**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 54

Ano 20

Volume Especial – Educação Física

Hugo Norberto Krug (org.)

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

2024

2024

2024

2024

Niterói – RJ

Revista Querubim 2024 – Ano 20 nº54 – Educação Física – volume especial – 79p. (outubro – 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 professores unidocentes conhecem e utilizam as abordagens pedagógicas da educação física em suas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental?	04
02	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug - Educação física inclusiva: os saberes experienciais dos professores da área	18
03	Hugo Norberto Krug, Marília de Rosso Krug e Rodrigo Rosso Krug – Principais dificuldades vivenciadas pelos professores de educação física iniciantes na educação básica e suas estratégias de enfrentamento	28
04	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – A socialização profissional de professores de educação física na educação básica em início de carreira	40
05	Hugo Norberto Krug Apontamentos sobre os problemas/dificuldades na prática pedagógica no estágio curricular supervisionado e as necessidades formativas de acadêmicos de licenciatura em educação física	61

OS PROFESSORES UNIDOCENTES CONHECEM E UTILIZAM AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Hugo Norberto Krug¹
Rodrigo de Rosso Krug²

Resumo

Ao considerarmos que toda a prática pedagógica pode se apoiar em alguma fundamentação teórica, objetivamos, neste estudo, analisar se as abordagens pedagógicas da Educação Física (EF) são conhecidas e utilizadas ou não pelos professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), em suas aulas de EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, tendo as informações obtidas interpretadas pela análise de conteúdo. Selecionamos como colaboradores trinta professores unidocentes da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que, a maioria (vinte e cinco do total de trinta) dos professores unidocentes, ao não conhecer e não utilizar as abordagens pedagógicas da EF Escolar em suas aulas de EF nos AIEF, possui uma prática pedagógica deficiente, ou seja, não possui uma linha mestra a percorrer, pois cada encontro (aula) será único, isolado, sem ter continuidade com o anterior, como também não servirá ao posterior. Agindo assim, o professor unidocente estará tendo uma prática pedagógica acéfala, impensada, pois está sendo concretizada em cima do momento, momento esse que tem início e fim em si mesmo.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Unidocentes. Abordagens Pedagógicas.

Abstract

Considering that all pedagogical practices can be supported by some theoretical foundation, we was aimed in this study to analyze whether or not the pedagogical approaches of Physical Education (PE) are known and used by single-teacher teachers from the public education system in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil) in their PE classes in the Early Years of Elementary School (EYES). We was characterized the research as a qualitative of the case study. We was used an interview as the research instrument, and the information obtained was interpreted through content analysis. We was selected as collaborators thirty single-teacher teachers from the aforementioned education system and city. We was concluded that the majority (twenty-five out of thirty) of the single-teacher teachers, by not knowing and not using the pedagogical approaches of School PE in their PE classes at the EYES, have a deficient pedagogical practice, that is, they do not have a guideline to follow, because each meeting (class) will be unique, isolated, without continuity with the previous one, nor will it be useful for the next one. Acting in this way, the single-teacher teacher will be having a mindless, thoughtless pedagogical practice, because it is being carried out on the spot, a moment that has a beginning and an end in itself.

Keywords: Physical Education. Single-teacher Teachers. Pedagogical Approaches.

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

² Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) 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-Erechim); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Professor do Curso de Educação Física – Bacharelado (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

Introdução

Em tempos mais recentes, as aulas de Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) ministradas por professores unidocentes vem sendo palco de inúmeras pesquisas (KRUG, 2024; KRUG; KRUG, 2024a; KRUG; KRUG, 2024b; KRUG, 2023a; KRUG, 2023b; KRUG, 2022; KRUG; KRUG, 2022a; KRUG; KRUG, 2022b; KRUG, 2021; KRUG *et al.*, 2019; KRUG, 2018a; KRUG, 2018b; KRUG *et al.*, 2018a; KRUG *et al.*, 2018b; RODRIGUES; SILVA; COPETTI, 2018; KRUG *et al.*, 2016; MENDONÇA; COSTA, 2016) que contribuíram para discussões e reflexões acadêmicas sobre a qualidade dessa disciplina no currículo escolar.

Entretanto, no amplo quadro de discussões e reflexões produzidas pelas pesquisas sobre a prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF, decidimos nos debruçar na intencionalidade pedagógica dos mesmos, isso é, nos objetivos da sua ação docente, e para isso nos guiamos pelas abordagens pedagógicas da EF Escolar.

Assim sendo, citamos Carreiro da Costa (1988) que afirma que intencionalidade, ao ser uma característica da educação, é definida pela clareza dos efeitos educativos desejáveis, enquadrando-os num sistema de ideias justificadas em seus saberes.

Cristino *et al.* (2008, p. 1) destacam que “a prática pedagógica de todo professor apóia-se em alguma fundamentação teórica, mesmo que de forma inconsciente, pois é a partir disso que ele constrói e dá significado ao seu papel de educador”. Dessa forma, é necessário que o professor tenha clareza a respeito das intencionalidades da educação que embasam a sua prática educativa.

Neste sentido, segundo Ilha; Maschio e Krug (2008, p. 1-2),

[...] as abordagens de ensino representam uma possibilidade de embasar a prática docente, tendo em vista que cada uma delas enfoca alguns princípios indicando formas e estratégias de como desenvolvê-la. No caso da Educação Física, essa possui abordagens de ensino específicas, com o propósito de fornecer e fomentar novas maneiras e novos olhares de como trabalhar os conhecimentos da Educação Física na escola na perspectiva de uma prática social, e, rompendo com a forma tradicional de promover o ensino e a aprendizagem, sendo esta tão criticada e ultrapassada em todo o contexto educacional, mas que se encontra ainda presente em muitas escolas e universidades com disfarces sutis.

Cristino *et al.* (2008) afirmam que cada proposta de abordagem pedagógica aborda a educação e a EF sobre diferentes aspectos e diferentes formas de ensino e proporcionam diversas maneiras para se atuar na prática pedagógica. Assim, cabe ao professor escolher a metodologia mais adequada ao contexto, de forma que esteja em contínua transformação de acordo com as necessidades apresentadas no âmbito educacional.

Ilha; Maschio e Krug (2008, p. 2) partem do “[...] pressuposto de que todo professor necessita de uma orientação teórico-metodológica para direcionar a sua atuação docente coerente com suas concepções, posicionamentos e valores [...]”.

Darido e Rangel (2008) colocam que as abordagens de ensino da EF Escolar foram idealizadas por alguns pensadores que tinham o ideal de modificar a prática pedagógica mecanicista que os professores de EF Escolar realizavam.

Desta forma, Azevedo e Shiginov (2000) relatam que as abordagens pedagógicas da EF são definidas como movimentos que tentam uma renovação teórico/prática com o objetivo de estruturar os campos de conhecimentos específicos da EF Escolar.

Conforme Grespan (2002), todas as abordagens de ensino da EF Escolar foram criadas em oposição às concepções higienista, militarista, tecnicista, esportivista e biologicista da EF. Assim, todas as abordagens, que se seguiram, mostram estratégias diversificadas, tentando propor uma EF Escolar com enfoque na formação integral do aluno, focando conhecimentos historicamente construídos e não discriminatórios. Ainda Grespan (2002) afirma que os objetivos de todas as abordagens de ensino da EF Escolar são similares, propondo que a EF apresente conteúdos significativos enfatizando a necessidade de um corpo docente sério e comprometido com o processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Darido e Rangel (2008), as principais abordagens pedagógicas da EF Escolar são: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Sistemática, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entretanto, Maldonado; Hypólito e Limongelli (2008, p. 15) colocam que apesar de terem acontecido “[...] muitas mudanças nas teorias da Educação Física no passar do século [...] na prática as coisas não mudaram muito”.

Darido e Rangel (2008) salientam que apesar de todas as mudanças sociopolíticas vivenciadas na última década, por um discurso que supervaloriza a educação, encontramos um cenário sombrio nas escolas nos dias de hoje, principalmente porque esse discurso não influenciou a prática pedagógica.

Assim sendo, voltamos nossos olhares para os professores unidocentes porque, segundo Krug e Krug (2023, p. 26), “[...] como as leis asseguram que a Educação Física é um componente curricular obrigatório, os professores unidocentes podem ministrar essa disciplina a seus estudantes”. Esse fato é assegurado pelo Parecer n. 16/2001 (BRASIL, 2001, p. 3) que coloca que “[...] mesmo se o componente curricular configurar disciplina específica, inclusive a Educação Física, ela poderá ser ministrada por profissional legalmente licenciado para o exercício docente nos [...] primeiros anos do Ensino Fundamental”.

Desta forma, de acordo com Krug e Krug (2022a), ao observarmos a realidade da EF nos AIEF no estado do Rio Grande do Sul (RS), encontramos, frequentemente, a utilização de professores ‘pedagogos’ ou ‘polivalentes’, conhecidos como ‘unidocentes’, encarregados de ministrarem as aulas de EF nesse segmento escolar.

Consequentemente, ao considerarmos o contexto anteriormente discriminado, formulamos a seguinte questão problemática norteadora da investigação: será que os professores unidocentes conhecem e utilizam as abordagens pedagógicas da EF em suas aulas de EF nos AIEF?

A partir deste questionamento elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar se as abordagens pedagógicas da EF são conhecidas e utilizadas ou não pelos professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em suas aulas de EF nos AIEF. Para facilitarmos o atingimento desse objetivo geral, desmembramos o mesmo nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar se as abordagens pedagógicas da EF são conhecidas ou não pelos professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, 2) analisar se as abordagens pedagógicas da EF são utilizadas ou não pelos professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em suas aulas de EF nos AIEF.

Justificamos a realização deste estudo considerando que as informações obtidas poderão contribuir para uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores unidocentes em suas aulas de EF nos AIEF com o intuito da construção de uma EF que rume no caminho de uma prática docente consciente e que contribua no processo de humanização dos alunos.

Também justificamos a proposta desta investigação pela importância de se entender os pressupostos que fundamentam a visão dos professores unidocentes sobre as abordagens de ensino da disciplina de EF, enquanto componente curricular das escolas, esclarecimento esse, tão essencial num momento em que a educação em geral encontra-se em crise, tanto na questão das condições quantitativas/qualitativas em que se dá os encaminhamentos metodológicos-didáticos do professor como no que se refere às políticas educacionais para a concretização desses e outras metas quando se busca uma educação de qualidade para todos.

Procedimentos metodológicos

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

Para Zanella (2011, p. 99), a pesquisa qualitativa “preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para a análise dos dados”. Segundo Santos (2011), o estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. Os tipos de casos que os pesquisadores qualitativos estudam podem ser, um único indivíduo, vários indivíduos separadamente ou em grupo, um programa, eventos ou atividades. Pode ser selecionado para estudo porque é incomum e tem mérito em si.

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

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

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

De acordo com Triviños (1987), à análise qualitativa pode ter apoio quantitativo, contudo geralmente se omite à análise estatística ou seu emprego não é sofisticado. Admite-se que os dados numéricos de uma abordagem qualitativa também possam significados agregados, sendo, portanto, passíveis de interpretação.

Selecionamos como colaboradores (participantes) deste estudo trinta professores unidocentes que ministravam aulas de EF nos AIEF, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo quinze docentes da rede de ensino público estadual e quinze da rede de ensino público municipal. Convém salientarmos que a escolha dos participantes se deu de forma intencional e espontânea, onde a disponibilidade dos professores unidocentes foi o aspecto determinante, pois usamos como seleção o critério de representatividade tipológica, conforme Molina Neto (2010).

Convém explicitarmos que, antes da aplicação do instrumento de coleta de dados, os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitando participar e autorizando a divulgação dos resultados da pesquisa, sendo esse uma forma de assegurar aos colaboradores total privacidade e confidencialidade.

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

Resultados e discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo pelos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise. Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores unidocentes estudados, sobre a temática em questão.

O conhecimento ou não das abordagens pedagógicas da EF Escolar pelos professores unidocentes estudados e suas justificativas

Nesta categoria de análise, quanto ao conhecimento ou não das abordagens pedagógicas da EF Escolar pelos professores unidocentes estudados e suas justificativas, após à análise das informações coletadas, constatamos que emergiram **‘duas subcategorias’**, explicitadas a seguir.

A primeira e principal subcategoria destacada foi **‘não conhece as abordagens pedagógicas da EF Escolar’** (vinte e cinco citações). Relativamente a esse fato, nos reportamos à Darido e Rangel (2008) que afirmam que estudos demonstram a existência de professores de EF que atuam nas escolas sem ter um conhecimento mínimo sobre as abordagens pedagógicas da EF discutidas no âmbito acadêmico. Antunes; Kronbauer e Krug (2011) declaram, a partir de um estudo realizado, que somente uma minoria de professores de EF atuantes no Ensino Fundamental é que não tinham conhecimento a respeito das abordagens pedagógicas da EF. E, se isso acontece com o professor de EF é bastante compreensivo que também aconteça com os professores unidocentes. Dalla Nora e Sawitzki (2011) em estudo relativo às abordagens pedagógicas da EF constataram um nível baixo de conhecimento das mesmas pelos professores unidocentes.

Os professores unidocentes estudados elencaram as seguintes **‘justificativas em relação ao não conhecimento das abordagens pedagógicas da EF Escolar’**:

1) ‘Pela formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF’ (vinte citações). Essa justificativa pode ser embasada em Krug (2023b, p. 19) que destaca que os professores unidocentes caracterizam as suas aulas de EF nos AIEF como um **‘momento’** de **“despreparo [...]”** profissional. Também Krug e Krug (2022b) constataram que a maioria dos próprios professores unidocentes declara que não estão preparados para ministrar as aulas de EF nos AIEF. Nesse sentido, Contreira e Krug (2010, p. 4) ressaltam que “[...] os professores ‘pedagogos’ apesar de estarem amparados legalmente não estão preparados para atuarem no ensino da disciplina de Educação Física” nos AIEF. Assim sendo, segundo Krug e Krug (2022a, p. 21), **“a falta de preparação**

profissional dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF [...]” é o principal aspecto negativo da EF nos AIEF ministrada pelos mesmos; e,

2) ‘Pela falta de motivação do professor unidocente em relação à EF nos AIEF’ (cinco citações). Essa justificativa pode sustentada em Darido e Rangel (2008) que afirmam que os professores unidocentes não se sentem motivados para trabalhar com a EF nos AIEF. Nesse contexto, citamos Krug (2019, p. 3) que afirma que

[...] todo comportamento é motivado, ou seja, é impulsionado por motivos. Nesse sentido, todo o tipo de comportamento decorre de uma causa que o provoca. Assim, motivo [...] é o que leva uma pessoa a praticar uma ação. [...]. Indica todos os fatores e condições que iniciam e sustentam a atividade ou comportamento.

Frente a estas premissas, ainda mencionamos Krug (1996) que destaca que não se chega a um bom resultado na melhoria da qualidade do ensino da EF com professores desmotivados.

A segunda e última subcategoria destacada foi **‘conhece as abordagens pedagógicas da EF Escolar’** (cinco citações). Sobre esse fato nos referimos à Krug (2023a, p. 45) que frisa que “os professores unidocentes conhecerem as abordagens pedagógicas da EF [...]” é um dos fatores indicativos das possibilidades da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF. Nesse sentido, Antunes; Kronbauer e Krug (2011, p. 2) ressaltam que as abordagens da EF apontam “[...] os objetivos da [...] ação docente [...]”. Assim sendo, Santos e Matos (2004) alertam que independentemente da abordagem utilizada pelos professores, esses devem não só conhecê-las, mas também as demais abordagens existentes na literatura especializada, para que tirem o melhor proveito possível no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Darido e Neto (2008, p. 1) reforçam a ideia de que “[...] quando se conhecem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade de ensino, é possível melhorar a coerência entre o que se está fazendo e o que realmente realizamos”. Além disso, Cristino *et al.* (2008) enfatizam que cada proposta de abordagem pedagógica coloca a EF sobre diferentes aspectos e diferentes formas de ensino e proporcionam diversas maneiras para se atuar na prática pedagógica. Assim, cabe ao professor escolher a metodologia mais adequada ao contexto, de forma que esta esteja em contínua transformação de acordo com as necessidades apresentadas no âmbito educacional. Nesse cenário, Antunes; Kronbauer e Krug (2011, p. 4) alertam que é muito importante o professor não perder a coerência entre a ação e a intenção. Dessa forma, citamos Telles *et al.* (2015, p. 6) que apontam que “saber abordagens pedagógicas [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor para atuar com a EF Escolar.

Os professores unidocentes estudados elencaram as seguintes **‘justificativas em relação ao conhecimento das abordagens pedagógicas da EF Escolar’**:

1) ‘Pela boa formação do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF’ (três citações). Essa justificativa pode ser apoiada em Pimenta e Lima (2004) que colocam que um curso de formação profissional estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite a preparação, em situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho docente. Entretanto, conforme Marcelo Garcia (1992), é necessário conceber a formação do professor como um *continuum*, pois, para manter a qualidade do ensino, é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem que estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, em todos os níveis. Esse princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da escola. Assim, nessa perspectiva de que a formação de professores é um *continuum*, não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional; e,

2) **‘Devido aos saberes da experiência acumulados durante o tempo de docência’** (duas citações). Essa justificativa encontra sustentação em Tardif (2002) que esclarece os saberes da experiência e/ou saberes experienciais são aqueles baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência individual e coletiva de saber, saber-fazer e saber-ser. Assim sendo, segundo Krug *et al.* (2020, p. 13), todos os saberes da experiência “[...] tem como origem as dificuldades encontradas pelos professores [...], na prática pedagógica que possuem implicações negativas na atuação docente, bem como os saberes da experiência promovem facilidades na prática pedagógica com implicações positivas na docência”. Bernardi e Krug (2008) enfatizam que os saberes da experiência do professor, os quais ele constrói na sua relação com a sua realidade, vêm atender as necessidades formativas, lacunas deixadas pela sua formação inicial, assim tendo uma grande importância no momento de rever esses conhecimentos iniciais de forma a estar avaliando-os e validando-os na sua atuação docente, objetivando estabelecer uma EF Escolar voltada aos alunos.

Assim, estas foram às declarações dos professores unidocentes estudados a respeito de seu conhecimento ou não das abordagens pedagógicas da EF Escolar e suas justificativas.

Ao realizarmos uma **‘análise geral’** em relação às declarações do conhecimento ou não das abordagens pedagógicas da EF Escolar e suas justificativas pelos professores unidocentes estudados, verificamos que a **‘maioria’** (vinte e cinco citações) manifestou que **‘não conhece as abordagens pedagógicas da EF Escolar’**, tendo como justificativas desse fato **‘a formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF’** (vinte citações) e **‘a falta de motivação do professor unidocente em relação à EF nos AIEF’** (cinco citações), bem como a **‘minoria’** (cinco citações) declarou que **‘conhece as abordagens pedagógicas da EF Escolar’**, tendo como justificativas deste fato **‘a boa formação do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF’** (três citações) e **‘aos saberes da experiência acumulados durante o tempo de serviço’** (duas citações).

Frente a este quadro constatado, consideramos essencial nos referirmos à Azevedo e Shigunov (2000) que alertam que as abordagens pedagógicas são essenciais para que seja possível delinear a qualidade do trabalho docente no exercício das práticas pedagógicas na EF. Os autores acrescentam que é importante que o professor tenha um conhecimento mais aprofundado a respeito das abordagens pedagógicas da EF. Também Mendonça e Costa (2016, p. 25) colocam que “para um planejamento que vise abranger todos os benefícios e possibilidades de aprendizagem na EF é essencial que o professor tenha conhecimento do conceito de Educação Física, assim como as bases teóricas que fundamentam esta área do saber”.

Assim sendo, Krug (2023a, p. 45) destaca que “os professores unidocentes conhecerem as abordagens pedagógicas da EF [...]” é um dos fatores indicativos das possibilidades (característica do que é possível) da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF pelos professores unidocentes.

A utilização ou não das abordagens pedagógicas da EF Escolar pelos professores unidocentes estudados e suas justificativas

Nesta categoria de análise, quanto a utilização ou não das abordagens pedagógicas da EF Escolar pelos professores unidocentes estudados e suas justificativas, após à análise das informações coletadas, constatamos que emergiram **‘duas subcategorias’**, elencadas na sequência.

A primeira e principal unidade de significado declarada foi ‘**não utiliza nenhuma das abordagens pedagógicas da EF Escolar**’ (vinte e cinco citações). Em se tratando desse fato, nos dirigimos à Antunes; Kronbauer e Krug (2011, p. 3) que afirmam que, em decorrência de investigação efetuada, que somente uma minoria de professores de EF atuantes no Ensino Fundamental é que “[...] não usam nenhuma abordagem pedagógica em suas aulas”. Conseqüentemente, se essa é a realidade na prática pedagógica dos professores de EF Escolar porque não seria a realidade dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF?

Os professores unidocentes estudados anunciaram as seguintes ‘**justificativas sobre a não utilização das abordagens pedagógicas da EF Escolar**’:

1) ‘Pela formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF’ (vinte citações). Essa justificativa pode ser embasada em Meurer e Pereira (2005) que afirmam que o trabalho da EF nos AIEF vem sendo negligenciado por vários professores por diversas razões, entre elas a falta de formação inicial adequada e de experiência profissional com os conteúdos, vindo a ser esse um dos motivos pelos quais os professores de Pedagogia não estão preparados para ministrarem as aulas de EF. Nesse sentido, Silva e Krug (2008a; 2008b) apontam que os currículos dos cursos de Pedagogia, em geral, são pouco estruturados com conhecimentos sobre a EF para que os acadêmicos, futuros professores, enfrentem a prática pedagógica do ensino dessa disciplina. Assim sendo, de acordo com Krug e Krug (2022b, p. 60), “a formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF, realmente é uma justificativa plausível dos professores unidocentes não estarem preparados para ministrarem as aulas de EF nos AIEF” e conseqüentemente não utilizarem as abordagens pedagógicas da EF Escolar para embasarem as suas aulas;

2) ‘Pela falta de cursos específicos sobre a EF nos AIEF’ (cinco citações). Essa justificativa encontra sustentação em Dalla Nora e Sarwitzki (2014, p. 75) que afirmam que “[...] normalmente não são oferecidos cursos específicos sobre EF” para os professores unidocentes, pois “nos congressos e seminários, os cursos sobre a temática EF, quando existem, a abordam de forma geral, e, não sua especificidade para os Anos Iniciais” do Ensino Fundamental. Nesse sentido, citamos Krug e Krug (2022b, p. 61) que colocam que “a falta de cursos específicos sobre a EF nos AIEF, realmente, também é uma justificativa razoavelmente plausível dos professores unidocentes não estarem preparados para ministrarem as aulas de EF nos AIEF” e conseqüentemente não utilizarem as abordagens pedagógicas da EF Escolar para embasarem as suas aulas.

A segunda e última subcategoria declarada foi ‘**utiliza as abordagens pedagógicas da EF Escolar**’ (cinco citações). Esse fato pode ser sustentado por Dalla Nora e Sawitzki (2011) que, em estudo realizado sobre o conhecimento dos professores unidocentes sobre as abordagens pedagógicas da EF Escolar, constataram que aqueles que disseram que conheciam e as utilizavam possuíam um baixo nível de conhecimento das mesmas. Nesse sentido, citamos Ilha; Maschio e Krug (2008) que assinalam que o professor ao se definir por qual abordagem trabalhar com seus alunos vai saber onde quer chegar, quais são os objetivos pretendidos e que indivíduos pretende formar. Assim sendo, esses autores colocam que a escolha da abordagem pedagógica a ser utilizada pelo professor deve contemplar os anseios do mesmo, enquanto formador de sujeitos, de forma a conduzir o processo ensino-aprendizagem e adequadamente com o espaço social da prática docente.

Os professores unidocentes estudados elencaram a seguinte ‘**justificativa sobre a utilização das abordagens pedagógicas da EF Escolar**’:

1) ‘O uso da abordagem recreacionista’ (cinco citações). Essa justificativa encontra embasamento em Fonseca e Cardoso (2014) e Fonseca *et al.* (2014) que colocam que a recreação é o foco dos professores unidocentes no que diz respeito à EF nos AIEF. Também Krug (2021, p. 18) constatou que uma boa parcela de professores unidocentes aponta o papel/função da EF nos AIEF de “recreação”. Assim sendo, citamos Darido (2011) que coloca que, da forma como se apresenta a EF

nos AIEF encontra uma forte tendência em reduzir as aulas apenas às práticas recreativas, jogos desportivos ou em brincadeiras livres, possivelmente deixando de contemplar as demais possibilidades dessa importante área do conhecimento. Nesse sentido, nos reportamos à Krug (2021, p. 20) que destaca que “[...] a tendência pedagógica ‘Recreação’ não é a mais adequada para ser utilizada na EF pelos professores unidocentes”.

Assim, estas foram às manifestações dos professores unidocentes estudados a respeito da utilização ou não das abordagens pedagógicas da EF Escolar e suas justificativas.

Ao efetuarmos uma **‘análise geral’** em relação às manifestações da utilização ou não das abordagens pedagógicas da EF Escolar e suas justificativas pelos professores unidocentes estudados, observamos que a **‘maioria’** (vinte e cinco citações) manifestou que **‘não utiliza nenhuma das abordagens pedagógicas da EF Escolar’**, tendo como justificativa deste fato **‘pela formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF’** (vinte citações) e **‘pela falta de cursos específicos sobre a EF nos AIEF’** (cinco citações), bem como a **‘minororia’** (cinco citações) declarou que **‘utiliza as abordagens pedagógicas da EF Escolar’**, tendo como justificativa **‘o uso da abordagem recreacionista’** (cinco citações).

Frente a este quadro constatado, consideramos primordial nos reportarmos ao Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física (1996) que assinalam que por trás do argumento de permitir à criança (aluno) movimentar-se de forma livre a Recreação camufla seu maior propósito que é o de compensar energias acumuladas durante o tempo em que a criança (aluno) está submetida à inércia da sala de aula.

Assim, neste entendimento de EF, Aguiar (2014, p. 6) afirma que esta identidade, enquanto Recreação, gerada pelos professores unidocentes, é “reflexo de sua formação” e contribui “para a dificuldade de visualizar a Educação Física como componente curricular e consolidar-se como disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Ainda, nesse direcionamento de afirmativa, mencionamos Peres (2001) que salienta que a formação profissional da Pedagogia trata a EF em seu currículo como Recreação, ignorando a especificidade desse conteúdo, contribuindo para o status marginalizado da EF no âmbito escolar. Nesse sentido, Aguiar (2014, p. 34) alerta que “percebe-se pouca reflexão sobre o que deveria fazer parte do processo pedagógico da Educação Física, deixando a Recreação como identidade da Educação Física Escolar”.

Nesta direção de ideias, devemos então, no mínimo, perceber, conforme o Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física (1996), que a Recreação foi apropriada pela EF nos AIEF e, posteriormente, na Educação Infantil, a partir do modelo do ‘lazer’ ou da ‘Educação Física informal’.

Ainda o Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física (1996) acrescenta que a Recreação enquanto prática pedagógica pode apresentar-se como: a) atividades espontâneas experimentadas pela criança (aluno) com finalidades em si mesmas; e/ou, b) atividades propostas pelo professor, porém desarticuladas umas das outras. Ressalta que nos dois casos citados o professor não está comprometido com a sistematização, a complexidade e a ampliação do conhecimento a que as crianças (alunos) precisam ter acesso a fim de avançarem em seus processos ininterruptos de aprendizagens e desenvolvimento.

Conclusão

Segundo Krug; Krug e Telles (2017, p. 37), as conclusões de um estudo não se findam no momento de explicar os seus achados, isto “[...] porque outros aspectos podem ser levantados e discutidos [...]” em relação ao seu tema.

Neste sentido, citamos Krug e Krug (2022b, p. 66), que destacam que nas conclusões de um estudo “[...] escrevemos pontos em que os participantes trouxeram em seus depoimentos e que achamos significativos para serem apresentados”.

Neste direcionamento de pensamento, ainda consideramos importante mencionarmos Lüdke e André (1986, p. 22) que colocam que há necessidade de delimitarmos focos da análise, pois “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”, “[...] mesmo em se tratando de uma pesquisa do tipo estudo de caso” (KRUG; KRUG; TELLES, 2017, p. 37).

Então, neste momento, achamos fundamental lembrarmos que este estudo assumiu como objetivo geral, analisar se as abordagens pedagógicas da EF são conhecidas e utilizadas ou não pelos professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em suas aulas de EF nos AIEF e que, a partir de agora, explicitamos o seu desiderato.

‘Quanto ao conhecimento ou não das abordagens pedagógicas da EF Escolar pelos professores unidocentes estudados’ constatamos que **‘a maioria dos mesmos (vinte e cinco do total de trinta) não as conhecem’**, tendo como justificativas **‘pela formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF’** (vinte citações) e **‘pela falta de motivação do professor unidocente em relação à EF nos AIEF’** (cinco citações), bem como **‘a minoria (cinco do total de trinta) conhece as abordagens pedagógicas da EF Escolar’**, tendo como justificativas **‘pela boa formação do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF’** (três citações) e **‘devido aos saberes da experiência acumulados durante o tempo de docência’** (duas citações).

‘Quanto à utilização ou não das abordagens pedagógicas da EF Escolar pelos professores unidocentes estudados’ constatamos que **‘a maioria dos mesmos (vinte e cinco do total de trinta) não as utilizam’**, tendo como justificativas **‘pela formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF’** (vinte citações) e **‘pela falta de motivação do professor unidocente em relação à EF nos AIEF’** (cinco citações), bem como **‘a minoria dos mesmos (cinco do total de trinta) as utiliza’**, tendo como justificativa **‘o uso da abordagem recreacionista’** (cinco citações).

Frente aos achados deste estudo, no intuito de dar um direcionamento ao problema de pesquisa, citamos Antunes; Kronbauer e Krug (2011, p. 4) que manifestam o seguinte:

[...] as ações dos professores devem ter origem geralmente em seus processos de pensamentos, os quais, por sua vez, se vêem afetados pelas ações. Portanto, o processo de ensino somente será compreendido plenamente quando pensamento e ação forem utilizados em conjunto e cada um deles examinados em relação ao outro.

Os autores ressaltam que

[...] o professor [...] na opção de uma intencionalidade pedagógica a ser adotada em suas aulas, precisa ter a clareza teórico-metodológica sobre como se procede a aprendizagem e a representação do aluno. Sem o conhecimento real das possibilidades de ensino de sua intencionalidade pedagógica o professor passa a exercer uma prática cega, onde as aulas passam a ser o acúmulo de atividades descontextualizadas, desconjuntadas e fragmentadas, sem uma intencionalidade consciente (ANTUNES; KRONBAUER; KRUG, 2011. p. 4).

Antunes; Kronbauer e Krug (2011, p. 4) ainda destacam que a EF com o passar do tempo “[...] construiu conhecimentos sobre intencionalidade pedagógica que se constituíram em abordagens pedagógicas para guiar as ações pedagógicas e que, sem dúvida alguma, pode-se optar por uma única ou por várias”. Acrescentam que o único problema é não perder a coerência entre a ação e a intenção, ou como nos atrevemos a colocar: **NÃO TER NENHUMA INTENCIONALIDADE E NENHUMA AÇÃO A FAZER!**

Além disto, mencionamos Santos e Matos (2004) que alertam que independentemente da abordagem utilizada pelos professores, esses devem não só conhecê-la, mas também as demais abordagens existentes na literatura especializada, para que tirem o melhor proveito possível no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, a partir das constatações deste estudo, **‘concluimos que, a maioria (vinte e cinco do total de trinta) dos professores unidocentes estudados, ao não conhecer e não utilizar as abordagens pedagógicas da EF Escolar em suas aulas de EF nos AIEF’, possui uma prática pedagógica deficiente, ou seja, não possui uma linha mestra a percorrer, pois cada encontro (aula) será único, isolado, sem ter continuidade com o anterior, como também não servirá para ao posterior. Agindo assim, o professor unidocente estará tendo uma prática pedagógica acéfala, impensada, pois está sendo concretizada acima do momento, momento esse que tem início e fim em si mesmo. Nesse sentido, fica aqui grifado que todo o professor precisa de uma INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA para a sua docência!**

Referências

- AGUIAR, P. S. de. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um paradoxo educacional**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- ANTUNES, F. R.; KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. Professores de Educação Física Escolar: o conhecimento e a utilização das abordagens pedagógicas. **Revista P@rtes**, São Paulo, p. 1-5, out. 2011. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/artigos/abordagenspedagogicas.asp>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- AZEVEDO, E. S. de; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. **Revista Kinein**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1-10, set./dez. 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BERNARDI, A. P.; KRUG, H. N. Saberes docentes e a organização didático-pedagógica da Educação Física Infantil. In: KRUG, H. N. (Org.). **Os professores de Educação Física e sua formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.16/2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16.01.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A. **Sucesso pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino**. 1988. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade Humana) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1988.

- CONTREIRA, C. B.; KRUG, H. N. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 150, p. 1-10, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/educacao-fisica-com-professores-unidocentes.htm> . Acesso em: 21 jun. 2021.
- CRISTINO, A. P. da R.; IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Atuação docente na Educação Física e as diferentes abordagens de ensino: contribuições para a formação profissional. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 12., 2008, Porto Alegre. **Anais**, Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2008.
- DALLA NORA, D.; SAWITZKI, R. L. **Pressupostos teóricos/abordagens da Educação Física nos Anos Iniciais**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- DALLA NORA, D.; SAWITZKI, R. L. A Educação Física nos Anos Iniciais com professores unidocentes. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 68-79, mar. 2014.
- DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.
- DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- GRESPAN, M. R. **Educação Física no Ensino Fundamental: 1º ciclo**. São Paulo: Papyrus, 2002.
- FONSECA, D. G. da; CARDOSO, L. T. Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a questão da unidocência. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 41-56, jan./dez. 2014.
- FONSECA, D. G.; MACHADO, R. B.; MARTINS, V. F.; TAVARES, N. S.; COSTA, A. C.; MACHADO, S. Vamos abrir a caixa preta? Um estudo sobre as aulas de Educação Física com professores unidocentes. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 16, n. 1, Edição Especial, p. 260-274. 2014.
- GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis – SC**. Florianópolis: O Grupo, 1996.
- ILHA, F. R. da S.; MASCHIO, V.; KRUG, H. N. A compreensão dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM sobre as abordagens de ensino da Educação Física. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 127, p. 1-9, dic. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd127/a-compreensao-dos-academicos-da-licenciatura-so...> . Acesso em: 27 jun. 2022.
- KRUG, H. N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.
- KRUG, H. N. O papel/função da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, set. 2018a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-funcao-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes...> . Acesso em: 19 jun. 2021.
- KRUG, H. N. A cultura das aulas de Educação Física ministradas por professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, set. 2018b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-cultura-das-aulas-de-educacao-fisica-ministradas-por-professores-unidocentes> . Acesso em: 10 mai. 2023.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre os motivos da escolha da profissão professor... de Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jan. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-os-motivos-da-escolha-da-profissao-professor-de-educacao-fisica> . Acesso em: 19 jun. 2023.
- KRUG, H. N. A Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental: percepções de professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. - EF, p. 14-25, fev. 2021.

- KRUG, H. N. O real e o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 48, v. esp. – EF 1, p. 20-31, out. 2022.
- KRUG, H. N. A Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica de professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 49, v. esp. - EF, p. 39-51, fev. 2023a.
- KRUG, H. N. As aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministradas pelos professores unidocentes: que momento é este? **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 50, v. esp. - EF, p. 15-25, jun. 2023b.
- KRUG, H. N. Os fatos marcantes nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministradas por professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 52, v. esp. - EF, p. 59-69, mar. 2024.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Avaliando a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministrada por professores unidocentes: aspectos positivos e negativos. **Revista Saberes Docentes**, Juína, v. 7, n. 14, p. 15-30, jul./dez. 2022a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Pensando a unidocência em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Form@re - Revista do Programa de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 10, n. 3, p. 55-71, jul./dez. 2022b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Necessidades formativas de professores unidocentes para ministrarem as aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 51, v. esp. – EF, p. 25-39, out. 2023.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R. Apontamentos sobre a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministrada pelos professores unidocentes: pressupostos de base da prática pedagógica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 52, v. esp. – EF, p. 43-58, mar. 2024a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. 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. **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 53, v. esp. – EF, p. 67-77, jun. 2024b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, mai./ago. 2017.
- KRUG, H. N.; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R. A Educação Física ministrada por professores unidocentes: um estudo de caso referente às diferentes fases da carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, mai. 2016. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-educacao-fisica-ministrada-por-professores-unidocentes...> . Acesso em: 10 mai. 2023.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; MARCHESAN JÚNIOR, M. A importância da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, ago. 2018a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes...> . Acesso em: 10 mai. 2023.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A marginalização da Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministrada pelos professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 37, v. 4, p. 51-58, 2018b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. As dificuldades da prática pedagógica da Educação Física na unidocência. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 22-38, 2. sem. 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, ed. 1, v. 13, p. 1-18, dez. 2020.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- MALDONADO, D. T.; HYPÓLITO, D.; LIMONGELLI, A. M. de A. Conhecimento dos professores de Educação Física sobre abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 13-19, 2008.
- MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- MENDONÇA, B.; COSTA, L. C. da. O olhar do pedagogo sobre a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 24-39, jul./dez. 2016.
- MEURER, A. C.; PEREIRA, E. F. Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 10, n. 84, p. 1-10, mai. 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd84/ef.htm>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PERES, G. As implicações da Educação Física no âmbito escolar. **Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 231-243, 2001. Disponível em: <http://www.fae.inicamp.br/etd/viewarticle.php?id=351&layout=abstract.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. de L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- RODRIGUES, T. F.; SILVA, C. E. I. da; COPETTI, J. Percepções de unidocentes sobre a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, a. 33, n. 106, p. 287-301, set./dez. 2018.
- SANTOS, F. M. Estudo de caso como ferramenta metodológica. **Revista Meta: Avaliação**, v. 3, n. 9, p. 344-347, 2011.
- SANTOS, R. S. dos; MATOS, T. C. S. A relação entre tendência e prática pedagógica dos professores de Educação Física do 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, a. 3, n. 3, p. 45-53, 2004.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A formação inicial em Educação Física e Pedagogia: preparação para atuação nos Anos Iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 23-32, jan./abr. 2008a.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A formação inicial de professores de Educação Física e de Pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 123, p. 1-14, ago. 2008b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisic...>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...>. Acesso em: 14 dez. 2023.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. rev. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: OS SABERES EXPERIENCIAIS DOS PROFESSORES DA ÁREA

Hugo Norberto Krug³
Rodrigo de Rosso Krug⁴

Resumo

Ao considerarmos que o saber experiencial docente é um saber adquirido na prática, no cotidiano escolar, por ensaios e erros, objetivamos neste estudo, analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre os seus saberes experienciais em suas aulas, diante da inclusão escolar. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa, tendo as informações coletadas interpretadas pela análise de conteúdo. Seleccionamos dez professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade para participarem do estudo. Concluímos que os saberes experienciais, diante da inclusão escolar, brotaram da prática docente e por ela foram validados e que o principal foi saber planejar a EF na EB pensando a inclusão.

Palavras-chave: Educação Física. Inclusão Escolar. Saberes Experienciais.

Abstract

Considering that the experiential teaching knowledge is knowledge acquired in practice, in the school routine, through trial and error, we was aimed in this study to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers from the Basic Education (BE) public education system (state), in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about their experiential knowledge in their classes, in the face of school inclusion. We was characterized the research as a qualitative descriptive of the case study. We was used an interview as a research instrument, and the information collected was interpreted by content analysis. We was selected to participated in the study ten PE teachers from the BE from the aforementioned education system and city. We was concluded that experiential knowledge, in the face of school inclusion, emerged from teaching practice and was validated by it, and that the main thing was knowing how to plan PE in BE with inclusion in mind.

Keywords: Physical Education. School Inclusion. Experiential Knowledge.

³ Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (1982); Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1996); Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria em convênio com a Universidade Estadual de Campinas (2001); Doutor em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (2004); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (1997-2016); Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/Doutorado (2003-2016) e Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado (2012-2016), ambos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Ex-Professor do Curso de Educação Física – Licenciatura (1997-2016) da UFSM; Ex-Professor do Curso de Pedagogia (Presencial – 2005-2015; EaD – 2009-2015) da UFSM; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8985-9011>; ID-Lattes: 5710464649581736; E-mail: hkrug@bol.com.br.

⁴ Licenciado em Educação Física pela Universidade de Cruz Alta (2007); Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2012); Doutor em Ciências Médicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde – Mestrado/Doutorado (a partir de 2020) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erechim); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado/Doutorado (a partir de 2023) da UNICRUZ; Professor do Curso de Educação Física – Bacharelado da UNICRUZ (a partir de 2016); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6701-0751>; ID Lattes: 4452161709794540; E-mail: rodkrug@bol.com.br.

As considerações iniciais

Segundo Krug *et al.* (2015, p. 79), em tempos recentes, “[...] têm-se verificado um aumento significativo de estudos que procuram investigar as especificidades, a natureza e os processos de construção de conhecimentos ou saberes de professores”. Nesse sentido, citamos alguns estudos sobre essa temática: Krug; Krug e Krug (2024); Krug (2022); Krug *et al.* (2020); Nascimento *et al.* (2019); Casarotto e Krug (2016); Krug *et al.* (2016); Krug *et al.* (2015); Telles *et al.* (2015); Conceição; Krug e Venson (2013); Conceição; Souza e Krug (2010); Bernardi e Krug (2008); entre outros. Entretanto, mesmo reconhecendo a grande quantidade de estudos, ressaltamos a importância do investimento em pesquisas sobre os saberes docentes, ainda mais quando associada à inclusão escolar, porque é uma temática que possui muito a ser explorada, devido a sua complexidade.

Diante deste cenário, citamos Montalvão e Mizukami (2002) que colocam que os saberes docentes são construídos ao longo da vida, começando, portanto, antes mesmo da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada.

Tardif (2005) define saber docente como um saber plural. Assim, os saberes docentes são os seguintes: a) os saberes da formação profissional – são o conjunto de saberes transmitidos pelas universidades. Esses saberes parecem ser transmitidos pelas Ciências da Educação, contudo as relações desse saber com o conhecimento oriundo da prática educacional constituem o saber pedagógico, através da reflexão sobre as práticas educativas; b) os saberes disciplinares – são adquiridos na formação inicial e continuada, produzidos nas universidades. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; c) os saberes curriculares – são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, d) os saberes experienciais ou práticos – são os saberes próprios do professor e de sua vida educacional, incorporando a experiência individual e coletiva.

Para Tardif (2005), o saber experiencial não se encontra sistematizado em teorias ou doutrinas, ou seja, a experiência é adquirida na prática cotidiana do professor. Assim sendo, é preciso que o profissional tenha a oportunidade de ter a sua sala de aula, a sua turma de alunos para poder vivenciar as situações encontradas no exercício da docência e construir seus saberes. O autor enfatiza que os saberes experienciais ou práticos brotam da experiência e são por ela validados. Dessa forma, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores (re)traduzem sua formação e a adaptam à formação, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou outra. E, dessa forma, segundo Gasque e Costa (2003), o professor pode ter um desenvolvimento contínuo de saberes.

De acordo com Libâneo (1996), os saberes experienciais se referem ao saber, ao saber-ser e ao saber-fazer que ocorrem efetivamente na prática pedagógica cotidiana. Também Martins e Rausch (2012) assinalam que o sucesso da profissão docente passa pela constituição de uma trilogia de saberes, isso é, o saber (conhecimento), o saber-fazer (habilidades) e o saber-ser (atitudes).

Então, considerando as premissas anteriormente descritas, formulamos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), sobre os seus saberes experienciais em suas aulas, diante da inclusão escolar?

A partir desta indagação, objetivamos neste estudo, analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os seus saberes experienciais em suas aulas, diante da inclusão escolar.

Justificamos a realização deste estudo ao mencionarmos Krüger e Krug (2008) que ressaltam que à medida que os professores vão acumulando experiências como docentes, possuem a capacidade de modificar algumas de suas ideias anteriores, passando, então, a (re)significarem os seus saberes.

Os procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos desta investigação a caracterizamos como uma pesquisa qualitativa descritiva do tipo estudo de caso.

De acordo com Neves (1996, p. 1), “[...] nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure entender fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe a interpretação dos fenômenos estudados”. Para Cervo e Bervian (2002), o estudo é descritivo quando descreve as características, propriedades ou relações existentes no grupo ou da realidade em que foi realizada a pesquisa. Conforme Gil (2019), um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social.

A respeito do instrumento de pesquisa, inicialmente, citamos Lakatos e Marconi (2001, p. 155) que destacam que “a escolha do instrumento dependerá de vários fatores relacionados com a pesquisa, a natureza dos fenômenos, os objetos de pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que surgem no campo da investigação”. Nesse sentido, escolhemos a entrevista como instrumento de pesquisa. Segundo Thomas e Nelson (2002), a entrevista é uma técnica de pesquisa que proporciona ao investigador coletar diretamente informações referentes ao seu objetivo de estudo, a fim de solucionar um problema advindo de alguma situação vivenciada pelo mesmo. Além disso, os autores colocam que a entrevista é a fonte mais comum de coleta de informações em pesquisa qualitativa.

Efetuamos as interpretações das informações (dados) coletadas pelo instrumento de pesquisa por meio dos procedimentos básicos de análise de conteúdo, que, para Turato (2003), são a leitura flutuante, o agrupamento das respostas e a categorização. Assim sendo, convém lembrarmos Goldenberg (2015, p. 53) que coloca que a representatividade dos dados nas pesquisas de cunho qualitativo, no campo das ciências sociais, “[...] está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica”.

Selecionamos para participarem deste estudo dez professores de EF da EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), que possuíam alunos inclusos em suas aulas.

Para uma melhor compreensão do contexto da pesquisa, consideramos necessário lembrarmos que dos **‘dez participantes’**, **‘oito eram do sexo feminino e dois do sexo masculino’**, a **‘faixa etária estendeu-se dos 30 aos 45 anos’** e o **‘tempo de serviço variou dos 7 aos 20 anos de docência’**. Entretanto, ressaltamos que esses dados de identificação não foram alvos da pesquisa.

Consideramos pertinente colocarmos que os professores, ao aceitarem participar do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os seus nomes foram substituídos por números (1 a 10) para preservar a identidade e manter os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas. Dessa forma, nos referimos à Bogdan e Biklen (1994, p. 77) que destacam que “as identidades dos sujeitos deve ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”.

Os resultados e as discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo pelo seu objetivo geral, pois esse representou a temática estudada (saberes experienciais de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores estudados, sobre a temática em questão, considerando as categorias temáticas, originadas pelas unidades de contexto, segundo Franco (2008).

No quadro 1, divulgamos as categorias temáticas originadas pela análise de conteúdo.

Quadro 1 – Os saberes experienciais, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Saberes experienciais, diante da inclusão escolar	Professores	Total de Citações
1) Saber planejar pensando a inclusão ^{***oo}	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 e 10	10
2) Saber sobre as características das deficiências dos alunos inclusos ^{**o}	1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9 e 10	9
3) Saber se relacionar com os alunos inclusos ^{***oo}	2; 3; 4; 5; 7; 8; 9 e 10	8
4) Saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão ^{***oo}	1; 3; 5; 7; 8 e 10	6
5) Saber estimular a socialização entre alunos diferentes ^{***oo}	1; 2; 4; 9 e 10	5
6) Saber como avaliar os alunos com deficiência ^{***oo}	5; 6; 8 e 10	4
Total de Saberes experienciais, diante da inclusão escolar: 6		42

Legenda 1: *Saber experiencial, diante da inclusão escolar, ligado à estrutura da escola/sistema educacional; **Saber experiencial, diante da inclusão escolar, ligado aos alunos da EB; ***Saber experiencial, diante da inclusão escolar, ligado aos próprios professores, ou seja, a si mesmos.

Legenda 2: ^oSaber (conhecimento); ^{oo}Saber-fazer (habilidades); ^{ooo}Saber-ser (atitudes).

Fonte: Informações dos participantes.

Elaboração: Os autores.

No quadro 1, podemos observar a existência de um ‘**rol de seis categorias temáticas que representaram os saberes experienciais, diante da inclusão escolar**’, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram os seguintes:

1) ‘Saber planejar pensando a inclusão’^{***}

Quanto a este saber experiencial, diante da inclusão escolar, nos dirigimos à Silva e Arruda (2014) que destacam que o professor ao desenvolver 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 replanejar. Acrescentam que o professor tem que ser capaz de organizar as situações de ensino e aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. Nesse sentido, segundo Krug *et al.* (2019, p. 7), “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 de acordo com a necessidade e capacidade de cada aluno. Assim sendo, mencionamos Krug *et al.* (2021, p. 147) que apontam que “[...] saber planejar pensando também a inclusão [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Diante desse contexto, Krug (2022, p. 48) assinala que “saber planejar pensando a inclusão [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar.

2) ‘Saber sobre as características das deficiências dos alunos inclusos’^{****o}

Em referência a este saber experiencial, diante da inclusão escolar, citamos Krug *et al.* (2017) que apontam que a falta de conhecimento sobre as características das deficiências dos alunos é uma das dificuldades enfrentadas na EF Inclusiva. Nesse sentido, de acordo com Krug *et al.* (2018), a falta de conhecimento do professor sobre a deficiência do aluno é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, pois, segundo Dutra; Silva e Rocha (2006), ter conhecimento sobre a deficiência do aluno e suas consequências é de extrema relevância para o professor, a fim de adequar a sua metodologia. Dessa forma, conforme Krug *et al.* (2021, p. 146), “saber sobre as características da deficiência do aluno [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Frente a esse contexto, Krug (2022, p. 47) aponta que “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.

3) ‘Saber se relacionar com os alunos inclusos’^{***}

Relativamente a este saber experiencial, diante da inclusão escolar, lembramos Conceição; Souza e Krug (2010, p. 1) que salientam que “para uma aproximação favorável com o aluno, o professor deve obter conhecimentos e competências para a ação da inclusão que facilitem a obtenção de uma relação positiva com os Alunos com Necessidades Educativas Especiais no desenvolvimento de suas aulas”. Dessa forma, Darido e Rangel (2005) alertam que o sucesso e o insucesso do processo ensino-aprendizagem dependem da interação professor-aluno na aula. Assim, esclarecem que a boa relação está ligada ao sucesso e a má relação ao insucesso. Nesse sentido, citamos Krug (2022, p. 48) que aponta que “saber se relacionar com os alunos inclusos [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Além disso, Krug (2020, p. 6) coloca que ter “[...] uma boa relação com os alunos [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB.

4) ‘Saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’^{***}

Em relação a este saber experiencial, diante da inclusão escolar, nos fundamentamos em Silva e Arruda (2014) que ressaltam que o professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que, quando se fala em inclusão não estamos falando somente de deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade. Nesse sentido, Lima (2001) destaca 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 a repetição de informações. Frente a esse cenário, Krug *et al.* (2019, p. 8) assinalam que 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, de acordo com Krug *et al.* (2021, p. 148), “saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Assim sendo, Krug (2022, p. 48) aponta que “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.

5) ‘Saber estimular a socialização entre alunos diferentes’^{****oo}

Para fundamentarmos este saber experiencial, diante da inclusão escolar, nos embasamos em Zoboli *et al.* (2013, p. 9) que assinalam que “a aculturação dos hábitos inclusivos fica [...] evidenciada, pois [...] a cada dia nos impõem situações onde precisamos exercer a arte de conviver com o diferente e as diferenças”. Destacam ainda que “o ‘conviver’ com o diferente e as diferenças nos oportunizam um experimentar, com cada vez maior intensidade de experiências que em tempos não tão passados nos eram privadas”. Dessa forma, mencionamos Krug *et al.* (2019, p. 7) que enfatizam que “[...] estimular a socialização entre os diferentes [...]” é um dos papéis/funções do professor de EF diante

da inclusão escolar nas aulas de EF na EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2021, p. 149) destacam que “saber estimular a socialização entre os alunos diferentes [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Nesse cenário, lembramos Krug (2022, p. 50) que indica que “saber estimular a socialização entre os alunos diferentes [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar.

6) ‘Saber como avaliar os alunos com deficiência’^{****oo}

A respeito deste saber experiencial, diante da inclusão escolar, nos dirigimos à Conceição; Krug e Venson (2013, p. 480) que colocam que existe uma dificuldade em avaliar os Alunos com Necessidades Educativas Especiais (ANEE), “[...] pois a avaliação, para muitos docentes, parte do princípio que se avalia através da evolução dos alunos, mas muitos casos de ANEE a evolução é lenta, para se ver resultados é mais demorado”. Entretanto, conforme Covatti e Fischer (2012), 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. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem escolar torna-se um indicativo singular de respeito e entendimento às singularidades. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2021, p. 150) apontam que “[...] saber como avaliar os alunos com deficiência [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Nesse sentido, de acordo com Krug (2022, p. 49), “saber como avaliar os alunos inclusos [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar.

Assim, estes foram os saberes experienciais, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’, sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, relativamente aos saberes experienciais, diante da inclusão escolar (conforme quadro 1), constatamos que a ‘totalidade’ (seis do total de seis) dos saberes experienciais está ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’^{***} (itens: 1; 2; 3; 4; 5 e 6). Vale ressaltar que os saberes experienciais, diante da inclusão escolar (conforme quadro 1), de ‘forma geral’, tiveram ‘quarenta e duas citações’, sendo todas ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’^{***}. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, os saberes experienciais, diante da inclusão escolar, dos professores de EF da EB, estão, prioritariamente, ligados aos próprios professores, ou seja, a si mesmos.

Ao efetuarmos uma ‘análise parcial’, isso é, individualmente por professor de EF da EB estudado, constatamos o que segue: a) ‘seis saberes’ (Professor: 10); b) ‘cinco saberes’ (Professor: 8); c) ‘quatro saberes’ (Professores: 1; 2; 3; 4; 5; 7 e 9); e, d) ‘três saberes’ (Professor: 6). A partir dessa constatação, podemos inferir que, de forma parcial, a totalidade dos professores de EF da EB estudados, percebeu a construção de uma boa quantidade de saberes experienciais durante a sua atuação docente, diante da inclusão escolar.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas temos a destacar que os saberes experienciais, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, de ‘forma geral’, foram os seguintes: 1) ‘saber planejar pensando a inclusão’^{***}; 2) ‘saber sobre as características das deficiências dos alunos inclusos’^{***}; 3) ‘saber se relacionar com os alunos inclusos’^{***}; 4) ‘saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’^{***}; 5) ‘saber estimular a socialização entre alunos diferentes’^{***}; e, 6) ‘saber como avaliar os alunos com deficiência’^{***}.

Este rol de saberes experienciais, diante da inclusão escolar, dos professores de EF da EB estudados, de **'forma geral'**, aponta para a constatação de que, **'prioritariamente'**, **'todos'** estão **'ligados aos próprios professores, ou seja, a si mesmos'**.

Também de **'forma geral'** constatamos que a **'maioria'** (cinco do total de seis) dos saberes experienciais, diante da inclusão escolar, percebidos pelos professores de EF da EB estudados (itens: 1; 3; 4; 5 e 6), pode ser classificados de **'saber-fazer (habilidades)'**^{oo} e a **'minorias'** (um do total de seis) dos mesmos (item: 2), pode ser classificado de **'saber (conhecimentos)'**^o pela tipologia de Libâneo (1996) e Martins e Rausch (2012).

Ainda pela análise das informações obtidas, em uma **'análise parcial'**, relativa à individualidade de cada professor de EF da EB estudado, constatamos que: a) **'ocorreu à construção de saberes experienciais, diante da inclusão escolar, por todos os professores de EF da EB estudados, variando de três a seis em quantidade'**. Esse fato está em consonância com o colocado por Tardif e Raymond (2000) de que a dimensão temporal do trabalho e a experiência da prática da profissão na trajetória docente é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho, em outras palavras na estruturação da prática; b) **'saber planejar pensando a inclusão foi o único saber experiencial, diante da inclusão escolar, construído e/ou formulado, individualmente, por todos os professores de EF da EB estudados'**. Esse fato está em consonância com o dito por Gomes (2020, p. 91) de que “as experiências adquiridas ao longo da carreira docente produzem sentidos e significados no fazer educativo, traduzidas pelas experimentações didático-metodológicas exercidas em um caminhar formativo do ensinar e aprender”; e, c) **'os saberes experienciais, diante da inclusão escolar, para a totalidade dos professores de EF da EB estudados, estão ligados aos próprios professores, ou seja, a si mesmos'**. Esse fato está em consonância com o apontado por Dutra; Silva e Rocha (2006) de que um dos primeiros passos para se pensar a escola inclusiva é a capacidade dos professores para trabalhar a inclusão. Assim sendo, frente a esse contexto, Telles *et al.* (2015, p. 7) frisam que “saber trabalhar com a inclusão [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

Ainda constatamos que **'todos os saberes experienciais tiveram como origem as dificuldades encontradas e conseqüentemente as necessidades formativas, pelos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, e que promoveram facilidades na prática pedagógica dos mesmos, diante da inclusão escolar'**. Essa constatação está em consonância com o exposto por Nascimento *et al.* (2019) de que os saberes produzidos a partir da experiência pode favorecer a superação das dificuldades encontradas no cotidiano docente. Já Bernardi e Krug (2008, p. 74) afirmam que

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

Diante deste quadro constatado no presente estudo, concordamos com Tardif (2005) que salienta que os saberes experienciais são resultados de uma construção individual, compartilhados e legitimados através da socialização profissional.

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

Referências

- BERNARDI, A. P.; KRUG, H. N. Saberes docentes e a organização didático-pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. In: KRUG, H. N. (Org.). **Os professores de Educação Física e sua formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CASAROTTO, V. J.; KRUG, H. N. O processo de construção dos saberes docentes de professores de Educação Física atuantes em escolas de Educação Especial. **Revista Cocar**, Belém, a. 32, v. 08, p. 338-378, 2016.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; SOUZA, T. de; KRUG, H. N. Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 148, p. 1-6, sep. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/atuacao-profissional-com-alunos-com-necessidades...> . Acesso em: 13 jun. 2024.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N.; VENSON, E. Mobilizando saberes docentes na Educação Física Escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 465-484, mai./ago. 2013.
- 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. (Coords.). **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 de escola: o lugar da Educação Física. **Revista Adapta**, a. 2, n. 1, p. 7-12, 2006.
- FRANCO, M. L. R. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.
- GASQUE, K. C. G. D.; COSTA, S. M. S. Comportamento dos professores da Educação Básica na busca da informação para formação continuada. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez. 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.
- 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.
- KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. As concepções da formação profissional da Licenciatura em Educação Física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas. In: KRUG, H. N. (Org.). **Os professores de Educação Física e sua formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, 2008.
- KRUG, H. N. Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, abr. 2020. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigo/apontamentos-comparativos-das-caracteristicas-do-bom-professor-de-educacao-fisica-da-educacao-ba...> . Acesso em: 16 jul. 2024.
- 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.; KRUG, M. M. Os saberes da experiência dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 52, v. esp. - EF, p. 4-16, mar. 2024.

- KRUG, H. N.; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: os saberes experienciais dos estagiários. **Revista Querubim**, Niterói, a. 11, n. 25, v. 2, p. 79-84, 2015.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Os saberes da formação profissional inicial necessários à prática docente nos Estágios Curriculares Supervisionados na Educação Básica na percepção de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-11, ago. 2016. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-saberes-da-formacao-profissional-inicial-necessarios-a-pratica-docente-nos-estagios-curriculares-sup....> . Acesso em: 15 jun. 2024.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado frente aos alunos com deficiência. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2017.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R. ; KRUG, R. de R. ; TELLES, C. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 4-12, 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de Educação Física em diferentes fases da carreira. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, n. 13, ed. 1, p. 1-18, dez. 2020.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Necessidades formativas de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a. VIII, v. 8, n. 1, p. 139-157, 2021.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- LIMA, S. M. T. Educação Física e a escola inclusiva. **Revista Temas em Educação Adaptada**, Curitiba, p. 38-48, 2001.
- MARTINS, K.; RAUSCH, R. B. Saberes do bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da graduação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 7, n. 14, p. 246-261, ago./dez. 2012.
- MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Conhecimentos de futuras professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFCar, 2002.
- NASCIMENTO, A. Q. do; FAUSTO, I. R. de S.; SANTOS, M. S. dos; FERREIRA, M. R. P.; SANTOS, S. S. dos; BOSQUÊ JÚNIOR, C. A. Os saberes da experiência e suas implicações na formação docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-10, nov. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-saberes-da-experiencia-e-suas-implicacoes-na-formacao-docente>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2. sem. 1996.
- SILVA, A. P. da; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Saberes da Educação**, São Roque, v. 5, n. 1, p. s.n.-s.n., 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.
- TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da ; KRUG, H. N. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em:

<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigoscientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...> . Acesso em: 03 mai. 2024.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Metodologia da pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZOBOLI, F.; SOUZA, R. de C. S.; HAIACHI, M.; SILVA, R. I. da. Apresentação. In: SOUZA, R. C. da S.; ZOBOLI, F.; SILVA, R. I. da; HAIACHI, M. (Orgs.). **Educação Física Inclusiva**: perspectivas para além da deficiência. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

PRINCIPAIS DIFICULDADES VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Hugo Norberto Krug⁵
Marília de Rosso Krug⁶
Rodrigo Rosso Krug⁷

Resumo

Objetivamos neste estudo analisar as principais dificuldades vivenciadas e suas estratégias de enfrentamento pelos professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos os procedimentos metodológicos da pesquisa como qualitativo do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada, bem como à análise de conteúdo como procedimento para a interpretação das informações obtidas. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos pela existência de um rol de seis principais dificuldades vivenciadas pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, bem como pela existência de um rol de doze estratégias de enfrentamento das mesmas, sendo duas estratégias mencionadas por dificuldade.

Palavras-chave: Educação Física. Dificuldades. Estratégias. Professores Iniciantes.

Abstract

We was aimed in this study to analyze the main difficulties experienced and their coping strategies by Physical Education (PE) teachers beginners in Basic Education (BE), from the public (state) education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We was characterize the methodological procedures as research as qualitative of the case study type. We was used a semi-structured interview as a research instrument, as well as content analysis as a procedure for interpreting the information obtained. Participated five PE teachers beginners in BE from the aforementioned education network and city. We was concluded that there is a list of six main difficulties experienced by the PE teachers beginners in BE studied, as well as the existence of a list of twelve strategies for coping with them, with two strategies mentioned by difficulty.

Keywords: Physical Education; difficulties; strategies. beginning teachers.

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 Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM); Professora da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); mkrug@unicruz.edu.br.

⁷ Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

Introdução

Em tempos recentes, constatamos que existe uma preocupação com a profissão professor de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), mais especificamente com as dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem que, muitas vezes, desmotivam esse profissional.

Frente a este cenário, Krug e Krug (2018) destacam que as dificuldades enfrentadas no cotidiano educacional pelos professores de EF na EB não são poucas, pois, o professor ao ensinar, ou seja, ao transmitir conhecimentos específicos e diversificados aos alunos, ao organizar o trabalho em aula, ao manter a disciplina, ao estabelecer relações com as pessoas, ao ter um papel de educar junto aos alunos e, ainda, promover a animação das atividades, etc., logicamente, implica no surgimento de dificuldades que são geradas, antes, durante e depois das aulas, que poderão interferir negativamente na qualidade da prática pedagógica.

Neste sentido, Santos *et al.* (2016) apontam que, mesmo com vários estudos já realizados sobre a temática das dificuldades, precisamos continuar a investigá-la para conhecermos, avaliarmos e compreendermos melhor a complexidade da docência e avançarmos nas proposições de superação.

Assim sendo, conforme Luft (2000), dificuldade significa uma característica daquilo que não é fácil. Coloca que dificuldade é o que se considera difícil, trabalhoso, o que impede a realização de alguma coisa; aquilo que atrapalha o desenvolvimento de algo; um obstáculo. Assim, consideramos neste estudo que as dificuldades são os obstáculos que atrapalham o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de EF da EB.

Diante das dificuldades docentes no processo ensino-aprendizagem, procuramos entrelaçá-las com as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores iniciantes, pois a fase de entrada na carreira é caracterizada pelas dificuldades que se traduzem no enfrentamento da realidade imposta ao trabalho docente (GABARDO, 2012).

Para Luft (2000), estratégia significa um plano de ação projetado para atingir um objetivo. Já estratégia de ensino-aprendizagem são técnicas utilizadas pelos professores com o objetivo de ajudar o aluno a construir o seu conhecimento. Essas técnicas são essenciais para extrair o melhor aproveitamento do aluno, ajudando-o a adquirir e a fixar o conteúdo que foi ministrado (LUFT, 2000). Mas, o que é estratégia pedagógica? É uma estratégia de ensino, um plano, uma ideia de como ensinar de forma mais efetiva, indo desde a disposição dos alunos na sala, a forma que o professor se porta, as tecnologias que usa até a metodologia aplicada (LUFT, 2000).

Então, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são as principais dificuldades vivenciadas pelos professores de EF iniciantes na EB e suas estratégias de enfrentamento das mesmas? Consequentemente, diante dessa indagação, objetivamos analisar as principais dificuldades vivenciadas e suas estratégias de enfrentamento pelos professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil).

Fundamentamos a argumentação sobre a importância da realização deste estudo em Souza; Torres e Barros Neto (2013, p. 64) que colocam que

[...] são inúmeras as consequências deixadas pelas falhas do sistema educacional brasileiro, sobretudo quando se fala da Educação Física Escolar. Todavia, é possível reverter (ou amenizar) essa situação através da criação de soluções alternativas (estratégias de enfrentamento). (acréscimos nossos).

Assim sendo, Souza; Torres e Barros Neto (2013, p. 61) apontam para “[...] a importância do estudo das dificuldades para encontrar as possíveis e viáveis soluções para o trabalho da Educação Física Escolar”.

Desta forma, estas duas afirmativas se complementaram para justificar a realização deste estudo.

Procedimentos metodológicos

Caracterizamos os procedimentos metodológicos desta investigação como de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, pois consideramos esse o caminho mais adequado para chegarmos ao objetivo proposto.

Segundo Santos Filho e Gamboa (1995, p. 43), o propósito fundamental da pesquisa qualitativa “[...] é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão as suas próprias situações”.

De acordo com Mattos; Rossetto Jr. e Blecher (2004, p. 15), a preocupação do estudo de caso “[...] é estudar um determinado indivíduo, família ou grupo para investigar aspectos variados ou um evento específico [...]”. Acrescentam que um único caso é estudado com profundidade para alcançar uma maior compreensão sobre outros casos similares.

Assim sendo, justificamos a forma de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso devido a possibilidade de se analisar um ambiente em particular, considerando o seu contexto social e sua complexidade, para compreender e retratar uma realidade específica e um fenômeno em especial, ‘as principais dificuldades vivenciadas pelos professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil) e suas estratégias de enfrentamento das mesmas’.

Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada, que, para Lüdke e André (1986), é realizada a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, o que permite ao entrevistador fazer as necessárias adaptações. Assim, esse tipo de entrevista, parte de questionamentos básicos que interessam a pesquisa, e, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas. O entrevistado, seguindo a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal posto pelo investigador, começa a participar do conteúdo da pesquisa.

Justificamos a escolha deste instrumento de pesquisa para a coleta de informações em Lüdke e André (1986) que destacam que o uso da entrevista possibilita a “[...] captação imediata da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Elaboramos o roteiro da entrevista em íntima relação com o objetivo geral da investigação. Além disso, gravamos e transcrevemos as entrevistas, as quais foram validadas com o envio do material para análise dos depoentes que retornaram com suas considerações e aprovação.

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

Fundamentamos a justificativa da escolha da análise de conteúdo em Silva; Oliveira e Brito (2021, p. 63) que frisam que à “[...] análise de conteúdo, por apresentar subsídios para a sistematização de propriedades qualitativas, permite uma boa associação do método com as questões educativas que precisam ser investigadas”.

Selecionamos como colaboradores (participantes) do estudo cinco professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Procedemos nessa seleção de forma intencional, ou seja, nos utilizamos da representação tipológica, já que o mais importante critério de seleção foi ser professor iniciante, que, segundo Huberman (2000), é aquele que possui até três anos de docência na escola. Convém destacarmos que os colaboradores escolhidos eram os únicos professores que cumpriam esse critério de seleção na rede de ensino público estadual na cidade palco da investigação. Também consideramos importante citarmos Silveira e Córdova (2009, p. 31) que alertam 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.”.

Na identificação dos participantes do estudo, verificamos que: a) quanto as características pessoais, três eram do sexo masculino e dois do sexo feminino. As idades estavam na faixa etária de 22 a 29 anos, sendo quatro solteiro(a)s e um casado(a); e, b) quanto as características profissionais, os cinco eram formados em Licenciatura em EF, os cinco da rede de ensino público (estadual - RS) e o tempo de serviço variou de 1 a 3 anos de docência.

Lembramos que, no processo de busca pelas informações, os colaboradores preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde apresentamos os objetivos e os recursos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa. Para manter o sigilo das informações, as entrevistas foram realizadas individualmente e mantivemos a identidade dos colaboradores em segredo (numerados de 1 a 5). Assim, entendemos que esses cuidados contribuíram para manter os aspectos éticos da pesquisa.

Resultados e discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões do estudo tendo como referência o seu objetivo geral, pois esse representou a temática estudada. Dessa forma, no quadro 1 apresentamos as categorias temáticas relativas as principais dificuldades vivenciadas e as estratégias de enfrentamento das mesmas pelos professores estudados.

Quadro 1 – As principais dificuldades vivenciadas pelos professores de EF iniciantes na EB e suas estratégias de enfrentamento das mesmas.

Dificuldades vivenciadas	Citações	Estratégias de Enfrentamento	Citações
1)As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola*	5	1.1)Adaptação das atividades a serem desenvolvidas nas aulas para o ambiente e materiais existentes para as aulas ^{ooo}	4
		1.2)Construção de materiais recicláveis/alternativos para usar nas aulas ^{ooo}	1
2)A indisciplina dos alunos**	5	2.1)Encaminhamento dos alunos indisciplinados para a direção da escola	3
		2.2) Prescrever as regras das aulas aos alunos	2
3)A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor **	4	3.1)Reflexão sobre a própria prática pedagógica pelo professor no sentido de mudança da sua metodologia de ensino ^{ooo}	3
		3.2)Tentar fazer com que todos os alunos participem das aulas ^{ooo}	1
4)A dificuldade na elaboração e execução do planejamento de ensino e/ou das aulas***	3	4.1)Aprender mais conhecimentos sobre a elaboração de planejamento de ensino e/ou aulas ^{ooo}	2

		4.2)Aprender a adequar o plano (e/ou atividade) quando não está dando certo a sua realização ^{ooo}	1
5)O isolamento profissional docente*	3	5.1)Buscar o apoio dos colegas mais experientes ^{ooo}	2
		5.2)Aprender a refletir sobre a sua prática pedagógica para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar ^{ooo}	1
6)A falta de controle/domínio da turma de alunos***	3	6.1)Traçar os limites da turma de alunos ^{ooo}	2
		6.2)Ter controle emocional ^{ooo}	1

Legenda 1: *Dificuldade ligada à estrutura da escola/sistema educacional; **Dificuldade ligada aos alunos de EF da EB; ***Dificuldade ligada ao próprio professor de EF iniciante na EB, ou seja, a si mesmo.

Legenda 2: °Estratégia de enfrentamento ligada à estrutura da escola/sistema educacional; °°Estratégia de enfrentamento ligada aos alunos de EF da EB; °°°Estratégia de enfrentamento ligada ao próprio professor de EF iniciante na EB, ou seja, a si mesmo.

Fonte: Informações dos participantes do estudo.

Elaboração: Organizado pelos autores.

Ao considerarmos o cenário do quadro 1, observamos a ‘**existência de seis principais dificuldades vivenciadas e conseqüentemente doze estratégias de enfrentamento das mesmas pelos professores estudados**’. Foram elas:

1) ‘As condições de trabalho difíceis/precárias’*, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF na EB (cinco citações – Professores: 1; 2; 3; 4 e 5). Essa dificuldade é citada por vários estudos, tais como: Krug (2006); Flores *et al.* (2010); Krug; Krug e Ilha (2013); Conceição *et al.* (2015); Santos *et al.* (2016); Krug *et al.* (2017); Krug; Krug (2018); e, Krug (2019). Nesse sentido, Krug (2022) aponta que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola fazem parte da realidade da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, Krug *et al.* (2021) afirmam que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola é um dos aspectos negativos no início da docência em EF na EB. Assim sendo, de acordo com Krug *et al.* (2017), as condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF interferem negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Diante desse cenário, citamos Krug *et al.* (2019) que anunciam que saber dar aula de EF em condições de trabalho difíceis/precárias é uma das necessidades formativas dos professores de EF iniciantes na EB.

Frente a dificuldade das ‘**condições de trabalho difíceis/precárias**’, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF na EB, os professores estudados apontaram as seguintes ‘**estratégias de enfrentamento**’:

1.1) ‘Adaptação das atividades a serem desenvolvidas nas aulas para o ambiente e materiais existentes’ (quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 5). Essa estratégia de enfrentamento pode ser sustentada em Krug; Krug e Krug (2020) que colocam que a adaptação das atividades para o ambiente e materiais é uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, segundo Krug; Krug e Krug (2023), a realização da adaptação das atividades para o ambiente e materiais existentes é uma das dificuldades na elaboração do planejamento de ensino pelos professores de EF iniciantes na EB. Entretanto, Krug e Krug (2021) destacam que a aprendizagem de dar aula em condições de trabalho difíceis/precárias, ou seja, com falta de espaços físicos e materiais para o desenvolvimento das aulas é a principal aprendizagem docente na fase de entrada na carreira nas percepções de professores de EF iniciantes na EB; e,

1.2) ‘Construção de materiais recicláveis/alternativos para usar nas aulas’^{ooo} (uma citação – Professor: 4). Essa estratégia de enfrentamento pode ser apoiada em Souza; Torres e Barros Neto (2013) que afirmam que a construção de materiais recicláveis/alternativos como uma estratégia de enfrentamento para a falta de materiais nas aulas de EF da EB. Também Bozoki e Bressan (2023) apontam que a construção de materiais alternativos com objetos reciclados e/ou similares pelos professores é uma ação tomada para tentar solucionar a falta de materiais pedagógicos para o desenvolvimento das aulas de EF na EB.

2) ‘A indisciplina dos alunos’^{}** (cinco citações – Professores: 1; 2; 3; 4 e 5). Sobre essa dificuldade assinalamos que a mesma é citada em diversos estudos, entre eles: Krug (2006); Flores *et al.* (2010); Krug; Krug e Ilha (2013); Conceição *et al.* (2015); Santos *et al.* (2016); Krug *et al.* (2017); Krug e Krug (2018); e, Krug (2019). Nesse sentido, Krug (2022) destaca que os alunos indisciplinados fazem parte da realidade da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, nos reportamos a Krug *et al.* (2021) que colocam que a indisciplina dos alunos é um dos aspectos negativos no início da docência em EF na EB. Assim sendo, para Krug *et al.* (2017), a indisciplina dos alunos interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Diante desse cenário, citamos Krug *et al.* (2019) que enfatizam que saber lidar com os alunos indisciplinados é uma das necessidades formativas dos professores de EF iniciantes na EB.

Frete a dificuldade da ‘**indisciplina dos alunos**’, os professores estudados manifestaram as seguintes ‘**estratégias de enfrentamento**’:

2.1) ‘Encaminhamento dos alunos indisciplinados para a direção da escola’^{ooo} (três citações – Professores: 3; 4 e 5). Essa estratégia de enfrentamento pode ser fundamentada por Braz *et al.* (2013) que aconselham o encaminhamento dos alunos indisciplinados para a direção da escola pelos professores. Nesse sentido, Souza; Torres e Barros Neto (2013) destacam que é frequente a transferência das causas e resolução dos problemas que muitos educadores fazem para outras instâncias. Dessa forma, citamos Moura e Prodócimo (2017) que enfatizam que uma das formas negativas no trato da indisciplina escolar é a transferência do problema educacional para outras esferas e profissionais que não estão diretamente envolvidos com a instituição escolar. Entretanto, em casos de violência, Moura e Prodócimo (2017) propõem o apoio de outros profissionais para tentar solucionar o problema. Esses autores ainda colocam que a questão problemática é que os educadores deveriam mediar os conflitos de indisciplina dos alunos ocorridos nas escolas e não transferir aos outros profissionais exacerbadamente ‘terceirizando’ suas responsabilidades; e,

2.2) ‘Prescrever as regras das aulas’^{ooo} (duas citações – Professores: 1 e 2). Essa estratégia de enfrentamento pode ser embasada em Moura e Prodócimo (2017) que apontam que as regras apresentadas pelo professor para as suas aulas podem ser compreendidas de maneiras diferentes pelos alunos, ou seja, um entendimento diferente daquele esperado pelos professores. Além disso, ressaltam que, muitas vezes, essas regras já estão prontas na escola e são impostas, e que apresentam um excesso de proibições. Alertam que a partir dessa situação pode surgir rebelião as regras.

3) ‘A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor’^{}** (quatro citações – Professores: 2; 3; 4 e 5). Quanto a essa dificuldade apontamos que a mesma é citada em diversos estudos, tais como: Krug (2006); Flores *et al.* (2010); Krug; Krug e Ilha (2013); Conceição *et al.* (2015); Krug *et al.* (2017); Krug e Krug (2018); e, Krug (2019). Nesse sentido, Krug (2022) ressalta que os alunos desinteressados fazem parte da realidade da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, nos referenciamos em Krug *et al.* (2021) que assinalam que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas é um dos aspectos negativos do início da docência em EF na EB. Assim sendo, conforme Krug *et al.* (2017), a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Diante desse cenário, Krug *et al.* (2019) anunciam que saber lidar com a falta de interesse dos alunos

pelas atividades propostas é uma das necessidades formativas dos professores de EF iniciantes na EB.

Frente a dificuldade da **‘falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor’**, os docentes estudados declararam as seguintes **‘estratégias de enfrentamento’**:

3.1) ‘Reflexão sobre a própria prática pedagógica pelo professor no sentido de mudança de sua metodologia de ensino’ (três citações – Professores: 2; 3 e 5). Essa estratégia de enfrentamento pode ser justificada por Canfield *et al.* (1995) que dizem que o desinteresse dos alunos resulta das práticas executadas pelo docente em EF, pois os métodos utilizados para o desenvolvimento das aulas, os conteúdos pouco relevantes, a relação professor-aluno, entre outros fatores, é que determinam a participação dos mesmos. Enfatizam que são diversos os fatores que desmotivam os alunos à prática da EF, entre eles, a metodologia de ensino inadequada e os conteúdos que não favorecem a aprendizagem. Além disso, de acordo com Souza; Torres e Barros Neto (2013, p. 61),

pedagogicamente, [...], não são poucas as discussões acerca dos questionamentos sobre as falhas existentes nas práticas pedagógicas dos professores e seus métodos de ensino na EF. A grande lacuna está na questão de apenas serem discutidos, mas dificilmente testados e/ou apontado novos caminhos metodológicos. Logo a preocupação deve ser com a maneira que os conteúdos são trabalhados nas aulas. Diante do que foi posto, é perceptível a necessidade de mudanças no contexto do desenvolvimento das aulas de EF.

Assim sendo, citamos, ainda, Souza; Torres e Borba Neto (2013) que sugerem como estratégia de enfrentamento para a falta de interesse dos alunos à revisão da própria prática pelo professor; e,

3.2) ‘Tentar fazer com que todos os alunos participem das aulas’ (uma citação – Professor: 4). Essa estratégia de enfrentamento encontra sustentação em Canfield *et al.* (1995) que afirmam que o professor de EF tem que despertar o interesse dos alunos para que sintam prazer e vejam horizontes na prática das atividades físicas. Nesse cenário, citamos Krug; Krug e Krug (2020) que apontam que os professores de EF iniciantes na EB possuem preocupações pedagógicas sobre se os alunos vão gostar das atividades planejadas e ver se o aluno gostou da aula, mas, também como agir com os alunos que não querem participar das aulas. Assim sendo, Krug e Krug (2021) colocam que o aprendizado do despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira nas percepções de professores de EF iniciantes na EB.

4) ‘A dificuldade no planejamento das aulas’*** (três citações – Professores: 1; 3 e 5). Relacionado a essa dificuldade notamos que a mesma é apontada por alguns estudos: Krug (2006); Krug; Krug e Ilha (2013); Krug; Krug (2018); e, Krug; Krug e Krug (2023). Nesse sentido, Krug; Krug e Ilha (2013) alertam que as dificuldades no planejamento são um dos dilemas do início da docência em EF na EB. Além disso, os autores destacam que esse dilema interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB. Diante desse cenário, citamos Krug; Krug e Krug (2020) que dizem que fazer um bom planejamento é uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes na EB.

Frente a **‘dificuldade na elaboração e execução do planejamento de ensino e/ou das aulas’** os professores estudados descreveram as seguintes **‘estratégias de enfrentamento’**:

4.1) ‘Aprender mais conhecimentos sobre a elaboração do planejamento de ensino e/ou das aulas’⁰⁰⁰ (duas citações – Professores: 1 e 5). Essa estratégia de enfrentamento pode ser apoiada em Piletti (1995) que afirma que o ato de planejar é uma tarefa difícil, portanto pode ser considerado normal se ter dificuldades em se elaborar um planejamento de ensino, podendo ser de quatro tipos:

naturais; humanas; metodológicas; e, organizacionais. Nesse cenário, Piletti (1995) diz que com o exercício da docência essa dificuldade vai sendo contornada pelo professor. Nesse sentido, para Krug; Krug e Krug (2024), saber fazer um bom planejamento de ensino para a EF é um dos saberes da experiência dos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, segundo Krug *et al.* (2019), saber fazer um bom planejamento de ensino e/ou das aulas de EF é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB; e,

4.2) ‘Aprender a adequar o plano (e/ou atividade) quando não está dando certo a sua realização’ (uma citação – Professor: 3). Essa estratégia de enfrentamento encontra sustentação em Krug; Krug e Krug (2023) que apontam que adequar a atividade desenvolvida quando não está dando certo a sua realização é uma das dificuldades da execução do planejamento de ensino e/ou plano de aula pelos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2020) salientam que adequar a atividade desenvolvida quando não está dando certo a sua realização é uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, citamos Krug e Bastos (2002) que destacam que sucesso pedagógico do professor de EF na EB depende de sua capacidade para trabalhar com a complexidade e resolver ou amenizar as dificuldades da prática pedagógica.

5) ‘O isolamento profissional docente’** (três citações – Professores: 1; 2 e 5). Referentemente a essa dificuldade destacamos que a mesma é constatada em alguns estudos: Krug *et al.* (2017); Krug e Krug (2018); Krug (2019); e, Krug e Krug (2022). Nesse sentido, Krug (2022) coloca que o isolamento profissional do professor de EF na escola faz parte da realidade da prática pedagógica dos docentes iniciantes na área. Dessa forma, nos referimos a Krug *et al.* (2021) que assinalam que o isolamento docente é um dos aspectos negativos no início da carreira em EF na EB. Assim sendo, segundo Krug *et al.* (2017), o isolamento docente interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Diante desse cenário, citamos Krug *et al.* (2019) que enfatizam que compreender as causas do isolamento docente é uma das necessidades formativas dos professores de EF iniciantes na EB.

Frente a dificuldade do ‘isolamento profissional docente’ os professores estudados apontaram as seguintes ‘estratégias de enfrentamento’:

5.1) ‘A busca de apoio dos colegas mais experientes’^{ooo} (duas citações – Professores: 1 e 2). Essa estratégia de enfrentamento pode ser sustentada em Flores *et al.* (2010) que destacam que a aproximação com os docentes mais experientes pode fornecer subsídios para o enfrentamento mais adequado da realidade da EF pelos professores iniciantes na EB, pois, a partir do apoio dos colegas, os professores em dificuldades, conseguem melhorar suas aulas e começam a ter um sentimento de realização profissional e a certeza de que a cooperação entre profissionais é necessária ao desenvolvimento da profissão e, assim, passam a ter mais entusiasmo com a docência. Nesse sentido, Gabardo (2012) diz que, para os professores iniciantes, a aprendizagem da docência acontece, sobretudo com a ajuda de pessoas mais experientes, tais como os colegas de profissão, professores, supervisores, gestores, enfim, vêm no trabalho coletivo uma oportunidade de crescimento pessoal; e,

5.2) ‘Aprender a refletir sobre as suas práticas pedagógicas para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar’^{ooo} (uma citação – Professor: 5). Essa estratégia de enfrentamento pode ser defendida por Krug; Krug e Ilha (2013) que dizem que para enfrentar, resolver ou amenizar as dificuldades da prática pedagógica os professores de EF iniciantes na EB devem refletir sobre as suas ações. Nesse sentido, citamos Krug e Bastos (2002) que destacam que ao refletirmos sobre a prática pedagógica estamos aprendendo a melhorá-la, já que ao identificarmos e diagnosticarmos as dificuldades surgidas podemos repensar as nossas ações, tendo como consequência maiores possibilidades de realizações. Assim sendo, Krug; Krug e Krug (2020) apontam que uma das

preocupações pedagógicas de professores de EF iniciantes na EB é como resolver as dificuldades surgidas no decorrer das atividades.

6) ‘A falta de controle/domínio da turma de alunos’*** (três citações – Professores: 2; 3 e 4). Em se tratando dessa dificuldade observamos que a mesma é reportada em alguns estudos: Krug (2006); Krug e Krug (2018); e, Krug (2019). Nesse sentido, Krug; Krug e Ilha (2013) salientam que a falta de controle/domínio da turma de alunos é um dos dilemas do início da docência em EF na EB. Entretanto, Santos *et al.* (2016) destacam que a falta de controle/domínio da turma de alunos é compreensível nos primeiros anos de carreira dos professores de EF da EB. Diante desse cenário, Krug; Krug e Krug (2020) colocam que manter o domínio/controlado da turma de alunos é uma das preocupações pedagógicas dos professores de EF iniciantes na EB.

Frente a dificuldade da ‘**falta de controle/domínio da turma de alunos**’ os professores estudados explicitaram as seguintes ‘**estratégias de enfrentamento**’:

6.1) ‘Traçar os limites da turma de alunos’ (duas citações – Professores: 2 e 4). Essa estratégia de enfrentamento pode ser embasada em Souza; Torres e Barros Neto (2013) que apontam que o professor deve definir as expectativas e traçar os limites da turma de alunos, e o mais importante é conseguir que eles sejam aceitos, sendo essa a principal fonte de tensões na relação pedagógica. Nesse cenário, Krug e Krug (2021) dizem que o aprendizado do domínio/controlado da turma de alunos é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB; e,

6.2) ‘Ter controle emocional’ (uma citação – Professor: 3). Essa estratégia de enfrentamento possui suporte em Weisinger (1997) que coloca que a aprendizagem do controle das emoções, por parte das pessoas dentro das organizações, é importante, pois melhora o processo de comunicação, reduzindo, portanto, de maneira mais eficaz os conflitos repetidos e mal-resolvidos, assim como pode reduzir em muito a falta de entusiasmo e conseqüentemente o decréscimo da produtividade. Nesse sentido, citamos Telles *et al.* (2015) que apontam que saber ter controle emocional é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

Assim, estas foram as principais dificuldades vivenciadas pelos professores estudados e suas estratégias de enfrentamento das mesmas.

Ao produzirmos uma ‘**análise geral**’ sobre a temática em questão constatamos que: **a) ‘quanto as dificuldades’** – a existência de um ‘**rol de seis principais dificuldades**’ vivenciadas pelos professores estudados (vinte e três citações), sendo, ‘**uma parte, a primeira**’ (duas do total de seis) ‘**ligada aos alunos da EB**’** (itens: 2 e 3 com nove citações), ‘**outra parte, a segunda**’ (duas do total de seis) ‘**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**’* (itens: 1 e 5 com oito citações) e ‘**mais outra parte, a terceira**’ (duas do total de seis) ‘**ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos**’*** (itens: 4 e 6 com seis citações). Essa constatação está em consonância com o dito por Flores *et al.* (2010) de que, geralmente, os docentes iniciantes de EF da EB passam por dificuldades no período de entrada na docência, sejam por fatores mais diretamente ligados ao ensino ou por aspectos externos, considerando que ambos possuem influência sobre o professor e seu trabalho; e, **b) ‘quanto as estratégias de enfrentamento das dificuldades’** – a existência de um ‘**rol de doze estratégias de enfrentamento das principais dificuldades**’ vivenciadas pelos professores estudados (vinte e três citações), sendo a ‘**totalidade**’ (doze do total de doze) ‘**ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos**’^{ooo} (itens: 1.1; 1.2; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 4.1; 4.2; 5.1; 5.2; 6.1; e, 6.2 com vinte e três citações). Essa constatação está em consonância com o colocado por Krug e Krug (2022) de que o enfrentamento da complexidade da prática docente, ou seja, das dificuldades vivenciadas é um dos elementos facilitadores do início da docência em EF na EB.

Ao elaborarmos uma ‘**análise parcial**’ sobre a temática em questão constatamos que: **a) ‘quanto as dificuldades’** – os **‘professores 2; 3 e 5 vivenciaram cinco principais dificuldades’** diferentes e os **‘professores 1 e 4 vivenciaram quatro dificuldades’**, sendo que a **‘totalidade’** dos professores (1; 2; 3; 4 e 5) vivenciaram **‘dificuldades ligadas, tanto à estrutura da escola sistema educacional*, quanto aos alunos da EB**, bem como aos próprios professores, ou seja, a si mesmos*****. Essa constatação se assemelha com o destacado por Krug (2019) que afirma que o espaço educativo é permeado de dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB e que, as mesmas, estão, principalmente, relacionadas a fatores ligados aos próprios professores e à estrutura da escola/sistema educacional e, secundariamente, relacionadas a fatores ligados aos alunos da EB; e, **b) ‘quanto as estratégias de enfrentamento das dificuldades’** – os **‘professores 2; 3 e 5 propuseram cinco estratégias de enfrentamento diferentes frente as cinco principais dificuldades’** vivenciadas e os **‘professores 1 e 4 quatro estratégias de enfrentamento diferentes frente as quatro dificuldades’** vivenciadas, sendo que a **‘totalidade’** dos professores (1; 2; 3; 4 e 5) propuseram estratégias de enfrentamento **‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’^{ooo}**. Essa constatação está em consonância com o afirmado por Krug e Bastos (2022) que assinalam que o êxito profissional do professor depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos.

Considerações finais

Pela análise das informações obtidas, concluímos pela **‘existência de um rol de seis principais dificuldades vivenciadas pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, bem como pela existência de um rol de doze estratégias de enfrentamento das mesmas, sendo duas estratégias mencionadas por dificuldade’**.

Assim sendo, também concluímos que investigar sobre as dificuldades da prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB, apesar de não ser um tema inovador, é importante para apontar tentativas de superação do cenário problemático da fase de entrada na carreira, pois o não enfrentamento das mesmas pode levar ao abandono da profissão e/ou absenteísmo pelo docente principiante, mostrando, assim, a não superação do estágio de sobrevivência dessa fase, que é caracterizada pelo choque com a realidade escolar (distanciamento do ideal estudado na formação inicial e a realidade da prática educativa). Dessa forma, mediante as principais dificuldades vivenciadas pelos professores estudados, verificamos que esses apresentaram estratégias de enfrentamento das mesmas, procurando minimizá-las e/ou superá-las, o que aponta para o estágio de descoberta da fase de entrada na carreira, o qual é caracterizado pelo entusiasmo profissional que leva a confirmação do ser professor de EF na escola.

Frente a este contexto, citamos Krug (2019) que afirma que é a partir das descobertas de ser professor que se torna possível superar as dificuldades encontradas em seu caminho. Dessa maneira, é pela busca do enfrentamento das dificuldades da prática docente, onde o professor iniciante pode e tem que optar sobre o que fazer, ou seja, criar estratégias de enfrentamento, é que vai impulsionar o processo de construção do seu ser professor... de EF na EB, pois ninguém nasce professor, mas sim se constitui como tal a partir das interações que estabelece em seu meio social e educacional. Quando o professor iniciante se acomoda ao não enfrentar as dificuldades da prática docente acontece uma acomodação profissional que prejudica o processo de aprender a ser professor o que, como já dito anteriormente, pode levar ao abandono e/ou absenteísmo.

Para finalizarmos esta investigação, sugerimos a realização de estudos mais aprofundados sobre as estratégias de enfrentamento das dificuldades vivenciadas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB, pois a entrada na carreira é uma fase muito importante para a continuidade de ser professor de EF na EB.

Referências

- BOZOKI, K. S.; BRESSAN, J. C. M. Os desafios da prática pedagógica em Educação Física e suas soluções apresentadas por professores. **Revista Conexões**, Campinas, v. 21, e023013, p. 1-18, 2023.
- BRAZ, C. dos S. *et al.* Indisciplina na sala de aula: a visão de alunos e professores. **Revista Diversa Prática**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 112-135, 1. sem. 2013.
- CANFIELD, M. de S. *et al.* Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F. M. (Org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: ESEF/UFPel, 1995.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; WITTIZORECKI, E. S.; KRUG, H. N. 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.
- FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-28, ago, 2010. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-professores-de-educaca...>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- GABARDO, C. V. **Início da docência no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVILLE, Joinville, 2012.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- 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. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, set. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professore...>. Acesso em: 04 nov. 2024.
- KRUG, H. N. O real e o ideal da prática pedagógica nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp.- EF, p. 19-31, fev. 2022.
- KRUG, H. N.; BASTOS, F. da P. de. A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 27, n. 02, p. 127-146, 2002.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Problemas / dificuldades / dilemas / desafios da formação inicial e da prática pedagógica de professores de Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 13, n. 2, p. 1-22, ago. 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. As aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de Educação Física na Educação Básica. **Form@re - Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 9, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. 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. 2022.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; ILHA, F. R. da S. Professores iniciantes em Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 315-337, dez. 2013.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As preocupações pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, Coletânea Biologia e Educação Física, p. 43-52, 2020.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R. O planejamento de ensino de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: dificuldades e consequências. **Form@re – Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 11, n. 1, p. 31-45, jan./jun. 2023.

- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os saberes da experiência dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 52, v. esp. – EF, p. 4-16, mar. 2024.
- KRUG, H. N.; KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. Necessidades formativas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 23-31, 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. O início da docência em Educação Física: os aspectos positivos e negativos. **Revista de Estudos em Educação - REEDUC**, Quirinópolis, v. 7, n. 2, p. 80-95, mai./ago. 2021.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MOURA, D. A. de; PRODÓCIMO, E. Indisciplina escolar na perspectiva de docentes e gestores de escolas estaduais de Indaiatuba/SP. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 47-63, jul. 2017.
- MATTOS, M. de G. de; ROSSETTO JR., A. J.; BLECHER, S. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em Educação Física: construindo seu trabalho acadêmico – monografia, artigo científico e projeto de ação**. São Paulo: Phorte, 2004.
- PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.
- SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, M. dos; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; KRUG, H. N. Dificuldades pedagógicas encontradas por professores de Educação Física no início da docência. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 03, p. 32-38, 2016.
- 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.
- SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- 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.
- WEISINGER, H. **Inteligência emocional no trabalho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- TELLES, C.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-se-academicos-ingressantes-na-graduacao>. Acesso em: 20 jun. 2024.

A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM INÍCIO DE CARREIRA

Hugo Norberto Krug⁸
Rodrigo de Rosso Krug⁹

Resumo

Ao considerarmos a complexidade do começo da profissão docente, objetivamos neste estudo, analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) em início de carreira, da rede de ensino público (municipal), de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre o processo de socialização profissional. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa com abordagem (auto)biográfica onde utilizamos a narrativa oral como instrumento de pesquisa. Analisamos as informações obtidas à luz da identificação dos significados. Selecionamos como colaboradores deste estudo cinco professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que o processo de socialização profissional dos professores de EF iniciantes na EB, ao ser embasado no acolhimento institucional, no apoio proporcionado na escola e nas relações interpessoais estabelecidas na instituição educacional dos mesmos, não abrangeu, de forma adequada, os professores estudados, tendo como consequência a tendência de potencialização de dificuldades, tanto para os docentes, quanto para as escolas, enquanto instituição educativa.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Iniciantes. Socialização Profissional.

Abstract

Considering the complexity of the beginning of the teaching profession, we aimed in this study to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE) at the beginning of their careers, from the public (municipal) education system, from a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the process of professional socialization. We characterized the research as qualitative with an (auto)biographical approach where we used oral narrative as a research instrument. We analyzed the information obtained in light of the identification of meanings. We selected as collaborators for this study five PE teachers who were beginners in BE from the aforementioned education system and city. We concluded that the process of professional socialization of PE teachers who were beginners in BE, when based on institutional reception, the support provided at school and the interpersonal relationships established in their educational institution, did not adequately cover the teachers studied, resulting in a tendency to increase difficulties, both for the teachers and for the schools, as an educational institution.

Keywords: Physical Education. Beginning Teachers. Professional Socialization.

⁸ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) ambos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8995-9011>; ID Lattes: 57104646-49581736. E-mail hkrug@bol.com.br.

⁹ Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)/Universidade Regional Integrada ao Alto Uruguai e das Missões (URI-Erexim); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socio-culturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Professor do Curso de Educação Física – Bacharelado (UNICRUZ); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6701-0751>; ID Lattes: 44521617-09794540; E-mail: rodkrug@bol.com.br.

1- As considerações iniciais

Segundo Both (2016, p. 85), “a entrada na carreira docente é um período que proporciona grande ansiedade e expectativas para o sujeito que recentemente se tornou professor pelo fato de terminar o curso de graduação”. Nesse sentido, Cardoso e Volpato (2016, p. 131) apontam que a entrada na carreira é um “[...] período potencialmente problemático, no qual o professor passa a se deparar com experiências que influenciam no processo de construção da sua identidade, e, portanto, se não forem consistentes, críticas, podem se tornar frágeis, distorcidas”.

Neste cenário, lembramos Nunes e Cardoso (2013) que frisam a importância de se pensar a complexidade do início da carreira docente.

Assim sendo, ao pensarmos sobre esta complexidade da entrada na carreira voltamos olhares, especificamente, para a socialização profissional do professor de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) em início de carreira, ou seja, na fase de entrada na carreira docente. Podemos justificar esses ‘olhares’ ao citarmos Mariano (2006) que enfatiza que um dos aspectos mais relevantes que permeiam o processo de iniciação na carreira docente, independentemente do nível de ensino, encontra-se as questões voltadas à socialização profissional, aos saberes docentes e aos sentimentos de sobrevivência. Dessa forma, nos reportamos a Santos (2014, p. 25) que esclarece que

após o processo de formação inicial, o docente passa a percorrer a etapa de iniciação à docência. Esse período deve ser entendido como parte de um contínuo, de um processo mais amplo, que irá desembocar no desenvolvimento profissional do professor. Esse período contempla os primeiros anos de atuação, momento em que o professor encontra-se num processo de transição, de socializar-se com um sistema, onde realiza seu trabalho, mediante a prática de ensaio/erro.

No direcionamento deste cenário, mencionamos Marcelo Garcia (1999) que coloca que a socialização do professor em início de carreira consiste em fazer com que os professores novatos aprendam e interiorizem as normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar na qual estão inseridos. Nunes (2005) esclarece que a socialização profissional ocorre por meio da internalização da cultura comum ao grupo ocupacional, a qual é caracterizada pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e interesses.

Para melhor entendimento deste tema da socialização profissional, nos remetemos a Freitas (2002, p. 156) que entende que

[...] o processo de socialização profissional constitui-se na aprendizagem de valores, crenças e formas de concepção de mundo próprio de uma cultura ocupacional. Esse processo pode ser identificado com a aquisição de um *ethos* profissional, tácito, não necessariamente expresso em palavras, que dá ao agente em socialização o sentido do jogo, isso é, oferecer-lhe as condições necessárias para discriminar como se deve se portar e atuar, qual o grau de tolerância do grupo profissional para com as diferenças e divergências, que expectativas profissionais pode alimentar, que questões podem ser explicitadas, quando, como e a quem se dirigir, o que deve ser valorizado e o que deve ser esquecido ou, pelo menos, não problematizado explicitamente.

Além disto, Conceição (2014) coloca que, quando o professor iniciante ingressa na escola, a rotina construída e estabelecida pela cultura pode se romper, se moldar, pelo próprio confronto de rotinas de culturas. O autor acrescenta que o iniciante que ingressa, chega carregado de um capital cultural, de normas e regras, compreendidas por ele como importantes, mas encontra na escola outros sujeitos com outras singularidades.

Assim, para Freitas (2002, p. 157-158), “[...] a socialização profissional ocorre na articulação entre o agente em socialização e o meio profissional ao qual pretende se filiar, é necessário compreender tanto as estratégias e interações dos agentes quanto o espaço em que esse processo ocorre”.

Desta maneira, precisamos do esclarecimento de Costa; Henrique e Ferreira (2013, p. 174) que explicam que “no período de indução profissional, os alunos, os gestores administrativos e pedagógicos, os pares da disciplina e de outras áreas disciplinares tornam-se agentes escolares fundamentais no processo de socialização dos professores”. Freitas (2011) acrescenta que no processo de socialização profissional os professores são influenciados pelas expectativas da sociedade, das instituições responsáveis pelo processo de gestão escolar, além da comunidade escolar em que se insere, incluindo os pares da área disciplinar e das demais disciplinas, gestores, coordenadores, alunos e comunidade do entorno.

Diante deste cenário de premissas descritas anteriormente, consideramos necessário citarmos Costa; Henrique e Ferreira (2013, p. 175) que apontam que “as relações estabelecidas com os agentes escolares no início da atuação profissional ganham relevo, pois o choque com a realidade, característica dessa fase da carreira, interferirá no processo de socialização profissional do docente”.

Também temos que advertir que “o processo de socialização está constituído nas escolas de diferentes formas, por isso está pautado no campo da autonomia escolar e docente, frente às demandas institucionais da mantenedora [...]” (FRASSON; WITTIZORECKI, 2019a, p. 3), que podem ser de quatro tipos: pública federal, pública estadual, pública municipal e privada.

Desta forma, Freitas (2002, p. 156) acrescenta que “[...] o processo de socialização não ocorre de forma linear, através de uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo dos agentes e condições socializadoras”.

Conceição; Frasson e Borowski (2014) destacam que o processo de socialização está presente de forma significativa na fase inicial da carreira e pode contribuir ou prejudicar a inserção do professor na escola. Tal processo acontece diariamente no ambiente escolar e pode acarretar grandes mudanças na prática pedagógica do professor iniciante, levando-o à aproximação ou ao distanciamento dos docentes e, em consequência, da escola, com o seu projeto pedagógico. O professor em início de carreira sempre encontrará dificuldades em seu processo de socialização, diante das diferenças conceituais e epistemológicas que constituem o fazer docente da escola.

Assim sendo, frente as premissas anteriormente descritas, confeccionamos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB em início de carreira, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), sobre o processo de socialização profissional? Em consequência dessa questão problemática estabelecemos o seguinte objetivo geral para esta investigação: analisar as percepções de professores de EF da EB em início de carreira, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre o processo de socialização profissional.

Para o atingimento do objetivo geral optamos pelos seguintes objetivos específicos: 1) analisar o acolhimento na escola nas percepções dos professores estudados; 2) analisar o apoio na escola nas percepções dos professores estudados; e, 3) analisar as relações interpessoais estabelecidas na escola nas percepções dos professores estudados. Esses objetivos específicos foram elaborados a partir das análises de estudos presentes na literatura especializada em EF a respeito da temática em questão.

Fundamentamos a argumentação sobre a importância da realização deste estudo em Frasson e Wittizorecki (2019b, p. 5) que entendem que

[...] o processo de socialização docente não se limita à indução dos indivíduos, ou em relações sociais, diálogos ou trocas de experiências. Estudar o processo de socialização requer uma amplitude maior e demanda uma compreensão da totalidade. Nesse sentido, apropriamo-nos do entendimento que a socialização tem um início, mas não tem um fim.

Ainda citamos Berger e Luckmann (2012) que colocam que a socialização nunca é total e nem acabada. Portanto, compreendemos esse fenômeno como um processo, que envolve simultaneamente um conjunto de estruturas, organizações, sujeitos, histórias e sentidos.

Desta forma, juntamos estes autores anteriormente mencionados para justificarmos a realização deste estudo.

2- Os procedimentos metodológicos

Ao considerarmos que a escolha de um método de investigação é o ponto mais importante de todo o empreendimento de pesquisa, já que nos conduz à compreensão das formas de construção da atividade dos sujeitos envolvidos no estudo, foi que decidimos ancorarmos os procedimentos metodológicos desta investigação em uma abordagem qualitativa.

De acordo com Terence; Filho (2006, p. 2),

na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda [...] interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Desta forma, segundo Krug e Krug (2023b, p. 51), “[...] a pesquisa qualitativa abre espaços para uma investigação flexível [...]” e, assim sendo, utilizamos uma abordagem biográfica como método de pesquisa, trabalhando com relatos (auto)biográficos orais (narrativas orais).

Neste direcionamento de decisão, citamos Nóvoa (2000) que coloca que a utilização de abordagens (auto)biográficas no campo educacional vem crescendo consideravelmente, nos últimos anos, como resultado de uma insatisfação com o tipo de saber produzido nas investigações das ciências sociais. Conforme Abrahão (2004, p. 202), a (auto)biografia “é uma forma de história auto-referente, portanto, plena de significado, em que o sujeito se desvela para si e se desvela para os demais”. A autora coloca que as (auto)biografias são construídas por narrativas onde se desvelam as 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.

Cunha (1997) destaca que as narrativas têm sido utilizadas como instrumento de construção de dados e também consideradas como procedimento de formação, porque ao mesmo tempo em que, por escrito ou oral, reconstrói suas experiências para a re-orientação do presente. Dessa forma, as narrativas são utilizadas, tanto com procedimento de pesquisa, quanto de formação, pois permitem produção de novos conhecimentos.

Assim sendo, utilizamos a narrativa oral como instrumento metodológico em nosso estudo, pois as narrativas foram colhidas com o objetivo de compreender como acontecem os processos de socialização profissional dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Desta maneira, as questões norteadoras para a produção das narrativas orais foram: a) descreva como foi o seu acolhimento na escola pela Gestão Escolar, pelos outros professores de EF, pelos demais professores das outras disciplinas e pelos alunos; b) descreva como foi o apoio recebido na escola pela Gestão Escolar, pelos outros professores de EF, pelos demais professores das outras disciplinas e pelos alunos; e, 3) descreva como foram as suas relações interpessoais na escola com a Gestão Escolar, com os outros professores de EF, com os demais professores das outras disciplinas e com os alunos.

Convém lembrarmos que enquanto procedimentos éticos da pesquisa, obedecemos os seguintes itens: a) para facilitarmos a livre manifestação dos colaboradores da pesquisa, buscando eliminar o receio de realizarem os registros, foi-lhes sugerido a utilização de pseudônimos (na verdade números); b) não teve nenhum limite de tempo imposto para a realização das narrativas; c) as narrativas foram gravadas em áudio e transcritas pelos pesquisadores. Após a transcrição do conteúdo das narrativas essas foram entregues aos colaboradores para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerassem necessário. Consequentemente, depois da revisão foi dado o aval pelos colaboradores para à análise das mesmas; e, d) todos os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participarem da pesquisa.

Analisamos as narrativas orais à luz da identificação de significados, conforme o preconizado por Oliveira (2006).

Após a seleção das narrativas realizamos uma descrição de como aconteceu a socialização profissional dos professores estudados.

Escolhemos como colaboradores (participantes) do estudo **‘cinco professores de EF iniciantes na EB’**, sendo **‘três do sexo feminino e dois do sexo masculino’**, da **‘rede de ensino público (municipal)’**, de uma **‘cidade do interior do estado do RS (Brasil)’**, com **‘idades que variaram de 20 a 28 anos’**. Entretanto, convém destacarmos que o sexo, a faixa etária e a rede de ensino dos colaboradores não foram objetos deste estudo. Assim sendo, escolhe os participantes de forma intencional, pois o primeiro critério de seleção foi à representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010), já que levamos em conta o tempo de atuação docente, considerando que, para ser reconhecido com professor iniciante, de acordo com Huberman (2000), o docente deve possuir até três anos de magistério.

3- Os resultados e as discussões

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

3.1- O acolhimento recebido ou não na escola

Conforme Luft (2000), acolhimento significa o ato ou efeito de acolher. É a maneira de receber ou de ser recebido; recepção. Assim, para este estudo, acolhimento é a maneira como o professor de EF iniciante na EB foi recebido, recepcionado na escola. Nesse sentido, consideramos fundamental citarmos Cancherini (2009) que diz que acolhimento institucional, no caso da escola, é aquele que inclui colegas, diretores e pais nas relações docentes, assim como o currículo e a administração, ou seja, todo o contexto se mobiliza para tal processo.

Entretanto, neste estudo, adotamos o acolhimento somente no primeiro dia na escola do professor de EF iniciante na EB, ou seja, o seu acolhimento pela Gestão Escolar, pelos outros professores de EF da escola, pelos demais professores da escola e pelos alunos da escola, pois foi o possível de ser estudado.

Assim sendo, a partir das premissas descritas, abordamos alguns elementos que compõem o acolhimento institucional que abastecem a socialização profissional dos professores de EF iniciantes na EB.

a) O acolhimento recebido ou não na escola pela Gestão Escolar

A **'maioria'** (três do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 1; 3 e 5) declarou que **'não foi recepcionado pela Gestão Escolar'**. Seguem-se as falas: “[...] *não fui recepcionado por ninguém da direção [...]*” (Professor: 1); “[...] *ao chegar na escola me colocaram direto na sala de aula [...]*” (Professor: 3); e, “[...] *me apresentei na escola e minutos depois já estava na sala de aula com os alunos. Foi tudo muito rápido e até assustador [...]*” (Professor: 5). Essa situação está em concordância com o dito por Conceição *et al.* (2015, p. 774) de que “[...] há casos em que os professores não são apresentados aos demais, não há uma preocupação em receber esses docentes, e muito menos em oferecer subsídios para que possam exercer sua prática educativa”.

Já a **'minororia'** (dois do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 2 e 4) manifestou que foram **'muito bem recepcionados pela Gestão Escolar'**. Sobre essa recepção apontamos as falas: “[...] *o meu recebimento na escola foi de braços abertos por parte da equipe diretiva e, facilmente, me senti à vontade para atuar como professor [...]*” (Professor: 2); e, “[...] *tive uma ótima recepção na escola. Direção, coordenação e supervisão pedagógica foram muito atenciosos comigo*” (Professor: 4). Essas declarações estão em consonância com o colocado por Machado e Castro (2016, p. 371), de que o importante papel da Gestão Escolar é

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

Ao efetuarmos uma **'análise geral'** sobre **'o acolhimento recebido ou não pela Gestão Escolar'** constatamos uma **'polarização'**, sendo um **'pólo positivo'** (minororia) que foi **'bem recepcionado'** e outro **'pólo negativo'** (maioria) que **'não foi recepcionado'**. Assim sendo, essa situação está em consonância com o apontado por Gabardo e Hobold (2013, p. 542) de que “[...] existem diferenças de acolhimento entre uma escola e outra e que, independentemente dos porquês delas acolherem dessa ou daquela forma, as que acolhem melhor tem professores mais motivados e seguros para realizarem seu trabalho”.

Neste cenário, citamos Gabardo e Hobold (2011) que ressaltam que a boa recepção nas escolas faz com que os professores, em início de carreira, sintam-se mais seguros e menos solitários. A partir dessa afirmativa, podemos inferir que o início da carreira é uma fase delicada, mas importante, e que uma boa recepção na escola pode impulsionar uma socialização profissional que auxilie na superação do choque com a realidade escolar. Essa inferência pode se corroborada por Feldkercher e Ilha (2019, p. 141) que afirmam que a boa acolhida aos docentes de EF iniciantes por parte da Gestão Escolar “[...] pode ser considerada como um fator positivo do processo de socialização profissional dos professores iniciantes [...]”. Ao contrário, podemos inferir que a não existência de recepção na escola pode impulsionar uma difícil socialização profissional do professor iniciante que irá aumentar o choque com a realidade escolar ocasionando o sentimento de insegurança em sua atuação docente. Para Marcelo Garcia (2010), esse cenário de ausência de recepção ao professor iniciante é um desprestígio profissional, um descaso não só com os professores, mas também com a própria profissão.

Então, este foi o contexto de acolhimento ou não dos professores estudados com a Gestão Escolar.

b) O acolhimento recebido ou não pelos outros professores de EF da escola

Para a ‘**totalidade**’ (cinco do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) ‘**não aconteceu nenhuma recepção pelos outros professores de EF da Escola**’. Relativamente a essa situação as falas foram as seguintes: “[...] *quando cheguei na escola nem me falaram que tinha outro professor de EF na escola [...]*” (Professor: 1); “[...] *não sei quem é, nunca vi [...]*” (Professor: 2); “[...] *muito tempo depois de chegar na escola é que conheci o outro professor de EF [...]*” (Professor: 3); “[...] *não conheço ele ainda [...]*” (Professor: 4); e, “[...] *trabalhamos em turnos diferentes na escola e não tem reunião de EF*” (Professor: 5). Essa situação está em concordância com os resultados do estudo de Krug; Krug e Krug (2021, p. 1129) de que a totalidade dos professores de EF iniciantes na EB estudados (dez do total de dez) “[...] não foram bem recepcionados pelos professores de EF da escola”.

Ao realizarmos uma ‘**análise geral**’ sobre ‘**o acolhimento recebido ou não pelos outros professores de EF da escola**’ constatamos uma ‘**unanimidade de que não aconteceu nenhuma recepção pelos outros professores de EF da escola aos professores de EF iniciantes na EB estudados**’. Assim sendo, essa situação está em consonância com o destacado por Krug; Krug e Telles (2017, p. 34) de que “[...] falta mais união da classe, pois somos trabalhadores muito isolados e individualistas”. Dessa forma, podemos nos referir a Krug *et al.* (2017, p. 19) que assinalam que “o isolamento docente [...] é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB.

Frente a este cenário, citamos Silva (1997) que coloca que a falta de acolhimento pelos pares no ambiente escolar torna ainda mais difícil o processo de iniciação na docência. Acrescenta que pertencer a um novo grupo profissional significa aderir a um novo estatuto “com direitos e obrigações, talvez com vantagens, pessoais, sociais e econômicas, mas também, frequentemente, com o preço do isolamento no meio de seus pares, com olhares que ferem” [ou talvez sem nenhum olhar] [inserção nossa] (SILVA, 1997, p. 55). Assim, nesse contexto descrito, podemos inferir que a cultura escolar quanto ao acolhimento do professor iniciante está deixando a desejar no sentido de uma melhor qualidade no ambiente escolar. Entretanto, conforme Nunes (2005), a forma como se desenvolve o processo de socialização de professores está intimamente associada à cultura escolar, particularmente as condutas individualistas ou cooperativas dos professores em relação aos iniciantes.

Então, este foi o contexto de acolhimento ou não dos professores estudados pelos outros professores de EF da escola.

c) O acolhimento recebido ou não pelos demais professores da escola

A ‘**totalidade**’ (cinco do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) manifestou que foi ‘**mal recebido pelos demais professores da escola**’. As declarações foram: “[...] *os professores da escola não deram atenção para a minha presença [...]*” (Professor: 1); “[...] *apenas alguns me cumprimentaram dizendo ‘oi’, outros nem isso [...]*” (Professor: 2); “[...] *não teve nenhuma interação entre nós [...]*” (Professor: 3); “[...] *nada [...]*” (Professor: 4); e, “[...] *absolutamente nada, parecia que eu era invisível [risos do professor]*” (Professor: 5). Em relação a esses depoimentos, consideramos importante destacarmos que mostram um cenário já denunciado por Conceição *et al.* (2015, p.774) de que “[...] há casos em que os professores [iniciantes] não são apresentados aos demais, não há uma preocupação em receber estes docentes e muito menos em oferecer subsídios para que possam exercer sua prática educativa” [inserção nossa]. Também podemos colocar que esta situação está em concordância com os achados do estudo de Krug; Krug e Krug (2021, p. 1130) de que “[...] a ‘totalidade’ (dez) dos professores de EF iniciantes na EB estudados foi ‘mal recebida pelos demais professores da escola’ [...]”. Nesse sentido, citamos Gabardo (2012, p. 71) que assinala que uma queixa frequente dos professores iniciantes “[...] diz respeito aos professores mais experientes [ou antigos] os quais, muitas vezes, formam ‘panelinhas’, tendo um preconceito com quem chega, deixando a impressão de que estão ocupando o lugar dos outros” [inserção nossa].

Ao produzirmos uma ‘**análise geral**’ sobre ‘**o acolhimento recebido ou não pelos demais professores da escola**’ constatamos uma ‘**unanimidade dos professores de EF iniciantes na EB estudados de que foram mal recebidos pelos demais professores da escola**’. Assim sendo, essa situação está em consonância com a investigação de Krug (2021) que constatou que a totalidade dos professores de EF iniciantes na EB estudados possuía a expectativa de ser bem recebido na escola, mas na realidade a maioria foi mal acolhida.

Diante deste cenário, podemos inferir que o acolhimento dos professores iniciantes no ambiente escolar está deixando a desejar numa perspectiva do desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Nesse sentido, Krug (2022) aponta que a falta de um acolhimento adequado na escola é um dos dilemas da docência em EF na EB. Feldkercher e Ilha (2019) alertam que a não existência da recepção ou não acolhida na escola pode impulsionar uma difícil socialização profissional do professor iniciante que irá aumentar o choque com a realidade escolar ocasionando o sentimento de insegurança em sua atuação docente.

Então, este foi o contexto de acolhimento ou não dos professores estudados pelos demais professores da escola.

d) O acolhimento recebido ou não pelos alunos da escola

Novamente a ‘**totalidade**’ (cinco do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) colocou que foi ‘**bem recebido pelos alunos da escola**’. As falas foram: “[...] *fui muito bem recepcionado pelos alunos, eles disseram que adoram Educação Física [...]*” (Professor: 1); “[...] *os alunos foram maravilhosos, me receberam de forma acalorada, muitos abraços, apertos de mão [...]*” (Professor: 2); “[...] *creio que foi o normal da Educação Física já que fui recebido com muita alegria pelos alunos [...]*” (Professor: 3); “[...] *foi visível o contentamento dos alunos com a minha chegada na escola. Eles gostam muito da Educação Física [...]*” (Professor: 4); e, “[...] *fui recebido de maneira satisfatória pela grande maioria dos alunos da escola*” (Professor: 5). Esses depoimentos estão em consonância com o destacado por Krug (2023a, p. 19) que assinalam que a maioria dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental “[...] gosta da disciplina de EF [...]”. Conforme Feldkercher e Ilha (2019, p. 148),

a maioria dos (professores) iniciantes indica que o gosto dos alunos pelas aulas lhes favorece e motiva para o desenvolvimento das aulas. Esse fato pode facilitar o trabalho dos docentes e criar uma aproximação afetiva entre os alunos e o professor de Educação Física. [...]. Esse gosto pela Educação Física e consequentemente aproximação entre alunos e professor pode gerar um ambiente prazeroso, proporcionando o reconhecimento do professor de Educação Física – seja ele iniciante ou não – e a difusão da alegria nessas aulas (inserção nossa).

Ao construirmos uma ‘**análise geral**’ sobre ‘**o acolhimento recebido ou não pelos alunos da escola**’ constatamos uma ‘**unanimidade dos professores de EF iniciantes na EB estudados de que foram bem recebidos pelos alunos da escola**’. Essa situação pode ser fundamentada em Krug (2023a, p. 19) que aponta que “[...] a maioria dos alunos [...] gostam da disciplina de EF [...]” na EB, sendo os principais motivos o gosto pelo esporte, o gosto de competir, pelo prazer e pela diversão.

Assim sendo, frente a este cenário, podemos inferir que o bom acolhimento do professor de EF iniciantes na EB é uma consequência de os alunos gostarem das aulas de EF na EB e que esse fato origina uma boa expectativa de relação professor-aluno. Dessa forma, segundo Nunes (2005), as boas interações com os alunos é um dos agentes de socialização profissional atuante no exercício da docência. Molina Neto (1997) destaca que o ambiente de socialização que está presente na escola influencia a prática pedagógica do professor.

Então, este foi o contexto de acolhimento ou não dos professores estudados pelos alunos da escola.

3.2- O apoio recebido ou não na escola

Segundo Luft (2000), apoio significa o que serve para amparar, firmar, sustentar (alguém ou algo); sustentáculo. auxílio, amparo, ajuda. Assim, para este estudo, apoio é o auxílio prestado ao professor de EF iniciante da EB na escola. Nesse sentido, achamos necessário citarmos Gabardo e Hobold (2011) que destacam a existência de professores em início de carreira que encontram apoio e outros que não encontram apoio na escola.

Entretanto, neste estudo, abordamos o apoio ao professor de EF iniciante na EB em relação à Gestão Escolar, pelos outros professores de EF da escola, pelos demais professores da escola e pelos alunos da escola, pois foi o possível de ser estudado.

Assim sendo, a partir das premissas descritas, abordamos alguns elementos que compõem o apoio na escola que abastecem a socialização profissional dos professores de EF iniciantes na EB.

a) O apoio recebido ou não da Gestão Escolar

A '**maioria**' (três do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 1; 3 e 5) declarou que '**não recebeu apoio da Gestão Escolar**'. As declarações foram: “[...] não recebi nenhum apoio da Gestão Escolar para desenvolver minha docência [...]” (Professor: 1); “[...] não tive apoio algum da Gestão Escolar [...]” (Professor: 3); e, “[...] apoio zero da Gestão Escolar, sinto-me isolado e inseguro na docência [...]” (Professor: 5). Essa situação está em concordância com o colocado por Lima *et al.* (2006 *apud* MACHADO; CASTRO, 2016) de que, na maioria das vezes, o professor iniciante, ao chegar no espaço escolar, é deixado sozinho, sem apoio. Assim, ou ele desiste ou, para ser aceito, incorpora o discurso da cultura escolar da instituição.

Já a '**minoría**' (dois do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 2 e 4) disse que '**recebeu apoio da Gestão Escolar**'. As falas foram as seguintes: “[...] o apoio da equipe da escola foi muito importante porque me ajudou a enfrentar as dificuldades da docência e ter mais confiança no meu trabalho [...]” (Professor: 2); e, “[...] a equipe diretiva da escola me deu apoio fazendo com que me sentisse amparado em minhas necessidades docentes, bem como pertencente ao quadro de professores da escola” (Professor: 4). Essas manifestações estão em consonância com o destacado por Krug; Krug e Krug (2021, p. 1133) sobre a “[...] importância do apoio da Gestão Escolar para o difícil e crítico período inicial da carreira docente”. Ainda citamos Mizukami (2003) que aponta a busca de soluções para as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes na escola dá-se, em geral, na interação com as equipes diretivas das escolas.

Ao elaborarmos uma '**análise geral**' sobre '**o acolhimento recebido ou não da Gestão Escolar**' constatamos uma '**polarização**', sendo um '**pólo negativo**' (maioria) que foi '**não recebeu apoio da Gestão Escolar**' e outro '**pólo positivo**' (minoría) que '**recebeu apoio da Gestão Escolar**'. Assim sendo, essa situação está em consonância com o colocado por Krug; Krug e Krug (2021) de que existem mais professores de EF iniciantes na EB sem apoio da Gestão Escolar do que aqueles com apoio.

Neste cenário, citamos Gabardo e Hobold (2011, p. 75) que afirmam que “[...] é importante que o professor iniciante seja acolhido e incluído no novo contexto profissional, de forma que sempre que sentir necessidade, encontre outros profissionais que possam colaborar na superação de seus dilemas”. Nono (2011) destaca que o trabalho docente exige cooperação entre pares, principalmente da assessoria dos gestores. Aponta que a equipe gestora da escola deve considerar o papel do

professor e suas necessidades de mudanças das práticas pedagógicas, bem como oferecer sugestões e comentários que favoreçam a progressão no trabalho do docente iniciante.

Assim sendo, Gabardo e Hobold (2013) assinalam que os professores iniciantes que contam com o apoio da equipe pedagógica gestora da escola conseguem realizar seu trabalho com mais tranquilidade e sem tanto sofrimento, o que contribui para uma socialização profissional docente adequada. Ao contrário, podemos inferir que o não recebimento de apoio da Gestão Escolar pode impulsionar uma difícil socialização profissional do professor iniciante que irá aumentar o choque com a realidade escolar ocasionando o sentimento de insegurança em sua atuação docente. De acordo com Nunes (2005), a Gestão Escolar ao ser um dos agentes de socialização profissional atuante sobre os professores de EF ao não ofertar apoio aos mesmos pode colaborar no desenvolvimento de desvalorização profissional docente.

Então, este foi o contexto do apoio ou não na escola aos professores estudados pela Gestão Escolar.

b) O apoio recebido ou não dos professores de EF da escola

A **'maioria'** (quatro do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 1; 2; 3 e 5) manifestou que **'não recebeu apoio dos professores de EF da escola'**. Foram as seguintes manifestações: “[...] não recebi nenhum apoio do meu colega da Educação Física para desenvolver minha docência [...]” (Professor: 1); “[...] o meu parceiro da disciplina de Educação Física nunca me perguntou se eu precisava de ajuda [...] nunca me ajudou [...]” (Professor: 2); “[...] não tive ajuda do outro professor de Educação Física da escola [...]” (Professor: 3); e, “[...] nunca existiu qualquer tipo de tentativa de apoio a mim pelo meu colega de área [...]” (Professor: 5). Essa situação está em concordância com o posto por Krug (2023b) de que a falta de apoio aos professores principiantes é uma das características do início da docência em EF na EB. Quadros *et al.* (2015) acrescentam que, numa perspectiva de socialização docente, se o professor de EF iniciante na EB não se socializa com os colegas da área, se sentirá isolado, podendo originar uma insegurança profissional.

Já a **'minorias'** (um do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 4) manifestou que **'recebeu apoio dos professores de EF da escola'**. A manifestação foi a seguinte: “[...] tive ajuda dos colegas da área através de trocas de experiências, pois, quando se tem professores ao lado para apoiar é tudo bem mais fácil de trabalhar [...]” (Professor: 4). Essa situação está em consonância com o apontado por Quadros *et al.* (2015) de que o apoio dos colegas da área mostra-se uma ótima ferramenta utilizada pelos professores de EF iniciantes na EB para a melhoria da sua prática pedagógica e de seu trato com os alunos.

Ao efetuarmos uma **'análise geral'** sobre **'o apoio recebido ou não dos professores de EF da escola'** constatamos uma **'polarização'**, sendo um **'pólo negativo'** (maioria) que foi **'não recebeu apoio dos professores de EF da escola'** e outro **'pólo positivo'** (minorias) que **'recebeu apoio dos professores de EF da escola'**. Assim sendo, essa situação está em consonância com o anunciado por Gabardo e Hobold (2011) de que existem professores em início da docência que encontram apoio e outros que não encontram apoio na escola, nessa fase da carreira docente.

Neste cenário, nos dirigimos a Gabardo e Hobold (2012, p. 89) que afirmam que “[...] os professores iniciantes buscam nos seus colegas de profissão [...] um referencial para a sua prática docente”. Complementam dizendo que, para os professores iniciantes, a aprendizagem acontece, sobretudo com a ajuda de pessoas mais experientes tais como os colegas da área.

Desta maneira, podemos inferir que o apoio recebido pelos professores de EF iniciantes na EB dos seus colegas da área de EF está deixando a desejar numa perspectiva do desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Ao contrário dessa inferência, citamos Favatto (2017) que aponta que o apoio de um docente experiente é importante para o processo de socialização de todo conhecimento construído no ambiente escolar. Esse contato pode beneficiar o professor iniciante a compreender melhor as especificidades da carreira docente. Destaca que a influência do professor mais experiente sobre o professor iniciante é positiva, uma vez que o trabalho em conjunto é um fator que evita o desgaste do iniciante. Gabardo e Hobold (2013, p. 544) salientam que os professores iniciantes que contam “[...] com o apoio de seus colegas [...] conseguem realizar seu trabalho com mais tranquilidade e sem tanto sofrimento”.

Então, este foi o contexto do apoio ou não na escola aos professores estudados pelos professores de EF da escola.

c) O apoio recebido ou não dos demais professores da escola

A ‘**totalidade**’ (cinco do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) manifestou que ‘**não recebeu apoio dos demais professores da escola**’. As falas foram: “[...] não recebi nenhum apoio dos professores das demais disciplinas do currículo escolar [...]” (Professor: 1); “[...] os professores das demais disciplinas não ofereceram nenhum apoio a mim [...]” (Professor: 2); “[...] sou um professor solitário [...] sem apoio dos colegas das outras disciplinas [...]” (Professor: 3); “[...] quanto aos professores das outras disciplinas nunca tive nenhum tipo de apoio [...]” (Professor: 4); e, “[...] apesar de estar precisando de ajuda não recebi nenhum apoio dos colegas das demais disciplinas do currículo [...]” (Professor: 5). Essa situação está em consonância com o colocado por Krug (2022b) de que a falta de apoio na escola é um dos descaminhos na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente. Nesse sentido, Silva (1997) diz que a falta de apoio na escola torna ainda mais difícil o processo de iniciação à docência.

Ao fazermos uma ‘**análise geral**’ sobre ‘**o apoio recebido ou não dos demais professores da escola**’ constatamos uma ‘**unanimidade dos professores de EF iniciantes na EB estudados do não recebimento de apoio dos demais professores da escola**’. Essa situação pode ser confirmada por Frasson; Medeiros e Conceição (2016) que colocam que os momentos de apoio são escassos aos professores iniciantes, o que faz com que fiquem à mercê de situações difíceis e conflitantes.

Desta forma, podemos inferir que a cultura escolar quanto ao apoio dos demais professores da escola ao professor iniciante está deixando a desejar no sentido de uma melhor qualidade no ambiente escolar. Nesse sentido, citamos Gabardo e Hobold (2011) que advertem que a falta de apoio na escola pode fortalecer uma difícil socialização profissional do professor iniciante ocasionando um aumento do choque com a realidade escolar e uma consequente insegurança docente.

Então, este foi o contexto do apoio ou não na escola dos professores estudados pelos demais professores da escola.

d) O apoio recebido ou não dos alunos da escola

A ‘**totalidade**’ (cinco do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) manifestou que ‘**recebeu apoio dos alunos da escola**’. As falas foram as seguintes: “[...] os meus alunos sempre me apóiam nas aulas de Educação Física [...]” (Professor: 1); “[...] creio que os alunos por gostarem da Educação Física sempre apóiam as minhas decisões tomadas nas aulas” (Professor: 2); “[...] os alunos estão sempre me dando força nas aulas de Educação Física, sempre que eu preciso [...]” (Professor: 3); “[...] meus alunos são muito prestativos [...] estão sempre me ajudando nas aulas [...]” (Professor: 4); e, “[...] apesar de ter alguns alunos tímbosos, a maioria deles sempre demonstram preocupação quando aparece alguém que comete uma indisciplina

e dão força para as minhas decisões [...]” (Professor: 5). Essa situação pode ser fundamentada em Krug; Krug e Krug (2021) que colocam que praticamente a totalidade dos alunos da EB apóia os professores de EF iniciantes na EB.

Ao edificarmos uma ‘**análise geral**’ sobre ‘**o apoio recebido ou não dos alunos da escola**’ constatamos uma ‘**unanimidade dos professores de EF iniciantes na EB estudados do recebimento de apoio dos alunos da escola**’. Essa situação pode ser fundamentada em Krug e Krug (2022) que constataram que na opinião dos alunos da EB a característica principal do professor de EF da EB é ser amigo. Nesse sentido, Bessa (2009) afirma que a imagem de amigo revela a vertente humana e relacional do professor que exerce a sua profissão num mundo de interações com os pares, entre eles os alunos, refletindo-se na sua concepção de professor e na sua representação.

Desta maneira, podemos inferir que o apoio dos alunos da escola ao professor de EF iniciante na EB é uma consequência da amizade dos discentes com o docente iniciante e que esse fato gera uma boa relação professor-aluno. Assim sendo, nos dirigimos a Nunes (2005) que aponta que a natureza das interações com os alunos é um dos agentes de socialização atuantes no exercício da profissão.

Então, este foi o contexto do apoio ou não recebido na escola dos professores estudados pelos alunos da escola.

3.3.- As relações interpessoais boas ou más estabelecidas na escola

De acordo com Luft (2000), o relacionamento interpessoal diz respeito à interação entre pessoas, podem se dar no meio profissional, pessoal ou familiar. O principal objetivo dos relacionamentos interpessoais é tornar a convivência mais agradável entre os seres humanos. Assim sendo, relacionamento interpessoal é o vínculo criado entre dois ou mais indivíduos, com base em suas interações no contexto social em que atuam.

Neste sentido, citamos Freschi e Freschi (2013, p. 2) que colocam que

todas as relações dentro da escola são refletidas diretamente no rendimento profissional. Ter boas relações com o grupo de trabalho, com a direção, funcionários e com os alunos é fundamental para que o trabalho seja completo e para que o ato de ensinar seja prazeroso. Se algumas dessas relações não estiverem equilibradas, faltará motivação e o trabalho ficará prejudicado.

Entretanto, neste estudo, decidimos tratar as relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB, somente com a Gestão Escolar, com os outros professores de EF da escola, com os demais professores da escola e com os alunos da escola, pois esses foram os sujeitos da pesquisa.

a) As relações interpessoais estabelecidas com a Gestão Escolar

A ‘**maioria**’ (três do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 1; 3 e 5) manifestou que ‘**não estabeleceram nenhuma relação interpessoal com a Gestão Escolar**’. As falas dos professores foram: “[...] *particularmente não tive e não tenho nenhum tipo de relação com a Gestão Escolar porque em momento algum houve uma maior aproximação entre nós [...]*” (Professor: 1); “[...] *infelizmente, devido há alguns problemas ocorridos não nos relacionamos bem [...]*” (Professor: 3); e, “[...] *não tenho aproximação com a Gestão Escolar, mas não sei o motivo, se a causa sou eu ou a direção, nos mantemos distantes [...]*” (Professor: 5). Essa situação encontra suporte em Cristino *et al.* (2008) que destacam que as ações de distanciamento da Gestão Escolar para com os professores podem ocasionar uma falta de articulação das práticas educativas e curriculares da escola, intensificando a ausência de planejamento da disciplina de EF, resultando em aulas sem fins educativos claros, sem intencionalidade e ação pedagógica. Acontecimentos dessa magnitude foram relatados no estudo de Krug e Krug (2023a), no

qual, os professores de EF iniciantes na EB denunciam o que denominam de ‘uma gestão não efetiva’, ou seja, aquela que ‘deixa o barco navegar livremente nas águas do ambiente escolar’.

Já a ‘**minoría**’ (dois do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 2 e 4) declarou que ‘**estabeleceram relações interpessoais positivas com a Gestão Escolar**’. As falas foram: “[...] na minha situação acredito que sempre me relacionei bem com a equipe gestora da escola, sendo bem atendido [...]” (Professor: 2); e, “[...] a minha escola tem uma Gestão Escolar muito receptiva aos professores e comigo não destooou disso [...]” (Professor: 4). Essas falas estão em consonância com o assinalado por Marcellos (2009) que destaca que o gestor, representado pela direção da escola, é o grande articulador da escola e deve esforçar-se por criar canais adequados de comunicação e interação e garantir o alcance dos objetivos da escola, mantendo um bom clima entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar. A autora complementa dizendo que o gestor é co-responsável pelo sucesso ou fracasso de uma boa comunicação e, conseqüentemente, por uma relação interpessoal de qualidade, pois é o articulador do processo e o incentivador do trabalho coletivo.

Ao elaborarmos uma ‘**análise geral**’ sobre ‘**as relações interpessoais boas ou ruins estabelecidas na escola com a Gestão Escolar**’ constatamos uma ‘**polarização**’, sendo um ‘**pólo negativo**’ (maioria) que ‘**não teve nenhuma relação interpessoal com a Gestão Escolar**’ e outro ‘**pólo positivo**’ (minoría) que ‘**teve relações interpessoais positivas com a Gestão Escolar**’. Sendo assim, essa situação está em consonância com o destacado por Molina Neto (2003, p. 146) que salienta que a atividade diária do professor de EF não é solitária e está imersa “[...] em um mundo de relações e interações que se estabelecem em diferentes parcelas da comunidade escolar” e a Gestão Escolar é uma dessas parcelas.

Frente a este cenário, podemos inferir que as relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com a Gestão Escolar estão deixando a desejar numa perspectiva do desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Nesse sentido, citamos Conceição; Frasson e Borowski (2014) que ressaltam que a socialização profissional docente pode gerar influências positivas e negativas para os professores de EF iniciantes na EB.

Então, este foi o contexto das relações interpessoais boas ou ruins estabelecidas pelos professores estudados com a Gestão Escolar.

b) As relações interpessoais estabelecidas com os outros professores de EF da escola

Para a ‘**maioria**’ (quatro do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 1; 2; 4 e 5) as relações interpessoais estabelecidas com os outros professores de EF da escola foram consideradas como ‘**positivas**’. As declarações foram: “[...] o outro professor de Educação Física da escola foi muito legal comigo. Me ajudou muito [...]” (Professor: 1); “[...] ele me deu toda à atenção possível, uma pessoa maravilhosa [...]” (Professor: 2); “[...] sempre que nos cruzamos pela escola estavam simpáticos e otimistas [...]” (Professor: 4); e, “[...] sem problema nenhum, nossas relações sempre foram bem respeitadas [...]” (Professor: 5). Frente a essas falas, lembramos Krug (2020, p. 8) que destaca que “ter boa relação com os pares [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB. Krug *et al.* (2021) apontam que a maioria dos professores de EF iniciantes na EB possui uma boa relação interpessoal com os outros professores de EF da sua escola.

Já a ‘**minoría**’ (um do total de cinco) dos professores estudados (Professor: 3) manifestou que ‘**não estabeleceu nenhuma relação interpessoal com o outro professor de EF da escola**’. A fala foi a seguinte: “[...] o meu colega de disciplina não se mostrou próximo de mim e não trocou nenhuma palavra comigo. Poucas vezes nos cruzamos na escola e nossa relação não passava de um cumprimento” (Professor: 3). Essa situação está em consonância com o colocado por Ilha; Marques e Krug (2010) que assinalam que na prática docente é muito difícil os professores de EF de uma escola estabelecerem boas relações

interpessoais, pois, a grande maioria, está envolvida com seus problemas pessoais e não tem tempo, nem espaço para encontros.

Ao produzirmos uma **‘análise geral’** sobre **‘as relações interpessoais boas ou ruins estabelecidas com os outros professores de EF da escola’** constatamos uma **‘polarização’**, sendo um **‘pólo positivo’** (maioria) que **‘estabeleceu relações interpessoais positivas’** e outro **‘pólo negativo’** (minoría) que **‘não estabeleceu nenhuma relação interpessoal com o outro professor de EF da escola’**. Sendo assim, essa situação está em consonância com o alertado por Krug *et al.* (2021) de que existem facilidades e dificuldades nas relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com a comunidade escolar (incluídos os demais professores das outras disciplinas) que podem, logicamente, afetar positivamente e/ou negativamente a prática pedagógica dos docentes principiantes.

Desta forma, podemos inferir que, pela quantidade de professores estudados (quatro do total de cinco), existiu relações interpessoais positivas com os outros professores de EF da escola e que, esse fato facilita a socialização profissional do professor de EF iniciante na EB em sua escola. Essa situação está em consonância com o exposto por Nunes (2005) de que a forma como se desenvolve o processo de socialização dos professores está intimamente associada à cultura escolar, e dentro desse aspecto, importa as condutas interpessoais dos professores da escola em relação aos professores iniciantes.

Então, este foi o contexto das relações interpessoais boas ou ruins estabelecidas pelos professores estudados com os outros professores de EF da escola.

c) As relações interpessoais estabelecidas com os demais professores da escola

A **‘maioria’** (três do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 1; 4 e 5) declarou que **‘não estabeleceu nenhuma relação interpessoal com os demais professores da escola’**. As falas foram: “[...] nunca tive nenhum contato significativo com qualquer professor das outras disciplinas do currículo escolar [...]” (Professor: 1); “[...] como interação com os demais professores da escola tive somente cumprimentos diários ou não, do tipo oi tudo bem. Além disso, nada [...]” (Professor: 4); e, “[...] nada, nenhum contato ou relação mais pessoal ou profissional [...]” (Professor: 5). Essas falas vão ao encontro do colocado por Marcondes (1997) de que nas escolas existem professores que desenvolvem suas atividades de modo isolado, isso é, professores da mesma escola, trabalhando no mesmo turno e na mesma série, que mantêm pouco ou nenhum contato entre si.

Já a **‘minoría’** (dois do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 2 e 3) declarou que **‘estabeleceu relações interpessoais positivas com os demais professores da escola’**. Seguem-se as falas: “[...] meus colegas de trabalho sempre foram simpáticos comigo. Sempre me deram atenção e me trataram com cordialidade e amizade [...]” (Professor: 2); e, “[...] as minhas relações com os outros professores da escola sempre foram boas [...]” (Professor: 3). Essa situação encontra embasamento teórico em Krug (2010, p. 6) que destaca que

[...] as relações interpessoais positivas na escola é uma questão essencial para o trato entre as pessoas independentemente do seu nível hierárquico, profissional ou social, e que influi diretamente no respeito à individualidade, à compreensão, à convivência harmoniosa e à tolerância à atritos entre os envolvidos e que colabora decisivamente no aprendizado das relações sociais entre as pessoas. [...] a boa relação interpessoal no ambiente escolar é impreterivelmente necessária para possíveis transformações sociais, afetivas e motoras, sendo a Educação Física mais uma disciplina, enquanto componente curricular a valorizá-las.

Ao confeccionarmos uma ‘**análise geral**’ sobre ‘**as relações interpessoais boas ou ruins estabelecidas na escola com os demais professores da escola**’ constatamos uma ‘**polarização**’, sendo um ‘**pólo negativo**’ (maioria) que ‘**não estabeleceu nenhuma relação interpessoal com os demais professores da escola**’ e outro ‘**pólo positivo**’ (minoridade) que ‘**teve uma relação interpessoal positiva com os demais professores da escola**’. Sendo assim, essa situação está em consonância com o apontado por Freschi e Freschi (2013, p. 3) de que

todas as relações dentro da escola são refletidas diretamente no rendimento do profissional. Ter boas relações com o grupo de trabalho [...] é fundamental para que o trabalho seja completo e para o ato de ensinar seja prazeroso. Se alguma dessas relações não esteja equilibrada, faltará motivação e o trabalho ficará prejudicado.

Diante deste cenário, podemos inferir que as relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com os demais professores da escola está deixando a desejar numa perspectiva do desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Nesse sentido, citamos Krug *et al.* (2021, p. 50) que frisam que o fato da não existência de “[...] relações interpessoais adequadas com os professores das outras disciplinas do currículo escolar [...]” pode dificultar a prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, mencionamos Frasson *et al.* (2016, p. 1) que destacam que “[...] a socialização docente é mediada nas escolas pelas redes de interações construídas pelos professores iniciantes como uma forma de se apoiarem nos demais sujeitos que compõem a escola”.

Então, este foi o contexto das relações interpessoais boas ou ruins estabelecidas pelos professores estudados com os demais professores da escola.

d) As relações interpessoais estabelecidas com os alunos da escola

A ‘**totalidade**’ (cinco do total de cinco) dos professores estudados (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) manifestou que ‘**estabeleceram relações interpessoais positivas com os alunos da escola**’. Os depoimentos foram: “[...] meus alunos são afetuosos para comigo nas aulas de Educação Física e fora delas na escola [...]” (Professor: 1); “[...] todos os meus alunos de Educação Física se relacionam muito bem comigo” (Professor: 2); “[...] as relações dos meus alunos comigo são muito boas [...]” (Professor: 3); “[...] lógico que existem alunos indisciplinados nas aulas de Educação Física, mas, de maneira geral, meus alunos mantêm uma boa relação para comigo que posso considerar boa [...]” (Professor: 4); e, “[...] creio que existe uma ótima relação professor-alunos em minhas aulas [...]” (Professor: 5). Esses depoimentos nos levam a citarmos Maldonado e Silva (2019, p. 3) que destacam que a “boa relação professor-alunos” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica do professor de EF da EB. Darido e Rangel (2005) salientam que a boa relação professor-alunos está associada ao sucesso pedagógico. Assim sendo, segundo Krug (2022b), o sucesso pedagógico é um dos caminhos na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente. Nesse sentido, de acordo com Krug; Krug e Krug (2020, p. 46), “ter uma boa relação com os alunos” é uma das preocupações pedagógicas ‘**consigo próprio**’ dos professores de EF iniciantes na EB.

Ao construirmos uma ‘**análise geral**’ sobre ‘**as relações interpessoais estabelecidas com os alunos da escola**’ constatamos uma ‘**unanimidade dos professores de EF iniciantes na EB estudados de que estabeleceram relações interpessoais positivas com os alunos da escola**’. Essa situação está em consonância com a investigação de Krug (2021) que constatou que a totalidade dos professores de EF iniciantes na EB estudados, possuía a expectativa de ter boa relação com os alunos da escola, o que se concretizou na realidade.

Neste cenário, mencionamos Freschi e Freschi (2013, p. 1) que salientam que

estabelecer boas relações com os alunos é o primeiro passo para se obter um bom ambiente de trabalho. Para que as aulas sejam produtivas e interessantes para o aluno, ele precisa sentir-se à vontade com o professor, e isso irá facilitar seu envolvimento nas atividades e a construção dos conhecimentos com relação aos conteúdos trabalhados. O professor precisa ter amor pelo que faz e por quem ensina. Saber que seu trabalho é importante, estar sempre refletindo sobre seu papel como educador e sua influência na vida dos alunos.

A partir desta afirmativa, podemos inferir que a boa relação do professor de EF iniciante na EB com os seus alunos é um pressuposto básico para o sucesso pedagógico e para o despertar do sentimento de satisfação profissional. Dessa forma, segundo Favatto (2017), a socialização do professor de EF iniciante na EB com os alunos pode ser considerada como um auxílio para diminuir as dificuldades da prática pedagógica com a intenção de obter sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Então, este foi o contexto das relações interpessoais estabelecidas pelos professores estudados com os alunos da escola.

4- As considerações finais

Segundo Zanella (2011, p. 86), “a conclusão inicia como resgate do tema e do problema de pesquisa que norteou a construção do trabalho, seguidos da síntese que foi discutida e da conclusão a que se chegou, isso é, a resposta ao problema e aos objetivos específicos”.

Desta forma, ao objetivarmos analisar as percepções de professores de EF da EB em início de carreira sobre o processo de socialização profissional na escola, nos deparamos com a complexidade do começo da profissão docente pelos mesmos.

Para tal comprovação, pela análise das informações obtidas, constatamos que: **1) ‘quanto ao acolhimento recebido ou não na escola’** – a maioria (Professores: 1; 3 e 5) não foi recepcionada pela Gestão Escolar, a totalidade (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) não foi recepcionada pelos outros professores de EF da escola, a totalidade (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) foi mal recebida pelos demais professores da escola, e, a totalidade (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) foi bem recebida pelos alunos da escola; **2) ‘quanto ao apoio recebido ou não na escola’** – a maioria (Professores: 1; 3 e 5) não recebeu apoio da Gestão Escolar, a maioria (Professores: 1; 2; 3 e 5) não recebeu apoio dos professores de EF da escola, a totalidade (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) não recebeu apoio dos demais professores da escola, e, a totalidade (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) recebeu apoio dos alunos da escola; e, **3) ‘quanto às relações interpessoais boas ou ruins estabelecidas na escola’** – a maioria (Professores: 1; 3 e 5) não estabeleceu nenhuma relação interpessoais com a Gestão Escolar, a maioria (Professores: 1; 2; 4 e 5) estabeleceu relações interpessoais positivas com os outros professores de EF da escola, a maioria (Professores: 1; 4 e 5) não estabeleceu nenhuma relação interpessoal com os demais professores da escola, e, a totalidade (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) estabeleceu relações interpessoais positivas com os alunos da escola.

A partir destas constatações concluímos que **‘o processo de socialização profissional dos professores de EF iniciantes na EB, ao ser embasado no acolhimento institucional, no apoio proporcionado na escola e nas relações interpessoais estabelecidas na instituição educacional dos mesmos, não abrangeu, de forma adequada, os professores estudados, tendo como consequência a tendência de potencialização de dificuldades, tanto para os docentes, quanto para as escolas, enquanto instituição educativa’.**

Para reforçar nossa afirmativa conclusiva, mencionamos Felkercher e Ilha (2019) que assinalam que um bom acolhimento, um bom apoio e o estabelecimento de boas relações interpessoais na escola para com o professor iniciante contribui com a constituição de sua identidade docente, com sua segurança e autoconfiança docente, tornando-se, assim, o processo de socialização profissional um fator positivo no seu desenvolvimento profissional docente.

Também citamos Quadros *et al.* (2015, p. 38) que destacam que

a socialização mostra-se uma excelente ferramenta para a qualificação da prática educativa do professor iniciante, e que o ambiente e o sujeito constroem espaços de socialização, pois o sujeito pode buscar por meio da socialização uma forma de formação permanente, porém o meio influencia e pode alargar ou estreitar tal socialização.

Ainda é pertinente mencionarmos Avalos (2009) que aponta que os processos de socialização são diferenciados tais quais os contextos e culturas em que se desenvolvem.

Além disto, Frasson e Wittizorecki (2019, p. 2) destacam que

a socialização tem um início, mas, não tem um fim, nunca é total e nem acaba, é ininterrupto e nunca definitiva no espaço social. Entendemos esse fenômeno como um processo contínuo, pois envolve simultaneamente um conjunto de estruturas, organizações, sujeitos, histórias e sentidos.

Entretanto, chamamos à atenção a respeito do colocado por Stroote Ko (2006 *apud* FAVATTO, 2017, p. 47) de que

é importante compreender que o processo de socialização dos professores de Educação Física não ocorre de forma idêntica a de professores de outras disciplinas curriculares, pois apresenta características peculiares quanto ao espaço utilizado para suas aulas, as metodologias de ensino, ao conteúdo desenvolvido e a sua inserção na dinâmica escolar que, por vezes, é relegada a um plano de menor importância no processo de formação dos alunos.

Ao finalizarmos este estudo, sugerimos a realização de investigações mais aprofundadas sobre o processo de socialização profissional dos professores de EF iniciantes na EB, pois esse processo é muito importante para o desenvolvimento da carreira docente.

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.
- AVALOS, B. La inserción profesional de los docentes. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 3, n. 1, abr. 2009.
- BESSA, A.M.F. dos S. **Professor do ensino básico: representação social de si e da profissão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Aveiro, Aveiro, 2009.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: trabalho de sociologia do conhecimento**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOTH, J. Bem-estar do trabalhador docente de Educação Física no início da carreira: síntese das investigações nacionais e internacionais. 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.
- CANCHERINI, A. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Santos, 2009.

- CARDOSO, V. D.; VOLPATO, G. Programas de mentoria para professores iniciantes: conceitos, características e importância em diferentes contextos. 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.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; BOROWSKI, E. B. V. A influência da socialização sobre o percurso docente dos professores de Educação Física no início da carreira. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 472-484, jan./mar. 2014.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; WITTIZORECKI, E. S.; KRUG, H. N. 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.
- COSTA, B. de O.; HENRIQUE, J.; FERREIRA, J. da S. Percepções pessoais de uma professora de Educação Física em início de carreira. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 173-186, 2013.
- CRISTINO, A. P. da R.; IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. As concepções da Gestão Escolar de professores de Educação Física. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 8, p. 129-140, jul./dez. 2008.
- CUNHA, M. I. da. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação [online]**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FAVATTO, N. C. **Início da carreira docente dos professores de Educação Física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá / Universidade Estadual de Londrina, Maringá, 2017.
- FELDKERCHER, N.; ILHA, F. R. da S. O professor iniciante na Educação Física Escolar: inserção profissional, desafios e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional Brasileiro**, Curitiba, v. 14, n. 37, p. 135-153, 2019.
- 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.
- FRASSON, J. S.; WITTIZORECKI, E. S. Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 57, p. 01-23, jan./mar. 2019a.
- FRASSON, J. S.; WITTIZORECKI, E. S. As redes de interações dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente: tecendo fios de socialização. **Cadernos de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2019b.
- FRASSON, J. S.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; BOROWSKI, E. B. V.; WITTIZORECKI, E. S. A socialização docente e os professores de Educação Física iniciantes: um debate a partir da construção social da realidade. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, VIII., 2016, Criciúma. **Anais: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul), Criciúma, 2016**. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/8cbce/schedconf/presentations>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002.
- FREITAS, R. C. de. **Estudo multicase sobre socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2011.
- FRESCHI, E. M.; FRESCHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 8, n. 18, p. 1-12, jul./dez. 2013.
- GABARDO, C. V. **Início da docência no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

- GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando professores do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.
- GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 530-549, mai./ago. 2013.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- ILHA, F. R. da S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Os condicionantes sociais que atuam sobre o ecossistema escolar: um estudo de caso com professores de Educação Física. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 1-15, jan./fev. 2010. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2706/condicionantes-sociais-que-atuam-sobre-o-e...> . Acesso em: 21 jan. 2010
- KRUG, H. N. As relações interpessoais estabelecidas na escola durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 148, p. 1-7, sep. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/relacoes-interpessoais-estagio-curricular-supervisionado...> . Acesso em: 30 jul. 2024.
- KRUG, H. N. Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, abr. 2020. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-comparativos-das-caracteristicas-do-bom-professor-de-educacao-fisica-da-educacao-ba...> . Acesso em: 28 nov. 2023.
- KRUG, H. N. Expectativas e realizações de professores de Educação Física no início da docência na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp. - EF, p. 50-61, jun. 2021.
- KRUG, H. N. Os dilemas do início da docência nas percepções de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jan. 2022a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-dilemas-do-inicio-da-docencia-nas-percepcoes-de-professores-de-educacao-fisica-na-educa...> . Acesso em: 19 jun. 2024.
- KRUG, H. N. Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica na busca da fase de estabilização na carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 47, v. 08 - esp. - EF, p. 51-63, jun. 2022b.
- KRUG, H. N. Os alunos ainda gostam das aulas de Educação Física na Educação Básica? **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 49, v. esp. – EF, p. 16-27, fev. 2023a.
- KRUG, H. N. As características do início da docência em Educação Física na Educação Básica. **Revista Saberes Docentes**, Juína, v. 8, n. 15, p. 1-20, jan./jun. 2023b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. As características do professor de Educação Física da Educação Básica: como é visto pela comunidade escolar. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, v. 11, n. 2, p. 35-53, ago./dez. 2022.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A Gestão Escolar nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis, v. 13, e2023003, p. 1-18, 2023a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os percursos de trans-formações de professores de Educação Física Escolar: a fase de entrada na carreira. **Revista REDFOCO**, Paus de Ferro, v. 10, n. 1, p. 48-71, 2023b.
- 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, Coletâneas – EF, p. 43-52, 2020.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o acolhimento dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 32, p. 1120-1140, set./dez. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, 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, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As relações interpessoais estabelecidas na escola no início da docência nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 15, ed. 1, p. 41-60, 2021.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. 6. ed. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MACHADO, L. B.; CASTRO, T. R. de. Profissão docente: representações sociais de futuros professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 19, p. 361-381, jan./jul. 2016.
- MARCELLOS, V. A. **Relações interpessoais** – reflexões a cerca do cotidiano escolar. Artigonal – Diretório Gratuitos, 2009.
- MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. dos S. Condicionantes que facilitam a prática pedagógica em Educação Física Escolar na rede municipal de São Paulo. **Cadernos de Educação Física e Esportes**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 1-9, 2019.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- MARCONDES, M. I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. **Revista de Educação do ABC**, n. 104, p. 35-44, 1997.
- MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997.
- MOLINA NETO, V. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS, Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, 2003.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. da S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS / Sulina, 2010.
- NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- NUNES, C.; CARDOSO, S. Professores iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre formação de Professores**, v. 5, n. 9, jul./dez. 2013.
- NUNES, J. B. S. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., 2005, Caxambu. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2005. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/joabatistanunest08.rtf>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- OLIVEIRA, V. F. de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V. F. de (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- QUADROS, Z. de F.; BLASIUS, J.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Prática educativa de professores de Educação Física no início da docência. **Revista Educação & Linguagem**, v. 18, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2015.

SANTOS, C. L. I. **Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoção no início da docência.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

SILVA, M. C. M. **O primeiro ano de docência: o choque com a realidade.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

TERENCE, A. C. F.; FILHO, E. E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos. In: ENEGEP, XXVI., 2006, Fortaleza. **Anais**, Fortaleza, 2006. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf. Acesso em: 08 mar. 2022.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa.** 2. ed. ver. e atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

APONTAMENTOS SOBRE OS PROBLEMAS/DIFICULDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Hugo Norberto Krug¹⁰

Resumo

Objetivamos neste estudo abordar os problemas/dificuldades na prática pedagógica no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e as consequentes necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física (EF). Caracterizamos o estudo como uma pesquisa qualitativa documental, tendo como interpretação das informações coletadas à análise documental. Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, onde a base de dados foi o indexador Google Acadêmico, concluímos que os problemas/dificuldades na prática pedagógica dos acadêmicos/estagiários no ECS constituem-se numa enorme quantidade, bem como as necessidades formativas dos mesmos. Entretanto, também constatamos que a quantidade de problemas/dificuldades supera em muito, a quantidade de necessidades formativas dos acadêmicos/estagiários, o que denuncia que o diagnóstico dos problemas/dificuldades tem sido palco de inúmeros estudos, enquanto que as necessidades formativas são escassas as investigações e, isso denuncia uma pequena possibilidade das instituições formadoras de professores de EF em melhorar a qualidade de sua formação a partir do diagnóstico dessas necessidades.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de Professores. Estágio Curricular Supervisionado. Dificuldades Pedagógicas. Necessidades Formativas.

Abstract

We was aimed in this study to address the problems/difficulties in the pedagogical practice in the Supervised Curricular Internship (SCI) and the consequente formative needs of undergraduate students in Physical Education (PE). We was characterized the study as a qualitative documentary research, with the interpretation of the information collected based on documentary analysis. By analyzing the information obtained in the specialized literature on PE, where the database was the Google Scholar indexer, we was conclude that the problems/difficulties in the pedagogical practice of the students/interns in the SCI constitute an enormous quantity, as well as their formative needs. However, we also found that the number of problems/difficulties far exceeds the number of formative needs of students/trainees, which shows that the diagnosis of problems/difficulties has been the subject of numerous studies, while training needs are rarely investigated, and this shows that institutions that train PE teachers have little opportunity to improve the quality of their formative based on the diagnosis of these needs.

Keywords: Physical Education. Teacher Training. Supervised Curricular Internship. Pedagogical Difficulties. Training Needs.

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

1 – As considerações iniciais

Abordando os problemas/dificuldades na prática pedagógica no Estágio Curricular Supervisionado e as necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física

Segundo Marques; Ilha e Krug (2009, p. 2),

o contexto da formação de professores e as diversas peculiaridades que compõem os cursos de Licenciaturas permitem e instigam a desenvolver inúmeros estudos e pesquisas que possam contribuir para essa formação, assim como fomentar inúmeros questionamentos e trocas entre os profissionais da educação.

Os autores ainda destacam que, neste quadro amplo de possibilidades de estudos e pesquisas, aparece a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), pois essa, de acordo com Bernardi *et al.* (2008), deve ser o eixo norteador dos cursos de formação de professores, orientando o trabalho das diferentes disciplinas.

Também Pimenta e Lima (2004, p. 61) afirmam que

o estágio como campo de conhecimento é o eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilitando que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente [...].”

Assim sendo, facilmente, podemos constatar que a produção científica que o Estágio Curricular Supervisionado na especificidade da Educação Física (EF) está em expansão, devido à importância deste na formação profissional inicial, somada às particularidades desse componente curricular e suas particularidades.

No direcionamento dessa afirmativa, em tempos passados, podemos citar a realização de diversas pesquisas sobre as mais variadas peculiaridades e problemáticas no ECS em EF: **‘importância’** (ILHA *et al.*, 2009a; FLORES *et al.*, 2010; KRUG *et al.*, 2010d; e, BARBIERI; KRUG, 2011); **‘contribuições’** (CONCEIÇÃO; KRUG, 2009; MARQUES; ILHA; KRUG, 2009b; ILHA; KRUG; KRUG, 2009a; e, KRUG, 2020); **‘formação’** (IVO; KRUG, 2008a); **‘pressupostos de base’** (KRUG, 2021a; e, KRUG, 2021b); **‘estruturação organizacional’** (KRUG, 2010g); **‘encadeamento curricular’** (ILHA *et al.*, 2009b; e, KRUG, 2010c); **‘inserção na escola’** (KRUG *et al.*, 2016e); **‘atuação docente’** (KRUG *et al.*, 2015d); **‘prática pedagógica’** (KRUG; KRUG, 2015; e, KRUG *et al.*, 2018); **‘complexidade da docência’** (KRUG *et al.*, 2015c); **‘problemas/dificuldades’** (CAVALHEIRO *et al.*, 2009; KRUG, 2011b; KRUG, 2012; ANTUNES; KRUG, 2013; e, CONTREIRA *et al.*, 2013); **‘dilemas’** (KRUG *et al.*, 2012; KRUG; KRUG, 2018); **‘desafios’** (ILHA; KRUG, 2008; KRUG; KRUG, 2018); **‘preocupações pedagógicas’** (KRUG; KRUG, 2011); **‘condicionantes sociais’** (KRUG, 2011); **‘planejamento das aulas’** (KRÜGER *et al.*, 2008a; KRÜGER *et al.*, 2008b; KRÜGER *et al.*, 2008c; CONTREIRA *et al.*, 2009; CAVALHEIRO *et al.*, 2009; e, KRUG, 2010e); **‘relações interpessoais’** (KRUG, 2010c); **‘interação com o ambiente escolar’** (MARQUES; ILHA; KRUG, 2009a); **‘inclusão’** (FLORES; KRUG, 2014; e, KRUG *et al.*, 2017); **‘expectativas e realizações’** (KRUG; KRUG, 2011); **‘construção da identidade docente’** (KRUG, 2010d); **‘saberes docentes’** (IVO; ILHA; KRUG, 2010; e, KRUG *et al.*, 2015c); **‘experiência docente’** (ILHA; KRUG; KRUG, 2009b; KOLINSKI; KRUG, 2011; KRUG, 2011a; e, MAZZOCATO; ANTUNES; KRUG, 2011); **‘saberes experienciais’** (KRUG *et al.*, 2015f); **‘sentimentos expressos’** (KRUG; KRUG, 2008; KRUG *et al.*, 2012a; KRUG *et al.*, 2012b; e, KRUG, 2017); **‘necessidades formativas’** (KRUG *et al.*, 2013; KRUG, 2021b); **‘ser professor’** (KRUG; KRUG, 2013; KRONBAUER; KRUG, 2014; e, KRUG *et al.*, 2015b); **‘significado’** (ILHA *et al.*, 2009); **‘momentos significativos’** (KRUG, 2010a; e, KRUG; KRUG, 2010); **‘fatos marcantes’**

(KRUG, 2010b); **‘marcas docentes’** (KRUG *et al.*, 2016c); **‘mal-estar docente’** (KRUG *et al.*, 2015a); **‘transformações’** (KRUG; KRUG, 2012); **‘prática reflexiva’** (KRONBAUER; KRUG, 2016); **‘professores-colaboradores’** (KRUG; KRUG; MAZOCATTO, 2015; MAZZOCATO; KRUG, 2015a; MAZZOCATO; KRUG, 2015b; MAZZOCATO *et al.*, 2015; MAZZOCATO *et al.*, 2018a; e, MAZZOCATO *et al.*, 2018b); **‘gestão escolar’** (KRUG *et al.*, 2016a); **‘aprendizagem docente’** (MARQUES; ILHA; KRUG, 2009b; e, TELLES; KRUG; KRUG, 2015); **‘aspectos positivos e negativos’** (MARQUES; KRUG, 2010); **‘opinião’** (SILVA; KRUG, 2008a); **‘dia de chuva’** (TELLES; KRUG, 2014); **‘projeto político-pedagógico da escola’** (SILVA; KRUG, 2008b; e, SILVA; KRUG, 2008c); e, **‘desintegração curricular’** (IVO; KRUG, 2008b).

Como vimos, no contexto do desenvolvimento do ECS, conforme Krug (2010b), vários aspectos podem ser focalizados, e, nesse sentido, voltamos nossos olhares nesta investigação, especificamente, para os problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS e para as necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em EF.

De acordo com Marcelo Garcia (1995), o diagnóstico das necessidades dos docentes (ou futuros docentes) é uma das funções que todo o curso de formação de professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planejada, correspondendo, na medida do possível, às solicitações destes em matéria de conhecimentos, destrezas ou atitudes. O autor ressalta que o diagnóstico de necessidades se converte num primeiro passo do processo de avaliação dos programas de formação de professores, pois fundamenta o trabalho que os docentes desenvolvem nas instituições escolares (inserção nossa).

Segundo Ivo; Ilha e Krug (2010, p. 5), “a prática pedagógica do professor (ou futuro professor em situação de Estágio Curricular supervisionado) passa [...] a ser construída e reconstruída concomitantemente com as necessidades que se fazem presentes nos processos de ensino-aprendizagem [...]” (inserção nossa).

Neste sentido, achamos necessário citarmos Ivo e Krug (2008b, p. 1) que colocam que “[...] estudar o que envolve esta disciplina (Estágio Curricular Supervisionado), é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos e comprometidos com uma formação de qualidade”.

Portanto, é importante estudar os problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS e as necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em EF, pois, segundo Xavier e Santos (*apud* IVO; KRUG, 2008b, p. 2), “[...] as ideias de melhora, de qualidade educativa, de aperfeiçoamento, surgem, na maioria das vezes, da confrontação entre a realidade que temos e a que queremos, ou ainda frente as situações problemáticas e à necessidade de resolvê-las.

Desta forma, diante deste cenário descrito anteriormente, encontramos na literatura especializada vários estudos que apontam os problemas/dificuldades na prática pedagógica de acadêmicos de Licenciatura em EF no ECS.

Assim, considerando as colocações anteriores, focamos nosso interesse investigativo na seguinte questão problemática, norteadora deste estudo: quais são os problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS e as consequentes necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em EF, existentes na literatura especializada em EF. A partir dessa problemática, configuramos o seguinte objetivo geral do estudo: abordar os problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS e as consequentes necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em EF.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Kronbauer e Krug (2016, p. 29) que acreditam que, as informações colhidas, por este tipo de estudo, “[...] oferecem subsídios para reflexões que despertam possibilidades de modificações no contexto da formação inicial de professores de EF, especificamente na compreensão do ECS”.

Esta justificativa do estudo está em consonância com o colocado por Castro (1978) de que um trabalho pode ser justificado a partir de sua importância. Assim, para o autor, um trabalho é importante “[...] quando está de alguma forma ligada a uma questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade. Um tem pode também ser importante se está ligado a uma questão teórica que merece atenção continuada na literatura especializada” (CASTRO, 1978, p. 56).

Assim sendo, as afirmativas dos autores anteriormente citados se complementam na justificativa da importância da realização deste estudo.

2- Os referenciais teóricos: explicitando um pouco dos suportes teóricos da temática em questão

Abordamos o ECS, a prática pedagógica revisitado pelos seus problemas/dificuldades e conseqüentemente as necessidades formativas dos acadêmicos de Licenciatura enquanto suportes teóricos para uma melhor compreensão da temática em questão.

2.1- O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física

Conforme Ilha *et al.* (2009a, p. 2),

pensar na formação profissional, em especial na formação do professor de Educação Física para a Educação Básica, tendo como pano de fundo a formação inicial, nos remete a (destacar) o papel do Estágio Curricular Supervisionado na construção da identidade deste profissional, bem como [...] dos saberes para a docência. [...] o Estágio Curricular Supervisionado é a disciplina que permite aos acadêmicos de Licenciatura a apropriação de instrumentos teóricos-metodológicos para atuação no ambiente escolar. De posse do conhecimento específico (saber disciplinar) o estágio traduz-se como o momento deste acadêmico tentar compreender o sistema de ensino, as políticas educacionais, a escola e os sujeitos com os quais irá desenvolver/construir processos de aprendizagem.

Para Telles *et al.* (2013, p. 12), “[o] estágio é a grande oportunidade do acadêmico de intervir em diferentes realidades de sua ampla atuação. Este momento irá requerer de um claro embasamento sobre a teoria e a prática, elementos norteadores que determinam o conhecimento aplicado na prática”.

Marcelo Garcia (1999) afirma que o ECS representa a oportunidade privilegiada para aprender a ensinar na medida em que se integrem as diferentes dimensões que envolvem a atuação docente, ou seja, o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático do conteúdo.

Neste cenário, Krug *et al.* (2016d, p. 120), consideram “[...] a disciplina de ECS (Estágio Curricular Supervisionado) como um importante momento na formação inicial de professores de EF (Educação Física) [...]” (inserção nossa).

2.2- Os problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS

Para Luft (2000), problema significa uma questão ou circunstância cuja resolução é muito difícil de realizar-se; situação muito complicada de se resolver; o que não conseguimos lidar, nem tratar. Tudo aquilo cuja resolução é difícil ou complicada.

Ainda Luft (2000) diz que dificuldade significa uma característica, particularidade ou caráter daquilo que não é fácil; é o atributo do que é difícil. Acrescenta que dificuldade é o que se considera difícil, trabalhoso, árduo ou laboroso; o que impede a realização de alguma coisa; aquilo que estorva ou atrapalha o desenvolvimento de algo; um impedimento ou obstáculo.

Segundo Luft (2000), problema e dificuldade são sinônimos.

Assim sendo, diante destes significados das palavras problemas e dificuldades, para este estudo, consideramos ambas palavras como sinônimos e que simbolizam as situações problemáticas e/ou difíceis que permeiam a prática pedagógica dos futuros professores (e/ou acadêmicos em situação de ECS) em EF.

2.3- A prática pedagógica no ECS

Segundo Carreiro da Costa (1988), no ensino da EF, a aula constitui o elo decisivo no processo de educação e formação. A aula representa a unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino. O autor ainda destaca que a prática pedagógica é um problema central na ação educativa, que não deve ser realizada em si, mas como a expressão de um longo processo que materializa as várias opções tomadas pelo docente (ou futuro docente em situação de ECS) durante a organização do ensino (inserção nossa).

Neste sentido, Cunha (1992) coloca que a prática pedagógica é o cotidiano do professor na preparação e execução do ensino.

De acordo com Ivo e Krug (2008, p. 3), “a prática pedagógica se configura na interação de todos os elementos que nela intervêm”.

Neste cenário, citamos Onofre e Fialho (1995) que enfatizam que o estágio pedagógico proporcionado pelo ECS tem sido identificado como um momento crítico da formação inicial dos professores porque, na maioria dos casos, pela primeira vez, de uma forma sistemática, os acadêmicos/estagiários confrontam-se com situações reais de ensino (prática pedagógica) e consequentemente surgem dificuldades pedagógica em suas ações docentes.

2.4- As necessidades formativas

Segundo Monteiro (*apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 67-68), necessidade formativa é o “[...] conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenvolvimento de seu ensino”.

Para Nunes e Ramalho (2006), a necessidade no professor é vista como algo útil, imprescindível num dado momento, ligado a valores, que partem das experiências anteriores, e que definem a procura de algo que falta para poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalismo. Ressaltam que essas necessidades são individuais e/ou coletivas e que podem dirigir-se à formação dos professores face às novas tarefas da prática profissional exigidas pela transformação permanente da sociedade. Apontam que as necessidades docentes têm origem na prática, e como categoria norteadora faz-se necessário pesquisar a prática educativa do professor em seu cotidiano.

Marcelo Garcia (1995) coloca que o diagnóstico das necessidades dos docentes é uma das funções que todo o curso de formação de professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planejada, correspondendo, na medida do possível, às solicitações desses em matéria de conhecimentos, destrezas ou atitudes. Destaca que o diagnóstico das

necessidades se converte num primeiro passo do processo de avaliação dos programas de formação de professores, pois fundamenta o trabalho que os docentes desenvolvem nas instituições escolares.

Assim sendo, conforme Nunes e Ramalho (2006), o diagnóstico das necessidades manifestadas na prática pré-profissional (ECS) deve ser objeto integrador da formação.

Neste sentido, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993), à análise das necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo do programa formador-formando.

Desta forma, Conceição; Bernardi e Krug (2007) explicitam que uma das formas para encontrar, conhecer e justificar as necessidades é considerando a compreensão dos formandos, pois ninguém conhece melhor as necessidades do que aqueles que as têm.

Neste cenário, Krug *et al.* (2013, p. 254-255) ressaltam que “[...] compreender as necessidades formativas é avançar nas perspectivas sobre a formação docente e no trato do conhecimento específico da Educação Física Escolar”.

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

Consideramos necessário ressaltarmos que os pressupostos metodológicos manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos dos pesquisadores, e, nesse sentido, caracterizamos este estudo como uma pesquisa qualitativa documental.

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

Assim sendo, segundo Glazier & Powell (2011), os dados qualitativos são descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos, citações diretas de pessoas sobre as suas experiências; trechos de documentos, registros, correspondências, gravações ou transcrições de entrevistas e discursos, dados com maior riqueza de detalhes e profundidade e interações entre indivíduos, grupos e organizações.

Para Godoy (1995, p. 21), “[...] a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas [...]”. A autora acrescenta que pesquisa documental é o “[...] exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p 21).

Ainda Godoy (1995, p. 23) ressalta que “na pesquisa documental três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise”.

Desta forma, utilizamos à análise documental, que, conforme Zanella (2006, p. 129), “[...] envolve a investigação de documentos internos (da organização) ou externo (governamentais, de organizações não-governamentais; de institutos de pesquisas; dentre outros). É uma técnica utilizada tanto em pesquisa quantitativa como qualitativa”.

Assim, definimos a temática deste estudo como sendo: **‘os problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS e as conseqüentes necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em EF’.**

Neste cenário, desenvolvemos a pesquisa em três momentos: 1º) efetuamos um levantamento sobre a literatura que aborda o ECS na Licenciatura em EF; 2º) utilizamos a análise documental, que, para Lankshear e Knobel (2008), é baseada em documentos e constrói interpretações para identificar significados; e, 3º) realizamos o presente texto, a partir das reflexões sobre as obras encontradas na literatura especializada. Particularmente, realizamos a busca na literatura especializada na base de dados do indexador Google Acadêmico.

4- Os resultados e as discussões: explicitando os achados sobre os problemas/dificuldades na prática pedagógica no Estágio Curricular Supervisionado e as necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física

Elaboramos os resultados e as discussões deste estudo tendo como referência o seu objetivo geral. Assim sendo, baseamos a construção do conhecimento deste estudo nas interpretações das informações obtidas pela análise documental, as quais possibilitaram uma descrição interpretativa do tema estudado. Dessa forma, explicitamos os resultados e as discussões em dois itens que representaram o objetivo geral do estudo.

4.1- Os problemas/dificuldades na prática pedagógica no Estágio Curricular Supervisionado de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física

Inicialmente, no quadro 1, mostramos os problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS de acadêmicos de Licenciatura em EF constantes na literatura especializada estudada.

Quadro 1 – Os problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS de acadêmicos de Licenciatura em EF.

Problemas/Dificuldades	Autores	Total
1)A dificuldade do acadêmico no planejamento das aulas***	Krüger <i>et al.</i> (2008a); Krüger <i>et al.</i> (2008b); Krüger <i>et al.</i> (2008c); Silva e Krug (2008a); Cavalheiro <i>et al.</i> (2009); Contreira <i>et al.</i> (2009); Flores <i>et al.</i> (2009); Ilha; Krug e Krug (2009b); Krug (2010a); Krug (2010e); Mazzocato; Antunes e Krug (2011); Krug (2012); Krug <i>et al.</i> (2012); Antunes e Krug (2013); Contreira <i>et al.</i> (2013)	15
2)A indisciplina dos alunos**	Ivo e Krug (2008); Silva e Krug (2008a); Ilha; Krug e Krug (2009b); Krug (2010a); Krug (2010b); Marques e Krug (2010); Barbieri e Krug (2011); Kolinski e Krug (2011); Krug (2011); Mazzocato; Antunes e Krug (2011); Krug (2012); Krug <i>et al.</i> (2012); Antunes e Krug (2013); Contreira <i>et al.</i> (2013)	14
3)A falta de espaço físico para as aulas*	Silva e Krug (2008a); Ilha; Krug e Krug (2009b); Krug (2010a); Marques e Krug (2010); Kolinski e Krug (2011); Krug (2011); Mazzocato; Antunes e Krug (2011); Krug (2012); Krug <i>et al.</i> (2012); Antunes e Krug (2013); Contreira <i>et al.</i> (2013)	11
4)A falta de controle/domínio da turma de alunos***	Silva e Krug (2008a); Ilha; Krug e Krug (2009b); Krug (2010a); Barbieri e Krug (2011); Krug (2011); Mazzocato; Antunes e Krug (2011); Krug (2012); Krug <i>et al.</i> (2012); Antunes e Krug (2013); Contreira <i>et al.</i> (2013)	10

5)A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas**	Silva e Krug (2008a); Ilha; Krug e Krug (2009b); Krug (2010a); Krug (2011); Kolinski e Krug (2011); Mazzocato; Antunes e Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013); Contreira <i>et al.</i> (2013)	9
6)A falta de materiais para as aulas*	Silva e Krug (2008a); Krug (2010a); Barbieri e Krug (2011); Krug (2011); Mazzocato; Antunes e Krug (2011); Krug (2012); Krug <i>et al.</i> (2012); Antunes e Krug (2013)	8
7)A falta de conhecimento para trabalhar com a inclusão***	Silva e Krug (2008a); Barbieri e Krug (2011); Krug (2011); Antunes e Krug (2013); Krug (2012); Krug <i>et al.</i> (2017)	6
8)A falta de conhecimento / domínio do acadêmico sobre o conteúdo a ser ministrado***	Krug (2010a); Krug (2011); Krug (2012); Krug <i>et al.</i> (2012); Antunes e Krug (2013)	5
9)A agitação dos alunos**	Ilha; Krug e Krug (2009b); Marques e Krug (2010); Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	5
10)Não ter aula de EF em dia de chuva*	Krug (2011); Kolinski e Krug (2011); Krug (2012); Krug <i>et al.</i> (2012); Antunes e Krug (2013)	4
11)A falta de conhecimento pedagógico do acadêmico***	Silva e Krug (2008a); Ilha; Krug e Krug (2009b); Krug <i>et al.</i> (2012); Contreira <i>et al.</i> (2013)	4
12)A falta de planejamento do professor de EF da escola*	Krug (2011); Krug (2012); Krug <i>et al.</i> (2012); Antunes e Krug (2013)	4
13)As diferenças individuais dos alunos***	Krug (2010a); Ilha; Krug e Krug (2009b); Mazzocato; Antunes e Krug (2011); Contreira <i>et al.</i> (2013)	4
14)A intervenção dos pais nas aulas de EF*	Krug (2011); Krug (2012); Marques e Krug (2010); Antunes e Krug (2013)	4
15)O choque do acadêmico com a realidade escolar***	Krug (2011); Krug (2012); Krug <i>et al.</i> (2012); Antunes e Krug (2013); Silva e Krug (2008a)	4
16)A infrequência dos alunos nas aulas de EF**	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
17)Ministrar aulas com alunos de ambos os sexos***	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
18)Os alunos só querem jogo / esporte**	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
19)As intempéries do tempo (dias de chuva)*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
20)Os alunos em diferentes níveis de aprendizagem***	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
21)O número elevado de alunos nas aulas de EF*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
22)A falta de sequência das aulas de EF*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
23)A junção esporádica de outros alunos com a turma que tem aula de EF*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
24)Ministrar aulas somente organizadas por clube (esportes)*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3

25)Ministrar aula de EF na sala de aula*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
26)O número reduzido de alunos nas aulas de EF*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
27)O egocentrismo dos alunos*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
28)O preconceito dos alunos*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
29)Os alunos hiperativos*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
30)A presença de pessoas estranhas no local da aula de EF*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
31)Ministrar aula de EF em dias consecutivos*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
32)Ministrar aula de EF para turma de alunos separados por sexo*	Krug (2011); Krug (2012); Antunes e Krug (2013)	3
33)A desvalorização da EF na escola*	Krug (2010a); Mazzocato; Antunes e Krug (2011); Contreira <i>et al.</i> (2013)	3
34)A insegurança do acadêmico na docência***	Krug (2011); Antunes e Krug (2013)	2
35)A falta de conhecimento dos alunos sobre esporte**	Krug (2011); Krug (2012)	2
36)A falta de planejamento curricular da disciplina de EF na escola*	Krug <i>et al.</i> (2012); Antunes e Krug (2013)	2
37)O número elevado e/ou baixo de alunos nas turmas da disciplina de EF na escola*	Krug <i>et al.</i> (2012); Antunes e Krug (2013)	2
38)A ausência de trabalho coletivo na disciplina de EF da escola*	Barbieri e Krug (2011); Krug <i>et al.</i> (2012)	2
39)Ministrar aula de EF para crianças***	Krug (2011)	1
40)A dificuldade de adaptação do acadêmico à turma de alunos***	Krug <i>et al.</i> (2012)	1
41)O tempo de duração das aulas da disciplina de EF da escola*	Krug <i>et al.</i> (2012)	1
42) O horário das aulas de EF da escola*	Krug <i>et al.</i> (2012)	1
43) A desmotivação do professor de EF da escola*	Krug <i>et al.</i> (2012)	1
44)Os atestados médicos apresentados pelos alunos*	Krug <i>et al.</i> (2012)	1
45)As deficiências motoras dos alunos***	Krug <i>et al.</i> (2012)	1
46)A pouca orientação do professor de estágio*	Silva e Krug (2008a)	1

Legenda 1: *Problemas/dificuldades na prática pedagógica dos acadêmicos de Licenciatura em EF em situação de ECS ligados à estrutura da escola/sistema educacional; ** Problemas/dificuldades na prática pedagógica dos acadêmicos de Licenciatura em EF em situação de ECS ligados aos alunos da EB; e, ***Problemas/dificuldades na prática pedagógica dos acadêmicos de Licenciatura em EF em situação de ECS ligados aos acadêmicos/estagiários.

Fonte: Informações contidas na literatura especializada em EF.

Elaboração: Os autores.

No quadro 1, podemos notar, de **‘forma geral’**, que **‘identificação de um rol de quarenta e seis problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS de acadêmicos de Licenciatura em EF constantes na literatura especializada estudada’**. Esse fato está em consonância com o colocado por Krug (2011b) de que a observação informal da prática cotidiana dos acadêmicos em situação de ECS em EF nos cursos de Licenciatura revela a existência de diversos problemas/dificuldades que tornam a prática pedagógica completamente comprometida pelos fatores internos quanto externos à prática pedagógica dos mesmos, o que impulsiona a uma melhor qualificação da formação inicial em Licenciatura em EF.

Ao realizarmos uma **‘análise geral’** sobre **‘os problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS de acadêmicos de Licenciatura em EF constantes na literatura especializada estudada’**, constatamos que, estes problemas/dificuldades estão **‘divididos em três categorias’**, sendo uma categoria (vinte e quatro do total de quarenta e cinco) **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*** (itens: 3; 6; 10; 12; 14; 19; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 30; 31; 32; 33; 36; 37; 38; 41; 42; 43; 44 e 46), outra categoria (treze do total de quarenta e seis) **‘ligada aos acadêmicos/estagiários’***** (itens: 1; 4; 7; 8; 11; 13; 15; 17; 20; 34; 39; 40 e 45) e outra categoria (nove do total de quarenta e seis) **‘ligada aos alunos da EB’**** (itens: 2; 5; 9; 16; 18; 27; 28; 29 e 35). Esse fato está em consonância com o destacado por Krug (2011b) de que a maioria dos problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS de acadêmicos de Licenciatura em EF estão ligados à fatores externos à prática pedagógica dos mesmos (no caso deste estudo a categoria ligada à estrutura da escola/sistema educacional*) e a minoria estão ligados à fatores internos à prática pedagógica dos mesmos (no caso deste estudo as categorias ligadas aos alunos da EB e aos acadêmicos/estagiários).

A partir destas constatações, podemos inferir que os problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS de acadêmicos de Licenciatura em EF constantes na literatura especializada estudada são de diversas categorias: às ligadas à estrutura da escola/sistema educacional, às ligadas aos alunos da EB e às ligadas aos acadêmicos/estagiários. Nesse sentido, citamos Ilha; Krug e Krug (2009b) que salientam que os acadêmicos/estagiários de Licenciatura em EF precisam aprender mais conhecimentos para lidar com as situações conflitantes da prática cotidiana na escola. Dessa forma, é fundamental que os acadêmicos/estagiários possam aprender a enfrentar os problemas/dificuldades, pois, assim, segundo Krug (2010b), ao enfrentarem os problemas/dificuldades estarão aprendendo a ser professor.

4.2- As necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física frente aos problemas/dificuldades na prática pedagógica no Estágio Curricular Supervisionado

Finalmente, no quadro 2, expomos as necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em EF frente aos problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS.

Quadro 2 – As necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em EF frente aos problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS.

Necessidades Formativas	Autores	Total
1)Saber ter o controle/domínio da turma ^o	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
2)Ter mais conhecimentos sobre métodos de ensino ^o	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
3)Ter capacidade de adaptação das aulas à infraestrutura da escola, principalmente no que se refere ao espaço físico e aos materiais disponíveis para as aulas de EF ^{oooo}	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
4)Ter mais conhecimentos sobre os conteúdos a serem ministrados ^{ooo}	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2

5)Ter maior conhecimento sobre planejamento de ensino ^o	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
6)Saber lidar somente com um conteúdo esportivo de forma mais aprofundada ^o	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
7)Conhecer o planejamento da EF para o ano letivo ^{oooo}	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
8)Conhecer o Projeto Pedagógico da escola ^{oooo}	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
9)Saber trabalhar suas aulas na proposta do professor de EF da escola ^{oooo}	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
10)Entender as causas do isolamento de EF na escola ^{oooo}	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
11)Ter mais conhecimentos sobre os alunos da turma ^{oo}	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
12)Saber trabalhar com poucos ou muitos alunos em uma aula ^o	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
13)Ter mais conhecimentos sobre como trabalhar com alunos deficientes ^o	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
14)Ter conhecimentos para lidar com a complexidade do real ^o	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2
15)Conhecer a dinâmica do funcionamento da escola ^{oooo}	Krug <i>et al.</i> (2013); Krug (2021b)	2

Legenda 1: ^oNecessidades formativas relativas às sofridas pelos acadêmicos/estagiários; ^{oo} Necessidades formativas relativas aos alunos; ^{oooo}Necessidades formativas relativas ao currículo; e ^{oooo}Necessidades formativas relativas à escola.

Fonte: Informações contidas na literatura especializada em EF.

Elaboração: Os autores.

No quadro 2, podemos notar, de ‘**forma geral**’, a ‘**identificação de um rol de quinze necessidades formativas frente aos problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS de acadêmicos de Licenciatura em EF constantes na literatura especializada estudada**’. Esse fato está em consonância com o dito por Krug *et al.* (2013) de que um rol de sempre as necessidades formativas elencadas por acadêmicos/estagiários confirmam que a prática pedagógica sofre influência de uma série de variáveis que permeiam o espaço educativo e por isso elas podem ser as mais diversas possíveis, podendo, sem dúvida, ser em número bem elevado. Além disso, Krug (2021b) destacam que as necessidades formativas sentidas pelos acadêmicos/estagiários no ECS também demonstram a complexidade que circunda a formação inicial em EF e a prática pedagógica em situação de estágio. Nesse sentido, citamos Marcelo Garcia (1995) que salienta que o diagnóstico de necessidades formativas se converte num primeiro passo do processo de avaliação de programas de formação de professores, pois fundamenta o trabalho que os docentes desenvolvem nas instituições escolares.

Ao fazermos uma ‘**análise geral**’ sobre ‘**as necessidades formativas frente aos problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS de acadêmicos de Licenciatura em EF constantes na literatura especializada estudada**’, constatamos que, estas necessidades formativas estão ‘**divididas em quatro categorias**’, sendo uma categoria (sete do total de quinze) ‘**relativa às sofridas pelos próprios acadêmicos/estagiários**’ (itens: 1; 2; 5; 6; 12; 13 e 14), outra categoria (cinco do total de quinze) ‘**relativa à escola**’ (itens: 3; 8; 9; 10 e 15), mais outra categoria (duas do total de quinze) ‘**relativa ao currículo**’ (itens: 4 e 7) e ainda outra categoria (uma do total de quinze) ‘**relativa aos alunos**’ (item: 11). Esta análise está embasada em Hewton (*apud* MARCELO GARCIA, 1995) que classifica os tipos de necessidades formativas nas seguintes categorias: a) relativas aos alunos – quando envolvem aprendizagem, diversidade, disciplina, rendimento, motivação; b) relativas ao currículo – quando trata de aperfeiçoamento profissional, estilos de ensino, de comunicação, de avaliação, de definição de objetivos; c) relativas à escola enquanto organização –

quando envolve os alunos, a organização, os professores, o clima escolar, as relações com o ambiente exterior à ela; e, d) relativas às sofridas pelo próprio professor (ou futuro professor) – quando estão ligadas à abordagem dos professores como profissionais e como pessoas, desenvolvimento da carreira docente, a satisfação no trabalho.

A partir destas constatações, podemos inferir que as necessidades formativas frente aos problemas/dificuldades na prática pedagógica no ECS de acadêmicos de Licenciatura em EF constantes na literatura especializada estudada são de diversas categorias: às relativas às sofridas pelos próprios acadêmicos/estagiários, às relativas à escola enquanto organização, às relativas aos alunos e às relativas ao currículo. Nesse sentido, citamos Nunes e Ramalho (2006, p. 4) que salientam que “a origem das necessidades formativas, ou seja, a necessidade de formar determinadas competências, saberes, etc. não pode situar-se só nos indivíduos, mas também nas instituições onde desenvolvem ou desenvolverão suas atividades, dentro do contexto da sociedade”.

5- As considerações finais: concluindo sobre os problemas/dificuldades na prática pedagógica no Estágio Curricular Supervisionado e as necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física

Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, sobre a temática em questão, concluímos que os problemas/dificuldades na prática pedagógica dos acadêmicos/estagiários no ECS constituem-se numa enorme quantidade, bem como as necessidades formativas dos mesmos. Entretanto, também constatamos que a quantidade de problemas/dificuldades supera em muito, a quantidade de necessidades formativas dos acadêmicos/estagiários, o que denuncia que o diagnóstico dos problemas/dificuldades tem sido palco de inúmeros estudos, enquanto que as necessidades formativas são escassas as investigações e, isso denuncia uma pequena possibilidade das instituições formadoras de professores de EF em melhorar a qualidade de sua formação a partir do diagnóstico dessas necessidades.

Frente a este cenário, mencionamos Krug (2010c) que destaca que é no decorrer das atividades do ECS que se tem a possibilidade de melhor detectar o tipo de formação que os acadêmicos receberam, e que por este motivo, os problemas/dificuldades encontrados(as) nesta disciplina, por vezes, extrapolam os seus limites de disciplina da metade final do currículo dos cursos de Licenciatura. ASSIM SENDO, PODE-SE ESTABELECEM DUAS FUNÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, UMA CORRETIVA E UMA FORMATIVA.

A função corretiva se refere à atenuação das deficiências dos acadêmicos-mestres trazidas no bojo de sua formação profissional, bem como suas características pessoais, entendidas estas como aquelas condições psicofísicas individuais associadas as suas aptidões para a carreira profissional (KRUG, 2010c).

Desta forma, a partir destas duas funções do ECS podem ser desenvolvidos os meios para promover os acadêmicos-mestres de comportamentos precisos para o ensino. NESSE SENTIDO, CONCLUÍMOS QUE É PRIMORDIAL CONHECER OS PROBLEMAS/DIFICULDADES NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE QUALIDADE.

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

Referências

- ANTUNES, F. R.; KRUG, H. N. A valorização dos problemas/dificuldades da prática pedagógica nos Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-6, set. 2013. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=categ... . Acesso em: 06 set. 2013.
- BARBIERI, D. S.; KRUG, H. N. A importância do Estágio Curricular Supervisionado para a formação do licenciado em Educação Física: um relato de experiência docente. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 152, p. 1-11, ene. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd152/a-importancia-do-estagio-curricular-em-educacao-fis...> . Acesso em: 15 abr. 2023.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A. **Sucesso pedagógico em Educação Física**: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. 1988. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade Humana) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1988.
- CASTRO, C. de M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.
- CAVALHEIRO, L.; CONTREIRA, C. B.; FLORES, P. P.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. Formação inicial: a opinião dos acadêmicos sobre alguns elementos da prática pedagógica vivenciados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, p. 1-8, jan. 2009. Disponível em: <http://www.boletimef.org/?canal=12&file=2179>. Acesso em: 29 jan. 2009.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; BERNARDI, A. P.; KRUG, H. N. As necessidades formativas de futuros professores de Educação Física frente a um contexto educacional incluyente. In: KRUG, H. N. (Org.). **Saberes e fazeres na Educação Física**. Santa Maria: [s.n.], 2007. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v. 1).
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Contribuições do Estágio Supervisionado no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física: novas propostas de conteúdos, novas visões educacionais. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, p. 1-8, mai. 2009. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2409/Contribuicoes-do-estagio-supervisionado-no...> . Acesso em: 27 mai. 2009.
- CONTREIRA, C. B.; CAVALHEIRO, L.; FLORES, P. P.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. A opinião dos acadêmicos sobre a aplicabilidade do planejamento das aulas no Estágio Curricular Supervisionado à formação de professores em Educação Física. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, p. 1-6, jan. 2009. Disponível em: <http://www.boletimef.org/?canal=12&file=2177> . Acesso em: 10 mar. 2009.
- CONTREIRA, C. B.; FLORES, P. P.; TEMP, H.; KRUG, H. N. Relação entre problemas e momentos de ruptura profissional sentidos no estágio docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-7, nov. 2013. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/relacao-entre-problemas-e-momentos-de-ruptura-profissional-sentidos-no-estagio-docente> . Acesso em: 06 abr. 2023.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1992.
- FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação inicial de professores de Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em contexto escolar inclusivo. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 11, p. 190-215, jan./jun. 2014.
- FLORES, P. P.; CAVALHEIRO, L.; CONTREIRA, C. B.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. Formação profissional: a opinião dos acadêmicos em relação às contribuições do planejamento das aulas de Educação Física Escolar durante o Estágio Curricular Supervisionado. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, p. 1-8, mar. 2009. Disponível em: <http://www.boletimef.org/?canal=12&file=2181> . Acesso em: 10 mar. 2009.
- FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. B.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. A importância do Estágio Curricular Supervisionado para a formação profissional em Educação Física: uma visão discente. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 1-9, jan./fev. 2010. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2667/Importancia-do-estagio-na-formacao-em-E...> . Acesso em: 30 jan. 2010.
- GLAZIER, J. D.; POWELL, R. R. **Qualitative research in information management**. Englewood: Libraries Unlimited, 2011.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O desafio de ser professor no Estágio Curricular Supervisionado durante a formação inicial em Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 123, p. 1-7, ago. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/ser-professor-no-estagio-curricular-supervisionado-...> . Acesso em: 09 abr. 2023.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. A experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física dos acadêmicos do CEFD/UFSM (Currículo 1990). **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 1, n. 22, p. 85-108, 2009b.

- ILHA, F. R. da S.; SILVA, A. R.; BASEI, A. P.; MASCHIO, V.; KRUG, H. N. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: significado e importância sob a ótica dos acadêmicos do curso de Licenciatura. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, p. 1-10, jan. 2009a. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/?canal=12&file=2167> . Acesso em: 25 jan. 2009.
- ILHA, F. R. da S.; SILVA, A. R.; BASEI, A. P.; MASCHIO, V.; KRUG, H. N. O encadeamento dos Estágios Curriculares Supervisionados no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, p. 1-9, jan. 2009b. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/?canal=12&file=2168> . Acesso em: 25 jan. 2009.
- IVO, A. A.; KRUG, H. N. O Estágio Curricular Supervisionado e a formação do futuro professor de Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 127, p. 1-18, dic. 2008a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd127/a-formacao-do-futuro-professor-de-educacao-fisica...> . Acesso em: 09 abr. 2023.
- IVO, A. A.; KRUG, H. N. A (des)integração do Estágio Curricular Supervisionado com as demais disciplinas do currículo da Licenciatura em Educação Física da UFSM: um estudo de caso. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-6, jul. 2008b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/des-integracao-do-estagio-curricular-supervisionado-...> . Acesso em: 20 jul. 2023.
- IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Repensando a formação do professor de Educação Física a partir do Estágio Curricular Supervisionado: o desenvolvimento e a articulação dos saberes docentes nas diferentes práticas educativas. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 1-13, jan./fev. 2010. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2704/Repensando-aformacao-do-professor-de-Ed...> . Acesso em: 21 jan. 2010.
- KOLINSKI, G. da S.; KRUG, H. N. Os Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: um relato de experiência docente. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 154, p. 1-13, mar. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd154/os-estagios-curriculares-supervisionados-experienci...> . Acesso em: 15 abr. 2023.
- KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. Os significados de ‘ser professor’ na percepção de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado de um curso de Licenciatura em Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, a. 10, n. 23, v. 1, p. 24-29, 2014.
- KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. O Estágio Curricular Supervisionado: possibilidades à prática reflexiva de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 01, p. 28-34, 2016.
- KRUG, H. N. Os momentos significativos na experiência docente nos Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 151, p. 1-11, dic. 2010a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd151/os-momentos-significativos-nos-estagios-curricula...> . Acesso em: 06 abr. 2023.
- KRUG, H. N. Os fatos marcantes do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 14, n. 142, p. 1-15, mar. 2010b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/estagio-curricular-supervisionado-na-percepcao-dos...> . Acesso em: 14 abr. 2023.
- KRUG, H. N. As contribuições na aprendizagem docente do encadeamento dos Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 14, n. 142, p. 1-16, mar. 2010c. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/contribuciones-na-aprendizagem-docente-em-educ...> . Acesso em: 14 abr. 2023.
- KRUG, H. N. A construção da identidade profissional docente no Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 143, p. 1-10, abr. 2010d. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd143/identidade-profissional-docente-no-estagio-curricul...> . Acesso em: 14 abr. 2023.
- KRUG, H. N. O planejamento, o desempenho e as contribuições deixadas aos escolares no Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 148, p. 1-8, sep. 2010e. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/contribuciones-no-estagio-curricular-supervisionado...> . Acesso em: 14 abr. 2023.

KRUG, H. N. As relações interpessoais estabelecidas na escola durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 148, p. 1-7, sep. 2010f. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/relacoes-interpessoais-estagio-curricular-supervisio...> . Acesso em: 07 abr. 2023.

KRUG, H. N. A estruturação organizacional da Educação Física nas escolas com Estágio Curricular Supervisionado I-II-III da Licenciatura do CEFD/UFSM: um diagnóstico da realidade dos acadêmicos-estagiários. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 149, p. 1-12, oct. 2010g. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd149/educacao-fisica-nas-escolas-com-estagio-curricula...> . Acesso em: 14 abr. 2023.

KRUG, H. N. A avaliação da experiência docente nos Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III na percepção dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 157, p. 1-9, jun. 2011a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd157/a-avaliacao-da-experiencia-docente.htm> . Acesso em: 15 abr. 2023.

KRUG, H. N. Os problemas/dificuldades na prática pedagógica nos Estágios Curriculares I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 158, p. 1-11, jul. 2011b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd158/os-problemas-na-pratica-pedagogica-em-educacao-...> . Acesso em: 06 abr. 2023.

KRUG, H. N. Os problemas/dificuldades de gestão de aula de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 17, n. 171, p. 1-10, ago. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd171/os-problemas-dificuldades-de-gestao-de-aula.htm> . Acesso em: 06 abr. 2023.

KRUG, H. N. Os condicionantes sociais que atuam sobre o ecossistema escolar na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 159, p. 1-11, ago. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd159/os-condicionantes-sociais-sobre-o-ecossistema-escol...> . Acesso em: 26 ago. 2024.

KRUG, H. N. Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio: os sentimentos expressos pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/estagio-curricular-supervisionado-no-ensino-medio-os-sentimentos-expressos-pelos-academicos-da...> . Acesso em: 15 abr. 2023.

KRUG, H. N. As contribuições do Estágio Curricular Supervisionado no processo de formação inicial docente em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, fev. 2020. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-contribuicoes-do-estagio-curricular-supervisionado-no-processo-de-formacao-inicial-docente-em-educ...> . Acesso em: 16 abr. 2023.

KRUG, H. N. Apointamentos sobre o Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial em Educação Física: parte I: pressupostos de base. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-15, mai. 2021a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-o-estagio-curricular-supervisionado-na-formacao-inicial-em-educacao-fisica-parte-i-p-supostos-d...> . Acesso em: 16 abr. 2023.

KRUG, H. N. Apointamentos sobre o Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial em Educação Física: parte II: pressupostos de base auxiliares. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 Esp. – EF, p. 23-35, out. 2021b.

KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. As gratificações e as frustrações da docência em Educação Física Escolar para os 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. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/as-gratificacoes-e-frustracoes-da-docencia-em-edu...> . Acesso em: 14 abr. 2023.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Diagnóstico da prática pedagógica de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 20, n. 205, p. 1-13, jun. 2015. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd205/pratica-pedagogica-de-academicos-em-educacao-fisica.htm> . Acesso em: 16 abr. 2023.

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

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; MAZZOCATO, A. P. F. Educação Física e unicodocência: um estudo de caso com professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 20, n. 210, p. 1-8, nov. 2015. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd210/educacao-fisica-e-unidocencia-do-estagio-curricular-supervisionado.htm>. Acesso em: 15 abr. 2023.

KRUG, H. N.; ANTUNES, F. R.; TEMP, H.; MAZZOCATO, A. P. F.; CARAMÊS, A. de S.; TELLES, C.; CASAROTTO, V. J. O que anima e o que desanima na docência em situação de Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS: 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. 2012a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd170/o-que-anima-e-o-que-desanima-na-docencia.htm>. Acesso em: 14 abr. 2023.

KRUG, H. N.; ANTUNES, F. R.; MAZZOCATO, A. P. F.; CARAMÊS, A. de S.; CASSAROTTO, V. J. Os sentimentos expressos pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS 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. 2012b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd172/os-sentimientos-expressos-pelos-academicos.htm>. Acesso em: 14 abr. 2023.

KRUG, H. N.; ANTUNES, F. R.; KRONBAUER, C. P.; MAZZOCATO, A. P. F.; CASSAROTTO, V. J. Os dilemas do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos/estagiários da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 1, n. 171, p. 1-14, ago. 2012c. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd171/os-dilemas-do-estagio-curricular-supervisionado.htm>. Acesso em: 16 abr. 2023.

KRUG, H. N.; IVO, A.A.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; ILHA, F. R. da S.; KRUG, R. de R. Necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 8, n. 1, p. 252-274, 2013.

KRUG, H. N.; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Os motivos dos sentimentos de bem e mal-estar docente no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: as percepções em diferentes cenários. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 9, n. 1, p. 20-37, 2015a.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; MARQUES, M. do N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Ser professor na escola: de aluno a professor no Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Educação Física. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 248-269, 2015b.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, R. de R.; TELLES, C. A complexidade da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a percepção dos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 39, p. 117-136, jan./jun. 2015c.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. A formação para a atuação docente em Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental: as percepções de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, nov. 2015d. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-formacao-para-a-atuacao-docente-em-educacao-fisica-nas-series-anos-iniciais-do-ensino-fundamental...>. Acesso em: 15 abr. 2023.

KRUG, H. N.; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: os saberes experienciais dos estagiários. **Revista Querubim**, Niterói, a. 11, n. 25, v. 2, p. 79-84, 2015e.

KRUG, H. N.; IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da.; KRUG, R. de R. A Gestão Escolar na percepção de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 12, n. 2, p. 1-19, 2016a.

KRUG, H. N.; MAZZOCATO, A. P. F.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: as sugestões de melhoria na visão do professor-colaborador da Educação Básica. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 11, n. 1, p. 57-71, jul./dez. 2016b.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física e suas marcas docentes positivas e negativas. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 02, p. 31-57, 2016c.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; TELLES, C.; KRUG, R. de R. A importância do Estágio Curricular Supervisionado no processo de formação profissional docente em Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 308, v. 02, p. 119-124, 2016d.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o primeiro dia de escola e de aula de acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular

- Supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1539-1556, 2016e.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado frente aos alunos com deficiência. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2017.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. O real e o ideal da prática pedagógica na percepção de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, p. 23-45, jan./abr. 2018.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. O Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: que momento é este? **Arquivos em Movimento – Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos - UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 101-116, jul./dez. 2010.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. As preocupações pedagógicas dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante o Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 162, p. 1-11, nov. 2011a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd162/as-preocupacoes-pedagogicas-dos-academicos-em-educacao-fis...> . Acesso em: 15 abr. 2023.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. As expectativas e as realizações no Estágio Curricular Supervisionado dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 163, p. 1-9, dic. 2011b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd163/as-expectativas-no-estagio-curricular-supervisiona...> . Acesso em: 15 abr. 2023.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. Os percursos de trans-formações de licenciandos em Educação Física: as percepções sobre as fases do Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 17, n. 172, p. 1-16, sep. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd172/trans-formacoes-de-licenciandos-em-educacao-fisi...> . Acesso em: 14 abr. 2023.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. Os Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III na Licenciatura do CEFD/UFSM: a confirmação ou não do ser professor de Educação Física... na escola. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 34-45, 2013.
- KRÜGER, L. G.; BRUSQUE, G. S.; CAVALHEIRO, L.; FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação de professores em Educação Física: um estudo de caso sobre o conceito e prática pedagógica do planejamento das aulas no Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 124, p. 1-15, sep. 2008a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd124/professores-em-educacao-fisica-um-estudo-de-ca...> . Acesso em: 14 abr. 2023.
- KRÜGER, L. G.; CONTREIRA, C. B.; CAVALHEIRO, L.; FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Aprendendo a ser professor de Educação Física na percepção do planejamento das aulas no Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 125, p. 1-11, oct. 2008b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd125/aprendendo-a-ser-professor-de-educacao-fisica-no...> . Acesso em: 14 abr. 2023.
- KRÜGER, L. G.; CONTREIRA, C. B.; CAVALHEIRO, L.; FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Nos caminhos do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores em Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 127, p. 1-13, dic. 2008c. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd127/estagio-curricular-supervisionado-na-formacao-de...> . Acesso em: 14 abr. 2023.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Os aspectos positivos e negativos sentidos pelos acadêmicos de Educação Física do CEFD/UFSM durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas:**

- Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-6, ago. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/aspectos-positivos-do-estagio-curricular-supervisio...> . Acesso em: 14 abr. 2023.
- MARQUES, M. N.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O acadêmico da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de estágio e sua interação com o ambiente escolar. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n. 73, p. 1-10, fev./mar. 2009a. Disponível em: <http://www.boletimef.org/?canal=12&file=2173>. Acesso em: 10 mar. 2009.
- MARQUES, M. N.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O acadêmico da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de estágio: aprendizagem, desenvolvimento e contribuições deixadas aos alunos. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n. 74, p. 1-12, abr. 2009b. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2296/o-academico-de-educacao-fisica-do-CEFD-...> . Acesso em: 28 abr. 2009.
- MAZZOCATO, A. P. F.; KRUG, H. N. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: quem são os professores-colaboradores? **Revista Profissão Docente OnLine**, Uberaba, v. 15, n. 32, p. 86-108, fev./jul. 2015a.
- MAZZOCATO, A. P. F.; KRUG, H. N. As contribuições para a formação profissional dos acadêmicos que emergiram do professor-colaborador do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, a. 11, n. 25, v. 2, p. 31-37, 2015b.
- MAZZOCATO, A. P. F.; ANTUNES, F. R.; KRUG, H. N. A experiência docente nos Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 05, p. 41-57, nov. 2011.
- MAZZOCATO, A. P. F.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: os aspectos positivos e negativos na visão dos professores-colaboradores da Educação Básica. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 11, n. 1, p. 1-25, 2015.
- MAZZOCATO, A. P. F.; KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: as relações de ensino e aprendizagem na visão do professor-colaborador da Educação Básica. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 12, n. 1, p. 45-71, abr. 2018a.
- MAZZOCATO, A. P. F.; KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. A visão dos professores-colaboradores da Educação Básica sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a. V, v.1, n. 1, p. 37-63, 2018b.
- NUÑES, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo Ensino Médio no Brasil – Elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.i.], p. 1-18, 2006.
- ONOFRE, M. S.; FIALHO, M. Diagnóstico dos problemas da prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores estagiários. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, IV, 1995, Coimbra. **Anais**, Coimbra: Universidade de Coimbra, 1995.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1993.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A opinião discente sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 119, p. 1-7, abr. 2008a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/estagio-curricular-supervisionado-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. O projeto político-pedagógico com a concepção crítico-emancipatória no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 121, p. 1-9, jun. 2008b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd121/concepcao-critico-emancipatoria-no-estagio-curricu...> . Acesso em: 20 jul. 2023.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. O projeto político-pedagógico da escola e a abordagem cognitivista do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008c. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/abordagem-cognitivista-do-estagio-curricular-super...> . Acesso em: 20 jul. 2023.
- TELLES, C.; KRUG, H. N. Os Estágios Curriculares Supervisionados de Educação Física em dia de chuva: um estudo de caso na Licenciatura do CEFD/UFSM. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, out. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-estagios-curriculares-supervisionados-de-educacao-fisica-em...> . Acesso em: 16 abr. 2013.

- TELLES, C.; CARAMÊS, A. de S.; IVO, A. A.; KRUG, H. N. Reflexões sobre a formação de professores na Educação Física – Licenciatura. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 1, n. 14, p. 1-18, 1. sem. 2013.
- TELLES, C.; KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. As contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a aprendizagem docente dos professores-colaboradores da Educação Básica na percepção dos acadêmicos/estagiários da Educação Física. **Revista Eletrônica FAFIT/FACIC**, Itararé, v. 06, n. 01, p. 01-07, jan./jun. 2015.
- ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006.