento profissional dos professores de EF [...] e sua docência.

Ainda encontra suporte em Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p.5) que acrescentam que o “[...] acúmulo de tarefas influencia a prática pedagógica do professor, pois o mesmo, devido essa sobrecarga, fica sem tempo para melhor planejar e estruturar suas aulas, organizar sua vida pessoal e seu acesso a bens culturais”.

Também podemos inferir que **‘este desafio contribui para a precarização do trabalho docente em EF na EB na escola pública’**. Essa inferência encontra suporte em Sampaio e Marin (2004) que dizem que a sobrecarga de trabalho e de ensino com os alunos é uma das facetas a ser considerada na precarização do trabalho dos professores. Assim sendo, lembramos Krug (2017) que constatou que os professores de EF da EB da rede de ensino público (municipal e estadual), de uma cidade do interior do estado do RS, em sua totalidade, possui uma carga horária de trabalho e de ensino com os alunos na integralidade das horas de seu contrato de trabalho, não possuindo carga horária de estudos ou de outra natureza, o que contribui para a precarização do trabalho docente em EF na EB.

Assim, estes foram os desafios de ser professor de EF da EB na escola pública, nas percepções dos docentes estudados.

Ao efetuarmos uma **‘análise geral’** sobre as percepções dos docentes estudados, relativamente aos desafios de ser professor de EF da EB na escola pública, constatamos que a grande **‘maioria’** (sete do total de nove com trinta e quatro citações) destes desafios está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*** (primeiro; segundo; quarto; quinto; sétimo; oitavo; e, nono desafios) e uma pequena **‘minorias’** (duas do total de nove com onze citações) **‘dividida em duas partes’**, **‘uma’** (uma do total de nove com sete citações) está **‘ligada aos alunos da EB’**** (terceiro desafio) e **‘outra’** (uma do total de nove com quatro citações) está **‘ligada aos próprios professores de EF, ou seja, a si mesmos’***** (sexto desafio).

A partir destas constatações, podemos inferir que, de forma geral, **‘os desafios de ser professor de EF da EB na escola pública estão ligados a diversos fatores, entretanto, estão ligados majoritariamente aos fatores relacionados externamente a prática pedagógica dos professores (estrutura da escola/sistema educacional*) e minoritariamente aos fatores relacionados internamente a prática pedagógica dos professores (alunos da EB** e próprios professores***)’**. Essa inferência possui consonância com os estudos de Marques *et al.* (2015), Krug *et al.* (2018b) e Krug (2022a) que destacam que, no mundo recente, os desafios de ser professor de EF da EB na escola pública podem estar na aula, mas também estar além da aula.

Considerações finais

Ao finalizarmos este estudo, percebemos o quanto o cotidiano educacional é complexo e desafiante para os professores de EF da EB na escola pública.

Neste sentido, '**identificamos nove desafios de ser professor de EF da EB na escola pública**', nas percepções dos docentes estudados. Foram eles: '**os salários baixos***'; '**as condições de trabalho difíceis/precárias***'; '**a indisciplina dos alunos****'; '**a desvalorização profissional docente***'; '**as políticas públicas educacionais sem eficácia***'; '**a difícil busca de uma formação continuada*****'; '**a ausência de um planejamento curricular para a EF na EB***'; '**os professores unidocentes ministrando aulas de EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dificultando o mercado de trabalho para os professores de EF***'; e, '**o excesso de carga horária de aulas do professor de EF da EB na escola***'. Essa constatação está em consonância com o colocado por Wiebusch; Korman e Santos (2020, p.12) de que "ser professor, na contemporaneidade, é um grande desafio, pois, mesmo com formação e experiência, muitos profissionais acabam se abalando com as circunstâncias externas que comprometem o trabalho e a vida".

Desta forma, concluímos que '**os professores de EF da EB na escola pública estudados enfrentam vários desafios de ser docente que podem ser categorizados pela ordem em: a) desafios ligados à estrutura da escola/sistema educacional*; b) desafios ligados aos alunos da EB**; e, c) desafios ligados aos próprios professores de EF, ou seja, a si mesmos*****'. Essa constatação também está em consonância com Wiebusch; Korman e Santos (2020, p.8) que apontam que a profissão docente

[...] está apresentando uma série de desafios: baixa remuneração (*), longas jornadas de trabalho (*), salas super-lotadas (*), falta de infraestrutura (*), indisciplina (**), violência (*), precariedade de investimentos para atender as necessidades educacionais (*), ou seja, a demanda assumida é maior que a apresentada, além do baixo reconhecimento social (*). (inserções nossas).

Também concluímos pela '**identificação de desafios de ser professor de EF da EB na escola pública majoritariamente ligados à estrutura da escola/sistema educacional* (sete do total de nove) e minoritariamente ligados aos alunos da EB** (um do total de nove) e ligados aos próprios professores de EF*** (um do total de nove)**'.

Frente a este quadro constatado no presente estudo, concordamos com Krug (2022a) que afirma que o '**pano de fundo**', isso é, o que está por trás dos desafios de ser professor de EF da EB na escola pública é a '**precarização do trabalho docente em EF na EB**', bem como o denunciado no estudo de Krug (2017) de que o trabalho docente na escola pública tem assumido demandas cada vez mais diversificadas e suas condições consolidam-se em um cenário contraditório e, muitas vezes, precário.

Assim, diante dos resultados deste estudo, que apontou vários desafios de ser professor de EF da EB na escola pública, sugerimos a necessidade de mais discussões e reflexões mais aprofundadas, para que compreensões ou percepções limitadas sejam questionadas e superadas pelos docentes e que conseqüentemente possam desenvolver práticas pedagógicas na escola com maior qualidade no ensino.

Como consequência de nosso estudo fica registrada a advertência de Zaneratto (2023, p.8) de que "a carreira docente é envolvida por muitos fatores e rodeada de desafios que levam os professores a diversas situações, sendo elas positivas ou negativas", mas quando esses desafios não são amenizados e/ou superados podem, com certeza, levar ao absentismo e/ou ao abandono da profissão.

Para finalizarmos, citamos Krug (2022a, p.10) que coloca que em uma pesquisa qualitativa, pela sua natureza interpretativa, sua conclusão “[...] não é fechada, mas, sim, pista para reflexões que possam originar novos questionamentos sobre a temática [...]” estudada.

Referências

- ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativa. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **A aventura biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Revista Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.57, p.579-594, out./dez. 2007.
- BANALETTO, S.M.M.; DAMETTO, J. Indisciplina no contexto escolar: causas, conseqüências e perspectivas de intervenção. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v.10, n.22, p.1-15, jul./dez. 2015.
- BARBOSA, A. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v.2, n.2, p.384-408, jul./dez. 2012.
- BASÍLIO, M.A.T.; MACHADO, L.B. O curso de Pedagogia: nas representações sociais de estudantes em formação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.13, n.28, p.99-119, 2013.
- BORBA NETO, M.E. **Motivos para a desvalorização do profissional de Educação Física no ambiente escolar**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo André, 2017.
- BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe Sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/Leis/L9394.htm> . Acesso em: 06 jun. 2018.
- CASTILHO, A.I.; CHARÃO, C.; LIGABUE, L. Quanto vale um professor? **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, jun. 2004.
- CLANDINI, D.J.; CONNELLY, F.M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Baes, 2000.
- 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.
- CRISTINO, A.P. da R.; KRUG, H.N. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.01, p.63-83, jan./abr. 2008.
- ENS, R.T.; DONATTO, S.P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R.T.; BEHRENS, M.A. (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios da docência**. Curitiba: Champagnat, 2011.
- 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.
- GATTI, B.A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.L.; LEITE, Y.U.F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- 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**. Porto: Porto Editora, 1992.
- IÓRIO, A.C.F. **Aposentadorias docentes: a permanência no magistério como projeto de vida**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KRUG, H.N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento profissional de Educação Física**. 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

- KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.122, p.1-7, jul. 2008.
- KRUG, H.N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-12, nov. 2017.
- KRUG, H.N. Avaliando a Educação Física Escolar: os aspectos positivos e negativos. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.44, v.esp.-EF, p.28-37, jun. 2021a.
- KRUG, H.N. Caracterização da infra-estrutura da escola para a prática da Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.44, v.esp.-EF, p.38-49, jun. 2021b.
- KRUG, H.N. Os desafios da prática pedagógica enfrentados pelos professores de Educação Física na Educação Básica: percepções em diferentes cenários da atuação docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-12, fev. 2022a.
- KRUG, H.N. Os motivos do abandono da profissão professor de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.47, v.08 esp.-EF, p.39-50, jun. 2022b.
- KRUG, H.N. Os fatos marcantes dos professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.48, v.esp.-EF, p.42-55, out. 2022c.
- KRUG, H.N. A desvalorização profissional do professor de Educação Física da Educação Básica: causas e consequências. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, v.11, n.1, p.49-65, jan./jul. 2022d.
- 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, R. de R.; ILHA, F.R. da S. Professores iniciantes de Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Questio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v.15, n.2, p.315-337, dez. 2013.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v.6, n.2, p.23-43, mai./ago. 2017.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Textura - ULBRA**, Canoas, v.20, n.44, p.289-306, set./dez. 2018.
- KRUG, H.N. 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 iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v.19, n.2, p.14-28, 2017.
- KRUG, H.N. et al. Implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.14, n.36, v.03, p.28-34, 2018a.
- KRUG, H.N. et al. Os desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.37, v.4, p.33-41, 2018b.
- KRUG, H.N. et al. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.38, v.4, p.13-17, 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.
- LEMOS, J.C.G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.
- LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. 6. ed. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARQUES, M.N. et al. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v.40, n.1, p.187-206, 2015.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PICCOLI, J.C.J. A Educação Física Escolar no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.12, n.110, p.1-20, jul. 2007.
- PINNEGAR, S.; DAYNES, J.G. **Locating narrative inquiry historically: mapping a methodology**. London: Thousand Oaks; New Delly: Sage, 2007.
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Celta, 1999.

- PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M.E.D.A. de. Fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento de professores iniciantes: uma análise das condições de trabalho. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v.3, n.6, p.1-15, jul./dez. 2018.
- RAMOS, F.M.; SPOLON, A. Ser educador, até quando vale a pena. In: HETGES, A. et al. (Orgs.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.
- RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. **Lei n.6.672, de 22 de abril de 1974**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/137402565/LEI-N%C2%BA-6-672-DE-ABRIL-DE-1974-atualizada-ate-a-Lei-n%C2%BA-13-424-de-5-de-abril-de-2010>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. **Lei n.8.747, de 21 de novembro de 1988**. Dispõe sobre o Quadro de Carreira, o Quadro em Extinção e as Gratificações do Magistério Estadual, dando outras providências. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/egis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_IDNorma=19388. Acesso em: 06 jun. 2018.
- RUFINO, L.G.B.; BENITEZ, L.C.; SOUZA NETO, S. de. Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v.21, n.03, p.55-65, set./out. 2017.
- SAMPAIO, M. das M.F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1203-1225, set./dez. 2004.
- SOMARIVA, J.F.G.; VASCONCELLOS, D.I.R.; JESUS, T.V. de. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do município de Braço Norte. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (SIMFOP), v., 2013, Tubarão. **Anais**, Tubarão, 2013.
- SOUZA, A.P. de et al. Concepções de professores do ensino básico sobre indisciplina dos alunos em sala de aula: município de Brejo dos Santos-PB. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v.14, n.2, p.577-588, ago./dez. 2016.
- SOUZA, T.V.A.; TORRES, G.A.P.; BARROS NETO, M.D. Educação Física Escolar: soluções pedagógicas para as principais dificuldades encontradas pelos professores da Educação Básica. **Revista Scientia Prima**, v.01, n.01, p.60-64, set. 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ZANERATTO, G.L. **Influências dos professores de Educação Física na Educação Básica para a escolha do curso de Licenciatura em Educação Física**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual 'Júlio de Mesquita Filho', Bauru, 2023.
- WIEBUSCH, A.; KORMAN, R.F.; SANTOS, B.S. dos. Motivação docente: permanência ou desistência na profissão? **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.11, p.1-16, e020026, 2020.

AS OPINIÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DE PROFESSORES UNIDOCENTES SOBRE QUAL PROFISSIONAL DEVE MINISTRAR AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hugo Norberto Krug¹⁰
Rodrigo de Rosso Krug¹¹

Resumo

Objetivamos neste estudo analisar as opiniões de professores de Educação Física (EF) e de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre qual profissional deve ministrar as aulas de EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Caracterizamos os procedimentos metodológicos desta investigação como de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa, bem como à análise de conteúdo para a interpretação das informações coletadas. Selecionamos como participantes do estudo quarenta professores, sendo vinte professores unidocentes e vinte professores de EF, todos da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que foi possível identificar uma forte tendência a apontar o professor especialista da área para ministrar as aulas de EF nos AIEF e uma fraca tendência em apontar o professor unidocente para tal atuação. **Palavras-chave:** Educação Física. Ensino Fundamental. Importância da Educação Física. Professores Unidocentes.

Abstract

We was aimed in this study to analyze the opinions of Physical Education (PE) teachers and single-teaching teachers, from the public education system, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about which professional should teach PE classes in the Initial Years of Elementary School (IYES). We was characterized the methodological procedures of this investigation as qualitative of the case study research. We was used a questionnaire as a research instrument, as well as content analysis to interpret the information collected. We was selected with participants of the stufy forty single-teaching teachers, being twenty single-teaching teachers and twenty PE teachers, all from the aforementioned education system and city. We was concluded that it was possible to identify a strong tendency to appoint a specialist teacher in the area to teach PE classes at IYES and a weak tendency to appoint a single-teaching teacher to do so.

Keywords: Physical Education. Elementary School. Importance of Physical Education. Single-Teaching Teachers.

As considerações introdutórias

Segundo Rodrigues; Silva e Copetti (2018, p.287), “os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) têm-se apresentado como um local de importantes discussões a respeito da atuação dos professores unidocentes ou da possibilidade de atuação de professores especialistas”. Ainda Rodrigues; Silva e Copetti (2018, p.288) dizem que “[...] a legislação educacional brasileira permite que as aulas de Educação Física (EF) sejam conduzidas pelo professor de referência da sala ou

¹⁰ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

¹¹ Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da UNICRUZ/UNIJUÍ;URI; Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) da UNICRUZ; rodkrug@bol.com.br

unidocente nos AIEF, isso, em consonância com os Pareceres n.16 (BRASIL, 2001) e n.11 (BRASIL, 2010)”.

Assim sendo, em decorrência da legislação educacional brasileira, de acordo com Contreira e Krug (2010), o professor de EF ocupa pouco ou nenhum espaço nos AIEF, ficando de fora do processo educacional, nesse importante período educacional, isso, principalmente, nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul–RS (Brasil).

Neste sentido, segundo Contreira e Krug (2010, p.1), há algum tempo o tema das aulas de EF nos AIEF vem sendo debatido entre os teóricos e professores de EF. Os autores destacam que

nessas discussões surgem alguns questionamentos que permeiam o ambiente escolar, tais como: quem deve ministrar as aulas de Educação Física para os alunos das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Deve ser o professor com Licenciatura em Pedagogia, os chamados ‘unidocentes’ ou os professores Licenciados em Educação Física? A formação do professor ‘unidocente’ é suficiente para desenvolver um bom trabalho na escola?

Já Dalla Nora (2013, p.5) destaca que

na EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vem sendo discutida a presença da unidocência, sendo nesse contexto defendido duas posições, uma entende que o professor unidocente deve trabalhar com a EF e a outra defende que seja o professor com formação específica nessa área do conhecimento.

Esta polêmica, professores especialistas x professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF, para Freire (2005), é uma discussão complexa que envolve questões corporativas; o setor da EF defende a inclusão de especialistas na área; já os professores ‘polivalentes’ defendem a atual estrutura alegando que é melhor para a criança o contexto com um único professor.

Diante deste cenário descrito, formulamos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são as opiniões de professores de EF e de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre qual profissional deve ministrar as aulas de EF nos AIEF?

Consequentemente, diante desta indagação, objetivamos analisar as opiniões de professores de EF e de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre qual profissional deve ministrar as aulas de EF nos AIEF.

Com a intenção de desenvolvermos o objetivo geral desta investigação, buscamos fazer um mapeamento de elementos que estão ao entorno e ligados diretamente com a questão, aqui denominados de objetivos específicos. São eles: 1) analisar as opiniões de professores de EF, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre qual profissional deve ministrar as aulas de EF nos AIEF; e, 2) analisar as opiniões de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre qual profissional deve ministrar as aulas de EF nos AIEF

Justificamos a realização deste estudo como uma iniciativa para a abertura de discussões na tentativa de uma melhor compreensão da realidade existente nos AIEF na questão da EF sendo ministrada por professores unidocentes e/ou professores especialistas da área.

Os procedimentos metodológicos

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

Conforme Silva e Menezes (2001, p.20), a pesquisa qualitativa é aquela que ‘considera que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isso é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]’. Já, para Nisbet e Walitt (*apud* ANDRÉ, 1984), o estudo de caso é compreendido como uma investigação sistemática de uma instância específica.

Assim sendo, relacionamos o caso investigado neste estudo com ‘as opiniões de professores de EF e de professores unidocentes sobre qual profissional deve ministrar as aulas de EF nos AIEF’.

Utilizamos como instrumento de pesquisa, para coletas as informações, um questionário, que, segundo Zanella (2011, p.110), “[...] é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas descritivas [...], comportamentais [...] e preferenciais [...]”. Já Cervo e Bervian (2002) dizem que o questionário é a forma mais utilizada para coletar dados, possibilitando medir com exatidão o que se deseja. Além disso, Triviños (1987) acrescenta que o questionário pode ser utilizado, tanto na pesquisa quantitativa, quanto na qualitativa.

Empregamos à análise de conteúdo para a interpretação das informações obtidas pelo instrumento de pesquisa. Conforme Bardin (2011), à análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas que fornecem subsídios para que o pesquisador consiga promover a reunião de conteúdos informativos e, através desses, desenvolver sua descrição, bem como a compreensão de fenômenos, por meio de inferências.

Selecionamos como participantes (colaboradores) do estudo quarenta professores, sendo vinte professores de EF e vinte professores unidocentes, todos da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Salientamos que a escolha dos participantes aconteceu de forma intencional e espontânea. Nesse sentido, citamos Berria *et al.* (2012) que destacam que a escolha intencional dos colaboradores é uma das estratégias mais utilizadas nas pesquisas qualitativas, sendo que os participantes são pré-selecionados conforme critérios relevantes para o objeto da investigação. Já Molina Neto (2010) coloca que o tipo de participação espontânea influencia positivamente no volume de credibilidade das informações disponibilizadas pelos colaboradores.

Relativamente aos aspectos éticos vinculados as pesquisas científicas, os colaboradores, após receberem os devidos esclarecimentos, consentiram em participar da investigação, assinando o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Enquanto ‘caracterização pessoal e profissional’ dos professores colaboradores do estudo temos que: 1) ‘Professores de EF da EB’ – a) ‘sexo’, quatorze do sexo feminino e seis do sexo masculino; b) ‘faixa etária’, de 24 a 49 anos; c) ‘formação profissional’, vinte (todos) formados em Licenciatura em EF; d) ‘tempo de serviço’, de 4 a 25 anos; e, e) ‘rede de ensino’, dez municipal e dez estadual, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e ; 2) ‘Professores unidocentes’ – a) ‘sexo’, vinte do sexo feminino; b) ‘faixa etária’, de 32 a 65 anos; c) ‘formação profissional’, quinze em Pedagogia e cinco em Letras; d) ‘tempo de serviço’, de 2 a 35 anos; e, e) ‘rede de ensino’, dez municipal e dez estadual, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Os resultados e as discussões

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

As opiniões dos professores de EF estudados sobre qual profissional deve ministrar as aulas de EF nos AIEF

Relativamente a respeito de quem deve ministrar as aulas de EF nos AIEF **‘os professores de EF estudados’** em sua **‘totalidade’** (vinte do total de vinte) **‘defendeu a presença do professor especialista da área’**, ou seja, **‘o professor de EF’**.

Em consequência a esta constatação nos referimos a Coelho (2019) que frisa que é importante a inserção do professor licenciado em EF nas aulas de EF nos AIEF porque esse possui a propedêutica da área. Assim sendo, a autora reitera que essa disciplina precisa ser trabalhada pelo professor licenciado em EF. Já, segundo Krug (2018, p.13), vários estudos “[...] apontam para a indicação de que o Licenciado em EF, pela sua formação específica, é o profissional mais adequado para trabalhar com a disciplina de EF nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

A partir destas colocações anteriormente mencionadas, podemos inferir que **‘existe uma unanimidade entre os posicionamentos dos professores de EF estudados de que eles próprios que devem ministrar as aulas de EF nos AIEF’**. Essa situação de unanimidade, de forma geral, é já constatada em vários estudos que abordam esta questão (SILVA; KRUG, 2008a; SILVA; KRUG, 2008b; RODRIGUES, 2012; AGUIAR, 2014; e, COELHO, 2019).

Assim sendo, este foi o cenário das opiniões dos professores de EF estudados sobre qual profissional deve ministrar as aulas de EF nos AIEF.

Sobre **‘o motivo de quem deve ministrar as aulas de EF nos AIEF os professores de EF estudados’** declararam a seguinte opinião:

1º) ‘Motivo para a defesa da presença do professor especialista, isso é do próprio professor de EF’, para ministrar as aulas de EF nos AIEF.

a) ‘O professor de EF está melhor preparado profissionalmente do que o professor unidocente para trabalhar com a cultura corporal de movimento’ (vinte do total de vinte).

Em se tratando deste motivo nos direcionamos para Rodrigues (2012) que em seu estudo sobre a atuação de professores unidocentes e professores de EF constatou que os professores de EF são os mais habilitados para o desenvolvimento de aulas de EF nos AIEF.

Em decorrência desta constatação anteriormente colocada, podemos inferir que, para os professores de EF estudados, **‘o motivo da defesa da presença do professor especialista da área, para ministrar as aulas de EF nos AIEF’**, **‘está alicerçado na situação positiva de que o professor de EF está melhor preparado/qualificado para trabalhar a cultura corporal de movimento dos alunos do que os professores unidocentes’**.

Assim, este foi o motivo das opiniões dos professores de EF estudados para a defesa de que as aulas de EF nos AIEF seja ministrada por um professor especialista da área, ou seja, por eles próprios.

As opiniões dos unidocentes estudados sobre qual profissional deve ministrar as aulas de EF nos AIEF

Em relação a quem deve ministrar as aulas de EF nos AIEF os professores unidocentes estudados manifestaram as opiniões a seguir.

A **‘maioria’** (quatorze do total de vinte) destes **‘defendeu a presença do professor especialista da área’**, isso é, **‘o professor de EF’** para ministrar as aulas de EF nos AIEF.

Em referência a esta constatação, verificamos que se assemelha com o estudo de Contreira e Krug (2010) que pesquisaram sobre a opinião de professores unidocentes a respeito da docência da EF e constataram que todos os participantes da investigação consideraram o professor licenciado em EF o profissional ideal para trabalhar a disciplina nos AIEF. Já, segundo Rodrigues; Silva e Copetti (2018, p.291),

o posicionamento dos próprios professores unidocentes, [...] em estudos realizados em diferentes locais do país, revelam que os profissionais mais habilitados para conduzir as aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica são os professores da área.

Desta forma, podemos reafirmar que vários estudos, específicos com professores unidocentes (PICCOLI, 2007; SILVA; KRUG, 2008a; SILVA; KRUG, 2008b; CONTREIRA; KRUG, 2010; DALLA NORA, 2013; REIS, 2014; e, JARDIM, 2015), apontaram para a indicação de que o licenciado em EF, pela sua formação específica, é o profissional mais adequado para trabalhar com a disciplina de EF nos AIEF.

Já a **‘minoría’** (seis do total de vinte) dos professores unidocentes estudados **‘defendeu a presença do próprio professor unidocente’** para ministrar as aulas de EF nos AIEF.

Em relação a esta constatação, buscamos sustentação em Reis (2014, p.12) que dizem que a cerca da atuação do professor unidocente nas aulas de EF nos AIEF “[...] muitos defendem que esse docente é formado e capacitado para desenvolver os conteúdos e as habilidades programadas para todos os componentes curriculares”. Entretanto, de acordo com Coelho (2019), são escassas as pesquisas onde são encontrados argumentos para a defesa da docência em EF nos AIEF.

A partir destas colocações anteriormente descritas, podemos inferir que, para os professores unidocentes estudados, apresenta-se uma **‘polarização’** entre os posicionamentos, **‘a favor e contra serem os próprios unidocentes a ministrarem as aulas de EF nos AIEF’**. Essa situação de polarização, de forma geral, é preocupante, porque o pólo de opiniões a favor dos professores unidocentes ministrarem as aulas de EF nos AIEF é cada vez menor em relação ao pólo a favor dos professores da área.

Assim sendo, este foi o cenário das opiniões dos professores unidocentes estudados sobre qual profissional deve ministrar as aulas de EF nos AIEF.

Sobre **‘os motivos de quem deve ministrar as aulas de EF nos AIEF os professores unidocentes estudados’** declararam as opiniões que seguem:

1º) ‘Motivos para a defesa da presença do professor especialista, isso é do próprio professor de EF’, para ministrar as aulas de EF nos AIEF.

a) ‘O professor de EF está melhor preparado profissionalmente’ (doze do total de vinte).

Quanto a este motivo nos dirigimos a Pires (2014, p.3) que em estudo realizado com professores unidocentes da rede estadual de ensino do RS, em Porto Alegre, constatou que esses “[...] devido ao fato de não terem tido uma formação que tenha contemplado um conhecimento aprofundado sobre a Educação Física Escolar, indicam o licenciado em Educação Física como o profissional adequado para trabalhar com essas aulas”.

Também no estudo de Contreira e Krug (2010), os professores unidocentes investigados, em sua totalidade, se consideraram não preparados para a docência da EF nos AIEF, sendo de opinião de que os professores de EF estariam mais aptos a lecionarem esse componente curricular. Darido e Rangel (2008) chamam à atenção para o fato de que estudos têm demonstrado que os professores unidocentes não se sentem preparados para trabalhar com a EF nas S/AIEF.

Este fato dos professores unidocentes não se sentirem preparados para trabalhar com a EF nos AIEF é reafirmado por diversos estudos (SILVA; KRUG, 2008b; CONTREIRA; KRUG, 2010; AGUIAR, 2014; KRUG *et al.*, 2016; KRUG *et al.*, 2018; KRUG *et al.*, 2019; KRUG, 2021; e, KRUG, 2023).

b) ‘O professor unidocente não possui interesse e motivação para ministrar as aulas de EF nos AIEF’ (dois do total de quatorze).

Sobre este motivo nos reportamos a Silva e Krug (2008b, p.24) que apontam que vários professores unidocentes “[...] não demonstram interesse e motivação [...]” pela realização das aulas de EF para os alunos dos AIEF. Também Darido e Rangel (2008) destacam o fato de que estudos têm demonstrado que os professores unidocentes não se sentem motivados para trabalhar com a EF nas S/AIEF.

Em decorrência destas colocações anteriormente descritas, podemos inferir que, para os professores unidocentes estudados, **‘os motivos da defesa da presença do professor especialista da área para ministrar as aulas de EF nos AIEF’ ‘está alicerçada em duas situações negativas para os unidocentes’**, ou seja, **‘a deficiente preparação profissional’** e **‘a falta de interesse e motivação’** para atender adequadamente esse componente curricular dos AIEF.

Assim, estes foram os motivos das opiniões dos professores unidocentes estudados para a defesa de que as aulas de EF nos AIEF seja ministrada pelo professor especialista da área, isso é, pelo professor de EF.

2º) ‘Motivos para a defesa da presença do professor unidocente’, para ministrar as aulas de EF nos AIEF.

a) ‘A fragmentação do currículo deste segmento escolar não deve ocorrer’ (três do total de seis).

Em relação a esse motivo nos reportamos a Coelho (2019) que aponta que um dos argumentos para que o professor especialista (EF) não ministre as aulas de EF nos AIEF está no problema da fragmentação do currículo, que não deve minimizar as dicotomias da separação em disciplinas, em favor de uma forma integrada e indissociável. Entretanto, esse argumento é contestado por Ayoub (2005) que adverte que não é a presença ou ausência do especialista que produz a disciplinarização e fragmentação curricular nos AIEF ma, sim, a continuidade de práticas e ações pedagógicas historicamente instituídas, muitas vezes de forma descontextualizadas e sem articulação com o todo.

b) ‘O medo do professor unidocente de perder a gratificação salarial da unidocência’ (três do total de seis).

Ao considerarmos este motivo nos referimos a Pires (2014, p.10) que destaca que os professores unidocentes ao ministrarem as aulas de todos os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes que freqüentam os AIEF recebem “[...] uma gratificação por realizar esse trabalho, de

acordo com a Lei n.8.747/88, incluída no art. 70 da Lei n.6.672/74, que dispõe sobre o Estatuto e Plano da Carreira do Magistério do Rio Grande do Sul”.

Em se tratando deste motivo citamos Guterres (2011, p.70) que explicitam que muitos professores unidocentes ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF “[...] ressaltam da importância de um profissional de Educação Física no acompanhamento de suas aulas mas temem que possam perder seus benefícios de salários e carga horária”.

c) ‘O professor unidocente trabalha melhor com a criança (aluno) do que o professor de EF’ (um do total de seis).

Em referência a este motivo citamos Coelho (2019) que assinala que o argumento que defende o pedagogo ministrando as aulas de EF nos AIEF está calcado na permanência desse profissional em todo o período com a criança (aluno) e por isso tem mais possibilidade de articular conhecimentos e práticas, além de possuir a convicção de que não deve haver professor especialista nessa fase da escolarização.

Assim sendo, este motivo está em consonância com o constatado por Dalla Nora (2013, p.15), em estudo realizado com professores unidocentes, de que esses apontam que “[...] a formação em Pedagogia qualifica melhor o trabalho com crianças” e isso justifica que quem deve ministrar as aulas de EF nos AIEF é o unidocente. Também Reis (2014, p.55) verificou em pesquisa efetuada que os professores unidocentes ao defenderem a sua docência em EF nos AIEF destacam como fator fundamental no desenvolvimento de seu trabalho “[...] é o vínculo afetivo com os alunos e as facilidades em estabelecer contato com as famílias”.

Em consequência destas constatações anteriormente descritas, podemos inferir que, para os professores unidocentes estudados, **‘os motivos da defesa da presença do próprio professor unidocente para ministrar as aulas de EF nos AIEF’, ‘estão alicerçada em três argumentos considerados apoiados na legislação vigente para esse segmento curricular, ou seja, a não fragmentação do currículo, a melhor preparação para atuar com a criança e a gratificação salarial por trabalhar no currículo por atividade’.**

Assim, estes foram os motivos das opiniões dos professores unidocentes estudados para a defesa de que as aulas de EF nos AIEF sejam ministradas pelo próprio professor unidocente.

As considerações finais

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

Assim sendo, facilmente podemos constatar, na legislação vigente na atualidade, que a opção pela escolha do profissional a trabalhar com a disciplina de EF nos AIEF fica a critério do sistema de ensino (federal, estadual e municipal) ou da escola (particular).

Desta forma, neste contexto, um **‘paradoxo’** fica escancarado: **‘afinal, quem deve ministrar as aulas de EF nos AIEF?’** Respondendo essa indagação levantamos essa situação, e nada melhor que... **‘com a palavra os envolvidos!’**

Pela análise das informações coletadas concluímos que foi possível **‘identificar uma forte tendência a apontar o professor especialista da área (EF) para ministrar as aulas de EF nos AIEF, sendo a opinião da totalidade dos professores de EF estudados e da maioria dos professores unidocentes devido a sua melhor qualificação profissional para trabalhar com a cultura corporal de movimento’**. Entretanto, **‘ainda identificamos uma fraca tendência em apontar o professor unidocente para desempenhar essa docência devido a não fragmentação curricular, a melhor qualificação para atuar com a criança (aluno) e a gratificação salarial para a unidocência’**.

Diante deste cenário constatado, frente à pergunta a respeito de quem deve ministrar as aulas de EF nos AIEF, podemos afirmar que existem os que defendem a presença do professor especialista (Educação Física), bem como os que argumentam a favor do professor pedagogo (unidocente). Assim sendo, **‘o paradoxo continua!’**

Entretanto, precisamos lembrar a existência de uma hegemonia da atuação do professor unidocente com a EF nos AIEF e que esse fato possui conseqüências que precisam ser denunciadas para uma futura melhoria desta situação.

Assim, no contexto da questão em estudo, segundo Krug (2018, p.13),

[...] a cultura das aulas de EF nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ministradas pelos professores unidocentes, [...] confere-lhe uma relação subalterna com as demais disciplinas do currículo escolar, pois, entre as constatações mais sérias e negligentes, verificamos que nem planejamento possui, conseqüentemente não tem objetivos a serem alcançados, entre outras. Nesse direcionamento de constatações, ressaltamos a existência de uma cultura de desvalorização da EF no currículo escolar, particularmente, no segmento das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante deste cenário, citamos Krug e Krug (2022, p.67) que afirmam que é importante a abertura de espaços para discussões sobre o tema de qual profissional deve lecionar a disciplina de EF nos AIEF, pois constataram que, na própria opinião dos professores unidocentes estudados, as suas aulas são avaliadas “[...] como de qualidade ruim e que devem ser melhoradas, o que é um fato positivo, mas que existem problemas reais para serem enfrentados para o atingimento de tal sugestão”.

Segundo Krug *et al.* (2018, p.55), “[...] os professores unidocentes ministrarem as aulas de EF e não os professores de EF [...]” é um dos fatores que levam a existência da marginalização da EF nos AIEF, nas percepções dos mesmos.

Outra questão muito delicada é o uso do argumento da gratificação salarial para o professor unidocente continuar a trabalhar com a EF nos AIEF. A esse respeito Piccoli (2007) comenta que, a partir da legislação anteriormente citada (LEI n.9.394/1996; LEI n.8.747/1988; e, LEI n.6.672/1974), o RS mostra que investir no profissional unidocente se trata tão somente de uma questão econômica, situação essa que tem acarretado a diminuição de despesas com professores e materiais. Com a gratificação pelo exercício em regência de classes unidocentes do currículo por atividades o RS não se compromete em contratar outros professores especializados, como, por exemplo, o professor de EF, deixando que todos os componentes obrigatórios fiquem a cargo dos professores unidocentes. Isso representa uma opção do estado do RS, uma vez que em escolas municipais, dependendo da legislação pertinente ao município, pode-se observar a presença de outros profissionais nesse segmento escolar.

De acordo com Negrine (2002), não se consegue entender os argumentos em defesa da manutenção da unidocência nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim sendo, Krug e Krug (2022, p.67) destacam que “[...] devem ser realizadas profundas reflexões em busca de encontrarmos soluções para superar a realidade da docência em EF nos AIEF pelos professores unidocentes [...]”. Isso, porque, Segundo Dalla Nora (2013, p.11),

a EF como componente curricular responsável pela formação de pessoas críticas e com autonomia corporal necessita de professores preparados (EF ou unidocentes), que saibam planejar, executar e avaliar de forma coerente a sua prática pedagógica, a fim de suprir as carências que possam existir nessa área, como por exemplo, as dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Então, para a superação desta discussão a respeito de qual profissional, unidocente ou especialista da área, deve lecionar as aulas de EF nos AIEF, podemos pensar que é possível que ambos profissionais, de diferentes áreas, possam trabalhar em parceria.

Neste sentido, Ayoub (2001) reforça a construção de relações de parceria e não hierarquizadas entre profissionais levando a pensar não mais em professores generalistas e especialistas, mas em docentes que juntos compartilham seus saberes na construção de projetos educativos.

Segundo Fraga (2005, p.2), também pode-se pensar, neste aspecto da EF nos AIEF, em inserir professores da área de EF neste segmento escolar “sob a forma de assessoria, atuando na elaboração de planejamentos oferecendo subsídios teórico-metodológicos para lidar com a relação de ensino-aprendizagem através de práticas corporais, perspectiva também defendida por boa parte dos professores unidocentes”.

Assim, para a superação deste paradoxo: professor unidocente x professor especialista (EF) para a atuação na EF nos AIEF, fica a sugestão de parceria/assessoria.

Ainda consideramos destacar que, frente ao quadro constatado pelo estudo, podemos inferir que o **‘pano de fundo’**, isso é, o que está por trás deste paradoxo: professores unidocentes x professores especialistas, é a **‘economia financeira para o Governo e por isso a legislação existente nesse segmento escolar’** e a consequente **‘marginalização da EF nos AIEF’**, pois é de baixa qualidade e sem importância educacional.

Por fim, vale ressaltar que este estudo não tem a pretensão de finalizar estas discussões, mas que sirva como referência para outros estudos e que contribua para melhorar a prática docente em todas as esferas.

Referências

- AGUIAR, P.S. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: um paradoxo educacional. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.49, p.51-54, mai. 1984.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Supl.4, p.53-60, 2001.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p.143-158, mai. 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERRIA, J. et al. Seleção dos informantes. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada a Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 02 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.16, de 3 julho de 2001**. Brasília, 2001. Consulta a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular na Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf. Acesso em: 5 dez 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.11, de 7 julho de 2010**. Brasília, 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/profuncionario/323-secretarias-1128779/orgaos-vinculados:82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564>. Acesso em: 5 dez 2016.
- CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- COELHO, D.C. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: cenários, dificuldades e desafios**. 2019. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2019.
- CONTREIRA, C.B.; KRUG, H.N. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.150, p.1-10, nov. 2010.
- DALLA ROSA, D. **A prática pedagógica da Educação Física nos Anos Iniciais com professores unidocentes da rede estadual de Santa Maria/RS**. 2013. Artigo Monográfico (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.
- DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coords.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- FRAGA, A.F. Educação Física nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental brasileiro. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.10, n.90, p.1-10, nov. 2005.
- FREIRE, J.B. **Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4. ed. Campinas: Scipione, 2005.
- JARDIM, R.R. **Educação Física Infantil: professores unidocentes**. 2015. Monografia (Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- KRUG, H.N. A cultura das aulas de Educação Física ministrada por professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, set. 2018.
- KRUG, H.N. A Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: percepções de professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.43, v.esp.-EF, p.14-25, fev. 2021.
- KRUG, H.N. A Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica de professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.49, v.esp.-EF, p.39-51, fev. 2023.
- KRUG, H.N.; 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. 2022.
- KRUG, H.N. et al. A Educação Física ministrada por professores unidocentes: um estudo de caso referente as diferentes fases da carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-12, mai. 2016.
- 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, 2018.
- 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, 2019.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.
- NEGRINE, A. **O corpo na Educação Infantil**. Caxias do Sul: UDUCS, 2002.
- PICCOLI, J.C.J. A Educação Física Escolar no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.12, n.110, p.1-10, jul. 2007.
- 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.
- REIS, M.C. dos. **A produção da Educação Física pela unidocência: narrativas de professoras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

- RODRIGUES, R.B. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a atuação de profissionais na Educação Física dos Anos Iniciais**. 2012. Artigo Monográfico (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- SILVA, F.L.D.; MENEZES, M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, n.3, 2001.
- SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A formação inicial de professores de Educação Física e de Pedagogia: um olhar sobre a preparação para à atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.123, p.1-14, ago. 2008a.
- 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. 2008b.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências humanas: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZANELLA, L.C.H. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. ver. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2014.