

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 55

Ano 21

Volume Especial – Educação Física

Hugo Norberto Krug

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

2025

2025

2025

2025

Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 n.º55 – vol. esp. Educação Física – 74p. (fevereiro – 2025)
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Hugo Norberto Krug, Rodrigo de Rosso Krug e Moane Marchesan Krug – Os fatos marcantes ocorridos na prática docente em Educação Física na educação básica, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área	04
02	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – As representações sociais das aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental ministradas por professores unidocentes manifestadas pelos mesmos	19
03	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – Os motivos dos alunos sobre a sua não participação nas aulas de Educação Física na educação básica	33
04	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – A permanência no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira pelos professores de Educação Física iniciantes na educação básica: a origem do abandono da carreira docente	44
05	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – Os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente e suas consequências nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na educação básica	59

OS FATOS MARCANTES OCORRIDOS NA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR, NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA ÁREA

Hugo Norberto Krug¹
Rodrigo de Rosso Krug²
Moane Marchesan Krug³

Resumo

Ao considerarmos que a Educação Física (EF) Escolar possui a responsabilidade de trabalhar a inclusão escolar, objetivamos, neste estudo, identificar e analisar os fatos marcantes ocorridos na prática docente em EF na Educação Básica (EB), diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, bem como à análise de conteúdo como procedimento para a interpretação das informações coletadas. Selecionamos como colaboradores do estudo quinze professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade, os quais possuíam alunos com deficiência incluídos em suas aulas. Concluímos que, nas percepções dos professores estudados, os fatos marcantes ocorridos na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, oscilaram entre negatividades e positivities da prática pedagógica dos mesmos. Além disso, destacamos que todos os fatos marcantes, percebidos pelos professores estudados, possuem sustentação em suas crenças sobre a inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Fatos Marcantes. Inclusão Escolar.

Abstract

Considering that Physical Education (PE) in Schools has the responsibility of working on school inclusion, this study aimed was to identify and analyze the important facts that occurred in the teaching practice of PE in Basic Education (BE), in view of school inclusion, in the perceptions of teachers in the area, from the public (state) education system, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We was characterized the research as a qualitative case study. We was used a questionnaire as a research instrument, as well as content analysis as a procedure for interpreting the information collected. We selected fifteen PE teachers from the BE of the aforementioned education system and city, who had students with disabilities included in their classes, as study collaborators. We was concluded that, in the perceptions of the teachers studied, the important facts that occurred in the teaching practice of PE in BE, in view of school inclusion, oscillated between negativities and positivities of their pedagogical practice. Furthermore, we highlight that all the notable facts perceived by the teachers studied are supported by their beliefs about school inclusion.

Keywords: Physical Education. Notable Facts. School Inclusion.

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

² Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

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

As considerações iniciais

De acordo com Krug (2023a, p. 4), “[...] a inclusão escolar é um fruto de um movimento mais amplo que é o da inclusão social, e, nesse sentido, apontamos que a escola possui um importante papel no processo de inclusão”.

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

Desta forma, nos reportamos a Krug *et al.* (2018, p. 59) apontam que, no contexto escolar, “[...] sabendo do papel que a escola possui no processo de inclusão social, destacam a disciplina de [...] Educação Física como um importante componente obrigatório do currículo escolar da Educação Básica [...]”, que, segundo Telles e Krug (2014, p. 3), deve garantir “[...] um ensino de qualidade para todos os alunos [...]”. Já Krug *et al.* (2017, p. 367) afirmam que “[...] a Educação Física Escolar tem a responsabilidade de trabalhar com a [...] inclusão escolar”.

Diante deste cenário, elegemos a temática ‘os fatos marcantes ocorridos na prática docente em Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), diante da inclusão escolar’ como nossa intenção de pesquisa. Segundo Luft (2000), a palavra marcante significa aquilo que marca que deixa forte impressão ou lembrança; que se destaca; que se sobressai. Assim, para este estudo, consideramos fatos marcantes os acontecimentos das aulas de EF na EB que deixaram uma forte impressão nos professores da área.

Convém salientarmos que a temática denominada de fatos marcantes já possui alguns estudos na EF na EB, tais como as investigações de Krug (2021d), Krug (2022c), Krug (2022d), Krug (2022e), Krug; Krug e Krug (2022) e Krug (2024).

Então, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são os fatos marcantes ocorridos na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil)?

Neste momento, consideramos pertinente lembrarmos que o debate sobre inclusão escolar e as questões que se referem à participação de pessoas com deficiência no ensino regular, no Brasil, é decorrente da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e efetivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – n. 9.394 (BRASIL, 1996).

Convém destacarmos que o termo pessoa com deficiência foi utilizado para se dirigir à pessoa que tem “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

Entretanto, para Sasaki (2005), os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo o Brasil, debateram o nome pelo qual elas desejavam ser chamadas. Então, mundialmente, essa questão já está fechada: querem ser chamadas de ‘pessoas com deficiência’. Esse termo faz parte do texto da Convenção Internacional Para Proteção das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A partir da indagação mencionada anteriormente, objetivamos neste estudo, identificar e analisar os fatos marcantes ocorridos na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo pela importância “[...] de se compreender com mais profundidade os fatos marcantes que mostram alguns momentos de ‘ser’ e ‘estar’ na profissão docente [...]” (KRUG, 2024, p. 60), que, sem dúvida nenhuma, interferem na prática pedagógica dos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

Os procedimentos metodológicos

Segundo Pinheiro (2010), adotar um método de pesquisa significa escolher um caminho, um percurso e, a definição desse percurso se inicia com a escolha do tipo de pesquisa. Assim sendo, caracterizamos os procedimentos metodológicos desta investigação como sendo de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Conforme Silveira e Córdova (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa “[...] preocupa-se [...] com aspectos da realidade [...] centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Para Martins (2006), o estudo de caso é uma investigação empírica, investigando fenômenos dentro do seu contexto real, de maneira que o pesquisador apreenda a totalidade de uma situação para compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Permite um mergulho mais aprofundado no ‘problema’, possibilitando maior penetração na realidade.

Assim, configuramos o caso investigado como aquele relacionado aos fatos marcantes ocorridos na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área.

Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, que, de acordo com vários autores (TRIVIÑOS, 2006; OLIVEIRA, 2007; NEGRINE, 2010; ARAGÃO; MORETTI-PIRES, 2012) pode ser utilizado, tanto em pesquisas quantitativas, quanto em pesquisas qualitativas. Já Hayman (*apud* NEGRINE, 2010) diz que o questionário é definido como uma lista de perguntas mediante a qual se obtém informações de um sujeito ou grupo por meio de respostas escritas. Convém destacarmos que, enquanto procedimento de elaboração do instrumento de pesquisa, todas as questões foram construídas, a partir do problema de pesquisa, levando em consideração o objetivo geral da investigação.

Realizamos a interpretação das informações coletadas pelo questionário por meio da análise de conteúdo, que, segundo Chizzotti (2000), apresenta como objetivo compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. Bardin (1979) apresenta como etapas de trabalho a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência. A codificação que corresponde à ação de transformar os dados brutos e agregá-los em unidades de registro, onde são utilizadas a palavra, o tema, o acontecimento, entre outros. Entretanto, segundo Franco (2012, p. 25), “[...] uma das principais finalidades da análise de conteúdo é a produção de inferência”. Assim sendo, citamos Luft (2000) que diz que a palavra inferência é a operação intelectual mediante a qual se afirma a verdade de uma proposição em decorrência de sua ligação com outras proposições já reconhecidas como verdadeiras.

Selecionamos como colaboradores (participantes) do estudo quinze professores de EF da EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), que possuíam alunos com deficiência inclusos em suas aulas. Nesse sentido, efetuamos a escolha dos participantes do estudo pela representação tipológica, descrita por Molina Neto (2010).

No direcionamento de uma melhor compreensão do contexto da pesquisa, consideramos importante destacarmos que dos quinze participantes, dez eram do sexo feminino e cinco do sexo

masculino, a faixa etária estendeu-se dos 29 aos 47 anos e o tempo de serviço variou dos 5 aos 22 anos de docência.

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

Os resultados e as discussões

A partir da interpretação das informações coletadas, por meio da análise de conteúdo, identificamos e analisamos os seguintes fatos marcantes ocorridos na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área estudados:

1) ‘A falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’** (quinze citações – Professores: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14 e 15). Quanto a esse fato marcante, diante da inclusão escolar, nos referimos a Silva e Arruda (2014) que enfatizam que, muitas vezes, os professores não sabem como proceder quando se deparam com os alunos com deficiência e isso, talvez aconteça pela falta de formação adequada e os colocam em algumas situações desconfortáveis no dia a dia do cotidiano escolar. Nesse sentido, a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com os alunos com deficiência é um dos fatos da realidade da inclusão escolar nas aulas de EF da EB (KRUG, 2021c), sendo então uma barreira (KRUG; KRUG; KRUG, 2019b), bem como um dilema (KRUG *et al.*, 2016) e também um desafio da docência em EF na EB, diante da inclusão escolar, que causa os sentimentos de medo e insegurança aos professores (KRUG; KRUG; KRUG, 2019a). Assim sendo, a falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com os alunos com deficiência é um dos aspectos negativos (KRUG, 2021b) e uma das desvantagens (KRUG *et al.*, 2018) da EF Escolar Inclusiva. Já Krug *et al.* (2021a) frisam que o despreparo para trabalhar a inclusão escolar em suas aulas é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB. Além disso, Krug (2023a) aponta que a falta de capacitação/preparação do professor de EF lidar com os alunos com deficiência é um dos piores momentos na atuação docente de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Ainda Krug (2022b) adverte que a falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência é um dos principais fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área. Diante desse contexto, podemos inferir que **‘a falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência nas aulas dessa disciplina, ao ser uma realidade, uma barreira, um dilema, um desafio, um aspecto negativo, uma desvantagem, uma marca docente negativa que causa os sentimentos negativos de medo e insegurança, bem como é um dos piores momentos da docência que produz stress ocupacional, com certeza, pode também se tornar um fato marcante negativo ocorrido na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área’**;

2) ‘A falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’** (doze citações – Professores: 1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 12; 13 e 15). No direcionamento desse fato marcante, diante da inclusão escolar, nos apoiamos em Conceição; Souza e Krug (2010, p. 4) que frisam que “a falta de habilidade docente para com os alunos incluídos ainda faz com que seja de fundamental importância a participação de alguém especializado [...]”. Nesse sentido, Krug *et al.* (2016, p. 60-61) assinalam que “[...] a ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com os docentes parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com a inclusão”. Dessa maneira, a falta de apoio de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência é um dos fatos da realidade da inclusão escolar nas aulas de EF da EB (KRUG, 2021c), sendo então uma barreira (KRUG; KRUG; KRUG, 2019b), bem como um dilema (KRUG *et al.*, 2016) e também um desafio da docência em EF na EB, diante da inclusão escolar, que causa o sentimento de insatisfação aos professores (KRUG; KRUG;

KRUG, 2019a). Assim sendo, a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência é um dos aspectos negativos (KRUG, 2021b) e uma das desvantagens (KRUG *et al.*, 2018) da EF Escolar Inclusiva. Já Krug (2023b, p. 10) aponta que “a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência [...]” é uma das justificativas da insatisfação dos professores de EF da EB em relação à inclusão escolar em suas aulas. Nesse cenário, Krug (2021a) destaca que a falta de apoio técnico ao professor de EF é um dos motivos do desencanto com a EF Inclusiva pelos professores da área. Além disso, Krug (2023a) enfatiza que a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência é um dos piores momentos na atuação docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Ainda Krug (2022b) alerta que a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência é um dos principais fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área. Diante desse contexto, podemos inferir que **‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência nas aulas dessa disciplina, ao ser uma realidade, uma barreira, um dilema, um desafio, um aspecto negativo, uma desvantagem, causa o sentimento negativo de insatisfação, bem como é um dos piores momentos da docência que produz stress ocupacional, com certeza, pode também se tornar um fato marcante negativo ocorrido na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área’;**

3) ‘A difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’** (dez citações – Professores: 2; 4; 5; 7; 8; 10; 11; 13;14 e 15). Sobre esse fato marcante, diante da inclusão escolar, nos dirigimos à Aranha (2004) que assinala que a acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, pois, quando não é disponibilizada, não se pode garantir a educação para todos. Assim, conforme Fernandes; Vargas e Falkenback (2009), a acessibilidade e a inclusão são inseparáveis. Entretanto, Lenhard; Manta e Palma (2011) destacam que existem barreiras arquitetônicas no ambiente escolar que dificultam ou impedem o acesso e a inclusão de alunos com deficiência. Nesse sentido, a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares “[...] é um dos dilemas da EF Inclusiva (KRUG *et al.*, 2016, p. 60), é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF (KRUG *et al.*, 2018), é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar (KRUG *et al.*, 2021a) e um desafio que causa os sentimentos negativos de “[...] medo e insegurança [...]” nos professores de EF da EB (KRUG; KRUG; KRUG, 2019a, p. 24). Nesse cenário, Krug (2023a, p. 32) coloca que “a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares [...]” é um dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores de EF da EB. Já Krug (2022b, p. 22) aponta que “a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares [...]” é um dos principais fatores desencadeadores do stress ocupacional, diante da inclusão escolar, nos professores de EF da EB. Diante desse contexto, podemos inferir que **‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares, ao ser uma realidade, uma barreira, um dilema, uma desvantagem, uma marca docente negativa que causa os sentimentos negativos de medo e insegurança, bem como é um dos piores momentos da docência que produz stress ocupacional, com certeza, pode também se tornar um fato marcante negativo ocorrido na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área’;**

4) ‘O preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência’** (oito citações – Professores: 4; 5; 7; 8; 10; 11; 12 e 14). A respeito desse fato marcante, diante da inclusão escolar, nos fundamentamos em Dutra; Silva e Rocha (2006, p. 9) que colocam que, em uma

[...] sociedade como a nossa, onde o preconceito é velado, o diferente é visto com ‘maus olhos’. A dificuldade maior parece estar na nossa dificuldade em respeitar e lidar com as ‘diferenças’. Portanto, mesmo que se promova a capacidade técnica, e se providencie todo o aparato material necessário para o acesso das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, se não houver mudança nas atitudes em

relação às diferenças, de modo a eliminar o preconceito e a discriminação, a inclusão permanecerá apenas de ‘direito’ e não de ‘fato’.

Além disto, Krug (2002, p. 16) ressalta que “a diversidade humana é muito ampla. Mesmo assim, existem pessoas que ainda não compreenderam, muito bem, as diferenças e as deficiências que todos possuem, gerando estigmas, preconceitos e impondo rotulações [...]” como é o caso das pessoas com deficiência. Nesse sentido, citamos Krug e Krug (2021a, p. 81) que lembram que uma das palavras caracterizadoras do momento da inclusão nas aulas de EF na EB, nas percepções de professores da área, é o “preconceito”. Assim sendo, convém lembrarmos que, conforme Luft (2000), preconceito é qualquer opinião ou sentimento concebido sem exame crítico, sentimento hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância. Dessa maneira, Krug *et al.* (2017, p. 369) apontam que nas aulas de EF na escola “[...] a diversidade humana gera o preconceito nas pessoas [...]”. Já, segundo Krug; Krug e Krug (2022), a palavra preconceito é uma representação social da inclusão escolar de professores de EF da B. Dessa forma, Krug e Krug (2024a) apontam que a existência do preconceito com os alunos com deficiência faz parte da cultura da EF Escolar Inclusiva. Nesse cenário, o preconceito dos alunos ditos normais com os colegas com deficiência é uma das desvantagens da inclusão nas aulas de EF na EB (KRUG *et al.*, 2018), é um aspecto negativo da EF Escolar Inclusiva (KRUG, 2021b) e também é um dos dilemas da EF Escolar Inclusiva (KRUG *et al.*, 2016). Sendo assim, Krug; Krug e Krug (2019a, p. 25) enfatizam que “a discriminação social dos alunos com deficiência [...]” é um dos desafios que causa os sentimentos negativos de medo e insegurança aos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Todo esse contexto descrito faz com que, para Krug (2023a, p. 33), tome “[...] o preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência [...]” um dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores de EF da EB. Ainda Krug (2022b) adverte que o preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência é um dos principais fatores desencadeadores do stress ocupacional, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área. Diante desse contexto, podemos inferir que **‘o preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência, ao ser uma realidade, uma representação social, um dilema, um aspecto negativo, uma desvantagem, que causa os sentimentos negativos de medo e insegurança, bem como é um dos piores momentos da docência que produz stress ocupacional, com certeza, pode também se tornar um fato marcante negativo ocorrido na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área’;**

5) ‘A não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’^{}** (sete citações – Professores: 1; 3; 5; 6; 9; 12 e 15). Relativamente a esse fato marcante, diante da inclusão escolar, nos reportamos a Lourencetti e Mizukami (2002) que ressaltam que a não participação do aluno incluso nas aulas pode estar ligado a três possibilidades: a falta de acessibilidade no local da aula; ao próprio aluno ou ao professor. Assim sendo, a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF é um dos fatos da realidade da inclusão escolar nas aulas de EF da EB (KRUG, 2021c), sendo então uma barreira (KRUG; KRUG; KRUG, 2019b), bem como um desafio da docência em EF na EB, diante da inclusão escolar, que causa o sentimento de impotência aos professores (KRUG; KRUG; KRUG, 2019a; KRUG; KRUG, 2022). Além disso, a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF na EB faz parte da cultura da EF Inclusiva. Assim sendo, a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF da EB é uma das marcas docentes negativas (KRUG *et al.*, 2021a), como também, um dos piores momentos na atuação docente de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar (KRUG, 2023a). Já Krug (2022b, p. 23) coloca que “a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é um dos fatores desencadeadores do stress ocupacional nos professores da área, diante da inclusão escolar. Diante desse contexto, podemos inferir que **‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF, ao ser uma realidade, uma barreira, um desafio, que causa o sentimento negativo de impotência, bem como é um dos piores momentos da docência que produz stress ocupacional, com certeza, pode também se**

tornar um fato marcante negativo ocorrido na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área’;

6) ‘O não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’** (seis citações – Professores: 2; 4; 6; 8; 13 e 14). Diante desse fato marcante, diante da inclusão escolar, nos embasamos em Souza e Miranda (2010) que argumentam que é interessante notar que a justificativa para o insucesso na aprendizagem dos alunos sempre recai no aluno e não no processo de ensino, e, dessa forma, há uma culpabilização do aluno, deixando de identificar falhas no processo de ensino. Já Schmitt *et al.* (2015) apontam que uma das principais dificuldades dos professores de EF em conduzir suas aulas com alunos com deficiência está em proporcionar práticas pedagógicas adequadas para que esses educandos aprendam. Nesse cenário, o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência é um dos fatos da realidade da inclusão escolar nas aulas de EF da EB (KRUG, 2021c), sendo então uma barreira (KRUG; KRUG; KRUG, 2019b) para a concretização da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Nesse sentido, citamos Krug e Krug (2024a) que explicitam que faz parte da cultura da EF Inclusiva o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência. Além disso, Krug *et al.* (2021a) colocam que o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, bem como Krug (2022b) frisa que é um dos principais fatores desencadeadores do stress ocupacional, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores de EF da EB. Diante desse contexto, podemos inferir que **‘o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência, ao ser uma realidade, uma barreira que faz parte da cultura da EF Inclusiva, sendo uma marca docente negativa, bem como é um dos piores momentos da docência que produz stress ocupacional, com certeza, pode também se tornar um fato marcante negativo ocorrido na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área’;**

7) ‘A participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’* (cinco citações – Professores: 2; 4; 7; 8 e 13). Em se tratando desse fato marcante, diante da inclusão escolar, citamos Seabra Júnior (2006, p. 80) que coloca que a metodologia e as ações adotadas pelo professor são decisivas na participação do aluno com deficiência nas aulas, e, com isso, aponta “[...] a influência da ação docente na participação ou distanciamento dos alunos, nas aulas de Educação Física”. Assim sendo, Telles e Krug (2014, p. 6) afirmam que os alunos com deficiência podem “[...] participar normalmente das atividades nas aulas” de EF. Dessa maneira, de acordo com Krug; Krug e Krug (2019b, p. 27), “a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é um dos facilitadores da inclusão escolar. Nesse cenário, Krug (2021a, p. 17) assinala que “a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é um dos motivos do encanto dos professores de EF da EB com a inclusão escolar em suas aulas. Já Krug (2023b, p. 8) aponta que “a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é uma das justificativas da satisfação dos professores de EF da EB em relação à inclusão escolar em suas aulas. Dessa forma, Krug (2021c, p. 8) salienta que “a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” contempla o ideal da EF Inclusiva, nas percepções dos professores da área. Diante desse contexto, podemos inferir que **‘a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF, ao ser um ideal, um facilitador da inclusão escolar, bem como um motivo de encanto e uma satisfação profissional, com certeza, pode também se tornar um fato marcante positivo ocorrido na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área’;** e,

8) ‘A boa relação do próprio professor de EF com os alunos com deficiência’* (três citações – Professores: 4; 7 e 8). Em relação a esse fato marcante, diante da inclusão escolar, nos fundamentamos em Conceição; Souza e Krug (2010, p. 1) que destacam que “para uma aproximação favorável com o aluno, o professor deve obter conhecimentos e competências para a ação da inclusão que facilitam a obtenção de uma relação positiva com os alunos com necessidades educativas especiais no desenvolvimento de suas aulas”. Nesse sentido, Darido e Rangel (2005) enfatizam que o sucesso e o insucesso do processo ensino-aprendizagem, dependem da interação professor-aluno na aula. Assim,

a boa relação está ligada ao sucesso e a má relação ao insucesso. Dessa forma, segundo Krug (2022a, p. 48), “saber se relacionar com os alunos inclusos [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área. Já Krug e Krug (2024b, p. 43) destacam que “ter uma boa relação com os alunos com deficiência nas aulas de EF [...]” é uma das preocupações pedagógicas, diante da inclusão escolar, mais valorizadas pelos professores da área. Diante desse contexto, podemos inferir que **‘a boa relação com os alunos com deficiência, ao ser um facilitador da inclusão escolar, bem como um trampolim para o sucesso pedagógico e dessa forma um saber necessário, bem como uma preocupação pedagógica, com certeza, pode também se tornar um fato marcante positivo ocorrido na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área’**.

Assim, estes foram os fatos marcantes ocorridos na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área estudados.

Ao elaborarmos uma **‘análise geral’** sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, relativamente aos fatos marcantes ocorridos na prática docente, diante da inclusão escolar, constatamos que esses **‘oscilaram entre negatividades** e positivities* da prática docente’** dos mesmos.

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

Desta forma, **‘caracterizamos como negatividades** da prática docente, diante da inclusão escolar, dos professores de EF da EB estudados, os seguintes fatos marcantes’**: 1) **‘a falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência**** (quinze citações); 2) **‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência**** (doze citações); 3) **‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares**** (dez citações); 4) **‘o preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência**** (oito citações); 5) **‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF**** (sete citações); e, 6) **‘o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência**** (seis citações). Já, como **‘positivities** da prática docente, diante da inclusão escolar, dos professores de EF da EB estudados, caracterizamos os seguintes fatos marcantes’**: 7) **‘a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF**** (cinco citações); e, 8) **‘a boa relação do próprio professor de EF com os alunos com deficiência*’** (três citações).

Assim, destacamos que **‘foi maior o número de fatos marcantes ocorridos na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, percebidos pelos professores da área estudados, caracterizados como negatividades** (seis itens diferentes: 1; 2; 3; 4; 5 e 6) do que os caracterizados como positivities* (dois itens diferentes: 7 e 8)’**. Já, quanto ao **‘número de citações de fatos marcantes caracterizados como negatividades** (cinquenta e oito citações no total) foi bem superior aos caracterizados como positivities* (oito citações no total)’**.

A partir destas constatações podemos inferir que:

a) **‘quando o fato marcante foi caracterizado como negatividade** da prática docente, diante da inclusão escolar, esse está ligado ao insucesso pedagógico do professor de EF da EB**

estudado em sua atuação profissional e que essa situação leva conseqüentemente ao surgimento, ou manutenção, de um sentimento de insatisfação pelo professor de EF da EB para com a sua prática docente, diante da inclusão escolar (KRUG, 2023b), advindo assim, um outro sentimento que é o de impotência (KRUG; KRUG; KRUG, 2019a) com a sua realidade inclusiva, o que **‘acarreta uma menor motivação (ou maior desmotivação) para desempenhar a sua função/papel profissional, diante da inclusão escolar’** (KRUG *et al.*, 2019); e,

b) ‘quando o fato marcante foi caracterizado como positividade* da prática docente, diante da inclusão escolar, esse está ligado ao sucesso pedagógico do professor de EF da EB estudado em sua atuação profissional’ e que essa situação leva conseqüentemente ao surgimento, ou manutenção, de um sentimento de satisfação pelo professor de EF da EB pela com a sua prática docente, diante da inclusão escolar (KRUG, 2023b), advindo assim, um outro sentimento de realização com a sua realidade inclusiva, o que **‘acarreta uma maior motivação para desempenhar a sua função/papel profissional, diante da inclusão escolar’** (KRUG *et al.*, 2019).

Ao realizarmos uma **‘análise parcial’** relativa à individualidade dos professores de EF da EB estudados, sobre os fatos marcantes ocorridos na prática docente, diante da inclusão escolar, constatamos que:

a) ‘sobre a quantidade de ocorrência dos fatos marcantes por professor de EF da EB estudado’ – verificamos a existência de sete fatos marcantes (Professores: 4 e 8), seis (Professor: 7), cinco (Professores: 2; 5 e 13), quatro (Professores: 10; 12; 14 e 15) e três fatos marcantes (Professores: 1; 3; 6; 9 e 11); e,

b) ‘sobre a quantidade de ocorrência dos fatos marcantes por professor de EF da EB estudado caracterizadas como negatividades e/ou positivities*’** – verificamos a existência de somente fatos marcantes negativos para dez Professores (1; 3; 5; 6; 9; 10; 11; 12; 14 e 15), a existência de fatos marcantes, tanto como negatividade**, quanto como positivities* para cinco professores (2; 4; 6; 7 e 13), entretanto, sendo mais negatividades** do que positivities* para todos os Professores (2; 4; 6; 7 e 13).

Mediante as constatações deste estudo, podemos inferir que **‘os professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, estão tendo tanto de forma geral, quanto de forma individualizada, muito mais fatos marcantes caracterizados como negatividades** na prática docente do que fatos marcantes caracterizados como positivities*, o que denuncia a existência de muito mais insucesso pedagógico do que sucesso, situação essa muito preocupante para a real efetivação da inclusão nas aulas de EF da EB’.**

Diante deste cenário constatado pelo nosso estudo, no intuito de reforçar os resultados encontrados, consideramos necessário citarmos Krug *et al.* (2016, p. 63) que afirma que “[...] o processo de inclusão escolar ainda é um desafio a ser enfrentado devido à vários motivos, principalmente pela falta de estruturas físicas adequadas aos alunos com deficiência, bem como ao despreparo dos professores para atuar com os alunos”. Além disso, acharmos importante mencionarmos Monteiro e Earp (2011) que enfatizam que a inclusão escolar está cercada de inseguranças, incertezas e desafios para ser implementada. Já Carvalho (2012, p. 272) destaca que “no cenário da educação inclusiva, verifica-se o distanciamento entre a realidade empírica da escola, que se pretende inclusiva, e o que se espera dela por determinação legal”.

As considerações finais

Pela análise das informações coletadas, de **‘forma geral’**, concluímos que foi possível **‘identificar oito fatos marcantes ocorridos na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área estudados’**. Foram eles: **1) ‘a falta de**

capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência**; 2) ‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência**’; 3) ‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares**’; 4) ‘o preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência**’; 5) ‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF**’; e, 6) ‘o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência**’; 7) ‘a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF**’; e, 8) ‘a boa relação do próprio professor de EF com os alunos com deficiência**’.

Também, de ‘forma geral’ concluímos que ‘os fatos marcantes ocorridos na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, oscilaram entre negatividades** e positivities* da prática docente dos mesmos e que as negatividades** foram em maior número e citações do que as positivities*’. Nesse sentido, podemos inferir que ‘as negatividades** se relacionam com o insucesso pedagógico e as positivities* com o sucesso pedagógico e que a prática docente dos professores de EF da EB estudados oscila entre o insucesso e o sucesso na atuação docente, diante da inclusão escolar’, e isso, segundo Krug e Krug (2022, p. 83), pode ser devido à complexidade da docência na EF Escolar, diante da inclusão, que mostra “[...] papéis/funções, dificuldades e sentimentos docentes bem diversificados, o que atrapalha o processo de inclusão escolar”. Também Krug *et al.* (2021a, p. 83) destacam que “[...] a proposta de inclusão social, pela sua complexidade, encontra muitas dificuldades na sua concretização devido a muitos fatores, entre eles, problemas com as próprias escolas, seus professores e alunos”. Já Braum e Vianna (2013) ressaltam que o processo de inclusão para se efetivar nas escolas necessita de currículo, atividades e de estrutura física adequados, de profissionais preparados para trabalhar com as necessidades dos alunos, bem como de alunos que queiram e possam aprender.

Ainda de ‘forma geral’ concluímos que ‘a falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência, a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência e a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares foram os três principais fatos marcantes ocorridos na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, percebidos pelos professores da área estudados, sendo todos negatividades** da inclusão escolar’. Dessa forma, podemos inferir que o ‘**PANO DE FUNDO**’, isso é, o que está por trás dos fatos marcantes caracterizados como negatividades**, ou seja, os acontecimentos, fatos, ações que são considerados menos adequados para obter o sucesso pedagógico, é a ‘**PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**’, diante da inclusão escolar, proporcionado pelos governantes, pois a realidade das escolas mostra que faltam uma melhor formação profissional e estrutura física e de pessoal (o real) para efetivar o processo de inclusão escolar (o ideal). Para Silva e Araújo (2017, p. 47), “[...] é papel do estado oferecer os recursos materiais pedagógicos adequados, investir na capacitação dos professores e na adaptação dos espaços físicos das escolas para contribuir com a efetivação das propostas da educação inclusiva no Brasil”.

Também de ‘forma geral’ concluímos que ‘a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF foi o principal fato marcante positivo ocorrido na prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, percebido pelos professores da área estudados’. Dessa forma, podemos inferir que o ‘**PANO DE FUNDO**’, isso é, o que está por trás dos fatos marcantes caracterizados como positivities*, ou seja, os acontecimentos, fatos, ações que são considerados mais adequados para obter o sucesso pedagógico, é a ‘**POTENCIALIZAÇÃO DOCENTE NA EF INCLUSIVA**’ (o ideal), que é um desejo (vontade) e necessidade dos professores de EF em valorizar essa disciplina no currículo escolar, retirando-a da marginalização, de modo a impedir que os fatos marcantes negativos se tornem prejudiciais à imagem da EF Inclusiva’. Nesse sentido, citamos Krug (2021c, p. 9) que afirma que “[...] os professores de EF da EB estão conscientes de que a melhoria da EF Inclusiva real é necessária”, pois “[...] o real da EF Inclusiva está longe do ideal da mesma [...]” (KRUG, 2021c, p. 10).

Já, as informações obtidas em uma ‘**análise parcial**’, relativa à individualidade dos professores de EF da EB estudados, constatamos que **‘todos os docentes estão tendo mais fatos marcantes caracterizados como negatividades** do que fatores marcantes caracterizados como positivities*, o que demonstra que estão tendo muito mais insucesso do que sucesso pedagógico, em sua prática docente, diante da inclusão escolar’**. Esse fato está em consonância com o estudo de Krug *et al.* (2024) que constatou que a grande maioria (dezoito do total de vinte e cinco) dos professores de EF, em diferentes fases da carreira, declarou não estar preparado para a atuação na EB, diante da inclusão escolar.

Ao considerarmos os resultados obtidos por este estudo, podemos ainda inferir que **‘todos os fatos marcantes ocorridos na prática docente, diante da inclusão escolar, percebidos pelos professores da área estudados, possuem sustentação em suas crenças sobre a inclusão escolar’**, pois, Krug e Krug (2023) no estudo realizado, intitulado ‘Os professores de Educação Física da Educação Básica e suas crenças sobre a inclusão escolar’, identificaram as seguintes crenças: ‘a crença de que os professores não estão preparados para trabalhar com a inclusão escolar’; ‘a crença de que a escola não está preparada para a inclusão educacional’; ‘a crença de que a própria inclusão escolar é excludente’; ‘a crença de que a inclusão escolar é um discurso’; ‘a crença de que a inclusão escolar não precisa de investimentos’; ‘a crença de que os alunos com deficiência não participam das aulas de EF’; e, ‘a crença de que o aluno incluso não aprende o conteúdo da EF’.

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

Em consequência do exposto anteriormente, apontamos Krug e Krug (2024c) que em estudo efetivado, denominado ‘Educação Física Inclusiva: os saberes experienciais dos professores da área’, concluíram 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’. Os outros saberes foram: ‘saber sobre as características das deficiências dos alunos inclusos’; ‘saber se relacionar com os alunos inclusos’; ‘saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’; ‘saber estimular a socialização entre os alunos diferentes’; e, ‘saber como avaliar os alunos com deficiência’. Os autores enfatizam que “[...] o saber experiencial docente é um saber adquirido na prática, no cotidiano escolar, por ensaios e erros [...]” (KRUG; KRUG, 2024c, p. 18).

Neste sentido, achamos pertinente nos reportarmos ao estudo nomeado ‘Percepções de professores de Educação Física, em diferentes fases da carreira, sobre sua preparação ou não para atuação na Educação Básica, diante da inclusão escolar’ que constataram que somente uma minoria (sete do total de vinte e cinco) dos professores se consideram preparados para atuar com a inclusão escolar e que o principal motivo foi a experiência com a docência. Assim sendo, citamos Bernardi e Krug (2008, p. 74) que afirmam que

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

Sendo assim, segundo Krug *et al.* (2024, p. 230), “[...] os saberes produzidos a partir da experiência docente podem favorecer na superação das dificuldades encontradas no cotidiano educacional diante da inclusão [...]” escolar.

Desta forma, nos referimos a Krug *et al.* (2021b) que constataram as seguintes necessidades formativas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar: ‘saber bem o que significa inclusão’; ‘saber sobre as características da deficiência do aluno’; ‘saber planejar pensando também a inclusão’; ‘saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’; ‘saber proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que aprendam’; ‘saber estimular a socialização entre os alunos diferentes’; e, ‘saber como avaliar os alunos com deficiência’.

Assim sendo, em consequência dos resultados encontrados neste estudo, consideramos que, de acordo com Flores e Krug (2010), o professor de EF da EB precisa saber que trabalhar com a inclusão é parte principal na busca por um ensino de qualidade para a pessoa com e sem deficiência no ensino regular.

Segundo Conceição; Souza e Krug (2010, p. 4),

o docente precisa estar munido de conhecimentos teóricos e práticos para um bom funcionamento pedagógico, sendo que seu desenvolvimento profissional está ligado intimamente na sua atuação como professor, onde ele precisará de capacitação psicológica e pedagógica, pois a falta de experiências para trabalhar com a inclusão deverá ser substituída pela força de vontade e de querer lecionar para atender os seus alunos, ou melhorar sua autoestima enquanto professor mediador da aprendizagem.

Já Krug e Krug (2021b) apontam que apenas duas ações deveriam ser adotadas pelos professores de EF da EB para tornarem a EF Escolar mais inclusiva: 1ª) ‘o professor de EF deve ter disponibilidade pessoal em querer trabalhar a inclusão’; e, 2ª) ‘o professor de EF deve saber trabalhar com a inclusão’.

Neste cenário, citamos Krug (2023c, p. 26) que afirma que

[...] os professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, estão atrelados aos pressupostos de base (o papel/função, as barreiras e os facilitadores, as vantagens e desvantagens, as necessidades formativas, os dilemas e as perspectivas e os saberes necessários) como, também, aos pressupostos auxiliares (os desafios e os sentimentos, as marcas docentes e os encantos e desencantos) da prática pedagógica nas aulas de EF Inclusiva.

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

Referências

- ARAGÃO, P. A.; MORETTI-PIRES, R. O. Questionários. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva – referências para a construção de sistemas educacionais inclusivos na escola**. V 3. Brasília: MEC/SEE, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BERNARDI, A. P.; KRUG, H. N. Saberes docentes e a organização didático-pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 85-101, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

- BRAUN, P.; VIANNA, M. M. **Formação de novos saberes docente como premissa para o processo de inclusão**. Brasília: CBMEE, 2009.
- CARVALHO, E. N. S. Educação Especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-260, mai./ago. 2013.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CONCEIÇÃO, V. J. S.; 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: 29 nov. 2024.
- 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 da escola: o lugar da Educação Física. **Revista Adapta**, a. 2, n. 1, p. 7-12, 2006.
- FERNANDES, L. S.; VARGAS, L.; FALKENBACK, A. P. Paradesporto futsal para cegos: um estudo das motivações dos atletas participantes. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 14, n. 132, p. 1-11, mai. 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd132/paradesporto-futsal-para-cegos.htm>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 150, p. 1-10, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/formacao-em-educacao-fisica-a-inclusao-escolar.htm>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.
- KRUG, H. N. Educação Física Escolar: temas polêmicos. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Santa Maria, n. 53, p. 1-19, dez. 2002.
- KRUG, H. N. Encantos e desencantos com a Educação Física Inclusiva: as percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 esp. – EF, p. 14-22, out. 2021a.
- KRUG, H. N. Avaliando a Educação Física Escolar Inclusiva: os aspectos positivos e negativos. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, dez. 2021b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/avaliando-a-educacao-fisica-escolar-inclusiva-os-aspectos-positivos-e-negativos> . Acesso em: 29 nov. 2024.
- KRUG, H. N. O real e o ideal da Educação Física Inclusiva: percepções de professores da área. **Revista Gestão Universitária**, Buenos Aires, p. 1-13, nov. 2021c. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-real-e-o-ideal-da-educacao-fisica-inclusiva-percepcoes-de-professores-da-area>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- KRUG, H. N. Os fatores marcantes no início da docência nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. - EF, p. 45-57, fev. 2021d.
- KRUG, H. N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. - EF, p. 44-55, fev. 2022a.
- KRUG, H. N. O stress docente em Educação Física diante da inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 47, v. 08 esp. - EF, p. 18-27, jun. 2022b.
- KRUG, H. N. Os fatos marcantes no fim da carreira nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. - EF, p. 56-68, fev. 2022c.
- KRUG, H. N. Os fatos marcantes de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 48, v. esp. 1 - EF, p. 42-55, out. 2022d.
- KRUG, H. N. Comparação dos fatos marcantes do início e do final da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, mai. 2022e. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/comparacao-dos-fatos-marcantes-do-inicio-e-do-final-da-carreira-de-professores-de-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 30 nov. 2024.
- KRUG, H. N. Os piores e os melhores momentos de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 49, v. esp. – EF, p. 28-38, fev. 2023a.
- KRUG, H. N. A (in)satisfação de professores de Educação Física da Educação Básica em relação à inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 50, v. esp. – EF, p. 4-14, jun. 2023b.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre a Educação Física Inclusiva: pressupostos de base e auxiliares. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 50, v. esp. – EF, p. 26-39, jun. 2023c.

- KRUG, H. N. 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. A inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: que momento é este? **Form@re – Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**, Teresina, v. 9, n. 2, p. 76-88, jul./dez. 2021a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Como a disciplina de Educação Física na Educação Básica pode se tornar mais inclusiva: percepções da Gestão Escolar. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 7, n. 3, p. 155-169, set./dez. 2021b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Complexidade da docência na Educação Física Escolar diante da inclusão: percepções dos professores da área. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, v. 7, n. 2, p. 83-99, 2022.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os professores de Educação Física da Educação Básica e suas crenças sobre a inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 51, v. esp. – EF, p. 4-14, out. 2023.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A cultura da Educação Física Inclusiva. **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 52, v. esp. – EF, p. 17-29, mar. 2024a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R. As preocupações pedagógicas de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 53, v. esp. – EF, p. 38-50, jun. 2024b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Educação Física Inclusiva: os saberes experienciais dos professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 54, v. esp. – EF, p. 18-27, out. 2024c.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R. Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 7, p. 19-33, jan./jun. 2019a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. As barreiras e os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: percepções dos professores da área. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, v. 8, n. 2, p. 18-33, jul./dez. 2019b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As representações sociais da inclusão escolar de professores de Educação Física. **Revista Saberes Docentes**, Juína, v. 7, n. 14, p. 48-65, jul./dez. 2022.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. Educação Física Escolar Inclusiva: dilemas e perspectivas. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 02, p. 58-64, 2016.
- KRUG, H. N.; TELLES, C.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, R. de R. Diversidade humana e inclusão social na escola na percepção de acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Brazilian Journal of Education Society (BRAJETS)**, Vitória, v. 10, n.4, p. 366-375, out./dez. 2017.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 4-12, 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: marcas docentes. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, v. 5, n. 01, p. 75-86, 2021a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Necessidades formativas de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a. VIII, v. 8, n. 1, p. 139-157, 2021b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, M. M.; KRUG, R. de R. Percepções de professores de Educação Física, em diferentes fases da carreira, sobre sua preparação ou não para atuação na Educação Básica, diante da inclusão escolar. In: NEUBAUER, V.; S.; BRUTTI, T. A.; JUNGES, F. C. (Orgs.). **Linguagem, Hermenêutica e Teoria Crítica**. Cruz Alta: Ilustração, 2024.
- LEHNHARD, G. R.; MANTA, S. W.; PALMA, L. E. Inclusão na Educação Física: concepções de gestores e professores sobre a participação dos alunos com deficiência física. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 16., 2011, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2011.
- LOURENCETTI, G. do C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Dilemas de professores em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

- MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.) **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MONTEIRO, M. da G. T.; EARP, M. de L. S. Um estudo qualitativo sobre a inclusão escolar. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 183-200, 2011.
- NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.) **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PINHEIRO, J. M. C. **Da iniciação científica ao TCC: uma abordagem para os cursos de tecnologia**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2010.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/pdf/revistainclusao.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.
- SCHMITT, J. A.; FRANIT, J.; BORELLA, D. R.; SCHONE, A; DUARTE, A. C.; HARNISCH, G. S.; STORCH, J. A. Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e atração junto aos alunos com deficiência. **Revista Conexões**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2015.
- SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SILVA, A. P. 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.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Pesquisa científica. In: SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- SILVA, E. V. da; ARAÚJO, M. E. de. O papel do estado, dos docentes e da família na constituição de uma educação inclusiva. **Revista Acadêmica Integra/Ação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 47-60, jan./jun. 2017.
- SOUZA, J. V. de; MIRANDA, D. D. A tutoria como estratégia de ensino nas aulas de Educação Física na rede regular de Ilhéus – Bahia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV., 2010, São Carlos. **Anais**, São Carlos: UFSCar, 2010.
- TELLES, C.; KRUG, H. N. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, jul. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 30 nov. 2024.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MINISTRADAS POR PROFESSORES UNIDOCENTES MANIFESTADAS PELOS MESMOS

Hugo Norberto Krug⁴
Rodrigo de Rosso Krug⁵

Resumo

O objetivamos com esta investigação analisar as Representações Sociais das aulas de Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) ministradas por professores unidocentes, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Nesta pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso utilizamos como instrumento de pesquisa o Teste de Associação Livre de Palavras, tendo a interpretação das respostas coletadas realizada por meio da análise de conteúdo. Selecionamos como participantes do estudo vinte professores unidocentes da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que os resultados evidenciaram que as Representações Sociais das aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes, manifestadas pelos mesmos, foram majoritariamente representadas por palavras com conotações negativas, o que infere que a referida disciplina, ministradas pelos professores unidocentes, não é bem vista no currículo escolar pelos pesquisados.

Palavras-chave: Educação Física. Representação Social. Professores Unidocentes.

Abstract

The aim of this research was to analyze the Social Representations of Physical Education (PE) classes in the Early Years of Elementary School (EYES) taught by single teachers from the public (state) school system in a city in the state of Rio Grande do Sul (Brazil). In this qualitative case study research, we was used the Free Word Association Test as a research instrument, and the collected responses were interpreted through content analysis. We was selected twenty single teachers from the aforementioned school system and city as study participants. We was concluded that the results showed that the Social Representations of PE classes in the EYES taught by single teachers, expressed by them, were mostly represented by words with negative connotations, which infers that the subject in question, taught by single teachers, is not well regarded in the school curriculum by the researchers.

Keywords: Physical Education. Social Representation. Single Teachers.

1 - As considerações introdutórias

Segundo Krug (2024, p. 59), “pela literatura especializada em Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), facilmente, podemos constatar a existência de uma preocupação com a EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) ministradas por professores unidocentes”, o que pode ser representado nas obras, a seguir: Krug (2024); Krug e Krug (2024a); Krug e Krug (2024b); Krug (2023b); Krug (2023c); Krug e Krug (2023); Krug (2022c); Krug e Krug (2022a); Krug e Krug (2022b); Krug; Krug e Krug (2022); Krug (2021); Krug *et al.* (2019); Krug (2018a); Krug (2018b); Krug *et al.* (2018b); Krug *et al.* (2018c); e, Krug *et al.* (2016), entre outras.

⁴ Licenciado em Educação Física (UFPEL); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

⁵ 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 (UNIJUÍ)/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado); Professor do Curso de Bacharelado em Educação Física da UNICRUZ; rodkrug@bol.com.br.

Neste sentido, de acordo com Rodrigues; Silva e Copetti (2018, p. 287), os AIEF “[...] têm-se apresentado como um local de importantes discussões a respeito da atuação dos professores unidocentes ou da possibilidade de atuação de professores especialistas”, ou seja, os professores de EF (acréscimo nosso).

Para Freire (2005), esta polêmica, professores especialistas x professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF, é uma discussão complexa que envolve questões corporativas, onde o setor da EF defende a inclusão de especialistas da área e os professores unidocentes defendem a atual estrutura alegando que é melhor para a criança o contexto de um único professor. Já Krug e Krug (2024a, p. 75) destacam que “[...] para a superação dessa discussão a respeito de qual profissional, unidocente ou especialista da área, deve lecionar as aulas de EF nos AIEF, [...] pensam que é possível que ambos os profissionais, de diferentes áreas, possam trabalhar em parceria”, o que é também defendido por boa parte dos professores unidocentes (KRUG; KRUG, 2022b).

Assim sendo, frente a este quadro sugerido de parceria entre professores especialistas e professores unidocentes, consideramos necessário voltarmos olhares para o que pensam, ou melhor, para as Representações Sociais dos professores unidocentes sobre a EF nos AIEF, porque sabermos a esse respeito pode contribuir para auxiliar as ações a serem desenvolvidas para a melhoria da qualidade das aulas desta disciplina nos AIEF.

Convém lembrarmos que no contexto das Representações Sociais, observamos na literatura especializada a existência de algumas pesquisas que fizeram interface com a EF na Educação Básica (EB) que merecem destaque para a compreensão do que é pensado pelos professores de EF da EB. Foram elas: Krug (2023a); Krug (2022a); Krug (2022b); Krug (2020); Krug (2019); Krug *et al.* (2018a); Krug *et al.* (2017a); Krug *et al.* (2017b); Krug *et al.* (2017c); e, Krug *et al.* (2017d).

Desta forma, diante das possibilidades deste estudo proposto, nos dirigimos a Ribeiro e Juras (2006, p. 6) que assinalam que “os professores como atores sociais constroem as suas representações (significados) a partir do conjunto de ideias, opiniões, informações e crenças presentes no seu contexto sociocultural” (inserção nossa).

Assim sendo, será que as representações (significados) dos professores unidocentes colaboram para que suas aulas de EF nos AIEF sejam de boa qualidade? Segundo Krug e Krug (2022b), em seu estudo intitulado ‘Pensando a unidocência em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental’ os professores estudados colocaram que a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF é ruim.

Desta maneira, citamos Perrenoud (1999) coloca que a realidade educativa não se transforma apenas pela adoção de boas ideias, mas sim pela mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos atores.

Portanto, a partir das premissas supracitadas, elaboramos a seguinte questão problemática desta investigação: quais são as Representações Sociais das aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)? Assim sendo, configuramos o objetivo geral da seguinte forma: analisar as Representações Sociais das aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização desta investigação nos fundamentando em Krug *et al.* (2017a, p. 51) que apontam que “[...] estudos desta natureza podem subsídios para melhor compreensão do fenômeno do significado (representação) da prática docente em EF e, assim, conseqüentemente, auxiliar na melhoria da qualidade da atuação [...]” dos professores unidocentes que ministram as aulas de EF nos AIEF.

2- Os fundamentos teóricos

Ao tratarmos de referenciais consideramos os dois itens a seguir, para uma adequada fundamentação deste estudo.

2.1- A teoria da representação social

Conforme Machado e Castro (2016, p. 364), a Teoria da Representação Social (TRS) “[...] foi originalmente elaborada pelos estudos de Serge Moscovici, em meados da década de 1960, e abrange uma compreensão e explicação aprofundada dos fenômenos sociais [...]”. As autoras acrescentam que a TRS “[...] foi se consolidando ao longo do tempo e dela surgiram três correntes complementares” (MACHADO; CASTRO, 2016, p. 364): a) uma fiel à teoria descrita por Denise Jodelet; b) outra que enfatiza uma visão mais sociológica descrita por Willen Doise; e, c) uma outra que preconiza a dimensão cognitivo-estrutural descrita por Jean-Claude Abric.

Assim sendo, citamos Basílio e Machado (2013, p. 101) que destacam “a necessidade do ser humano estar atualizado com a sua realidade e com seu grupo de pertença, o que impulsiona a construir Representações Sociais”.

Desta forma, segundo Dotta (2006), as Representações Sociais são partilhadas e guiam os grupos sociais no momento em que nomeiam e definem em conjunto os aspectos que compõem a realidade.

Para Jodelet (2001, p. 22), a Representação Social é “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

De acordo com Moscovici (1978, p. 20), toda a representação é a representação de algo ou alguém sendo ela mesma composta por figuras e expressões socializadas, “um modelo que assimilado, ensinado e comunicado dá forma à realidade”. Ainda Moscovici (1979, p. 63) coloca que “representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe um *status* de um signo, é conhecê-lo, tornando-o *significante*”. Complementa afirmando que toda representação é constituída em torno de um objeto, não há representação sem objeto, pois ao representá-lo o sujeito vai reconstruí-lo, ressignificá-lo, como consequência do poder criador da atividade representativa. Ao representar sujeito e objeto se misturam.

Já Basílio e Machado (2013) lembram que são dois os processos responsáveis pela criação das Representações Sociais: a) a objetivação - constitui-se como materialização das abstrações, isso é, objetivação quer dizer materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico o invisível, o impalpável, enfim, transformar em objeto, o que é representado; e, b) a ancoragem - tem a função de incorporar o novo, o estranho às representações, orientar comportamentos e interpretar a realidade. Assim, esse processo significa o enraizamento social da representação à interação cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. A ancoragem não é a construção formal do conhecimento, mas a integração de elementos em um pensamento já construído.

Segundo Nóbrega (2001, p. 73), materializar as abstrações quer dizer corporificar os pensamentos, tornar físico o invisível, o impalpável, enfim, transformar em objeto, o que é representado.

Assim, conforme Vieira e Resende (2015, p. 111),

[...] no dia a dia, as pessoas conversam, pensam, analisam diferentes temas e elaboram representações. Estas, por sua vez, passam a influenciar suas relações e comportamentos sociais. Pode-se afirmar que é por meio da identificação das representações que os problemas são superados e integrados no mundo mental e físico. O que era abstrato torna-se concreto.

A respeito das Representações Sociais das profissões, Bessa (2009) coloca que essas podem estar intimamente ligadas aos ofícios ou profissões que os sujeitos praticam e refletem as imagens de que são detentores. Já Borges (2007, p. 85) assinala que as representações profissionais permitem edificar “[...] um saber profissional, proteger a especificidade dos grupos, orientar as condutas, antecipar as expectativas dos parceiros de ação, guiar práticas e justificar à posteriori as tomadas de posições”.

Ao abordar a profissão docente Bessa (2009) salienta que a imagem que o professor constrói da sua profissão é o reflexo do seu pensamento sobre a docência relacionado com as suas percepções da realidade e das referências que o influenciam.

Segundo Krug *et al.* (2017a, p. 50), as Representações Sociais do professor é

[...] um conjunto ordenado de julgamentos, atitudes e informações elaborados a respeito de um objeto social com o objetivo de orientar e justificar práticas que assume relevância para orientar uma atuação profissional qualificada do docente na escola. Assim, a utilização da Teoria das Representações Sociais visa apreender o senso comum de um determinado fenômeno social para compreender como um grupo de indivíduos, neste caso de professores, constrói uma compreensão do fenômeno educativo.

Assim sendo, de acordo com Gomes (2009, p. 13), a utilização da Teoria das Representações Sociais contribui para a compreensão dos fatos educativos e se apresenta “como espaço privilegiado para vermos como as Representações Sociais são construídas, evoluem e se transformam”.

2.2- O professor unidocente

Segundo Aguiar (2014), a EF em nosso país, a partir da LDBEN de 1996, é considerada como um componente curricular obrigatório da EB. No entanto, de acordo com Cardoso (2014, p. 8), a EF

[...] ainda não tem identidade completamente estabelecida e por isso relevância no contexto escolar, por vezes, é questionada ou subvalorizada. Exemplo disso é a presença do componente curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, [...], porém não necessariamente é lecionada por um professor habilitado na área. Isso acontece devido a uma brecha no art. da Resolução n. 7/2010 que assegura a presença da disciplina com caráter obrigatório, mas não com a presença do seu profissional especializado, aliado à gratificação da unidocência – presença de um professor habilitado em Magistério em nível médio, com formação em nível superior ou graduado em Pedagogia que é regente de classe na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Assim sendo, Rodrigues; Silva e Copetti (2009, p. 288) enfatizam que “[...] a legislação educacional brasileira permite que as aulas de Educação Física sejam conduzidas pelo professor de referência da sala ou unidocente nos AIEF, isso, em consonância com os Pareceres n. 16 (BRASIL, 2001) e n. 11 (BRASIL, 2010)”.

Desta forma, citamos Contreira e Krug (2010) que esclarecem que ‘unidocentes’ são professores ‘pedagogos’ ou ‘polivalentes’ que são encarregados de ministrarem as aulas de EF nos

AIEF, ou seja, o responsável por ensinar os conhecimentos referentes a essa fase escolar (unidocência). Silva e Krug (2008) esclarecem melhor ao explicitarem que o prefixo ‘uni’ é originado da palavra unir e ‘docência’ corresponde ao ato do professor exercer sua profissão, então, logicamente ‘unidocência’ é a união dos conteúdos de todas as disciplinas e ministradas por um único professor.

Neste direcionamento de colocações, nos reportamos a Piccoli (2007) que explicita que para lecionar nos AIEF é exigida a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. Tais profissionais são habilitados a ministrar todos os componentes curriculares, sendo chamados por isso de professores ‘generalistas’, ‘polivalentes’, ‘multidisciplinares’ ou ‘unidocentes’.

Neste cenário, nos referimos a Contreira e Krug (2010) que destacam que as aulas de EF nos AIEF nas escolas estaduais e municipais do estado do RS, frequentemente, são ministradas por professores unidocentes, já que a legislação vigente possibilita essa situação. Assim sendo, os autores referidos, salientam que historicamente o governo do RS não contrata professores licenciados em EF para atuarem nas escolas estaduais do ensino básico e esse fato se repete na quase totalidade dos municípios e escolas particulares do estado. A respeito dessa situação, Piccoli (2007) comenta que, pela interpretação da legislação vigente, subentende-se que investir no profissional ‘unidocente’ para ministrar a EF nos AIEF se trata tão somente de uma questão econômica, situação essa que tem acarretado a diminuição de despesas com professores e materiais. Com a gratificação pelo exercício da regência de classe ‘unidocentes’ (LEI N. 6.672 – RIO GRANDE DO SUL, 1974; LEI N. 8.747 – RIO GRANDE DO SUL, 1988) do currículo por atividades o RS não se compromete a contratar outros professores, deixando que todos os componentes obrigatórios fiquem a cargo dos professores ‘unidocentes’. Isso representa uma opção do estado do RS, uma vez que em escolas municipais, dependendo da legislação pertinente ao município, bem como em escolas particulares, pode-se observar a presença de outros professores nesse segmento escolar.

3- Os procedimentos metodológicos

Ao tratarmos dos procedimentos metodológicos desta investigação os caracterizamos como de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Segundo Lüdke e André (1986), pesquisa qualitativa é aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Yin (2001, p. 32) aponta que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Assim, nesta investigação, referimos o caso pesquisado às Representações Sociais das aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), manifestadas pelos mesmos.

Utilizamos como instrumento de pesquisa, para coletar as informações, o Teste de Associação Livre de Palavras que, de acordo com Abric (2000), procura acessar, de maneira menos elaborada, os elementos mais salientes de uma Representação Social. Conforme Machado e Gomes (2015, p. 86), a Associação Livre de Palavras “é uma técnica projetiva que procura acessar conteúdos mais espontâneos acerca de um objeto, fato ou evento geralmente mascarados nas produções discursivas”. Assim sendo, no caso deste estudo, a Associação Livre consistiu em solicitar aos participantes que registrassem em formulário próprio, de forma livre e imediata, a primeira palavra que lhes viesse à lembrança mediante apresentação do seguinte estímulo indutor: a aula de EF nos AIEF é ...? E, logo após o motivo (justificativa) da palavra escolhida.

Na interpretação das informações coletadas, usamos à análise de conteúdo que, conforme Massa; Oliveira e Borges (2021), possui três diferentes momentos: 1º) a descrição; 2º) a inferência; e, 3º) a interpretação. Já Krippendorff (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21) define análise de conteúdo como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”.

Selecionamos como participantes (colaboradores) da investigação quinze professores unidocentes, que ministravam aulas de EF nos AIEF, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Realizamos a escolha dos colaboradores de forma intencional. Nesse sentido, lembramos Berria *et al.* (2012) que apontam que a escolha intencional dos colaboradores é uma das estratégias mais utilizadas nas pesquisas qualitativas, sendo que os participantes são pré-selecionados conforme critérios relevantes para o objeto da investigação.

Destacamos 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 investigação, sendo esse uma forma de assegurar aos colaboradores total privacidade e confidencialidade.

Enquanto caracterização pessoal e profissional dos professores unidocentes estudados temos que: a) sexo – quinze do sexo feminino; b) faixa etária – de 27 a 45 anos; c) estado civil – dez casadas e cinco solteiras; d) formação profissional – quinze formadas em Pedagogia; e) tempo de docência – de 4 a 20 anos; f) rede de ensino – quinze da rede estadual; e, g) cidade – quinze de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), ou seja, na região central do estado.

4- Os resultados e as discussões

Identificamos e analisamos as seguintes palavras evocadas pelos professores unidocentes estudados mediante a apresentação do estímulo indutor: as aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes é...? E, logo após o motivo (justificativa) da palavra escolhida.

Assim, apresentamos, no quadro 1, as palavras evocadas pelos professores unidocentes estudados e seus motivos (justificativas), representativas de suas aulas de EF nos AIEF.

Quadro 1 – Palavras evocadas pelos professores unidocentes estudados e seus respectivos motivos (justificativas), representativas das suas aulas de EF nos AIEF.

Palavras	Motivos	Citações
1) Importante (+).	1) A contribuição para a formação integral do aluno.	12
2) Psicomotricidade (-).	2) A ajuda da aula de EF no aprendizado dos alunos dos AIEF na sala de aula.	6
3) Recreação (-).	3) A utilização de jogos e brincadeiras de forma livre nas aulas de EF nos AIEF	5
4) Desenvolvimento (-).	4) A contribuição no desenvolvimento e aprendizagem motora dos alunos.	4
5) Marginalizada (-).	5) A pouca ênfase com que a EF é trabalhada na formação inicial.	3
Total de Citações		30

Legenda: (-) Palavra com conotação negativa; (+) Palavra com conotação positiva.

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: Os autores.

A partir das informações observadas no quadro 1, explicitamos e analisamos as palavras evocadas pelos professores unidocentes estudados e seus motivos (justificativas), representativas das suas aulas de EF nos AIEF. Foram elas:

1) ‘Importante’ (doze citações – Professores: 1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 10; 11; 13; 14 e 15). Para Luft (2000), importante significa o que tem importância. Digno de apreço, de estima, de consideração. Que tem valor. Útil, necessário. Assim sendo, segundo Krug (2021), a maioria dos professores unidocentes considera a EF nos AIEF importante no currículo escolar. Também Krug *et al.* (2018c, p. 2), no estudo denominado ‘A importância da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes’ constataram que, para a maioria dos mesmos, essa disciplina

[...] é importante no currículo escolar, mas que as suas justificativas, para tal consideração, não são adequadas para a valorização deste componente curricular, pois as mesmas se sustentam em uma EF como subalterna às demais áreas do conhecimento, o que comprova uma marginalização da mesma nesse segmento escolar.

Além disto, Mentz (2011, p. 20) coloca que “[...] muitas vezes (a Educação Física) acaba relegada ao ‘se der tempo’ dentro de muitos contextos escolares [...]” entre eles nos AIEF, onde as aulas de EF são ministradas pelos professores unidocentes (acréscimo nosso).

Nas justificativas (motivos), a palavra ‘**importante**’ foi usada devido ‘**a contribuição para a formação integral do aluno**’ (doze citações – Professores: 1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 10; 11; 13; 14 e 15). Essa justificativa pode ser apoiada em Lima (2012) que enfatiza que a formação integral representa uma meta na legislação educacional. Destaca que, na LDBEN (BRASIL, 1996), a educação (art. 2º) tem como objetivo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na Educação Básica (art. 22º), o foco é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores. Nesse sentido, Silva e Krug (2008, p. 24) frisam que a EF Escolar “[...] possui compromisso com a educação e formação integral do aluno, desempenhando um papel fundamental na escola [...]”;

2) ‘Psicomotricidade’ (seis citações – Professores: 2; 3; 6; 8; 11 e 14). Segundo Krug (2021), a Psicomotricidade foi o papel/função da EF nos AIEF mais destacado (quarenta e duas citações do total de sessenta) pelos professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do RS (Brasil), para ser desempenhado em suas aulas de EF nos AIEF. Sobre esse papel/função da EF na unidocência nos reportamos ao Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física (1996) que colocam que a Psicomotricidade legitimou-se como conteúdo da EF em contraposição ao modelo esportivo tornado hegemônico na escola, principalmente no que se relacionava a precocidade do ensino de modalidades esportivas para crianças dos AIEF. Já Azevedo e Shigunov (2001) assinalam que os conteúdos na Psicomotricidade são desenvolvidos a partir das condutas motoras: lateralidade, coordenação, equilíbrio, percepção sonoro-tátil-visual, destacando sua pré-história como fator de adoção de estratégias pedagógicas e de planejamento.

Nas justificativas, a palavra ‘**Psicomotricidade**’ foi usada devido ‘**a ajuda da aula de EF no aprendizado dos alunos dos AIEF na sala de aula**’ (seis citações – Professores: 2; 3; 6; 8; 11 e 14). Essa justificativa pode ser sustentada por Neira (2006) que, em estudo realizado, constatou que, muitas professoras unidocentes atribuem à EF nos AIEF à função de dar apoio às demais áreas do conhecimento. Também Aguiar (2014) encontrou essa mesma justificativa de Neira (2006) colocada pelas professoras unidocentes participantes de sua investigação. Nesse tipo de compreensão, Darido e Rangel (2005) frisam que, a Psicomotricidade, mesmo tendo o intuito de romper com a dicotomia corpo e mente, acaba por reduzir a EF nos AIEF a uma facilitadora de outras aprendizagens, pois, de acordo com Peres (2001, p. 234), a Psicomotricidade compreende a EF como um mero

instrumento: “isto quer dizer que ela, a Educação Física, passa a ser de grande utilidade no auxílio do ensino dos componentes curriculares, por exemplo: História, Matemática, Ciências..., enfim, de todos os demais conteúdos que compõem o currículo pedagógico”. Ainda, conforme Fonseca *et al.* (2014), a Psicomotricidade também é ligada, com valor, à EF, já que assim que essa é reconhecida perante a formação da unicodência;

3) ‘Recreação’ (cinco citações – Professores: 5; 9; 12; 13 e 15). Luft (2000) diz que a palavra Recreação significa o ato ou efeito de recrear(-se). Divertimento; o que serve para divertir, para passar o tempo, para relaxar. Nesse sentido, Krug (2024) destaca que Recreação é um fato marcante enquanto papel/função da EF utilizada pelos professores unidocentes em suas aulas nos AIEF. Assim sendo, achamos necessário citarmos Krug (2018a, p. 5) que considera que “[...] papel/função significam os objetivos que os professores unidocentes [...], desenvolvem nas suas aulas de EF nos AIEF”. Dessa forma, a Recreação é o foco de professores unidocentes no que diz respeito aos conteúdos da EF. Já, segundo Darido (2011), da forma como se apresenta a EF nos AIEF encontra uma forte tendência em reduzir as aulas às práticas recreativas, jogos desportivos ou em brincadeiras livres, possivelmente deixando de contemplar as demais possibilidades desta importante área do conhecimento.

Nas justificativas, a palavra ‘recreação’ foi usada devido ‘**a utilização de jogos e brincadeiras de forma livre nas aulas de EF nos AIEF**’ (cinco citações – Professores: 5; 9; 12; 13 e 15). Essa justificativa pode ser fundamentada por Fonseca e Cardoso (2014) que colocam que a utilização de jogos e brincadeiras de forma livre é o foco dos professores unidocentes no que diz respeito aos conteúdos da EF nos AIEF. Nesse sentido, de acordo com Aguiar (2014, p. 6), a EF nos AIEF, ministrada por professores unidocentes, “[...] tem como característica a Recreação”. Assim sendo, o Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física (1996) aponta 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 está submetida à inércia da sala de aula. Acrescenta que o professor acredita que a EF acalma e tranqüiliza os alunos para o retorno às ‘atividades sérias’ da sala de aula. Essa situação, conforme Peres (2001), é decorrente da formação profissional da Pedagogia que trata a EF em seu currículo como Recreação, ignorando a especificidade desse conteúdo, contribuindo para o status marginalizado da EF no âmbito escolar;

4) ‘Desenvolvimento’, no sentido de: e Aprendizagem Motora (quatro citações – Professores: 1; 4; 7 e 10). De acordo com Krug (2021) o Desenvolvimento e Aprendizagem Motora foi o papel/função da EF nos AIEF menos destacado (três citações do total de sessenta) pelos professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil), para ser desempenhado em suas aulas de EF nos AIEF. Quanto a esse papel/função da EF na unicodência citamos o Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física (1996) que colocam que a tendência pedagógica denominada de Desenvolvimento e Aprendizagem Motora instalou-se como reforçador do modelo esportivo, como precedente ao esporte de rendimento, voltando-se ao desenvolvimento de habilidades motoras necessárias para um futuro desempenho esportivo. Para Moreira (2001), essa tendência preocupa-se com os padrões e normas estabelecidas de habilidades motoras básicas, localizando assim os erros de execução e oferecendo condições para que os alunos possam superá-los.

Nas justificativas, a palavra ‘Desenvolvimento’ (no sentido de: e aprendizagem motora) foi usada devido ‘**a contribuição no Desenvolvimento e Aprendizagem Motora dos alunos**’ (quatro citações – Professores: 1; 4; 7 e 10). Essa justificativa encontra suporte em Valentini e Toigo (2016, p. 17) que afirmam que

em termos de desenvolvimento motor, pressupõe-se que o aprendiz, em idade escolar, tenha tido oportunidade de praticar todas as habilidades motoras fundamentais (correr, saltar, arremessar, deslocar-se, receber, rebater, quicar, chutar, etc.) e que as mesmas estejam estruturadas no seu repertório motor em um nível de proficiência próximo do maduro. As habilidades motoras fundamentais são consideradas indispensáveis para o desenvolvimento de atividades de movimento em uma perspectiva de vida ativa e saudável, bem como para a especialização de habilidades motoras específicas da dança e/ou esportes.

Já Marques e Krug (2009) apontam que na abordagem/concepção Desenvolvimentista a EF deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido pela interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos, pois, de acordo com Darido (1998), essa abordagem tem o desenvolvimento motor como foco; e,

5) ‘Marginalizada’ (três citações – Professores: 5; 9 e 12). Conforme Luft (2000), marginalizada significa o ato ou efeito de marginalizar(-se). Ou ainda, a ação de colocar alguém numa condição inferior, não importante ou numa condição de subordinação, de exclusão, de falta de poder. Já Krug *et al.* (2018b, p. 54) consideram marginalizada ou marginalização “[...] as ações que colocam a EF nos AIEF em condição inferior, não importante, ou numa condição de subordinação, de exclusão no currículo escolar. Nesse sentido, estes autores, em estudo realizado, constataram que a maioria dos professores unidocentes estudados, apontou “[...] a existência de marginalidade da EF nos AIEF” (KRUG *et al.*, 2018b). Assim sendo, segundo Krug *et al.* (2018b), as percepções dos professores unidocentes sobre os fatores que levam à existência de marginalização da EF nos AIEF são os seguintes: a) os professores unidocentes ministrarem as aulas de EF e não os professores de EF; b) a falta/deficiência de preparação/capacitação dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF; c) o papel/função da EF de Recreação (aula livre) utilizada pelos professores unidocentes; d) a inexistência de planejamento de ensino para as aulas de EF elaborado pelos professores unidocentes; e, e) o uso das aulas de EF como punição ou recompensa aos alunos pelos professores unidocentes.

Nas justificativas, a palavra **‘marginalizada’** foi colocada devido **‘à pouca ênfase com que é trabalhada a EF na formação inicial em Pedagogia’** (três citações – Professores: 5; 9 e 12). Nessa direção de colocação, citamos Mentz (2011, p. 11) que afirma que ser preocupante “[...] o fato da Educação Física estar relegada a um papel de menor importância dentro dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da pouca visibilidade que este componente curricular tem nos planejamentos [...] e discussões [...] no estágio do curso de Pedagogia”. Diante desse cenário descrito, Mentz (2011) destaca que, nas escolas a EF nos AIEF parece estar marginalizada, a partir do momento em que perde a sua especificidade e qualquer movimento é considerado como tal. Tudo isso evidencia a pouca importância atribuída a esse componente curricular obrigatório, apesar da reconhecido de sua importância para o desenvolvimento do aluno quanto aos aspectos motor, social, afetivo e cognitivo.

Assim, estas foram as palavras representativas das aulas de EF nos AIEF e seus motivos (justificativas) apontadas pelos professores unidocentes estudados.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas, constatamos que **‘foi possível representar as aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes em cinco palavras’** manifestadas pelos docentes estudados. Foram elas: **1) ‘importância’; 2) ‘Psicomotricidade’; 3) ‘Recreação’; 4) ‘Desenvolvimento’** (no sentido de: e Aprendizagem Motora); e, **5) ‘marginalizada’**.

Destacamos que, estas palavras representativas das aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes apontadas pelos próprios unidocentes estudados, podem ter surgido de

convicções pessoais, projeções ou realizações da atuação profissional, de influências de grupos, pessoas e ou instituições de todas as naturezas das quais os sujeitos tenham interagido em suas vidas. Esse destaque está em consonância com o colocado por Abric (2000) de que as Representações Sociais articulam várias funções nos grupos sociais, não se limitando à função do saber, mas também identitária, avaliativa e reguladora das práticas sociais.

Entretanto, ao observamos mais atentamente as palavras manifestadas pelos professores unidocentes estudados e suas justificativas, podemos notar que estas parecem ter sido, principalmente, influenciadas pelo curso de formação profissional inicial, ou seja, do curso de Pedagogia.

Também podemos notar que as palavras ‘Psicomotricidade’, ‘Recreação’ e ‘Desenvolvimento’ (no sentido de: e Aprendizagem Motora) estão ligadas às abordagens pedagógicas da EF Escolar. No entanto, esse fato está em discordância com o constatado por Krug e Krug (2024c) de que a maioria (vinte e cinco do total de trinta) dos professores unidocentes estudados não conhecem e nem utilizam as abordagens pedagógicas da EF Escolar e que a justificativa para tal situação foi a formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF.

Além disto, o que chamou à atenção no rol de palavras representativas das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes manifestadas pelos mesmos foi que **‘apresentou palavras com conotações positivas e negativas’**.

De acordo com Luft (2000), positivo significa algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para este estudo, consideramos positiva, a representação (palavra), apontada pelos professores unidocentes estudados, que tendeu para auxiliar em uma boa imagem da EF nos AIEF ministrada pelos mesmos. Também Luft (2000) afirma que negativo significa algo que contém ou exprime recusa, é contraproducente. Assim, para esta investigação, consideramos negativa, a representação (palavra), apontada pelos professores unidocentes estudados, que tendeu para tornar contraproducente a imagem da EF nos AIEF ministradas pelos mesmos.

Desta forma, vislumbramos somente a palavra **‘importante’** com **‘conotação positiva’** e as palavras **‘Psicomotricidade’, ‘Recreação’, ‘Desenvolvimento’** (no sentido: e Aprendizagem Motora) e **‘marginalizada’** com **‘conotações negativas’**.

Assim sendo, constatamos que os resultados deste estudo sinalizam no direcionamento de elementos de uma Representação Social das aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes, manifestadas pelos mesmos, marcada majoritariamente por palavras associadas à conotações negativas (quatro de cinco palavras e dezoito de trinta citações), mas, também, minoritariamente, por palavra associada à conotação positiva (uma de cinco palavras e doze de trinta citações).

Todavia, **‘ao olharmos separadamente os professores unidocentes estudados’, verificamos que ‘a Representação Social das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos mesmos está separada em duas situações’**:

a) para **‘três professores unidocentes’** (5; 9 e 12) as Representações Sociais das aulas de EF nos AIEF foram **‘totalmente marcadas por palavras com conotações negativas’**. Nesse sentido, verificamos **‘uma tendência mais intensa de Representação Social que leva a uma perspectiva de desenvolvimento das aulas de EF nos AIEF pelos professores unidocentes com péssima qualidade de ensino’**; e,

b) para **‘doze professores unidocentes’** (1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 10; 11; 13; 14 e 15) as Representações Sociais das aulas de EF nos AIEF **‘oscilaram entre palavras com conotações negativas e**

positivas’. Nesse sentido, verificamos ‘**uma tendência menos intensa de Representação Social que leva a uma perspectiva de oscilação no desenvolvimento das aulas de EF nos AIEF pelos professores unidocentes entre uma péssima e uma boa qualidade de ensino**’

Estas duas situações constatadas podem ser fundamentadas em Krug e Krug (2022b) que constataram em estudo realizado que a totalidade (trinta do total de trinta) dos professores unidocentes estudados consideram as suas aulas de EF nos AIEF de qualidade ruim e que a justificativa para essa opinião é a dificuldade para planejar e executar as aulas de EF nos AIEF.

Desta forma, concluímos que os resultados deste estudo, evidenciaram que as Representações Sociais das aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes, manifestadas pelos mesmos, foram majoritariamente representadas por palavras com conotações negativas, o que infere que a referida disciplina, ministradas pelos mesmos, não é bem vista no currículo escolar pelos pesquisados. Entretanto, convém lembrarmos que, segundo Moscovici (1978), as Representações Sociais são estruturas dinâmicas e complexas, fruto de um conjunto de relações e comportamentos que surgem e desaparecem. Elas se ancoram em sistemas de crenças, valores, tradições e imagens do mundo a partir de um pensamento preexistente, tornando possível a mobilização de elementos novos que se juntam aos já existentes, somando-as ou transformando-as. Já Oliveira (2016, p. 409) destaca que as Representações Sociais “variam conforme os sujeitos e os lugares de onde falam [...]”.

Para finalizarmos, reconhecemos a necessidade de estudos mais aprofundados do que este, já que Sá (1998) alerta que os fenômenos representacionais não podem ser captados pelas pesquisas de modo completamente direto, pois são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social.

Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 2000.
- 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.
- AZEVEDO, E. S. de; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV NETO, A.; SHIGUNOV, V. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001.
- BASÍLIO, M. A. T.; MACHADO, L. D. O curso de Pedagogia: nas representações sociais de estudantes em formação. **Revista Profissão Docente Online**, Uberaba, v. 13, n. 28, p. 99-110, jan./jun. 2013.
- BERRIA, J.; CONFORTIN, S. C.; SANT’ANA, J.; MORETTI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. dos. Seleção dos informantes. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- 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 de Aveiro, Aveiro, 2009.
- BORGES, M. P. da A. **Professores: imagens e auto-imagens**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2007.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 16, de 3 de julho de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Consulta a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular na Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf. Acesso em: 05 dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 7 de julho de 2010**. Brasília, DF, 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/proffuncionario/323-Secretarias-1128779/orgaos-vinculados:82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564>. Acesso em: 05 dez. 2016.

- 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: 04 dez. 2024.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, a. 20, v. 1, p. 58-66, 1998.
- DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DOTTA, L. T. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Editora Alínea, 2006.
- FONSECA, D. G. da; CARDOSO, L. T. Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a questão da unidocência. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 41-56, 2014.
- FONSECA, D. G.; 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 Sistemática**, Rio Grande, v. 16, n. 1, Edição Especial, p. 260-274, 2014.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- GOMES, A. A. Apresentação Dossiê: representações sociais e educação. **Revista Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, a. XV, v. 16, n. 17, p. 21-33, jan./dez. 2009.
- GRUPO DE ESTUDOS 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.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Universidade do Estadual do Rio de Janeiro, 2001.
- KRUG, H. N. A cultura das aulas de Educação Física ministradas por professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, set. 2018a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-cultura-das-aulas-de-educacao-fisica-ministradas-por-professores-unidocentes>. Acesso em: 03 ago. 2024.
- KRUG, H. N. O papel/função da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, set. 2018b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-funcao-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes...>. Acesso em: 22 out. 2024.
- KRUG, H. N. O bom professor de Educação Física nas representações sociais de alunos da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jun. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-bom-professor-de-educacao-fisica-nas-representacoes-sociais-de-alunos-da-educacao-basica>. Acesso em: 22 out. 2024.
- KRUG, H. N. As representações sociais do bom e do mau aluno de Educação Física na Educação Básica de professores da área. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2020. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-representacoes-sociais-do-bom-e-do-mau-aluno-de-educacao-fisica-na-educacao-basica-de-professore...>. Acesso em: 02 ago. 2024.
- 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. As representações sociais da competição nas aulas de Educação Física na Educação Básica de professores da área e seus alunos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. – EF, p. 32-43, fev. 2022a.
- KRUG, H. N. As representações sociais do início da docência de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 47, v. 08, esp. – EF, p. 28-38, jun. 2022b.
- KRUG, H. N. O real e o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 48, v. esp. 1 - EF, p. 20-31, out. 2022c.
- KRUG, H. N. A representação social do final da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 49, v. esp. – EF, p. 52-60, fev. 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. 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. 2023c.

- 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 Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 10, n. 3, p. 55-71, jul./dez. 2022b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. As necessidades formativas de professores unidocentes para ministrarem as aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 51, v. esp. - EF, p. 25-39, out. 2023.
- KRUG, H. N.; 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. 2024a.
- 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. 2024b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os professores unidocentes conhecem e utilizam as abordagens pedagógicas da Educação Física em suas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 54, v. esp. – EF, p. 04-17, out. 2024c.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As representações sociais da inclusão escolar de professores de Educação Básica. **Revista Saberes Docentes**, Juína, v. 7, n. 14, p. 48-65, jul./dez. 2022.
- 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: 22 out. 2024.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. A representação social de si mesmo e da profissão docente de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 2, n. 4, p. 49-63, jul./dez. 2017a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. As representações sociais de diretores escolares sobre a Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 13, n. 33, v. 02, p. 97-103, 2017b.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. A representação social do ser professor de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física antes e depois da formação inicial. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 22, n. 1, p. 81-95, mar. 2017c.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. O curso de Licenciatura em Educação Física nas representações sociais de estudantes em formação. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 9, n. 17, p. 129-153, jan./abr. 2017d.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. As representações sociais de Educação Escolar e Educação Física Escolar de professores da área na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 14, n. 36, v. 03, p. 52-60, 2018a.
- 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, 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. 2018c. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes...> . Acesso em: 22 out. 2024.
- 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.
- LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos Anos Iniciais da escola pública. **Revista Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 22, n. 23, p. 151-169, mai./ago. 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MACHADO, L. B.; CASTRO, T. R. A. de. Profissão docente: representações sociais de futuros professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 19, p. 361-381, jan./jul. 2016.
- MACHADO, L. B.; GOMES, V. C. Formação na Licenciatura: representações sociais de estudantes. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 79-100, jan./jun. 2015.
- MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Reflexões acerca de algumas abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar. **Revista P@rtes**, São Paulo, p. 1-5, set. 2009. Disponível em: <http://www.artes.com.br/educacao/reflexoes.asp>. Acesso em: 16 jun. 2010.
- MASSA, N. P.; OLIVEIRA, G. S. de; BORGES, J. R. Análise de conteúdo: possibilidades de pesquisa e tratamento informático. **Revista Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 48, p. 45-64, 2021.
- MENTZ, P. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: narrativas de estagiárias do curso de Pedagogia**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Huemul, 1979.
- MOREIRA, E. C. Abordagens da Educação Física Escolar: um olhar sobre o prisma cultural. **Revista Corpoconsciência**, n. 8, p. 15-35, 2001.
- NEIRA, M. G. Ensinando Educação Física no ciclo inicial do Ensino Fundamental. In: CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. (Orgs.). **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora e Distribuidora de Livros Ltda, 2006.
- NÓBREGA, S. M. da. Sobre a teoria das representações sociais. In: PAREDES, A. S. **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/Autores Associados, 2001.
- OLIVEIRA, L. C. C. de. As representações sociais de professores escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a formação de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 08, n. 16, p. 408-422, jul./dez. 2016.
- PERES, G. As implicações da Educação Física no âmbito escolar. **Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 231-243, 2001. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=351&layout=abstract.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- PERRENOUD, Ph. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PICCOLI, J. C. J. A Educação Física no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 12, n. 110, p. 1-20, jul. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd110/a-educacao-fisica-no-rio-grande-do-sul.htm>. Acesso em: 04 dez. 2024.
- RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 39-45, jan./mar. 2006.
- 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.
- RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 6.672, de 22 de abril de 1974**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, 1974.
- RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 8.747, de 21 de novembro de 1988**. Dispõe sobre o Quadro de Carreira, o Quadro de Extinção e as Gratificações do Magistério Estadual, dando outras providências. Sistema LEGIS. Porto Alegre, RS, 21 de novembro de 1988. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br>. Acesso em: 03 abr. 2016.
- SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A formação inicial em Educação Física e Pedagogia: preparação para atuação nos Anos Iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 23-32, jan./abr. 2008.
- VALENTIN, N. C.; TOIGO, A. M. **Ensinando Educação Física nas Séries Iniciais: desafios & estratégias**. 2. ed. Canoas: UNILASALLE, 2006.
- VIEIRA, V. M. de O.; RESENDE, M. R. Pesquisas sobre práticas pedagógicas e formação de professores na perspectiva das representações sociais. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 15, n. 32, p. 109119, fev./jul. 2015.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

OS MOTIVOS DOS ALUNOS SOBRE A SUA NÃO PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug⁶
Rodrigo de Rosso Krug⁷

Resumo

Ao considerarmos que os alunos fazem parte do processo ensino-aprendizagem na escola, objetivamos, com este estudo, identificar e analisar as percepções de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), das redes de ensino público (municipal e estadual) e privado, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre os motivos da não participação nas aulas de Educação Física (EF). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa, bem como à análise de conteúdo para a interpretação das informações coletadas. Participaram do estudo cento e cinquenta alunos das referidas redes de ensino e cidade que não participavam das aulas de EF. Concluímos que foram nove os motivos dos alunos estudados sobre a sua não participação nas aulas de EF nos AFEF, sendo os principais os seguintes: ‘não considera a EF uma disciplina importante no currículo escolar’; ‘não gosta de EF’; ‘as aulas de EF são monótonas e repetitivas’; e, ‘não gosta de esportes’. Assim sendo, ainda concluímos que, os motivos da não participação das aulas pelos alunos dos AIEF possuem certa semelhança com os motivos do desinteresse dos alunos dos AFEF pelas atividades nas aulas, sendo assim, esses últimos uma consequência dos primeiros.

Palavras-chave: Educação Física. Alunos. Não Participação. Motivos.

Abstract

Considering that students are part of the teaching-learning process at school, our aim with this study was to identify and analyze the perceptions of students in the Final Years of Elementary School (FYES), from public (municipal and state) and private schools, from a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the reasons for not participating in Physical Education (PE) classes. We characterized the research as a qualitative case study. We used a questionnaire as a research instrument, as well as content analysis to interpret the information collected. One hundred and fifty students from the aforementioned schools and city who did not participate in PE classes participated in the study. We concluded that there were nine reasons given by the students studied about their non-participation in PE classes in FYES, the main ones being the following: ‘does not consider PE an important subject in the school curriculum’; ‘does not like PE’; ‘PE classes are monotonous and repetitive’; and, ‘does not like sports’. Therefore, we also conclude that the reasons for non-participation in classes by FYES students have some similarity with the reasons for the lack of interest of FYES students in class activities, and thus, the latter are a consequence of the former.

Keywords: Physical Education. Students. Non-Participation. Reasons.

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

⁷ 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 (UNIJUÍ)/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado); Professor do Curso de Bacharelado em Educação Física da UNICRUZ; rodkrug@bol.com.br.

Considerações introdutórias

De acordo com Cruz de Oliveira (2010), alguns problemas da Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) não ocorrem isolados, são frutos de construções históricas, portanto, não podem ser analisados de forma superficial.

Desta forma, entre tantos problemas da prática pedagógica dos professores de EF da EB, focamos o nosso interesse investigativo em um especialmente difícil, o qual é a não participação dos alunos nas aulas.

Neste cenário, citamos Godoi e Ugaya (2021, p. 31) que destacam que

as aulas de Educação Física, na escola, devem se constituir como espaço de aprendizado e atender às necessidades educativas de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Mas, infelizmente, o que temos observado é que os(as) estudantes têm deixado de participar das aulas cada vez mais cedo.

Neste sentido, consideramos importante citarmos Tenório e Silva (2013, p. 73-74) que entendem por não participação dos alunos nas aulas “[...] aquela conduta em que os alunos estão presentes, mas não participam do que é proposto pelo professor ou somente assistem ao que os outros realizam”. Acrescentam que não se referem aos alunos faltosos ou que sequer aparecem nas aulas.

Ainda Tenório e Silva (2013, p. 74) salientam que “a Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica [...] que tem como especificidade viabilizar aos alunos o acesso ao conhecimento da cultura corporal”. Entretanto, ao considerarem esse cenário descrito anteriormente, os autores fazem as seguintes perguntas: “se a disciplina de Educação Física é obrigatória assim como as demais disciplinas escolares [...] porque há alunos que não participam das aulas? Porque isso ocorre na maioria das vezes com a Educação Física?” (TENÓRIO; SILVA, 2013, p. 74).

Já Darido (2004) alerta que ocorre um afastamento gradativo dos alunos nas aulas de EF ao final do Ensino Fundamental, sendo esse problema acentuado no Ensino Médio.

Desta forma, ao considerarmos todas as premissas anteriormente descritas, perguntamos, enquanto questão problemática deste estudo, quais são as percepções dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), das redes de ensino público (municipal e estadual) e privado, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), sobre os motivos da não participação nas aulas de EF?

Assim sendo, citamos Silveira e Leon (2018, p. 252) que colocam que “[...] ouvir os discentes é fundamental [...]” para contribuir com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, pois suas opiniões podem possibilitar uma “[...] reflexão sobre as práticas que vêm sendo desenvolvidas” (SILVEIRA; LEON, 2018, p. 253). Nesse sentido, mencionamos Ribeiro e Cunha (2010) que ressaltam que as opiniões e avaliações dos alunos devem ser valorizadas, pois os educandos ocupam um papel central no processo ensino-aprendizagem.

Diante desta pretensão, da dar “[...] voz aos estudantes enquanto um caminho para a qualificação da prática docente” (SILVEIRA; LEON, 2018, p. 252) destacamos que essa sempre existiu enquanto preocupação de estudos na EF Escolar e entre eles citamos os seguintes: Krug (2019); Krug (2021a); Krug (2022); e, Krug (2023).

Então, para respondermos a questão problemática, formulamos o seguinte objetivo geral para este estudo: identificar e analisar as percepções de alunos dos AFEF, das redes de ensino público (municipal e estadual) e privado, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os motivos da não participação nas aulas de EF.

A argumentação sobre a importância da realização deste estudo pode ser fundamentada por Tenório e Silva (2013, p. 71) que destaca que este tipo de investigação pode “[...] contribuir para que os professores revejam suas aulas e busquem minimizar este problema (ou seja, da não participação dos alunos nas aulas de EF na EB)” (inserção nossa). Também nos embasamos em Conceição *et al.* (2004, p. s.n.) que ressaltam que “[...] as informações colhidas poderão possibilitar uma reflexão sobre a Educação Física Escolar, a partir da opinião dos alunos”. Desta forma, as duas citações se complementam para justificar a realização desse estudo.

Procedimentos metodológicos

Ao considerarmos que os procedimentos metodológicos apontam a forma de procedermos ao longo de um caminho, isso é, de uma investigação, caracterizamos a mesma como uma pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso.

De acordo com Câmara (2013, p. 190), “na pesquisa qualitativa deve haver maior preocupação com o processo em detrimento dos resultados ou produto. Os pesquisadores procuram verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias”.

Segundo Oliveira; Santos e Florêncio (2019, p. 40), o estudo de caso “[...] contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os procedimentos organizacionais e políticos da sociedade”.

Na coleta de informações deste estudo, utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, que, conforme Hayman (*apud* NEGRINE, 2004, p. 80), é definido como “[...] uma lista de perguntas mediante a qual se obtém informações de um sujeito ou grupo de sujeitos por meio das respostas escritas”. Já Negrine (2004, p. 80) destaca que o questionário pode ser “[...] utilizado em pesquisas de corte qualitativo [...] e também [...] em pesquisas de corte quantitativo [...]”.

Para a interpretação das informações obtidas pelo instrumento de pesquisa empregamos à análise de conteúdo, que, para Negrine (2004, p. 79), “[...] pode ser realizada com fim descritivo ou inferencial, cujo propósito é descrever e explicar as ideias das pessoas sobre determinado assunto. As inferências que se podem extrair dessas análises têm como objetivo a explicação de certos fenômenos”.

Participaram do estudo cento e cinquenta alunos de EF dos AFEF de três escolas, da rede de ensino (uma municipal; uma estadual; e, uma privada), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo cinquenta alunos de cada escola (dez de cada Ano: 5º; 6º; 7º; 8º; e, 9º, divididos por sexo, isso é, cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino da cada Ano e de cada escola), não importando a idade dos educandos.

Convém destacarmos que trabalhamos neste estudo com alunos da rede de ensino público (municipal e estadual) e privado conjuntamente, pois não os tratamos separadamente.

Escolhemos os participantes do estudo por intencionalidade e voluntariedade, pois, nesse direcionamento de decisão, Molina Neto (2004) aponta que influencia no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos colaboradores. Já, quanto a quantidade de colaboradores, citamos Deslandes (2002, p. 43) que coloca que “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico

para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”? A autora acrescenta que a quantidade “[...] boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (DESLANDES, 2002, p. 143).

Referentemente aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas salientamos que todos os responsáveis (pais) pelos participantes (alunos) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que as identidades dos alunos foram preservadas.

Resultados e discussões

Destacamos que orientamos e explicitamos os resultados e as discussões tendo como referência o objetivo geral desta investigação, pois esse representou a temática estudada (os motivos dos alunos da não participação nas aulas de EF nos AFEF). Assim, a seguir, divulgamos o que expuseram os alunos estudados sobre a temática em pauta.

Desta forma, no quadro 1, apresentamos as categorias relativas aos motivos dos alunos da não participação nas aulas de EF nos AFEF.

Quadro 1 – Os motivos dos alunos estudados sobre a sua não participação nas aulas de EF nos AFEF.

Motivos da não participação dos alunos nas aulas de EF nos AFEF	Anos Finais do Ensino Fundamental					Total De Citações
	5º	6º	7º	8º	9º	
1) Não considera a EF uma disciplina importante no currículo escolar**	1	2	8	9	10	30
2) Não gosta de EF**	3	5	6	7	8	29
3) As aulas de EF são monótonas e repetitivas***	9	7	6	4	0	26
4) Não gosta de esportes**	3	4	5	6	7	25
5) O desinteresse dos próprios alunos pelas atividades propostas pelo professor**	1	2	3	4	5	15
6) O professor de EF demonstra acomodação em sua atuação docente***	4	3	2	0	0	9
7) A falta de conteúdos diversificados***	3	4	0	0	0	7
8) O professor não ensina nada***	4	3	0	0	0	7
9) A falta de intervenção pedagógica nas atividades desenvolvidas***	2	0	0	0	0	2
Quantidade de motivos	9	8	6	5	4	9
Total de citações	30	30	30	30	30	150

Legenda: *Motivo ligado à estrutura da escola/sistema educacional; **Motivo ligado aos próprios alunos, ou seja, a si mesmo; ***Motivo ligado aos professores de EF.

Fonte: Informações dos participantes do estudo.

Elaboração: O autor.

No quadro 1, podemos observar a ‘**existência de um rol de nove motivos dos alunos estudados da não participação nas aulas de EF nos AFEF**’. Foram eles:

1) Não considera a EF uma disciplina importante no currículo escolar*** (trinta citações).

A respeito deste motivo nos referimos a Darido (2004) que coloca que a EF é vista como o componente curricular que gera mais satisfação pelos estudantes, mas no quesito importância, ela fica entre as últimas. Segundo Cruz de Oliveira (2010), o sistema escolar contribui para que a EF seja vista como um espaço menos rígido quando comparada às demais disciplinas escolares, pois há uma

centralidade da atividade intelectual nas atividades escolares e é dada pouca importância às práticas corporais na escola. Já Betti e Liz (2003) ao realizarem uma pesquisa com escolares para saber suas opiniões a respeito da EF, constataram que os alunos não a consideram importante, apesar de ser a disciplina que mais gostam;

2) ‘Não gosta de EF’ (vinte e nove citações).**

Evidenciamos este motivo ao mencionarmos Krug (2023) que constatou a existência de uma grande parcela (quarenta e cinco do total de cento e cinquenta) de alunos que não gostam de participar das aulas de EF na EB. Também Canfield *et al.* (1995), Paz e Pires (2002), Zanini *et al.* (2004) e Silva e Krug (2005) destacam que existem alunos que não gostam da disciplina de EF na EB. Nesse sentido, nos dirigimos a Krug (2021a) que coloca que a desmotivação do próprio aluno origina o não gosto pela EF na escola. Entretanto, segundo Krug (2021b), um dos aspectos positivos da EF Escolar é que a EF é uma disciplina que os alunos mais gostam no currículo escolar;

3) ‘As aulas de EF são monótonas e repetitivas’* (vinte e seis citações).**

Em relação a este motivo citamos Tenório e Silva (2013, p. 73) que apontam que “ao longo da escolaridade os alunos geralmente vivenciam aulas de Educação Física muito repetitivas, com predomínio do conteúdo esporte, modelo de alta performance, divulgado pelos meios de comunicação” Acrescentam que, ao considerar esse fato, nota-se que alguns alunos não participam das aulas de EF ou não demonstram interesse por essa disciplina escolar. Já Gomes (2012, p. 20) diz que existe uma “antipatia dos alunos por atividades repetitivas [...]” nas aulas de EF e que essas geram desmotivação e falta de interesse dos alunos. Nesse direcionamento de afirmativa nos dirigimos a Krug (2021a, p. 55) que alertam que “as aulas de EF [...] monótonas e repetitivas [...]” são razões do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF pelo professor. Assim sendo, Krug (2023) assinala que as aulas de EF monótonas e repetitivas é um dos motivos dos alunos da EB não gostarem da disciplina de EF;

4) ‘Não gosta de esportes’ (vinte e cinco citações).**

Este motivo pode ser apoiado em Krug (2021a, p. 55) que coloca que “o conteúdo das aulas de EF ser somente esporte [...]” é uma das razões do desinteresse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF pelo professor. Nesse direcionamento de afirmativa, mencionamos Conceição *et al.* (2004) que constataram, em estudo realizado, que alguns alunos das Séries (Anos) Finais do Ensino Fundamental mudariam a prática de esporte nas aulas de EF, pois não gostam de praticá-los (acréscimo nosso). Também citamos Krug (2023, p. 23) que destaca que o “não gosto de esportes [...]” é um dos motivos dos alunos do não gosto pela EF nos AFEF. Nesse sentido, nos reportamos à Krug (2021a) que aponta que o conteúdo das aulas de EF ser somente esporte é um dos motivos da não participação dos alunos dos AFEF nas aulas dessa disciplina;

5) ‘O desinteresse dos próprios alunos pelas atividades propostas pelo professor’ (quinze citações).**

Evidenciamos este motivo ao citarmos Canfield *et al.* (1995) que afirmam que a diminuição do interesse dos alunos pelas aulas de EF é devido à prática pedagógica dos professores, em que predomina a falta de diversificação e inadequação dos conteúdos, marcados pelo desinteresse do professor. Dessa forma, de acordo com Tenório e Silva (2013), um dos fatores que resulta no afastamento dos alunos das aulas de EF na EB é o desinteresse por parte dos alunos. Já Krug (2021a) constatou que os motivos dos alunos sobre o desinteresse pelas atividades propostas nas aulas são os seguintes: a falta de espaço físico adequado para as aulas de EF; a falta de materiais adequados para as aulas de EF; a desmotivação do próprio aluno porque não gosta de EF; o conteúdo das aulas ser somente esporte; as aulas de EF são monótonas e repetitivas; a desmotivação do professor de EF; os

colegas de mau comportamento; as intempéries do tempo que impedem a realização das aulas de EF; o professor de EF ruim, mau professor; e, o professor de EF não planeja as aulas;

6) ‘O professor de EF demonstra acomodação em sua atuação docente’* (nove citações).**

Sobre este motivo lembramos Pereira e Moreira (2005, p. 126) que reforçam que o problema da não participação dos alunos nas aulas de EF, apresenta a seguinte preocupação: “[...] a atuação dos professores deixa a desejar, pois se nota certa acomodação. Não existe intenção de mudar, não existe o comprometimento com o aluno e seu desenvolvimento”. Já Odorcick *et al.* (2001) assinalam que uma das características do mau professor é o desinteresse. Dessa forma, Krug *et al.* (2019) destacam que o desinteresse e a acomodação do professor de EF da EB influenciam suas atividades docentes, prejudicando-as;

7) ‘A falta de conteúdos diversificados’* (sete citações).**

Ao tratarmos deste motivo mencionamos Tenório e Silva (2013) que enfatizam que um dos fatores que resulta no afastamento dos alunos das aulas de EF na EB é a falta de conteúdos diversificados. De acordo com Canfield (1996), as aulas de EF estão transformadas em simples práticas de esportes e pelas condições em que acontecem, pela sua precariedade, nem poderia ser chamado de esporte. Complementa indagando: é só para isto que a EF serve? Onde está a diversificação dos conteúdos da EF Escolar?;

8) ‘A EF não ensina nada’* (sete citações).**

Quanto a este motivo mencionamos Cruz de Oliveira (2010) que afirma que a ausência de aprendizagem, a falta de avaliação e uma prática não diretiva do educador são aspectos relevantes que caracterizam a área de EF Escolar e que podem justificar a não participação dos alunos nas aulas. Já Krug e Krug (2022, p. 43) colocam que não é a disciplina de EF que não ensina nada é uma das características do professor de EF da EB (o professor rola bola), nas percepções da comunidade escolar, e que esse fato aponta uma imagem negativa desse profissional. Nesse sentido, ainda citamos Krug *et al.* (2014) que ressaltam que uma das imagens dos professores de EF Escolar é aquele que não ensina nada e que essa imagem é negativa; e,

9) ‘A falta de intervenção pedagógica nas atividades desenvolvidas’* (duas citações).**

Relativamente a este motivo nos respaldamos a Tenório e Silva (2013, p. 73) que salientam que existem “[...] aulas de EF na EB sem direcionamento pedagógico”, ou seja, uma falta de intervenção pedagógica nas atividades desenvolvidas, o que ocasiona “[...] alguns alunos não participarem das aulas de EF [...]” (TENÓRIO; SILVA, 2013, p. 73). Diante desse cenário, Canfield (1996) destaca que, a prática do professor para que seja considerada pedagógica, é necessário que este professor e seus alunos estejam unidos por um objetivo que tenha sido formulado considerando a realidade escolar, realidade essa formada por alunos, facilidades, preferências, aspectos culturais, etc., pois, o objetivo é a essência da EF! Se ele não existir, o que estaremos fazendo? Em que embasaremos nossa prática pedagógica?

Assim, estes foram os motivos dos alunos sobre a sua não participação nas aulas de EF nos AFEF.

Ao realizarmos uma ‘**análise geral**’, sobre as percepções dos alunos estudados, relativamente aos motivos de sua não participação nas aulas de EF nos AFEF (conforme quadro 1), constatamos que a ‘**maioria**’ (cinco do total de nove) desses motivos está ‘**ligada aos professores de EF**’*** (itens: 3; 6; 7; 8 e 9) e a ‘**minoría**’ (quatro do total de nove) está ‘**ligada aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos**’** (itens: 1; 2; 4 e 5), sendo que não houve ‘**nenhum**’ motivo ‘**ligado à estrutura**

da escola/sistema educacional^{*.} Vale salientar que os motivos da não participação dos alunos nas aulas de EF nos AIEF (conforme quadro 1), de **‘forma geral’**, tiveram no **‘total’ ‘cento e cinquenta citações’**, sendo **‘noventa e nove’ ‘ligadas aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos’^{**}** e **‘cinquenta e uma’ ‘ligadas aos professores de EF’^{***}**, sendo que não houve **‘nenhuma citação’ ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’^{*}**. A partir dessas constatações, podemos **‘inferir’** que, de forma geral, **‘os motivos dos alunos sobre a sua não participação nas aulas de EF na EB estão, principalmente ligados aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos e, secundariamente ligados aos professores de EF’**.

Ao compormos uma **‘análise parcial’**, isto é, nos diferentes AFEF (5º; 6º; 7º; 8º; e, 9º), conforme o quadro 1, em relação aos motivos dos alunos estudados sobre a sua não participação nas aulas de EF nos AIEF, constatamos que:

1) ‘numa visão dos motivos em cada AFEF separadamente’.

a) **‘no 5º Ano’** o principal motivo foi **‘as aulas de EF monótonas e repetitivas^{***} com nove citações’**, mas tendo a **‘ocorrência de uma quantidade de nove motivos no total’**, sendo a **‘maioria’** (cinco do total de nove) **‘ligada aos professores de EF’^{***}** (itens: 3; 6; 7; 8; e, 9) e a **‘minoría’** (quatro do total de nove) **‘ligada aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos’^{**}** (itens: 1; 2; 4; e, 5);

b) **‘no 6º Ano’** o principal motivo também foi **‘as aulas de EF monótonas e repetitivas^{***} com sete citações’**, mas tendo a **‘ocorrência de uma quantidade de oito motivos no total’**, sendo uma **‘metade’** (quatro do total de oito) **‘ligada aos professores de EF’^{***}** (itens: 3; 6; 7; e, 8 e outra **‘metade’** (quatro do total de oito) **‘ligada aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos’^{**}** (itens: 1; 2; 4; e, 5);

c) **‘no 7º Ano’** o principal motivo foi **‘não considera a EF uma disciplina importante no currículo escolar^{**} com oito citações’**, mas tendo a **‘ocorrência de uma quantidade de seis motivos no total’**, sendo a **‘maioria’** (quatro do total de seis) **‘ligada aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos’^{**}** (itens: 1; 2; 4; e, 5) e a **‘minoría’** (dois do total de seis) **‘ligada aos professores de EF’^{***}** (itens: 3; e, 6);

d) **‘no 8º Ano’** o principal motivo também foi **‘não considera a EF uma disciplina importante no currículo escolar^{**} com nove citações’**, mas tendo a **‘ocorrência de uma quantidade de cinco motivos no total’**, sendo a **‘maioria’** (quatro do total de cinco) **‘ligada aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos’^{**}** (itens: 1; 2; 4; e, 5) e a **‘minoría’** (um do total de cinco) **‘ligada aos professores de EF’^{***}** (item: 3); e,

e) **‘no 9º Ano’** o principal motivo ainda foi **‘não considera a EF uma disciplina importante no currículo escolar^{**} com dez citações’**, mas tendo a **‘ocorrência de uma quantidade de quatro motivos no total’**, sendo a **‘totalidade’** (quatro do total de quatro) **‘ligada aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos’^{**}** (itens: 1; 2; 4; e, 5).

No direcionamento destas constatações (visão dos motivos separadamente nos diferentes AFEF), podemos **‘inferir’**, de forma parcial, a **‘existência da predominância inicial do motivo as aulas de EF monótonas e repetitivas nos 5º e 6º Anos que está ligado aos professores de EF e do motivo não considera a EF uma disciplina importante no currículo escolar nos 7º, 8º e 9º Anos que está ligado aos próprios alunos’**.

2) ‘numa visão dos motivos na sequência dos AFEF’.

- a) nos **‘motivos relacionados aos itens 1; 2; 4; e, 5’, ‘todos’ ‘ligados aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos’**^{**}, aconteceu um **‘aumento crescente do número de citações do 5º ao 9º Ano’**;
- b) o **‘motivo relacionado ao item 3’, ‘ligado aos professores de EF’**^{***}, aconteceu uma **‘diminuição progressiva do número de citações do 5º Ano até desaparecer no 9º Ano’**;
- c) nos **‘motivos relacionados aos itens 6; e 7’, ‘ambos’ ‘ligados aos professores de EF’**^{***}, aconteceu uma **‘diminuição do número de citações do 6º para o 5º Ano, sendo que não ocorreram citações nos 7º, 8º e 9º Anos’**;
- d) no **‘motivo relacionado ao item 7’, ‘ligado aos professores de EF’**^{***}, aconteceu um **‘aumento crescente do número de citações do 5º para o 6º Ano, sendo que não ocorreram citações nos 7º, 8º e 9º Anos’**; e,
- e) no **‘motivo relacionado ao item 9’, ‘ligado aos professores de EF’**^{***}, **‘aconteceram situações somente no 5º Ano’**.

Na direção destas constatações (visão dos motivos na sequência dos AFEF), podemos **‘inferir’**, de forma parcial, a **‘existência da predominância inicial do motivo as aulas de EF monótonas e repetitivas nos 5º e 6º Anos que está ligado aos professores de EF e do motivo não considera a EF uma disciplina importante no currículo escolar nos 7º, 8º e 9º Anos que está ligado aos próprios alunos’**.

Considerações conclusivas

Pela análise das informações obtidas temos a destacar que os motivos da não participação nas aulas de EF nos AFEF, nas percepções dos alunos estudados, de **‘forma geral’**, foram os seguintes: **1) ‘não considera a EF uma disciplina importante no currículo escolar’; 2) ‘não gosta de EF’; 3) ‘as aulas de EF são monótonas e repetitivas’; 4) ‘não gosta de esportes’; 5) ‘o desinteresse dos próprios alunos pelas atividades propostas pelo professor’; 6) ‘o professor de EF demonstra acomodação em sua atuação docente’; 7) ‘a falta de conteúdos diversificados’; 8) ‘a EF não ensina nada’; e, 9) ‘a falta de intervenção pedagógica nas atividades desenvolvidas’**. Esse rol de motivos dos alunos da não participação nas aulas de EF nos AFEF, de forma geral, aponta para a constatação de que **‘a maioria desses motivos está ligada aos professores de EF e a minoria está ligada aos próprios alunos, ou seja, a si mesmos, sendo que não houve nenhum motivo ligado à estrutura da escola/sistema educacional’**.

Também pela análise das informações obtidas, de forma parcial, relativa aos motivos da não participação nas aulas de EF vistos separadamente nos diferentes AFEF, nas percepções dos alunos estudados, temos a destacar a existência da predominância inicial do motivo **‘as aulas de EF monótonas e repetitivas’** nos 5º e 6º Anos que está ligado aos professores de EF e do motivo **‘não considera a EF uma disciplina importante no currículo escolar’** nos 7º, 8º e 9º Anos que está ligado aos próprios alunos, bem como a vistos na sequência dos AFEF, temos a destacar a existência da predominância inicial do motivo **‘as aulas de EF monótonas e repetitivas’** nos 5º e 6º Anos que está ligado aos professores de EF e do motivo **‘não considera a EF uma disciplina importante no currículo escolar’** nos 7º, 8º e 9º Anos que está ligado aos próprios alunos, **‘fatos esses que constataam que os motivos da não participação dos alunos nas aulas de EF nos AFEF são inicialmente (5º e 6º Anos) baseados nos professores de EF e posteriormente (7º, 8º e 9º Anos) são baseados nos próprios alunos’**.

A partir destas constatações concluímos que **‘foram nove os motivos dos alunos estudados sobre a sua não participação nas aulas de EF nos AFEF, sendo os principais os**

seguintes: não considera a EF uma disciplina importante no currículo escolar; não gosta de EF; as aulas de EF são monótonas e repetitivas; e, não gosta de esportes. Assim sendo, ainda concluimos que os motivos da não participação das aulas pelos alunos dos AIEF possuem certa semelhança com os motivos do desinteresse dos alunos dos AFEF pelas atividades nas aulas, sendo assim, esses últimos uma consequência dos primeiros’.

Diante da conclusão deste estudo, citamos, inicialmente, Tenório e Silva (2013, p. 74) que advertem que “a não participação dos alunos pode ocorrer, às vezes, quando os professores não estão atentos às atitudes, comportamentos e anseios dos alunos, sendo necessário à busca de possibilidades de participação dos educandos nas aulas”. Já Godoy e Ugaya (2021, p. 31) apontam que

são várias as oportunidades para diminuir a não participação (dos alunos nas aulas). Devemos ter uma atitude mais cuidadosa com o planejamento, estratégias, diversificação de conteúdos. Necessitamos conscientizar o estudante de seu papel, necessitando se reconhecer como aprendiz, ser incentivado(a), olhado(a), pois se sentindo mais seguro(a), talvez seja capaz de se arriscar mais. Entendemos que a escola, gestão, secretarias, devem investir mais na formação continuada do(a) professor(a) que merece ser visto(a), escutado(a) e respeitado(a). Compreendemos que este fato é complexo e demanda uma força de vontade de várias instituições sociais. Cada situação deve ser analisada e dialogada pela gestão escolar, corpo docente e discentes, levando em consideração as características de cada turma e de cada estudante, para que assim seja possível diminuir a não participação que vem, cada dia mais, enchendo as arquibancadas e arredores das quadras.

Além disto, mencionamos Jesus (2008) que reforça que o professor na sala de aula é um líder, pois deve procurar influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares. Já Ribeiro (*apud* JESUS, 2008) coloca que para potencializar a criação de ‘laços’ com os alunos e a motivação destes, os professores devem evitar o distanciamento, a ‘neutralidade afetiva’ e o autoritarismo, devendo, ao contrário, fomentar uma ‘relação de agrado’, caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo.

Para finalizarmos, alertamos que, devido ao tipo de estudo realizado, os seus achados não devem ser generalizados e sim encarados como uma possibilidade de ocorrência. Esse alerta está em consonância com o dito por Molina Neto (2004, p. 61) de que “nas pesquisas qualitativas não há preocupação em generalizar os achados”.

Referências

- BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação Física Escolar: a perspectiva de alunos do Ensino Fundamental. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135-142, set./dez. 2003.
- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.
- CANFIELD, M. de S.; KRUG, H. N.; ROMBALDI, R. M.; XAVIER, B. M.; JAEGER, A. A.; DAMBROS, A.; ZANUZO, M. B.; MACHADO, A. S. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F. M. (Org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: Ed. Universitária Universidade Federal de Pelotas, 1995.
- CANFIELD, M. de S. Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário? In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da et al. A opinião discente sobre a Educação Física no Ensino Fundamental em Santa Maria (RS). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII., 2004, Pelotas. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPel, 2004.
- CRUZ DE OLIVEIRA, R. **Na “periferia” da quadra – Educação Física, cultura e sociabilidade na escola**, 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – UNICAMP, Campinas, 2010.
- DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividades físicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GODOI, A. L. B. de; UGAYA, A. de S. A perspectiva dos(as) estudantes sobre a não participação nas aulas de Educação Física. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 25, n. 3, suplemento 1, p. 31, set./dez. 2021.
- GOMES, M. H. **A indisciplina nas aulas de Educação Física**, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – UnB, Brasília, 2012.
- JESUS, S. Estratégias para motivar os alunos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 21-29, jan./abr. 2008.
- KRUG, H. N. O bom professor de Educação Física nas representações sociais de alunos da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jun. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-bom-professor-de-educacao-fisica-nas-representacoes-sociais-de-alunos-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 dez. 2024.
- KRUG, H. N. A Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental: os motivos dos alunos sobre o desinteresse pelas atividades propostas nas aulas. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 esp. – EF, p. 49-62, out. 2021a.
- KRUG, H. N. Avaliando a Educação Física Escolar: os aspectos positivos e negativos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp. – EF, p. 28-37, jun. 2021b.
- KRUG, H. N. As representações sociais da competição nas aulas de Educação Física na Educação Básica de professores da área e seus alunos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. – EF, p. 32-43, fev. 2022.
- 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. 2023.
- 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.; TELLES, C.; MEDEIROS, C. da R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. A docência na visão de futuros professores de Educação Física. **Revista Saberes**, Natal, v. 1, n. 10, p. 186-212, nov. 2014.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. O clima escolar e suas implicações para o trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a. VI, v. 1, n. 2, p. 130-156, 2019.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINÓS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINÓS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Sulina, 2004.
- ODORCICK, E. et al. Os bons e os maus professores formadores na opinião de acadêmicos de Educação Física. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 6., 2001, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2001.
- OLIVEIRA, A. C. B. de; SANTOS, C. A. B. dos; FLORENCIO, R. R. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **RIOS - Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro**, Paulo Afonso, v. 13, n. 21, p. 36-50, 2019.
- PAZ, J. R. L.; PIRES, V. Visão do aluno sobre a Educação Física na escola: um estudo com a 8ª Série do Ensino Fundamental de Santa Cruz do Sul (RS). In: RIGO, L. C. et al. (Orgs.). **XXI Simpósio Nacional de Educação Física – Anais**. Pelotas: Escola Superior de Educação Física / Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2002.
- PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. A participação dos alunos do Ensino Médio em aulas de Educação Física: algumas considerações. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, set. 2005.
- RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. da. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em saúde coletiva. **Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 14, n. 32, p. 55-68, jan./mar. 2010.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A Educação Física Escolar no Ensino Fundamental na região central do RS: a opinião do aluno. In: HENTGES, A.; BASSO, B. G.; CARLE, C. B.; COSTA, F. T. L. da; BERLATTO, O.; FÉLIX, R. R.; LAUXEN, S. de L.; GARCES, S. B. B.; BEM, V. S. de; FELL, A. M.; BINSFELD, F.; RODRIGUES, M. C. G. (Orgs.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2005.
- SILVEIRA, M. M.; LEON, A. D. O bom professor de Química na voz dos estudantes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 28, p. 246-266, abr./jun. 2018.
- TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. da. Educação Física Escolar e a não participação dos alunos. **Revista Ciência em Movimento**, Brasília, a. XV, n. 31, p. 71-80, 2. sem. 2013.

ZANINI, M. C.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; SANTOS JÚNIOR, S. L. dos; KRÜGER, L. G.; SILVA, M. S. da. A Educação Física e as outras disciplinas do currículo escolar: importância e gosto na opinião dos alunos do Ensino Fundamental em Santa Maria (RS). In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, XIX., 2004, Santa Maria. **Anais**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

A PERMANÊNCIA NO ESTÁGIO DE SOBREVIVÊNCIA DA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A ORIGEM DO ABANDONO DA CARREIRA DOCENTE

Hugo Norberto Krug⁸
Rodrigo de Rosso Krug⁹

Resumo

Ao considerarmos que a complexidade é uma característica do início da docência, objetivamos, neste estudo, abordar os fatores que contribuem para a permanência no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira pelos professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB). Caracterizamos o estudo como uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico, tendo como interpretação das informações coletadas à análise documental. Pela análise das informações coletadas na literatura especializada em EF, onde a base de dados foi o indexador Google Acadêmico, concluímos que, a fase de entrada na carreira docente em EF na EB, em seu estágio de sobrevivência, é complexa porque está caracterizado pelo choque com a realidade escolar que envolve fatores negativos que contribuem para a permanência do profissional nesse estágio, pois o professor iniciante se depara com experiências que podem agudizar uma ruptura profissional traduzida no absenteísmo ou no abandono da profissão.

Palavras-chave: Educação Física. Entrada na Carreira. Estágio de Sobrevivência.

Abstract

Considering that complexity is a characteristic of the beginning of teaching, this study aims to address the factors that contribute to the permanence in the survival stage of the career entry phase by beginning Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE). We characterized the study as a qualitative research with a bibliographic focus, having as an interpretation of the information collected the documentary analysis. By analyzing the information collected in the specialized literature on PE, where the database was the Google Scholar indexer, we concluded that the entry phase in the PE teaching career in BE, in its survival stage, is complex because it is characterized by the clash with the school reality that involves negative factors that contribute to the permanence of the professional in this stage, since the beginning teacher faces experiences that can exacerbate a professional rupture translated into absenteeism or abandonment of the profession.

Keywords: Physical Education. Career Entry. Survival Stage.

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), ministrando as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Didática, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM; Ex-Professor de Educação Física da rede pública de ensino municipal (Pelotas-1980/1994; Rio Grande-1986/1992); hkrug@bol.com.br.

⁹ Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor de Educação Física do Colégio Tótem de Cruz Alta; 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 (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) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Professor do Curso de Educação Física – Bacharelado (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

As considerações iniciais: abordando sobre a permanência no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira pelos professores de Educação Física da Educação Básica

Segundo Krug; Krug e Krug (2024a, p. 5),

a produção científica sobre o professor de Educação Física (EF) iniciante na Educação Básica (EB) tem crescido muito no Brasil [...]. Entretanto, mesmo reconhecendo esse aumento no número de estudos, reiteramos a importância da continuidade do investimento em pesquisas sobre o início da docência, porque é uma temática que ainda possui muito a ser pesquisada, devido a sua complexidade.

Esta afirmativa está em consonância com o colocado por Krug (2023b, p. 5) de que a complexidade “[...] é uma característica do início da docência em EF na EB”. Assim sendo, citamos Lima (2004) que destaca que a etapa de iniciação na carreira docente é a mais importante do percurso profissional devido a sua complexidade. Nesse contexto, Nono (2005) assinala que o início da carreira representa o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão.

Neste sentido, mencionamos Huberman (1995) que salienta que a fase de entrada na carreira docente é marcada, de um lado por medos, inseguranças, preocupações e receios justificados pela inexperiência, por ainda não saber como fazer, mas de outro, é preenchida por momentos de euforias, alegrias e expectativas que se somam aos professores por estarem atuando em sala de aula pela primeira vez.

Acerca desta fase inicial da carreira docente, convém abordar dois atributos, característicos desse período, conhecidos como ‘sobrevivência’ e ‘descoberta’ (HUBERMAN, 1995).

O primeiro atributo (‘sobrevivência’), diz respeito à quebra de expectativas, uma vez que o professor iniciante defrontar-se-á com uma realidade, no cenário educacional, muitas vezes, distinta daquela que ele idealizou, planejou ou sonhou (HUBERMAN, 1995). Segundo Leone e Leite (2011), esta ruptura é denominada de ‘choque com a realidade’, expressão utilizada para demonstrar um rompimento, uma quebra de expectativas em relação à algo diverso do que se tinha imaginado. Dessa forma, essas frustrações no início da profissão compõem um elemento propulsor na ‘desistência da docência’.

O segundo atributo (‘descoberta’) apresenta um caráter mais otimista, porque se refere à animação inicial e ao prazer derivados do ingresso na sala de aula. Pela primeira vez o professor estará exercendo o papel e ocupando o lugar de professor, sendo responsável por uma turma e tendo ao seu lado um corpo docente (HUBERMAN, 1995). Os efeitos desta experiência, atrelados à alegria e satisfação de poder realizar suas expectativas, podem servir muitas vezes como estímulos para que o professor persista, mesmo diante dos obstáculos, mediante ao choque de realidade enfrentado por ele em suas práticas e cotidiano escolar (DINIZ, 2020).

Em vista disto, de acordo com Diniz (2020, p. 29),

é compreensível [...] que quando há ênfase maior na ‘descoberta’ o percurso do professor é relativamente mais favorável, menos adverso, mas se por ventura, houver uma reincidência do atributo da ‘sobrevivência’ entende-se que o caminho desse professor será mais árduo, complexo, permeado de enfrentamentos e hostilidades. É possível ainda que esses dois aspectos coexistam e que haja a predominância de um deles.

Frente a este cenário descrito anteriormente, nos dirigimos a Flores *et al.* (2010, p. 3) que identificaram dois tipos diferentes de trajetórias de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira: “[...] 1ª) a grande maioria dos professores passa pelo estágio de ‘sobrevivência’ e após pelo

estágio de ‘descoberta’; e, 2ª) alguns poucos professores não passam pelo estágio de ‘sobrevivência’ indo direto para o estágio de ‘descoberta’”.

Entretanto, estes mesmos autores destacam que “[...] é neste estágio de ‘sobrevivência’ que acontecem os ‘abandonos da profissão’ pelos professores que não conseguem superar o ‘choque com a realidade’ escolar” (FLORES *et al.*, 2010, p. 5).

Desta forma, ainda segundo Flores *et al.* (2010, p. 5), existem professores de EF iniciantes na EB que ‘desistem da escola’ e, “[...] essa parcela é bem significativa, pois nem todos SOBREVIVEM”.

Portanto, a partir das premissas anteriormente relatadas, elaboramos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são os fatores que contribuem para a ‘permanência’ no estágio de ‘sobrevivência’ da fase de entrada na carreira pelos professores de EF da EB?

Então, ao considerarmos esta problemática, estruturamos o seguinte objetivo geral: abordar os fatores que contribuem para a ‘permanência’ no estágio de ‘sobrevivência’ da fase de entrada na carreira pelos professores de EF da EB.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Krug e Krug (2023a, p. 41) que colocam que investigações sobre a fase de entrada na carreira podem “[...] oferecer subsídios para reflexões que venham a despertar possibilidades de modificações no contexto do início da docência de professores de EF da EB que possam ocasionar uma melhoria na qualidade desses profissionais na sua atuação na escola”.

Os procedimentos metodológicos: descrevendo os caminhos percorridos pela temática do estudo

Caracterizamos os procedimentos metodológicos desta investigação como de uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico, pois consideramos esse caminho o mais adequado para chegarmos ao objetivo proposto.

Assim sendo, citamos Minayo (2003) que assinala que a pesquisa qualitativa reúne pontos presentes em um viés de significados; busca-se compreender a significação das motivações, interesses, valores, crenças e comportamentos, os quais configuram para além de uma simples investigação, uma relação de profundidade. Para Mendonça e Nunes (2003), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de leitura e análises de diversas fontes teóricas acerca de um problema determinado por um tema, ou seja, é uma consulta de materiais já produzidos e sistematizados, de domínio público e com valor científico. Nesse sentido, mencionamos Ferrari (1982) que destaca que a pesquisa bibliográfica permitirá ao investigador uma visão geral das contribuições científicas de pesquisadores sobre determinado assunto, não permitindo que o rumo de uma pesquisa seja igual à outra.

Diante deste cenário investigativo, ancoramos o assunto pesquisado ‘à permanência no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira pelos professores de EF da EB: a origem do abandono da carreira docente’, dando ênfase ao que existe na literatura especializada em EF’.

Desta maneira, no primeiro momento da pesquisa, efetuamos um levantamento sobre a literatura que aborda a fase de entrada na carreira de professores de EF na EB. No segundo momento, utilizamos à análise documental, que, conforme Lankshear e Knobel (2008), é baseada em documentos e constrói interpretações para identificar significados. Já Lüdke e André (1986) colocam que o uso da análise documental é indicado quando o pesquisador tem o interesse de investigar o problema e partir da expressão de outros indivíduos. Entretanto, Godoy (1995, p. 23) alerta que “[...] três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos,

o acesso a eles e a sua análise”. No terceiro momento, desenvolvemos o presente texto, a partir das análises sobre as obras encontradas.

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

Os resultados e as discussões: explicitando sobre a permanência no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira pelos professores de Educação Física da Educação Básica

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo tendo como referência o seu objetivo geral. Assim sendo, baseamos a construção do conhecimento desta investigação nas interpretações obtidas pela análise documental, as quais possibilitaram uma descrição interpretativa do tema estudado. Entretanto, para facilitarmos a compreensão da temática investigada, consideramos indispensável um tratamento por itens temáticos (os fatores que contribuem para a permanência no estágio de ‘sobrevivência’ da fase de entrada na carreira pelos professores de EF da EB), os quais, a seguir, os descrevemos.

O início de tudo é o choque com a realidade escolar

Segundo Krug (2020, p. 4), na fase de entrada da carreira docente em EF na EB, “o início de tudo [...]”, ou seja, do estágio de ‘sobrevivência’, é o choque com a realidade escolar.

De acordo com Onofre e Fialho (1995), o choque com a realidade é uma expressão utilizada para se referir à situação pela qual passam os professores no seu primeiro contato com a docência, quando as dificuldades/problemas vividas(os) assumem uma dimensão assustadora, isso é, ocorre um distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana. Também Flores *et al.* (2010, p. 4) definem o choque com a realidade escolar como “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e a realidade cotidiana e a dificuldade de trabalhar com os alunos”.

Já Krug (2022b, p. 28) explicita que

[...] pela complexidade do espaço educativo, especialmente no início da carreira, esse é permeado de fatores negativos dificultadores (o real) da prática pedagógica, bem como de fatores positivos facilitadores (o ideal) da mesma, e que esses são o inverso um do outro, isso é, a presença de um determinado obstáculo é uma dificuldade (o real), enquanto a ausência desse mesmo obstáculo é a facilidade (o ideal).

Frente a este cenário, conforme Flores *et al.* (2010, p. 4), a “[...] grande maioria [...]” dos professores de EF iniciantes na EB tem a chegada na escola “[...] caracterizada pelo choque com a realidade escolar”. Nesse sentido, Krug (2020, p. 5) destaca que “[...] o choque com a realidade escolar se dá pela confrontação do professor de EF iniciante na EB com as dificuldades encontradas no cotidiano educacional”.

Diante deste contexto, alertamos que o choque com a realidade escolar é um aspecto negativo (KRUG *et al.*, 2021a), um fato marcante negativo (KRUG, 2021a) e um dos piores momentos (KRUG *et al.*, 2020a) do início da carreira de professores de EF da EB, bem como uma marca docente negativa (KRUG *et al.*, 2017b; KRUG *et al.*, 2020d).

Assim sendo, mencionamos Souza (2009, p. 36) que alerta que se este choque com a realidade escolar “[...] não for bem gerido pelo professor (iniciante) com apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que nesse momento inicia no trabalho escolar” (inserção nossa).

Além disto, Krug (2021b) aponta que o choque com a realidade escolar é o principal motivo do desencanto com a profissão docente pelos professores de EF iniciantes na EB.

Neste sentido, segundo Scherff (2008), a realidade coloca os docentes em uma situação de grande vulnerabilidade profissional. O choque com a realidade e a crise profissional que pode se instalar nos primeiros meses ou anos de profissão pode levar os professores a abandonar definitivamente a profissão ou marcá-los negativamente para o resto de sua carreira.

A falta de acolhimento na escola

Krug; Krug e Krug (2021) colocam que acolhimento é a maneira como o professor de EF iniciante foi recebido, recepcionado na escola básica.

Neste sentido, Cancherini (2009) esclarece que acolhimento institucional é aquele que inclui os colegas, diretores e pais nas relações docentes, assim como o currículo e a administração, ou seja, todo o contexto se mobiliza para tal processo.

Entretanto, segundo Frasson; Medeiros e Conceição (2016, p. 53), “[...] o acolhimento e os momentos de socialização são escassos aos professores iniciantes, o que faz com que fiquem à mercê de situações difíceis e conflitantes”.

Assim sendo, Krug e Krug (2023a, p. 43) destacam que “um professor de EF iniciante na EB... mal acolhido na escola [...]” é uma das características da fase de entrada na carreira de professores de EF da EB que temos na atualidade.

Desta forma, Krug; Krug e Krug (2021, p. 1137) alertam que “[...] o processo de inserção dos professores de EF iniciantes na EB onde ocorre o acolhimento institucional é um momento importante na identidade docente e na socialização profissional [...]” possuindo influências que repercutem no processo de iniciação docente e na continuidade da carreira docente, pois, quando não ocorre de maneira adequada aos professores iniciantes, tem como consequências à tendência de potencialização das dificuldades, tanto para os docentes, quanto para a escola, enquanto instituição educativa.

Neste cenário, Krug (2022c) aponta que a falta de acolhimento na escola é um dos descaminhos (sair do caminho correto do sucesso) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente.

A má formação profissional inicial

Marcelo Garcia (2010) aponta que é no período do início da carreira que se dá o confronto dos conhecimentos estabelecidos na formação inicial com as vivências do dia a dia docente. Assim sendo, se a formação inicial foi falha ou ruim acarretará o insucesso pedagógico.

Já Krug e Krug (2022a) indicam que a má formação inicial é um dos elementos dificultadores do início da docência em EF na EB.

Além disto, segundo Krug (2023c), os professores de EF iniciantes na EB possuem a crença de que sua formação inicial é deficiente.

Neste sentido, Krug *et al.* (2021a) assinalam que a formação inicial deficiente do próprio professor é um dos aspectos negativos do início da docência em EF na EB.

Diante deste cenário, citamos Krug (2021b, p. 10) que alerta que “a formação inicial deficiente do próprio professor [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente pelos professores de EF iniciantes na EB.

Para Gonçalves (1995), a maioria dos professores considera a sua formação inicial como desajustada da realidade, baseada em duas razões: ser insuficiente de experiências docentes e por não preparar para o contato com os alunos.

Desta forma, Flores *et al.* (2010, p. 4) reforçam que “[...] as deficiências da formação inicial do professor de Educação Física” são de responsabilidade principal pela insegurança na função docente na entrada na carreira.

A inexperiência profissional docente

Ilha e Krug (2016, p. 181) afirmam que “a entrada na carreira representa um desafio para o professor, tendo em vista a sua inexperiência vivencial cotidiana no contexto da instituição educacional”. Ressaltam que

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

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

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

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

Neste sentido, Krug e Krug (2022a) indicam que a inexperiência profissional é um dos elementos dificultadores do início da docência em EF na EB. Já Krug (2022c, p. 54) aponta que “a inexperiência profissional docente [...]” é um dos descaminhos (sair do caminho do sucesso) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

Não se sente preparado profissionalmente

Segundo Krug (2023a), a maioria dos professores de EF iniciantes na EB considera que não está preparado para a atuação na escola, tendo como justificativa a inexperiência vivencial do cotidiano de uma escola e o choque com a realidade escolar.

Conforme Flores *et al.* (2010), o fato de não se considerar bem preparado profissionalmente possivelmente acontece devido à confrontação inicial do professor principiante com a complexidade

da situação profissional, com a distância entre o real e o ideal do cotidiano escolar e com a dificuldade de trabalhar com os alunos.

Neste sentido, Krug (2022f, p. 7) aponta “a formação deficiente do próprio professor [...]” é um dos dilemas do início da docência de professores de EF na EB.

Desta forma, citamos Krug *et al.* (2021a, p. 88) que destacam que “[...] a formação deficiente do próprio professor [...]” é um dos aspectos negativos do início da docência em EF Escolar. Já Krug *et al.* (2017a) e Krug *et al.* (2020d) assinalam que a formação deficiente do próprio professor é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira.

Neste cenário, lembramos Krug e Krug (2023a, p. 42) que alertam que uma das características que temos na atualidade na fase de entrada na carreira é “um professor de EF iniciante na EB... mal preparado profissionalmente [...]”.

O isolamento profissional docente

De acordo com Krug (2022b), o isolamento profissional do professor de EF na escola faz parte do real da prática pedagógica dos docentes de EF iniciantes na EB.

Neste sentido, citamos Krug *et al.* (2017a) que assinalam que o isolamento profissional docente interfere negativamente na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

Assim sendo, Krug *et al.* (2021a, p. 89) apontam que “o isolamento profissional docente [...]” é um dos aspectos negativos do início da docência em EF na EB.

Além disto, Krug (2021a) alerta que o isolamento profissional é um dos fatores marcantes do início da docência caracterizado como uma negatividade da prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug *et al.* (2020a) assinalam que o isolamento profissional docente é um dos piores momentos no início da carreira de professores de EF da EB.

Neste cenário Krug e Krug (2022a) indicam que o isolamento profissional docente é um dos elementos dificultadores do início da docência em EF na EB.

Já Krug (2022c, p. 55) indica que “o isolamento profissional docente [...]” é um dos descaminhos (sair do caminho correto do sucesso) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

As dificuldades/problemas na prática pedagógica

Sodré; Silva e Santos (2017, p. 3) destacam que

[...] o início da docência é caracterizado pelas dificuldades que se traduzem no enfrentamento da realidade imposta no trabalho do professor. Realidade distinta daquilo que o mesmo havia construído e idealizado ao longo de sua trajetória como aluno, havendo, neste momento, uma releitura do que é ser professor [...]. Neste contexto, considera-se que a ‘sobrevivência’ no início da carreira é marcada pelo confronto [...] das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, expressas nas atividades diárias do professor.

Já, segundo Flores *et al.* (2010, p. 4), no contexto inicial da carreira docente “[...] certas dificuldades [...] aparecem fortemente para agravar ainda mais esta fase de entrada na carreira”, pois, de acordo com Krug (2019b, p. 3), dificuldades “[...] são os obstáculos que atrapalham a prática docente dos professores de EF da EB”.

Neste sentido, Krug e Krug (2018) colocam que as dificuldades da prática docente em EF na EB não são poucas, fato esse, também colocado por Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p. 5) ao enfatizarem que “o professor de Educação Física enfrenta muitas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, principalmente em escolas públicas. Assim sendo, Krug (2020), no estudo intitulado ‘Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar’ descreve um rol de vinte e duas dificuldades vivenciadas pelos professores de EF iniciantes na EB, fato esse que distancia o real do ideal da realidade escolar.

Desta forma, lembramos Flores *et al.* (2010) que salientam que a fase de entrada na carreira é um período de tensões e que os professores de EF iniciantes na EB, geralmente, passam por dificuldades, que possuem influência sobre o docente e o seu trabalho.

A falta de apoio na escola

Conforme Manfioleti *et al.* (2014), um problema evidenciado em investigações sobre o início da docência é o pequeno ou inexistente apoio dado aos professores iniciantes, tanto por parte da escola, onde está começando suas atividades, quanto das políticas educacionais.

Neste sentido, Krug e Krug (2023a, p.43) apontam que “um professor de EF iniciante na EB... sem apoio na escola [...]” é uma das características da fase de entrada na carreira de professores de EF da EB que temos na atualidade.

Também Krug (2023b, p. 8) destaca que uma das características do início da docência em EF na EB é o professor ‘sem apoio [...]’.

Assim sendo, Souza (2009) alerta que, na inserção no contexto escolar, o professor iniciante fica ‘à mercê da sorte’, podendo ou não conseguir superar a fase da adaptação que está confrontando. Sem ter com quem compartilhar as suas experiências, dúvidas, seus acertos e erros, o professor acaba apoiando a sua prática em ações que vivenciou no período como estudante. Assim, reproduz a prática de seus antigos professores, o que dificulta a sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docentes.

Frente a este cenário, para Krug (2022c, p. 54), “a falta de apoio na escola [...]” é um dos descaminhos (sair do caminho do correto do sucesso) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

A submissão diante das dificuldade/problemas da prática pedagógica

De acordo com Krug; Krug e Krug (2020), o início da docência é caracterizado como um ‘momento’ de ‘dificuldade’ pelos professores de EF iniciantes na EB.

Neste sentido, Krug; Krug e Ilha (2013) alertam que a maioria dos professores de EF iniciantes na EB adota uma postura de submissão diante das dificuldades/problemas da prática pedagógica em suas aulas. Em outras palavras, esses autores afirmam que, esses professores, no confronto com as dificuldades/problemas, apresentam uma forte tendência à submissão, pois com esse tipo de comportamento não encaram as dificuldades/problemas como um desafio a ser enfrentado e superado, preferindo ficar imobilizados ou paralisados diante dessas dificuldades/problemas. Salientam que essa “[...] situação pode provocar um quadro de eclosão de crise, ou crises, para os professores iniciantes de Educação Física Escolar” (KRUG; KRUG; ILHA, 2013, p. 329).

Assim sendo, Krug (2022c, p. 55) aponta que “a submissão diante das dificuldades/problemas [...] da prática pedagógica [...]” é um dos descaminhos (sair do caminho correto do sucesso) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

A insegurança na docência

Segundo Krug; Krug e Krug (2023), a insegurança na docência é uma das consequências das dificuldades na elaboração e execução do planejamento de ensino pelos professores de EF iniciantes na EB.

Neste sentido, mencionamos Krug; Krug e Ilha (2013, p. 327) que constataram que os professores de EF iniciantes na EB apontaram que a intensidade das dificuldades em suas aulas “[...] contribui para o surgimento de uma insegurança sobre como proceder [...]”.

Para Krug (2020), as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica pelos professores de EF iniciantes na EB distanciam o ideal da realidade escolar.

Krug (2022c, p. 55) aponta que “a insegurança na docência [...]” é um dos descaminhos (sair do caminho correto do sucesso) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

Desta forma, de acordo com Flores *et al.* (2010), o sentimento de insegurança dos professores de EF iniciantes na EB aparece, fortemente, a partir das tensões provocadas por certas dificuldades.

Assim sendo, citamos Krug *et al.* (2021b) que colocam que o sentimento de insegurança é característico em professores de EF na fase de entrada na carreira devido à complexidade da docência em início de carreira.

Diante deste contexto, Cavaco (1995) salienta que as condições iniciais da profissão professor são, em geral, de insegurança.

Já Quadros *et al.* (2015) assinalam que a insegurança do professor de EF iniciante na EB pode criar barreiras ao trabalho docente que dificilmente podem ser superadas. Dessa maneira, Claro Júnior e Filgueiras (2009) destacam que a insegurança do professor é um dos pontos cruciais do início da docência.

Neste cenário, Krug (2021a) anuncia que a insegurança na docência é um dos fatos marcantes considerado como negatividade do início da docência de professores de EF na EB. Já, para Krug *et al.* (2017b), a insegurança do professor na docência é uma das marcas docentes negativas do início da docência de professores de EF na EB.

Desta maneira, Krug (2021b) frisa que a insegurança do professor na docência é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB.

O insucesso pedagógico

Para Zacaron *et al.* (1999), o insucesso pedagógico nas aulas de EF na EB está geralmente associado ao não atingir os objetivos propostos.

Segundo Krug; Krug e Krug (2023), o insucesso pedagógico é uma das consequências das dificuldades na execução do planejamento de ensino pelos professores de EF iniciantes na EB.

Neste sentido, citamos Krug (2021d) que constatou que, apesar de possuir a expectativa de ter sucesso pedagógico, a maioria dos professores de EF iniciantes na EB tem o insucesso pedagógico em sua docência.

Além disto, conforme Krug (2021c), o insucesso pedagógico do professor de EF iniciante na EB em sua atuação docente leva ao surgimento de uma menor motivação para o aprender e o confirmar a ser professor de EF na EB.

Neste contexto, Krug e Krug (2022a) afirma que o insucesso pedagógico é uma das repercussões dos elementos dificultadores do início da docência em EF na EB.

Assim sendo, Krug (2021d) aponta que a maioria dos professores de EF iniciantes na EB não atinge o sucesso pedagógico em sua atuação docente, ou seja, tem insucesso pedagógico.

Krug (2022c, p. 56) aponta que “o insucesso pedagógico [...]” é um dos descaminhos (sair do caminho correto do sucesso) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

A não ultrapassagem do estágio de sobrevivência

Krug e Krug (2023b) encontraram, em seu estudo intitulado ‘Os percursos de transformações de professores de Educação Física Escolar: a fase de entrada na carreira’, um professor iniciante que não saiu do estágio de ‘sobrevivência’.

Também Krug; Krug e Krug (2024b), em sua pesquisa denominada ‘Relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência em Educação Física na Educação Básica’, encontraram um professor iniciante que não saiu do estágio de ‘sobrevivência’ da fase de entrada na carreira. Os autores destacam que o professor que não conseguiu ultrapassar o estágio de ‘sobrevivência’, caracterizado pelo choque com a realidade escolar pensa em abandonar a carreira docente.

Flores *et al.* (2010, p. 5) destacam que a parcela de professores de EF iniciantes que desistem da escola “[...] é bem significativa, pois nem todos SOBREVIVEM”.

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

A insatisfação pela escolha profissional

De acordo com Krug (2022a), o início da docência é gerador de insatisfação nos professores de EF iniciantes na EB em relação a sua escolha profissional e que esse sentimento perpassa por justificativas, fortemente enraizadas, na realidade atual da profissão professor, tais como, a falta de condições de trabalho da EF na escola, a indisciplina dos alunos e o salário baixo. Esse autor coloca que a maioria dos professores de EF iniciantes na EB declara insatisfação em relação a sua escolha profissional e que pretendem abandonar a profissão.

Neste sentido, citamos Marcolan *et al.* (2017, p. 85) que destacam que os “comportamentos insatisfeitos, muitas vezes, estão relacionados às condições de absentismo, improdutividade, abandono do magistério, crises de identidade e desinvestimento na profissão”. Acrescentam que “professor insatisfeito não encontra sentido no que faz e acaba se desmotivando, uma vez que a motivação é algo intrínseco do ser humano advinda das suas necessidades” (MARCOLAN *et al.*, 2017, p. 85).

Desta forma, Krug; Krug e Krug (2024b), no estudo denominado ‘Relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência em Educação Física na Educação Básica’, constataram que um professor iniciante que, após dois anos de inserção profissional na carreira docente, declarou a sua insatisfação com a sua escolha profissional de ser professor e um dos motivos era o salário baixo, entre outros.

A não atratividade pela permanência na docência

Segundo Krug *et al.* (2020b), o início da carreira é gerador de não atratividade pela permanência na docência em EF na EB que perpassa por justificativas enraizadas na realidade atual da profissão docente, ou seja, o baixo salário, as condições de trabalho difíceis/precárias e a desvalorização profissional.

Neste sentido, citamos Silva e Corrêa (2020, p. 67) que afirmam que “infelizmente os fatores não atrativos à carreira docente superam os que são atrativos [...]”, levando, portanto, a uma significativa diminuição da procura e permanência na profissão professor.

Já, conforme Souto e Paiva (2013, p. 203), acontece “[...] pouca atratividade com a profissão docente em relação às várias outras profissões que exigem o mesmo nível de formação acadêmica”.

Para Krug *et al.* (2020b, p. 88), “[...] o início da carreira foi gerador da não atratividade pela permanência na docência em EF na EB [...]”.

Assim sendo, da pouca atratividade pela docência decorre fortemente, tanto o abandono do magistério, quanto da baixa procura dos jovens pela profissão docente (SOUTO; PAIVA, 2013).

O desejo de abandono da carreira

Huberman (1995) descreve a fase de início da docência como problemática, pois o professor iniciante passa a se deparar com experiências que podem traumatizar, podendo ocasionar o abandono da profissão.

Já Krug (2022a, p. 14) coloca que existem professores de EF iniciantes na EB que manifestam que “[...] ‘não pretendem mais ser professor de EF na escola’, isso é, pretendem abandonar a profissão”.

Segundo Steffy *et al.* (*apud* FAVATTO, 2017, p. 17), no início da carreira “[...] uma parcela de professores abandona o campo de trabalho, por conta das exigências da profissão, o que pode transformar o professor entusiasta em professor desiludido”.

Para Krug (2006), é no estágio de ‘sobrevivência’ que acontecem os ‘abandonos da profissão’ pelos professores iniciantes que não conseguem superar o ‘choque com a realidade escolar’. Destaca que essa parcela é bem significativa, pois nem todos sobrevivem à fase de entrada na carreira docente. Também Flores *et al.* (2010) fazem a mesma afirmativa.

Assim, estes são os fatores que contribuíram para a permanência no estágio de ‘sobrevivência’ da fase de entrada na carreira pelos professores de EF da EB encontrados na literatura especializada em EF.

As considerações finais: concluindo sobre a permanência no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira pelos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica

Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, sobre o tema em questão, constatamos que se confirma toda a problemática que envolve o início da carreira docente, já que, as condições iniciais da profissão de professores de EF na EB apresentam-se, em geral, de insegurança, de instabilidade, de desamparo, de SOBREVIVÊNCIA.

Assim sendo, constatamos, neste estudo, que, a partir da literatura especializada em EF na EB, encontramos diversos fatores que contribuem para a permanência no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira pelos professores de EF da EB. São eles: o choque com a realidade escolar; a falta de acolhimento na escola; a má formação profissional inicial; a inexperiência profissional docente; não se sente preparado profissionalmente; o isolamento profissional docente; as dificuldades/problemas na prática pedagógica; a insegurança na docência; o insucesso pedagógico; a não ultrapassagem do estágio de sobrevivência; a insatisfação pela escolha profissional; a não atratividade pela permanência na docência; e, o desejo de abandono da carreira.

Os achados deste estudo estão em consonância com o destacado por Krug (2020) de que as condições iniciais da profissão de professor de EF na EB são resultantes, em geral, do choque com o real, das dificuldades, insegurança, eclosão de crise(s), insatisfação, frustração e questionamentos de ser professor, já que, pode agudizar uma ruptura profissional, traduzida no absenteísmo ou no abandono da profissão.

Desta forma, concluímos que, a fase de entrada na carreira docente em EF na EB, em seu estágio de sobrevivência, é complexa porque está caracterizada pelo choque com a realidade escolar que envolve fatores negativos que contribuem para a permanência do profissional nesse estágio, pois o professor iniciante se depara com experiências que podem agudizar uma ruptura profissional traduzida no absenteísmo ou no abandono da profissão.

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

Referências

- CANCHERINI, A. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Santos, 2009.
- CAVACO, M. H. **Ofício de professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- CLARO JÚNIOR, R. S.; FILGUEIRAS, L. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 2, n. 8, p. 9-24, 2009.
- DINIZ, T. M. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2020.
- FAVATTO, N. C. **Início da carreira dos professores de Educação Física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- FERRARI, A. T. **Método da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.
- FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-28, ago. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-professores-de-educaca...> . Acesso em: 29 out. 2024.
- 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.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.
- GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- 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 encontradas na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, set. 2019b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professo...> . Acesso em: 26 jan. 2024.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jan. 2020. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-choque-com-a-realidade-esco...> . Acesso em: 29 out. 2023.
- KRUG, H. N. Os fatos marcantes no início da docência nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. - EF, p. 45-57, fev. 2021a.
- KRUG, H. N. Encantos e desencantos na profissão de professor de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. - EF, p. 04-13, fev. 2021b.
- KRUG, H. N. Motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 45, v. esp. - EF, p. 4-13, out. 2021c.
- 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. 2021d.
- KRUG, H. N. A (in)satisfação de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica em relação a sua escolha profissional. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 48, v. esp. 1 - EF, p. 4-13, out. 2022a.
- 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. 2022b.
- 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. 2022c.
- KRUG, H. N. Os dilemas no início da docência nas percepções de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jan. 2022f. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-dilemas-do-inicio-da-docencia-nas-percepcoes-de-professores-de-educacao-fisica-na-educacao-basica...> . Acesso em: 26 out. 2024.
- KRUG, H. N. As percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica sobre a sua preparação ou não para a atuação na Educação Básica e seus motivos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 50, v. esp. - EF, p. 54-63, jun. 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. Os professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica e suas crenças frente à profissão docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 49, v. esp. - EF, p. 4-15, fev. 2023c.
- 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. 13, n. 2, p. 1-22, 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os elementos dificultadores e os facilitadores do início da docência em Educação Física na Educação Básica e suas repercussões. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 16, ed. 1, p. 5-29, dez. 2022a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira de professores de Educação Física na Educação Básica: a que temos e a que queremos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 51, v. esp. - EF, p. 40-53, out. 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.; ILHA, F. R. da S. Professores iniciantes de Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 315-337, dez. 2013.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. A fase de entrada na carreira docente nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: que momento é este? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 587-603, set./dez. 2020.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o acolhimento dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 32, p. 1120-1140, set./dez. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, 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. 2024a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R. Relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência em Educação Física na Educação Básica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 16, n. 41, p. 96-118, mai./ago. 2014b.
- 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 Sistêmica**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 56-72, jan./jun. 2017b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os piores e os melhores momentos no início da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 15-24, out. 2020a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Atratividade docente: um estudo de caso com professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 41, v. 3, p. 82-90, 2020b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Marcas docentes de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 4-14, out. 2020d.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. O início da docência em Educação Física: os aspectos positivos e negativos. **Revista Estudos em Educação - REEDUC**, Quirinópolis, v. 7, n. 2, p. 80-95, mai./ago. 2021a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Complexidade da docência no início da carreira: as percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 14, n. 1, p. 99-123, jul. 2021b.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 03, n. 06, p. 236-259, jul./dez. 2011.
- LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista Educação**, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANFIOLETTI, R. M.; ROSA, S. N.; BLASIUS, J.; MEDEIROS, C. da R. O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de Educação Física. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV., 2014. Curitiba. **Anais**, Curitiba, 2014.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- MARCOLAN, S. G.; MARTINS, G. V.; ESPÍNDOLA, M.; JULIANI, T. C. Docência: fatores indicativos de insatisfação na contemporaneidade. **Agora: Revista Eletrônica**, Cerro Grande, n. 25, p. 84-96, dez. 2017.
- MENDONÇA, A. F.; NUNES, H. P. Elaboração do projeto de pesquisa. In: MENDONÇA, A. F. et al. Metodologia científica: guia para a elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Goiânia: Faculdade Alfa, 2003.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

- NONO, M. A. **Casos de ensino e professores iniciantes**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- 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., Coimbra. **Anais**, Coimbra: Universidade de Coimbra, 1995.
- QUADROS, Z. de F.; BLASIUS, J.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Prática educativa de professores de Educação Física no início da docência. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2015.
- SCHERFF, L. Disallowed: the stories of two novice teachers. **Teaching and teacher education**, v. 24, p. 1317-1331, 2008.
- SILVA, K. F. M. da; CORRÊA, C. P. Q. Atratividade docente entre ingressantes no curso de Pedagogia. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 59-78, 2020.
- SODRÉ, D. O. R.; SILVA, J. A. R. da; SANTOS, Q. D. de O. Aprendendo a profissão – professores em início de carreira, as dificuldades do trabalho pedagógico cotidiano da escola. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO, IV., 2017. Campinas. **Anais Redestrado**, Campinas, 2017.
- SOMARIVA, J. F. G.; VASCONCELLOS, D. I. C.; JESUS, T. V. de. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do município de Braço Norte. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (SIMFOP) 'Educação Básica: desafios frente às desigualdades educacionais', V., 2013, Tubarão. **Anais**, Tubarão: Campus Universitário de Tubarão, 2013.
- SOUTO, R. M. A.; PAIVA, P. H. A. A. de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p.201-224, jan./abr. 2013.
- SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Saber Acadêmico**, n. 08, p. 35-45, dez. 2009.
- ZACARON, D.; AMARO, K. N.; MULAZZANI, M. B.; KRUG, H. N. O sucesso pedagógico em Educação Física na opinião dos futuros professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 14., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais** [...], Foz do Iguaçu: FIEP, 1999.

OS FATORES CAUSADORES DO ISOLAMENTO PROFISSIONAL NA PROFISSÃO DOCENTE E SUAS CONSEQUÊNCIAS NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug¹⁰
Rodrigo de Rosso Krug¹¹

Resumo

Ao considerarmos que o isolamento profissional docente faz parte da complexidade do cotidiano escolar, objetivamos, nesta investigação, analisar os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente e suas consequências, nas percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), da rede de ensino público (municipal e estadual), de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos os procedimentos metodológicos desta investigação como de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada, sendo que efetivamos a interpretação das informações coletadas por meio da análise de conteúdo. Selecionamos como colaboradores da investigação, dez professores de EF iniciantes na EB da rede de ensino público (municipal e estadual) da referida cidade. Concluímos que foram muitos os fatores causadores do isolamento profissional, sendo a maioria ligada à estrutura da escola/sistema educacional, possuindo como pano de fundo a Gestão Escolar não efetiva, bem como também foram muitas as consequências dos fatores causadores do isolamento profissional, sendo a totalidade ligada aos próprios professores, possuindo como pano de fundo a produção do absenteísmo docente e/ou do abandono da carreira. Além disso, o isolamento profissional provoca nos professores de EF iniciantes na EB a não saída do estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira, caracterizado pelo choque com a realidade escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Iniciantes. Isolamento Profissional. Causas. Consequências.

Abstract

Considering that professional isolation among teachers is part of the complexity of everyday school life, this research aims to analyze the factors that cause professional isolation in the teaching profession and its consequences, in the perceptions of beginner Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE) from the public education system (municipal and state) in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We was characterize the methodological procedures of this research as qualitative research of the case study type. We was used a semi-structured interview as the research instrument, and we interpreted the information collected through content analysis. We was selected ten beginner PE teachers in BE from the public education system (municipal and state) of the aforementioned city as research collaborators. We was conclude that there were many factors that caused professional isolation, most of which were linked to the structure of the school/educational system, with ineffective school management as a backdrop. There were also many consequences of the factors that caused professional isolation, all of which were linked to the teachers themselves, with teacher absenteeism and/or abandonment of the career as a backdrop. In addition, professional isolation causes PE teachers who are new to BE to not leave the survival stage of the entry phase of the career, characterized by the clash with the school reality.

Keywords: Physical Education. Beginning Teachers. Professional Isolation. Causes. Consequences.

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

¹¹ 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 (UNIJUÍ)/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado); Professor do Curso de Bacharelado em Educação Física da UNICRUZ; rodkrug@bol.com.br.

Introdução

Em tempos mais recentes, podemos, facilmente, constatar em várias pesquisas (KRUG; KRUG, 2024b; KRUG; KRUG, 2023a; KRUG, 2022a; KRUG, 2022b; KRUG, 2022c; KRUG; KRUG, 2022; KRUG, 2021b; KRUG *et al.*, 2021a; KRUG *et al.*, 2021b; KRUG, 2020; KRUG *et al.*, 2020b; KRUG, 2019; KRUG *et al.*, 2019b; KRUG *et al.*, 2018; e, KRUG *et al.*, 2017) que os professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), em sua grande maioria, ainda, desenvolvem sua prática pedagógica nas escolas enraizadas no individualismo e no isolamento. Entretanto, mesmo reconhecendo o enorme número de estudos que apontam o isolamento do professor de EF iniciante na escola básica, reiteramos a importância da continuidade do investimento em pesquisas nesta temática do isolamento profissional docente devido a sua complexidade.

Neste sentido, citamos Krug *et al.* (2017, p. 19) que assinalam que o isolamento profissional docente é um dos desafios que se posta no cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB, sendo que o mesmo “[...] interfere negativamente na prática pedagógica [...]” desses profissionais, o que demonstra a sua complexidade e conseqüentemente a necessidade de estudos mais aprofundados devido ao seu impacto negativo na carreira docente.

Neste cenário, consideramos importante mencionarmos Würdig (1999) que, em tempos já distantes, alertava que a estrutura e a rotina das escolas provocavam o isolamento dos professores e conseqüentemente, o individualismo, pois não eram priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e projetos coletivos, de diálogos e relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliação da formação continuada.

Também Marcondes (1997), ainda em tempos passados, assinalava que nas escolas ainda eram encontrados professores que desenvolviam suas atividades de modo isolado, isso é, professores na mesma escola, trabalhando no mesmo turno e do mesmo ano, que mantinham pouco, ou nenhum contato entre si. Não discutiam o próprio trabalho que desenvolviam, não planejavam suas atividades sobre o programa estabelecido no início do ano, não colocavam suas dúvidas, incertezas, problemas comuns. Demonstravam que encaravam a tarefa de ensinar de forma extremamente individualista e isolada.

Já, em tempos mais recentes, segundo Krug (2022a), o isolamento profissional na escola ainda faz parte do real da prática pedagógica do professor de EF iniciante na EB.

Assim sendo, tanto em tempos mais antigos, quanto mais recentes, destacamos que não se chegava ou se chega a um bom resultado no ensino da EF na EB com os professores numa posição de individualismo e de isolamento profissional.

Diante deste cenário, Krug *et al.* (2017) afirmam que o isolamento docente é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB.

Então, fundamentando-nos nas premissas anteriormente descritas, formulamos a seguinte questão problemática norteadora desta investigação: quais são os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente e suas conseqüências, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público (municipal e estadual), de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)?

A partir desta indagação, objetivamos, de forma geral, analisar os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente e suas conseqüências, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público (municipal e estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

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

Justificamos a realização desta investigação ao citarmos Krug *et al.* (2019a, p. 27) que afirmam que “[...] compreender as causas e as consequências do isolamento docente [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB.

Procedimentos metodológicos

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

Segundo Denzin e Lincoln (1994, p. 2),

a pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística para seu assunto. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas no seu *setting* natural, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes trazem.

Justificamos a escolha da abordagem qualitativa de investigação devido ao interesse em conhecer o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, a fim de compreender os significados que eles conferem às suas vivências e à realidade que os cerca.

De acordo com Gil (2007, p. 54), um estudo de caso

[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer com profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele percebe.

Assim sendo, justificamos a escolha do tipo de pesquisa estudo de caso ao mencionarmos Santos (2011) que diz que podemos usar esse tipo de investigação quando o caso é incomum ou persistente e por isso tem mérito em si.

Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada, que, para Mattos; Rossetto Júnior e Blecher (2004, p. 37), tem como objetivo “[...] colher dados relevantes de determinadas fontes ou pessoas, em contato direto do pesquisador com os sujeitos [...]” da investigação. Ainda para esses autores, a entrevista semiestruturada é aquela em que são fixados temas a serem abordados, com perguntas básicas como também com perguntas elaboradas no momento da entrevista.

Justificamos a escolha deste instrumento de pesquisa para a coleta de informações ao citarmos Lüdke e André (1986) que salientam 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 as perguntas básicas do roteiro da entrevista semiestruturada em íntima relação com os objetivos específicos da investigação. Além disso, gravamos e transcrevemos as entrevistas. Dessa forma, usamos um aparelho celular para realizarmos a gravação. Mattos; Rossatto Júnior e Blecher (2004, p. 38) ressaltam que “o gravador é um instrumento muito utilizado para não se perder dados relevantes para o estudo, principalmente nas entrevistas semi e não estruturadas, nas quais as respostas são mais abertas”. Esses autores complementam destacando que “de posse do material gravado é feita a transcrição para o relatório, que permite uma análise mais minuciosa e consistente, por parte do pesquisador, das informações recolhidas” (MATTOS; ROSSETTO JÚNIOR; BLECHER, 2004, p. 38).

Efetuamos a interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa por meio da análise de conteúdo, que, conforme Moraes (1994, p. 103),

[...] constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como as inferências sobre as suas condições de produção e recepção.

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

Justificamos esta forma de interpretação das informações coletadas nos embasando em Chizzotti (2010, p. 114) que afirma que à “análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto [...]”.

Selecionamos como colaboradores (participantes) da investigação dez professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público (cinco da rede municipal e cinco da rede estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Nessa seleção procedemos de forma intencional, ou seja, nos utilizamos da representação tipológica (MOLINA NETO, 2010), 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 municipal e estadual da cidade palco da investigação. Também consideramos necessário mencionarmos Silveira e Córdova (2009, p. 31) que apontam 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.”.

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

A partir destas informações de identificação dos colaboradores da investigação consideramos necessário esclarecermos que as características pessoais de sexo, idade e estado civil, bem como a característica profissional de carga horária semanal de trabalho não foram trabalhadas no desenvolvimento da investigação. Somente as características profissionais quanto a formação profissional, a rede de ensino e o tempo de serviço é que foram relevantes, já que eram critérios de inclusão para a participação no estudo.

Lembramos que todos os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas foram tomados para preservar a confidencialidade das informações obtidas, bem como foram esclarecidos aos colaboradores os possíveis riscos, desconfortos e benefícios de sua participação na investigação. Além disso, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (os colaboradores foram numerados de 1 a 10).

Resultados e discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões desta investigação a partir dos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise existentes (os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente e suas consequências, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores estudados, sobre a temática em questão.

3.1- Os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente nas percepções dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica estudados

No quadro 1 divulgamos as informações relativas as percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados sobre os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente.

Quadro 1 – Os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente nas percepções dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica estudados.

Itens	Fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente	Citações	Total de Citações
1	A falta de acolhimento na escola*	10	30
2	A falta de apoio na escola*	8	
3	As péssimas/difíceis relações interpessoais na escola, ou seja, os conflitos com os colegas*	5	
4	A sobrecarga de trabalho na escola*	4	
5	A não participação nas decisões da escola**	3	

Legenda: *Fatores causadores do isolamento profissional ligados à estrutura da escola/sistema educacional; **Fatores causadores do isolamento profissional ligados aos próprios professores de EF iniciantes na EB, ou seja, a si mesmos; ***Fatores causadores do isolamento profissional ligados aos alunos.

Fonte: Informações dos participantes.

Elaboração: Os autores.

Ao vislumbrarmos o quadro 1, podemos observar a ‘**existência de um rol de cinco categorias temáticas**’, que representaram os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados. Foram elas:

1) ‘A falta de acolhimento na escola’* (dez citações – Professores: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 e 10). A respeito dessa causa do isolamento profissional no início da docência citamos Luft (2000) que coloca que acolhimento significa o ato ou efeito de acolher; acolhido. É a maneira de receber ou de ser recebido; recepção. Dessa forma, para esta investigação, acolhimento é a maneira como o professor

de EF iniciante foi recebido, recepcionado na escola básica, por ocasião do começo da carreira docente. Nesse sentido, mencionamos Krug (2021a) e Krug e Krug (2024a) que constataram que os professores de EF iniciantes na EB possuíam a expectativa de serem bem acolhidos na escola por ocasião do começo da carreira docente. Entretanto, segundo Krug (2021a), a grande maioria dos professores de EF iniciantes na EB não consegue ter a correspondência dessa expectativa de ser bem acolhido, pois foi mal acolhido na escola. Já Krug; Krug e Krug (2021) destacam que costumeiramente os professores de EF iniciantes na EB não são recepcionados/acolhidos pela Gestão Escolar, ou seja, pela equipe diretiva da escola. Dessa maneira, mencionamos Conceição *et al.* (2015) que colocam que há casos em que os professores iniciantes não são apresentados aos demais colegas, e muito menos recebem subsídios para que possam exercer sua prática educativa. Os autores complementam ao afirmarem que os professores iniciantes ao ingressarem na docência são arremessados em sala de aula. Assim sendo, Krug (2004) aponta que ficar restrito somente a sua aula é um isolamento docente e o professor de EF que prima pela valorização de sua disciplina no espaço escolar e na sociedade, bem como pela melhoria de seu status profissional, não poderia se manter aquém de seu contexto de trabalho, como se sua tarefa fosse apenas ministrar aulas. Ainda Krug; Krug e Krug (2021) salientam que os professores de EF iniciantes na EB são mal recebidos/acolhidos pelos demais professores da escola. Nesse cenário, nos reportamos a Frasson; Medeiros e Conceição (2016) que enfatizam que o acolhimento e os momentos de socialização com os pares são escassos aos professores de EF iniciantes na EB, o que faz com que fiquem à mercê de situações difíceis e conflitantes no cotidiano escolar. Nesse contexto, podemos inferir que a falta de acolhimento na escola, com certeza, é um dos fatores causadores do isolamento profissional de professores de EF iniciantes na EB;

2) ‘A falta de apoio na escola’* (oito citações – Professores: 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9 e 10). Sobre essa causa do isolamento profissional no início da docência nos reportamos a Luft (2000) que diz que apoio significa o que serve para amparar, firmar, sustentar (alguém ou algo); auxílio, ajuda. Assim, para esta investigação, apoio é o auxílio prestado ao professor de EF iniciante na EB. Nesse sentido, nos referimos a Krug e Krug (2023a) que enfatizam que a fase de entrada na carreira que temos na atualidade tem um professor de EF iniciante na EB sem apoio na escola, o que configura uma característica negativa dessa fase da carreira profissional. Esse fato pode ser também enfatizado por Manfioleti *et al.* (2014) que apontam que um problema evidenciado em investigações sobre o início da docência é o pequeno ou inexistente apoio dado aos professores iniciantes, tanto por parte da escola, onde está começando suas atividades, quanto das políticas públicas. Dessa forma, Souza (2009) alerta que, na inserção no contexto escolar, o professor iniciante fica a ‘mercê da sorte’, podendo ou não conseguir superar a fase de adaptação que está confrontando. Sem ter com quem partilhar as suas experiências, dúvidas, seus acertos e erros, o professor acaba apoiando a sua prática em ações que vivenciou no período como estudante. Assim, reproduz a prática de seus antigos professores, o que dificulta a sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docentes. Assim sendo, de acordo com Krug; Krug e Krug (2021), os professores de EF iniciantes na EB que não receberam apoio da escola no começo da docência têm como consequência a tendência de potencialização das dificuldades, tanto para os docentes, quanto para a escola, enquanto instituição educativa. Nesse contexto, podemos inferir que a falta de apoio na escola, com certeza, é um dos fatores causadores do isolamento profissional de professores de EF iniciantes na EB;

3) ‘As péssimas/difíceis relações interpessoais na escola, ou seja, os conflitos com os colegas’* (cinco citações – Professores: 3; 5; 7; 9 e 10). Quanto a essa causa do isolamento profissional no início da docência nos dirigimos a Luft (2000) que aponta que relações interpessoais são os vínculos que se criam entre pessoas, grupos ou equipes, seja no âmbito pessoal, profissional ou familiar. Assim, para esta investigação, relações interpessoais na escola são os vínculos que se estabeleceram no âmbito profissional com os pares pelos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, nos dirigimos a Molina Neto (2003, p. 146) que frisa 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”. Dessa forma, lembramos Krüger e Krug (2008, p. 41) que destacam que

aprender a ser professor supõe não só a relação entre professor e aluno, mas as relações sociais como um todo. Ou seja, aprendemos mediados pelo meio e com os sujeitos sócio-culturais de nossa convivência. Nesse sentido, a aprendizagem com os amigos, familiares, demais colegas, alunos, com a própria instituição, em locais de lazer ou em reuniões familiares, em comissões ou equipes de trabalho, envolvem aspectos pessoal e profissional, que se manifestam a partir das relações intrapessoais e interpessoais.

Assim sendo, segundo Abraham (1987), no meio ambiente em que o professor está inserido, pode ocorrer muitas dificuldades de trocas de informações, relacionamentos não amistosos, que trazem muitos conflitos e contradições para todos os que estão inseridos nesse ambiente. Já Ilha e Krug (2010) afirmam que o conflito entre colegas é um dos principais fatores desencadeadores de stress ocupacional nos professores de EF da EB. Nesse contexto, podemos inferir que as péssimas/difíceis relações interpessoais na escola, ou seja, os conflitos com os colegas, com certeza, é um dos fatores causadores do isolamento profissional de professores de EF iniciantes na EB;

4) ‘A sobrecarga de trabalho na escola’* (quatro citações – Professores: 1; 4; 7 e 9). Essa causa do isolamento profissional no início da docência pode ser embasada em Luft (2000) que enfatiza que sobrecarga é tudo que excede a carga normal. Já sobrecarga de trabalho é o excesso de serviço delegado aos colaboradores, horas-extras frequentes e prazos de entrega curtos, que sobrecarregam a rotina dos funcionários e diminuem a sensação de trabalho em equipe e a realização no trabalho. Como consequência do processo de precarização do trabalho, temos a intensificação do trabalho, ocasionando uma sobrecarga de tarefas, ou seja, maior quantidade de trabalho e maior produtividade. Nesse sentido, nos reportamos a Gomes (2020, p. 93) que coloca que “a sobrecarga de trabalho no cumprimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas pelos professores iniciantes [...]” é um desafio que percorre o trilhar do trabalho docente favorecendo a constituição da identidade de ser professor, que, a partir das reflexões vivenciadas no chão da escola, se percebe como ser ativo e protagonista no cenário escolar ou desistem da profissão. Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p. 5) destacam que “[...] o acúmulo de tarefas influencia a prática pedagógica do professor, pois o mesmo, devido essa sobrecarga, fica sem tempo para melhor planejar e estruturar suas aulas, organizar sua vida pessoal e seu acesso a bens culturais”. Além disso, Sampaio e Marin (2004) afirmam que a sobrecarga de trabalho e de ensino com os alunos é uma das facetas a ser considerada na precarização do trabalho dos professores. Nesse contexto, podemos inferir que a sobrecarga de trabalho, com certeza, é um dos fatores causadores do isolamento profissional de professores de EF iniciantes na EB; e,

5) ‘A não participação nas decisões da escola’* (três citações – Professores: 2; 6 e 8). Na direção dessa causa do isolamento profissional no início da docência nos fundamentamos em Luft (2000) que explica que a não participação significa a ausência de participação ou envolvimento em algo. Nesse sentido, citamos Krug *et al.* (2016, p. 71) que apontam que os professores de EF da EB “[...] não costumam participar das decisões da escola, como, por exemplo, das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe, etc., sendo então, isso, uma cultura da EF Escolar”. Dessa forma, segundo Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p. 4),

a não integração da Educação Física no momento do planejamento, discussão e avaliação do trabalho pedagógico da escola, o que ocasiona o distanciamento do professor de Educação Física do restante da equipe pedagógica, é uma situação que caracteriza a ‘pouca importância’ do trabalho e da opinião do professor de referida disciplina.

Assim sendo, de acordo com Krug *et al.* (2020c, p. 12), “a não participação do professor de EF nas decisões da escola [...]” é um dos fatores indicativos de desvalorização da EF na EB, em diferentes fases da carreira, entre elas, a entrada na carreira, a estabilização e a diversificação. Nesse contexto, podemos inferir que a não participação nas decisões da escola, com certeza, é um dos fatores causadores do isolamento profissional de professores de EF iniciantes na EB.

Assim, estes foram os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Na ‘**análise geral**’ dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que a ‘**maioria**’ (quatro do total de cinco) destes fatores está ‘**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**’* (itens: 1; 2; 3 e 4) e a ‘**minoria**’ (um do total de cinco) está ‘**ligada aos próprios professores de EF iniciantes na EB, ou seja, a si mesmos**’** (item: 5), sendo que não houve ‘**nenhum**’ fator ‘**ligado aos alunos da EB**’***. Vale ressaltar que o rol dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente teve no total ‘**trinta citações**’, sendo ‘**vinte e sete ligadas à estrutura da escola/sistema educacional***, **três ligadas aos próprios professores de EF iniciantes na EB, ou seja, a si mesmos** e nenhuma ligada aos alunos da EB*****’. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente estão, principalmente, ligados à estrutura escolar/sistema educacional, e, secundariamente, ligados aos próprios professores de EF iniciantes na EB, ou seja, a si mesmos.

Na ‘**análise parcial**’, isso é, ‘**individualmente por professor de EF iniciante na EB estudados**’, sobre os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente, constatamos que ‘**os Professores 7 e 9 declararam quatro fatores causadores cada um, os Professores 2; 3; 4; 5 e 10 manifestaram três fatores causadores cada um e os Professores 1 e 8 apontaram dois fatores causadores cada um**’. Nesse sentido, podemos inferir que os fatores causadores do isolamento profissional na escola, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, podem ser os mais diversos possíveis e também em uma razoável quantidade.

Assim sendo, frente a este quadro constatado, podemos inferir que ‘**o pano de fundo, isso é, o que está por trás dos fatores causadores do isolamento profissional na escola, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, pode ser a Gestão Escolar não efetiva**’. Nesse sentido, citamos Krug e Krug (2023b) que colocam que ‘**Gestão Escolar não efetiva**’ é aquela marcada pelo ‘**desinteresse dos gestores**’, pela ‘**desorganização dos gestores**’, pelo ‘**autoritarismo da gestão**’, pelo ‘**individualismo e o isolamento dos professores**’, pela ‘**desmotivação dos professores da escola pelo trabalho**’ e pela ‘**obtenção de maus resultados na aprendizagem dos alunos**’ (grifos nossos). Ressaltamos que todos esses quesitos de uma Gestão Escolar não efetiva vão no direcionamento do que afirmam Ilha e Krug (2008) de que em alguns aspectos a realidade do cotidiano educacional não contribui para uma efetiva participação dos professores na gestão da escola.

3.2- As consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente nas percepções dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica estudados

No quadro 2 anunciamos as informações relativas as percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados sobre as consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente.

Quadro 2 – As consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente nas percepções dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica estudados.

Itens	Consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente	Citações	Total de Citações
1	A ocorrência de maiores dificuldades na prática pedagógica**	9	30
2	A insegurança na docência**	7	
3	O insucesso pedagógico na docência**	6	
4	A insatisfação com a docência**	5	
5	O desencanto com a profissão docente**	3	

Legenda: *Consequências dos fatores causadores do isolamento profissional ligados à estrutura da escola/sistema educacional; **Consequências dos fatores causadores do isolamento profissional ligados aos próprios professores de EF iniciantes na EB, ou seja, a si mesmos; ***Consequências dos fatores causadores do isolamento profissional ligados aos alunos.

Fonte: Informações dos participantes.

Elaboração: Os autores.

Ao observarmos o quadro 2, podemos verificar a ‘**existência de um rol de cinco categorias temáticas**’, que representaram as consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados. Foram elas:

1) ‘A ocorrência de maiores dificuldades na prática pedagógica’** (nove citações – Professores: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9 e 10). Em relação a essa consequência dos fatores causadores do isolamento profissional no início da docência citamos Krug; Krug e Krug (2020) que afirmam que o início da docência é caracterizado como um ‘momento’ de ‘dificuldade’ pelos professores de EF iniciantes na EB. No entanto, segundo Krug; Krug e Ilha (2013), a maioria dos professores de EF iniciantes na EB adota uma postura de submissão diante das dificuldades da prática pedagógica em suas aulas. Em outras palavras, os autores enfatizam que, esses professores, no confronto com as dificuldades apresentam uma forte tendência à submissão, pois com um desafio a ser enfrentado e superado, preferindo ficar imobilizados ou paralisados diante dessas dificuldades. Salientam que essa “[...] situação pode provocar um quadro de eclosão de crise, ou crises, para os professores iniciantes de Educação Física” (KRUG; KRUG; ILHA, 2013, p. 329). Já Krug (2022b) alerta que a submissão diante das dificuldades da prática pedagógica é um dos descaminhos (do insucesso pedagógico) na docência de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente. Nesse sentido, nos reportamos a Flores *et al.* (2010) que apontam que a fase de entrada na carreira é um período de tensões e que os professores de EF iniciantes na EB, geralmente, passam por dificuldades que possuem grande influência sobre o docente e seu trabalho. Nesse contexto, podemos inferir que a ocorrência de maiores dificuldades na prática pedagógica, com certeza, é uma das consequências dos fatores causadores do isolamento profissional de professores de EF iniciantes na EB;

2) ‘A insegurança na docência’** (sete citações – Professores: 1; 3; 4; 5; 6; 8 e 9). Diante a essa consequência dos fatores causadores do isolamento profissional no início da docência nos dirigimos a Luft (2000) que esclarece que insegurança é a sensação de não estar seguro. Dessa forma, para essa investigação, insegurança é a sensação do professor de EF iniciantes não estar seguro no enfrentamento das dificuldades que surgem em sua docência, por ocasião do começo de sua carreira. Nesse sentido, citamos Krug; Krug e Krug (2020) que apontam que alguns professores de EF iniciantes na EB caracterizam o início da docência como um ‘momento’ de ‘insegurança’. Também Cavaco (1995) coloca que as condições iniciais da profissão professor são, em geral, de insegurança. Tani (1992) destaca que o professor de EF manifesta insegurança no enfrentamento das dificuldades que surgem no exercício de suas atividades profissionais devido aos poucos conhecimentos do mesmo. Nesse cenário, apontamos Quadros *et al.* (2015) que afirmam que a insegurança do professor

de EF iniciante na EB pode criar barreiras ao trabalho docente que dificilmente podem ser superadas. Assim sendo, segundo Claro Júnior e Filgueiras (2009), o sentimento de insegurança é um dos pontos cruciais do início da carreira docente. Dessa maneira, Krug e Krug (2022) frisam que a insegurança na docência é uma das repercussões dos elementos dificultadores do início da carreira em EF na EB. Nesse contexto, podemos inferir que a insegurança na docência, com certeza, é uma das consequências dos fatores causadores do isolamento profissional de professores de EF iniciantes na EB;

3) ‘O insucesso pedagógico na docência’** (seis citações – Professores: 1; 2; 4; 5; 9 e 10). Em se tratando dessa consequência dos fatores causadores do isolamento profissional no início da docência nos reportamos a Luft (2000) que diz que insucesso é a falta de sucesso, mau êxito, mau resultado, fracasso. É a qualidade do que não dá certo, que não é bem-sucedido. Desse modo, Zacaron *et al.* (1999) afirmam que o insucesso nas aulas de EF na EB está geralmente relacionado ao não atingimento dos objetivos propostos pelo programa e professor. Já Krug e Krug (2022) destacam que o insucesso pedagógico é uma das repercussões dos elementos dificultadores do início da docência em EF na EB. Frente a esse cenário, Krug *et al.* (2012) apontam que o insucesso pedagógico na docência ocasiona um sentimento de frustração do professor com o que está fazendo. Assim sendo, Krug *et al.* (2015) salientam que o insucesso pedagógico é um dos motivos que desencadeiam um sentimento de mal-estar docente. Nesse sentido, segundo Krug (2021b, p. 53), o insucesso pedagógico do professor de EF iniciante na EB em sua atuação docente leva ao surgimento de “[...] uma menor motivação (ou maior desmotivação) para o aprender a ser professor e confirmar o ser professor na escola”. Dessa forma, de acordo com Krug e Krug (2024c), o insucesso pedagógico é um dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico. Nesse contexto, podemos inferir que o insucesso pedagógico na docência, com certeza, é uma das consequências dos fatores causadores do isolamento profissional de professores de EF iniciantes na EB;

4) ‘A insatisfação com a docência’** (cinco citações – Professores: 5; 6; 8; 9 e 10). Ao abordarmos essa consequência dos fatores causadores do isolamento profissional no início da docência nos dirigimos a Luft (2000) que enfatiza que insatisfação é um descontentamento, um desagrado, um desprazer. Nesse sentido, Krug e Krug (2024b) destacam que o isolamento profissional provoca um sentimento de insatisfação nos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2020) apontam que a fase de entrada na carreira é um ‘momento’ de ‘insatisfação’ para os professores de EF iniciantes na EB. Já, de acordo com Krug (2008, p. 3), a maioria dos professores de EF da EB declara “uma insatisfação com o relacionamento com seus pares, devido aos atritos de opiniões, ao surgimento de inimizades, e a formação de grupos isolados de professores que rejeitam outros colegas”. Também Silva e Krug (2004, p. 43) ressaltam que “as brigas com os colegas é uma das essências do sentimento de insatisfação dos professores na docência na escola”. Além disso, Cavalcanti (2018, p. 69) frisa que na

[...] docência há um sentimento de solidão vivenciado pelos docentes que estão ingressando, em que a confrontação com os desafios (dificuldades) que ocorrem no início do exercício profissional tem ocasionado uma categoria de professores insatisfeitos com as condições de trabalho oferecidas.

Desta forma, Krug *et al.* (2020a) destacam que o isolamento profissional docente possui implicações no trabalho, porque pode interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB, ocasionando um sentimento de insatisfação com a profissão. Já Marcolan *et al.* (2017, p. 85) assinalam que o “professor insatisfeito não encontra sentido no que faz e acaba se desmotivando, uma vez que a motivação é algo intrínseco do ser humano advindo das suas necessidades”. Assim, Bianchini *et al.* (2017) advertem que comportamentos insatisfeitos estão relacionados ao absentismo, a improdutividade, ao abandono e as crises de identidade. Nesse contexto, podemos inferir que a insatisfação com a docência, com certeza, é uma das consequências dos fatores causadores do isolamento profissional de professores de EF iniciantes na EB; e,

5) **‘O desencanto com a profissão docente’**^{**} (três citações – Professores: 2; 3 e 7). Essa consequência dos fatores causadores do isolamento profissional no início da docência pode ser fundamentada em Luft (2000) que define desencanto como o estado ou condição da pessoa que sofreu alguma decepção ou desilusão. Para Iório (2016), o desencanto é uma decepção, desilusão, tristeza, desprazer, descontentamento. Já Síveres (2015) enfatiza que o desencanto é identificado pela tristeza, decepção e desilusão, consideradas características específicas do professor no exercício da docência na realidade contemporânea. Nesse cenário, Cardoso (2013, p. 16) adverte que o início da carreira, ao mesmo tempo em que encanta por ter algumas particularidades, também desencanta “[...] por exigir determinados conhecimentos que não foram adquiridos pela formação inicial, gerando angústia, ansiedade e um misto de emoções”. Além disso, Krug (2021c) destaca que a falta de acolhimento na escola, a falta de apoio na escola, entre outros, são motivos do desencanto com a profissão docente pelos professores de EF iniciantes na EB. Síveres (2015, p. 1) acrescenta que no contexto contemporâneo é possível perceber “[...] a supremacia do desencanto em relação ao encanto e essa tendência pode ser atribuída, principalmente, entre os professores porque eles são reflexos das condições pessoais e profissionais da sociedade atual”. Nesse contexto, podemos inferir que o desencanto com a profissão docente, com certeza, é uma das consequências dos fatores causadores do isolamento profissional de professores de EF iniciantes na EB.

Assim, estas foram as consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Na **‘análise geral’** das consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que a **‘totalidade’** (cinco do total de cinco) das mesmas está **‘ligada aos próprios professores de EF iniciantes da EB, ou seja, a si mesmos’**^{**} (itens: 1; 2; 3; 4 e 5), sendo que não houve **‘nenhuma’** consequência **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’**^{*} e **‘ligada aos alunos da EB’**^{**}. Vale ressaltar que o rol das consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente teve no total **‘trinta citações’**, sendo **‘todas ligadas aos próprios professores de EF iniciantes na EB, ou seja, a si mesmos’**^{**} e **‘nenhuma ligada à estrutura da escola/sistema educacional*, bem como aos alunos da EB’**^{**}. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, as consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente estão totalmente ligadas aos próprios professores de EF iniciantes na EB, ou seja, a si mesmos.

Na **‘análise parcial’**, isso é, **‘individualmente por professor de EF iniciante na EB estudados’**, sobre as consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente, constatamos que **‘os Professores 5 e 9 declararam quatro consequências cada um, os Professores 1; 2; 3; 4; 6 e 10 manifestaram três consequências cada um e os Professores 7 e 8 apontaram duas consequências cada um’**. Nesse sentido, podemos inferir que as consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na escola, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, podem ser as mais diversas possíveis e também em uma razoável quantidade afetando todos os docentes.

Assim sendo, frente a este quadro constatado, podemos inferir que **‘o pano de fundo, isso é, o que está por trás das consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na escola, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, pode ser o absentismo dos professores e/ou o abandono da profissão’** devido ao **‘choque com a realidade escolar’** característico do **‘estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira’** e agravado pelo isolamento profissional. Nesse sentido, citamos Krug (2020) que aponta que o choque com a realidade escolar, característico da fase de entrada na carreira, por meio das dificuldades da prática docente, despertam sentimentos negativos, tais como, a insatisfação profissional que conduz ao desencanto profissional, que pode originar o insucesso pedagógico, provocando a eclosão de crise

ou crises, ocorrendo, então, os piores momentos na docência, que podem agudizar uma ruptura profissional, traduzida no absenteísmo ou no abandono da profissão.

Conclusão

No processo de construção da conclusão desta investigação, entendemos necessário descrevermos o que constatamos após as informações obtidas serem analisadas.

‘Quanto aos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente’, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB, constatamos o seguinte rol: **1) ‘a falta de acolhimento na escola’***; **2) ‘a falta de apoio na escola’***; **3) ‘as péssimas/difíceis relações interpessoais na escola, ou seja, os conflitos com os colegas’***; **4) ‘a sobrecarga de trabalho na escola’***; e, **5) ‘a não participação nas decisões da escola’****. Essas constatações possibilitam a inferência de que os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente, no início da carreira, estão, principalmente, ligados à estrutura da escola/sistema educacional, e, secundariamente, ligados aos próprios professores de EF iniciantes na EB, ou seja, a si mesmos e que o **‘pano de fundo’**, isso é, o que está por trás dos fatores causadores do isolamento profissional, pode ser a **‘Gestão Escolar não efetiva’**, pois, segundo Krug e Krug (2023b, p. 14), uma Gestão Escolar não efetiva é aquela desinteressada, desorganizada, autoritária, desmotivada que consequentemente favorece e incentiva “[...] o individualismo e o isolamento dos professores, e, sem dúvida, tem grandes possibilidades de prejudicar um adequado desenvolvimento profissional docente do professores principiantes”. Ainda Krug e Krug (2023b, p. 14) afirmam que “[...] a Gestão Escolar não efetiva pode levar os docentes principiantes a permanecerem ou demorarem a superar o estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira, caracterizado pelo choque com a realidade escolar”.

‘Quanto as consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente’, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB, constatamos o seguinte rol: **1) ‘maiores dificuldades na prática pedagógica’****; **2) ‘a insegurança na docência’****; **3) ‘o insucesso pedagógico na docência’****; **4) ‘a insatisfação com a docência’****; e, **5) ‘o desencanto com a profissão docente’****. Essas constatações possibilitam a inferência de que as consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente, no início da carreira, estão, totalmente, ligadas aos próprios professores de EF iniciantes na EB, ou seja, a si mesmos e que o **‘pano de fundo’**, isso é, o que está por trás das consequências dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente, pode ser o **‘absenteísmo’** dos professores e/ou o **‘abandono da profissão’** devido ao **‘choque com a realidade escolar’**, característico do **‘estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira’** e agravado pelo isolamento profissional.

Neste cenário descrito, citamos Krug (2021b, p. 50) que aponta que “o isolamento docente [...]” é um dos fatos marcantes no início da docência nas percepções de professores de EF da EB. Além disso, Krug (2022d, p. 44) destaca que “o isolamento profissional docente [...]” é um dos motivos explicitados por ex-professores de EF da EB para justificar o abandono da profissão.

‘Concluimos que, apesar da complexidade da docência no início da carreira, é possível afirmar que, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, foram muitos os fatores causadores do isolamento profissional, sendo a maioria ligada à estrutura da escola/sistema educacional, possuindo como pano de fundo a Gestão Escolar não efetiva, bem como também foram muitas as consequências dos fatores causadores do isolamento profissional, sendo a totalidade ligada aos próprios professores, possuindo como pano de fundo a produção do absenteísmo na docência e/ou o abandono da carreira. Além disso, o isolamento profissional provoca nos professores de EF iniciantes na EB a não saída do estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira, caracterizado pelo choque com a realidade escolar’.

A partir dos resultados apontados pelo estudo nos dirigimos a Krug; Krug e Krug (2024) que enfatiza que saber evitar o isolamento profissional docente é um dos saberes da experiência dos professores de EF iniciantes na EB. Além disso, Krug (2022a) indica que a EF na EB estar inserida num trabalho coletivo desenvolvido pelos docentes da escola faz parte do ideal da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Já Krug e Krug (2021) frisam que o aprendizado do trabalho coletivo é uma das aprendizagens docente na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB.

Para finalizarmos, sugerimos a realização de investigações mais aprofundadas sobre as percepções de professores de EF iniciantes na EB a respeito dos fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente e suas consequências, pois essas podem contribuir para um melhor entendimento sobre o trabalho docente.

Referências

- ABRAHAM, A. **El mundo interior de los ensiñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- BIANCHINI, L. G. B.; VASCONCELLOS, M. S.; PROSCENCIO, P. A.; ARRUDA, R. B. de; MAZZAFERA, B. L. Sentimentos vivenciados pelo pedagogo em suas interações com os alunos na escola. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 4, p. 335-362, 2017.
- CARDOSO, S. **Professores iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Mariana, 2013.
- CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- CAVALCANTI, M. M. da S. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo das perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID/UECE. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CLARO JÚNIOR, R. da S.; FILGUEIRAS, P. Dificuldades da gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 9-24, 2009.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; 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.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Hand-book of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- 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: 21 set. 2024.
- 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.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GOMES, T. P. Trabalho docente no contexto da Educação Básica: narrativas de professores iniciantes, **Form@re – Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 8, n. 1, p. 82-95, jan./jun. 2020.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O professor de Educação Física Escolar e sua atuação como gestor. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 125, p. 1-10, oct. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd125/o-professor-de-educacao-fisica-escolar-como-gesto...> Acesso em: 12 set. 2024.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O professor de Educação Física Escolar e o stress na sua profissão. **Revista InterMeio**, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 238-245, jan./jun. 2010.

- IÓRIO, A. C. F. **Aposentadorias docentes: a permanência no magistério como projeto de vida.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. A aprendizagem e auto-formação na Educação Física: algumas percepções do desenvolvimento profissional docente. In: KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G.; CRISTINO, A. P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v. 4).
- KRUG, H. N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física.** 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-se-educacao-fisica-escola...> . Acesso em: 05 set. 2024.
- 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/artigo/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professore...> . Acesso em: 06 set. 2024.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jan. 2020. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-choque-com-...> . Acesso em: 06 set. 2024.
- 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. 2021a.
- KRUG, H. N. Os fatos marcantes no início da docência nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. - EF, p. 45-57, fev. 2021b.
- KRUG, H. N. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. - EF, p. 4-13, fev. 2021c.
- 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. 2022a.
- KRUG, H. N. Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica na busca da fase de estabilização na carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 47, v. 08 esp. - EF, p. 51-63, jun. 2022b.
- KRUG, H. N. Os dilemas do início da docência nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jan. 2022c. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-dilemas-do-inicio-da-docencia-nas-percepcoes-de-professores-de-educacao-fisica-da-educ...> . Acesso em: 06 set. 2024.
- KRUG, H. N. Os motivos do abandono da profissão professor de Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 47, v. 08 esp. - EF, p. 51-63, jun. 2022d.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. As aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Form@re - Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 9, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. 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, M. de R. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira de professores de Educação Física na Educação Básica: a que temos e a que queremos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 51, v. esp. - EF, p. 40-53, out. 2023a.
- 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, 2023b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o primeiro dia de escola e de aula de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Connectionline**, Várzea Grande, n. 31, p. 72-97, 2024a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os sentimentos vivenciados pelos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica frente às dificuldades e facilidades da prática pedagógica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 53, v. esp. - EF, p. 17-37, jun. 2024b.

- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente e suas conseqüências nas percepções de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 53, v. esp. - EF, p. 4-16, jun. 2024c.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; ILHA, F.R. da S. Professores iniciantes de Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 315-337, dez. 2013.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. A fase de entrada na carreira docente nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: que momento é este? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 587-603, set./dez. 2020.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o acolhimento dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 32, p. 1120-1140, set./dez. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, 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.; 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/UFSM: registro dos fatores geradores da satisfação e da insatisfação. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 17, n. 170, p. 1-8, jul. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd170/o-que-anima-e-o-que-desanima-na-docencia.htm>. Acesso em: 14 set. 2024.
- 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: percepções em diferentes cenários. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 9, n. 01, p. 20-37, 2015.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 61-77, jan./jun. 2016.
- KRUG, H. N.; 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 Sistêmica**, 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. Os desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 37, v. 4, p. 33-41, 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, 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, 2019a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, v. 7, n. 13, p. 223-246, jan./jun. 2019b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 3, p. 487-509, set./ago. 2020a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os piores e os melhores momentos no início da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 15-24, 2020b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Indicativos de (des)valorização da Educação Física na Educação Básica: a percepção de professores em diferentes fases da carreira. **Revista UNIFAMMA**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 1-19, 2020c.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Complexidade da docência no início da carreira: as percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 14, n. 1, p. 99-123, jul. 2021a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. O início da docência em Educação Física: os aspectos positivos e negativos. **Revista Estudos em Educação - REEDUC**, Quirinópolis, v. 7, n. 2, p. 80-95, mai./ago. 2021b.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. 6. ed. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MANFIOLETTI, R. M.; ROSA, S. N.; BLASIUS, J.; MEDEIROS, C. da R. O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de Educação Física. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV., 2014, Curitiba. **Anais**, Curitiba, 2014.

- MARCOLAN, S. G.; MARTINS, G. V.; ESPÍNDOLA, M.; JULIANI, T. C. Docência: fatores indicativos de insatisfação na contemporaneidade. **Agora: Revista Eletrônica**, Cerro Grande, n. 25, p. 84-96, dez. 2017.
- MARCONDES, M. I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. **Revista de Educação ABC**, n. 104, p. 35-44, 1997.
- MATTOS, M. G. de; ROSSETTO JR, A. J.; BLECHER, S. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em Educação Física: construindo seu trabalho acadêmico** – monografia, artigo científico e projeto de ação. São Paulo: Phorte, 2004.
- 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.; TRIVINOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MORAES, R. Análise de conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em ação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- QUADROS, L. R. de; CARDOSO, V. D.; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; BOROWSKI, E. B. V.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. O trabalho docente de professores de Educação Física iniciantes do município de Criciúma - SC. **Revista Conexões**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 12-23, jul./set. 2015.
- SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.
- SANTOS, F. M. Estudo de caso como ferramenta metodológica. **Revista Meta: Avaliação**, v. 3, n. 9, p. 344-347, 2011.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- SÍVERES, L. O encanto e o desencanto do professor no exercício da docência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015. Florianópolis. **Anais**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- SOUZA, D. B. de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Saber Acadêmico**, n. 8, p. 35-48, dez. 2009.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente dos professores de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 2, p. 38-46, nov. 2004.
- SOMARIVA, J. F. G.; VASCONCELLOS, D. L. R.; JESUS, T. V. de. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do município de Braço Norte. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (SIMFOP), V., 2013, Tubarão. **Anais**, Tubarão, 2013.
- TANI, G. Estudo do comportamento motor, Educação Física Escolar e preparação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 62-66, jan./jun. 1992.
- WÜRDIG, R. C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: VERONEZ, L. F.; MENDES, V. (Orgs.). **XVIII Simpósio Nacional de Educação Física**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 1999.
- ZACARON, D.; AMARO, K. N.; MULAZZANI, M. B.; KRUG, H. N. O sucesso pedagógico em Educação Física na opinião de futuros professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FIEP/1999, 14., Foz do Iguaçu. **Anais – Sessões Científicas**, Foz do Iguaçu: FIEP, 1999.