

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 56

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 nº56 – vol. esp. – Educação Física – 68p. (junho – 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 saberes necessários à prática docente de professores unidocentes nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental	04
02	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – Planejamento de carreira docente: um estudo de caso com professores de educação física iniciantes na educação básica	17
03	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – As frustrações e gratificações do início da docência em educação física na educação básica	31
04	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – As condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de educação física na educação básica	46
05	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – Implicações da jornada de trabalho para a prática docente nas percepções dos professores de educação física da educação básica	58

OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES UNIDOCENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hugo Norberto Krug¹
Rodrigo de Rosso Krug²
Moane Marchesan Krug³

Resumo

Objetivamos neste estudo identificar e analisar os saberes necessários à prática docente de professores unidocentes para ministrarem as aulas de Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), nas percepções dos mesmos. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa, tendo as informações coletadas interpretadas por meio da análise de conteúdo. Seleccionamos como participantes desta investigação trinta professores unidocentes da referida rede de ensino e cidade, sendo quinze de cada rede (municipal e estadual). Concluímos que foi possível identificar, coletivamente, uma enorme quantidade e diversidade de saberes necessários à prática docente de professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF, sendo que a maioria destes está ligada ao saber-fazer.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Unidocentes. Saberes Docentes.

Abstract

We was aimed in this study to identify and analyze the knowledge necessary for the teaching practice of single-teaching teachers to teach Physical Education (PE) classes in the Early Years of Elementary School (EYES), in the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), in their perceptions. We was characterized the research as qualitative, of the case study type. We was used a questionnaire as a research instrument, with the information collected interpreted through content analysis. We was selected as participantes of this study thirty single-teaching teachers from the aforementioned education network and city, fifteen from each education network (municipal and state). We was concluded that it was possible to identify, collectively, an enormous amount and diversity of knowledge necessary for the teaching practice of single-teaching teachers to teach PE classes at EYES, most of which is linked to know-how.

Keywords: Physical Education. United Teachers. Teaching Knowledge.

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

² Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da UNICRUZ/UNIJUI/URI-Erexim; rodkrug@bol.com.br

³ Licenciada em Educação Física (UNICRUZ); Fisioterapeuta (UNICRUZ); Mestre em Educação Física (UFPeL); Doutora em Educação Física (UFSC); Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); moane.krug@unijui.edu.br.

Introdução

Segundo Krug (2022b, p. 32),

é notório saber que os professores de Educação Física em sua docência na Educação Básica, geralmente, passam por dificuldades, sejam por fatores mais diretamente ligados ao ensino ou por aspectos externos, considerando que ambos possuem grande influência sobre o professor e seu trabalho.

Diante deste cenário, facilmente, podemos destacar que os professores unidocentes ao ministrarem as aulas de Educação Física (EF) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), conforme o anunciado por Krug *et al.* (2019), também enfrentam dificuldades pedagógicas na docência.

Assim sendo, esta investigação volta olhares para a EF ministrada pelos professores unidocentes nos AIEF, mas, nesse direcionamento de intenção, consideramos importante realizarmos dois tipos de esclarecimentos: um a respeito do professor unidocente e outro sobre dificuldades na prática pedagógica.

Então, inicialmente, é preciso entendermos o que é um professor unidocente e porque ele ministra aulas de EF nos AIEF.

Neste sentido, mencionamos Contreira e Krug (2010) que sinalizam que os termos ‘unidocente’ ou ‘unidocência’ são utilizados no estado do Rio Grande do Sul – RS para caracterizar o professor que atua nos AIEF como sendo o responsável de ensinar os conhecimentos referentes a essa fase escolar.

Silva e Krug (2008) assinalam que o prefixo ‘uni’ é originado da palavra ‘unir’ e ‘docência’ corresponde ao ato do professor de exercer sua profissão, então, logicamente, ‘unidocência’ é a união dos conteúdos de todas as disciplinas e ministrada por um único professor.

De acordo com Piccoli (2007), para lecionar nos AIEF é exigida a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. O autor acrescenta que tais profissionais são habilitados a ministrar todos os componentes curriculares, sendo, então, chamados por isso de professores ‘generalistas’, ‘polivalentes’, ‘multidisciplinares’ ou ‘unidocentes’.

Esclarecida a situação do professor unidocente, precisamos abordar as dificuldades na prática pedagógica.

Para Luft (2000), dificuldade significa uma característica, particularidade ou caráter daquilo que não é fácil; é o atributo do que é difícil. Acrescenta que dificuldade é o que se considera difícil, trabalhoso, árduo ou laboroso; o que impede a realização de alguma coisa; aquilo que estorva, atrapalha o desenvolvimento de algo, um impedimento ou obstáculo. Assim sendo, podemos afirmar que as dificuldades são obstáculos que atrapalham a prática pedagógica dos professores em geral.

Krug e Krug (2018) colocam que as palavras dificuldades / problemas / dilemas / desafios podem ser consideradas como sinônimos, pois simbolizam todas as situações problemáticas que permeiam a prática pedagógica dos docentes.

Neste sentido, citamos Krug (2023b) que diz que ‘dificuldades’ é a principal palavra caracterizadora do ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes, nas percepções dos mesmos, mas, esses também colocam que é um ‘momento’ de ‘aprendizagem’.

Desta forma, embasando-nos nestas premissas anteriormente descritas, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são os saberes necessários à prática docente de professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF considerando as suas dificuldades na prática pedagógica?

A partir deste questionamento, torna-se necessário tratarmos dos saberes necessários aos professores unidocentes para ministrarem as suas aulas de EF nos AIEF, pois, segundo Gauthier *et al.* (1998), a formulação de saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias é uma das condições essenciais a toda profissão.

Tardif (2002, p. 32) aponta que a docência é constituída por diferentes saberes, sendo o professor “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

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

Desta maneira, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são provenientes de diversas fontes, tais como: a) os saberes da formação profissional; b) os saberes disciplinares; c) os saberes curriculares; e, d) os saberes experienciais ou práticos.

Neste cenário, segundo Gasque e Costa (2003), o professor pode ter um desenvolvimento contínuo de saberes.

Assim, considerando mais estas premissas a respeito dos saberes docentes, elaboramos o seguinte objetivo geral: identificar e analisar os saberes necessários à prática docente de professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF, da rede de ensino público (municipal e estadual), de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), nas percepções dos mesmos.

Justificamos a realização deste estudo, ao acreditarmos que temáticas desta natureza, oferecem subsídios para reflexões que podem despertar a necessidade de uma melhor compreensão a respeito dos saberes docentes para auxiliar na melhoria da qualidade de ensino da EF nos AIEF ministrada por professores unidocentes.

Procedimentos metodológicos

Caracterizamos os procedimentos metodológicos empregados nesta investigação como sendo de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Segundo Molina Neto (2004, p. 112), a pesquisa qualitativa trata de “[...] descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá a sua experiência cotidiana”.

Cauduro (2004) assinala que estudo de caso é uma investigação profunda de um ou mais objetos ou pessoas de forma que se consiga um amplo e detalhado conhecimento sobre os mesmos.

Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, que, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 201), é um “instrumento [...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ter respostas por escrito e sem a presença do pesquisador”.

Para a interpretação das informações obtidas pelo instrumento de pesquisa empregamos à análise de conteúdo, que, para Turato (2003), possui os seguintes procedimentos básicos: a leitura flutuante, o agrupamento de respostas e a categorização.

Selecionamos para participarem do estudo trinta professores unidocentes, da rede de ensino público (municipal e estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo quinze de cada rede de ensino. Destacamos que escolhemos os participantes (colaboradores) de forma intencional já que os pesquisadores escolheram os “[...] sujeitos que vivenciam os processos [...]” investigados, ou seja, os professores unidocentes (QUIVY; CAMPENHOUDT *apud* BERRIA *et al.*, 2012, p. 159).

Enquanto ‘**caracterização pessoal e profissional**’ dos professores unidocentes estudados, temos que: **a) ‘todos’** (trinta) eram do ‘**sexo feminino**’. Esse fato pode ser fundamentado por Maciel (2012) que diz que existe a tendência de feminização dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, acentuada a partir do final do século XIX; **b) as ‘idades variaram de 25 a 45 anos’**. De acordo com Luizari (2006), a vida é composta de ciclos e esses estão relacionados, geralmente, às mudanças pelas quais as pessoas passam, mas que nenhum deles é mais importante que outro, pois cada período do ciclo de vida é influenciado pelo que ocorreu antes e irá refletir o que virá depois; **c) ‘todos’** (trinta) eram ‘**licenciados em Pedagogia**’. Segundo Piccoli (2007), para lecionar nos AIEF é exigida a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente; **d) ‘todos’** (trinta) eram ‘**lotados na rede de ensino público**’, sendo quinze na rede municipal e outros quinze na rede estadual; e, **e) o ‘tempo de serviço variou de 3 a 20 anos de docência’**. Esse fato pode ser sustentado em Huberman (1995) que, tendo como critério a distribuição dos anos e suas características, classifica o ciclo de vida docente em fases ou ciclos de desenvolvimento profissional em: entrada na carreira (até três anos de docência); estabilização (de 4 a 6 anos de docência); diversificação (de 7 a 15 anos de docência); serenidade e/ou conservantismo (de 15 a 20-25 anos de docência); e, desinvestimento (de 25 a 30-35 anos de docência). O autor lembra que esses ciclos de vida profissional não são apenas um conjunto de acontecimentos mas um processo que, para alguns, pode ser linear e, para outros, descontínuo. Não significa dizer que as sequências estabelecidas sejam experienciadas na mesma ordem e nos respectivos períodos, nada impede de um profissional retornar a uma das fases ou passar por uma delas e sofrer todos os seus efeitos.

Em relação aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas salientamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (numerados de 1 a 30).

Resultados e discussões

A partir das informações coletadas e interpretadas por meio da análise de conteúdo, identificamos e analisamos os seguintes saberes necessários à prática docente de professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF, nas percepções dos mesmos:

1) ‘Saber a importância da EF nos AIEF’* (vinte e uma citações – Professores: 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 21; 22; 23; 24; 26; 28 e 30) – Sobre esse saber citamos Krug *et al.* (2018) que destacam que a disciplina de EF nos AIEF é importante no currículo escolar, pois, possibilita aos alunos terem, desde cedo, oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. Krug (2021) aponta que as justificativas dos professores unidocentes da importância da EF nos AIEF são as seguintes: ajuda no aprendizado dos alunos na sala de aula; contribui com a formação integral do aluno; e, contribui com o desenvolvimento motor do aluno. Dessa forma, citamos Contreira e Krug (2010, p. 5) que colocam que os professores unidocentes, normalmente, são enfáticos no posicionamento a favor da

disciplina de EF nos AIEF destacando como “[...] ‘importante’, ‘muito importante’ e ‘fundamental para os alunos’ [...]”. Nesse sentido, Krug e Krug (2022b, p. 64) ressaltam que “[...] saber a importância da EF nos AIEF [...]” é o que falta aos professores unidocentes para melhorar a qualidade das suas aulas de EF nos AIEF, nas percepções dos mesmos;

2) ‘Saber as abordagens pedagógicas da EF para embasar o ensino nos AIEF’* (dezoito citações – Professores: 1; 3; 4; 5; 6; 7; 10; 11; 12; 13; 15; 23; 25; 26; 27; 28; 29 e 30) - Esse saber pode ser fundamentado em Ilha; Maschio e Krug (2008) que dizem que as abordagens pedagógicas de ensino representam uma possibilidade de embasar a prática docente, tendo em vista que cada uma delas enfoca alguns princípios indicando formas e estratégias de como desenvolvê-las. Assim sendo, de acordo com Antunes; Kronbauer e Krug (2011), as abordagens pedagógicas da EF apontam os objetivos da ação docente. Além disso, segundo Santos e Matos (2004), independentemente da abordagem utilizada pelos professores, esses devem não só conhecê-la, mas também as demais abordagens existentes na literatura especializada, para que tirem o melhor proveito possível no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, nos referimos a Darido e Neto (2005) que reforçam o pensamento de que quando se conhecem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade de ensino, é possível melhorar a coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente realizamos. Dessa forma, mencionamos Krug (2023a, p. 45) que aponta que “os professores unidocentes conhecerem as abordagens pedagógicas da EF [...]” é um dos fatores indicativos das possibilidades, isso é, do que é possível os professores unidocentes desenvolverem adequadamente na prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF;

3) ‘Saber elaborar um planejamento de ensino para a EF nos AIEF’** (dezessete citações – Professores: 3; 4; 5; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 18; 20; 21; 23; 25; 28; 29 e 30) – Em relação a esse saber mencionamos Canfield (1996) que salienta que o planejamento é a pedra fundamental, a razão de ser de todo o trabalho pedagógico consciente. É o que orienta o professor na sua caminhada pedagógica em busca da aprendizagem de seus alunos. Assim sendo, nos reportamos a Libâneo (1994) que destaca que o planejamento é uma tarefa que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de uma organização e coordenação em face aos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. É também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Serrão (2006) afirma que o planejamento é visto como um instrumento que permite ao sujeito que realiza a atividade de estabelecer o norte de sua própria atividade, definindo os objetivos da mesma e abrindo um leque de caminhos possíveis. Dessa forma, lembramos Krug (2022a, p. 27) que aponta que “uma EF nos AIEF com planejamento de ensino [...]” faz parte do ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nesse segmento escolar;

4) ‘Saber sobre gestão de aula em EF nos AIEF’** (quinze citações – Professores: 2; 4; 5; 8; 10; 11; 12; 13; 15; 16; 17; 20; 22; 23 e 24) – Esse saber pode ser embasado em Claro Júnior e Filgueiras (2009) que colocam que a gestão da aula caracteriza-se como a capacidade de manter um ambiente favorável às aprendizagens. Envolve competências de comunicação, organização, regras e atitudes. Arends (2005, p. 555) define gestão de aula como “os modos pelos quais os professores organizam e estruturam suas salas de aula, com o propósito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo”. Para Perrenoud (2000), gestão de aula é a organização e a direção de situações de aprendizagem. Assim, no sentido dessas conceituações, Krug (2012) resalta que a complexidade que envolve a gestão de aula particularmente nas aulas de EF na escola requer do professor muito despreendimento, poder de observação e reflexão para testar inúmeras estratégias durante a sua docência, pois esta é um momento tenso, mas de muitas aprendizagens e o docente deve preocupar-se em explorar plenamente essa dimensão da docência denominada de gestão de aula. Entretanto, segundo Krug (2019), o que atrapalha uma boa gestão de aula são as dificuldades enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar;

5) ‘Saber compreender a realidade dos alunos dos AIEF’** (doze citações – Professores: 1; 5; 6; 8; 13; 15; 16; 20; 21; 23; 24 e 26) – Quanto a esse saber apontamos Freire (1996, p. 76) que salienta que “ensinar exige apreensão da realidade”. Ozelame (2010, p. 19) acredita que

[...] se faz necessário ao professor, em um primeiro momento, conhecer a realidade na qual atua, os sujeitos com os quais se relacionará, estabelecendo os objetivos a serem perseguidos. A partir disso, serão criados saberes conceituais e metodológicos que orientam o agir neste ambiente, pois [...] a formação inicial não dá conta de tudo o que poderá ser encontrado na prática docente.

Neste sentido, ainda citamos Ozelame (2010) que afirma que o conhecimento da realidade escolar é uma aprendizagem necessária ao desenvolvimento profissional docente;

6) ‘Saber o conteúdo da EF para os AIEF’* (onze citações – Professores: 1; 2; 3; 4; 6; 7; 23; 25; 26; 27 e 28) – Relativamente a esse saber observamos o que coloca Cunha (1992) de que para se trabalhar a matéria de ensino, o professor tem que ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar. Isso não significa uma postura prepotente que pressuponha uma forma estanque de conhecer. Ao contrário, o professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito. Além disso, Nóvoa (2011) reafirma que é fundamental que o professor detenha o conhecimento, pois ninguém ensina no vazio e é por meio do conhecimento e do objeto de estudo que se ensina. Matos (1994) destaca que, entre outros conhecimentos, o professor para ter um trabalho docente eficiente deve ter conhecimento do conteúdo da disciplina. Dessa forma, podemos citar Krug (2022a, p. 27) que aponta que “uma EF nos AIEF com conteúdos adequados desenvolvidos [...]” faz parte do ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nesse segmento escolar;

7) ‘Saber lidar com as condições difíceis/precárias de trabalho, representadas pela falta de espaços físicos e de materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF nos AIEF’** (dez citações – Professores: 3; 4; 5; 7; 9; 14; 18; 23; 28 e 30) – Relacionado a esse saber lembramos Krug (2008) que destaca que, historicamente, a EF apresenta condições difíceis/precárias de trabalho, representadas pela falta de espaços físicos e de materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF. Nesse sentido, Contreira e Krug (2010) ressaltam que os professores unidocentes apontam a falta de espaço físico e materiais disponíveis para as aulas de EF nos AIEF como um ponto crítico na realização das atividades práticas. Além disso, Krug e Krug (2022a) apontam que a falta de espaço físico e de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF nos AIEF é um dos aspectos negativos da EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes, nas percepções dos mesmos. Assim sendo, lembramos Rangel *et al.* (2005) que colocam que o professor tem que saber que a aula de EF na escola pode ser desenvolvida nos mais diversos espaços, como o pátio escolar, quadras, campos, salas e outros que houver na escola e que for conveniente para o objetivo que pretende atingir com a aula;

8) ‘Saber ter o controle/domínio da turma de alunos durante as aulas de EF nos AIEF’** (nove citações – Professores: 2; 7; 11; 21; 23; 24; 25; 26 e 27) – No direcionamento desse saber nos referimos a Piéron (1988) que assinala que o professor deve definir as expectativas e traçar os limites da turma, e o mais importante é conseguir que eles sejam aceitos, sendo essa a principal fonte de tensões na relação pedagógica. Entretanto, lembramos Krug (2018) que aponta que faz parte da cultura das aulas de EF nos AIEF, ministradas pelos professores unidocentes, possuírem a aula livre enquanto procedimento de ensino, pois esses não costumam ter o controle/domínio da turma de alunos nas aulas. Assim sendo, nos referimos a Krug e Krug (2023) que frisam que saber ter o controle/domínio da turma de alunos durante as aulas de EF nos AIEF é uma das necessidades formativas dos professores unidocentes;

9) ‘Saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo da EF nos AIEF’** (oito citações – Professores: 4; 5; 10; 11; 12; 13; 21 e 30) – Referentemente a esse saber nos reportamos a Siedentop (1983) que afirma que o ensino deve ser concebido com direção ao processo de aprendizagem e para isso o ensino deve encontrar maneiras de ajudar os alunos a aprenderem a se desenvolverem através de experiências que os levem a crescer em destreza, entendimento e atitudes. Nesse sentido, nos remetemos a Nóvoa (1995) que ressalta que a tarefa básica do professor é ensinar. Entretanto, conforme Krug (2018), os professores unidocentes não ensinam nada durante as suas aulas de EF nos AIEF, pois a concepção de Recreação que adotam, onde está baseada em aulas livres, faz parte da cultura de suas práticas. Assim sendo, lembramos Krug e Krug (2023) que apontam que saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo da EF nos AIEF é uma das necessidades formativas dos professores unidocentes para ministrarem aulas de EF nos AIEF;

10) ‘Saber lidar com as dificuldades/imprevistos surgidos nas aulas de EF nos AIEF’** (sete citações – Professores: 8; 11; 16; 20; 21; 27 e 28) - Diante desse saber citamos Perrenoud (1997) que diz que ser professor significa saber exercer a profissão em condições muito adversas. Pereira (1988) destaca que, com a atual realidade da EF Escolar, o professor deve possuir em alto grau a capacidade de criar, isto para suprir a existência de condições adversas. Assim, de acordo com Archangelo (*apud* SARMENTO; FOSSATI, 2011), é importante salientar que os sujeitos que sofrem o impacto dos contextos, fazem uso dos próprios mecanismos defensivos para enfrentá-los. Nesse sentido, Krug (2023b) frisa que ‘dificuldade’ é uma das palavras caracterizadoras do ‘momento’ das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes. Diante desse cenário, citamos Pérez Gómez (1992) que assinala o êxito profissional do professor depende da sua capacidade para manejar a complexidade do real e resolver as dificuldades da prática educativa;

11) ‘Saber trabalhar em conjunto com o professor de EF da escola’** (seis citações – Professores: 2; 4; 6; 8; 27 e 29). Fundamentalmente sobre esse saber anunciamos Moraes (1996) que ressalta que o professor sozinho não consegue avançar significativamente, pois quanto mais o professor avança na sua profissão, mais necessita interagir com seus colegas, mais percebe o diálogo com os outros professores como uma forma de melhoria profissional. Salienta que o professor somente é capaz de avançar de forma significativa se sua progressão estiver associada ao esforço de progressão de um grupo como um todo e, ainda mais, da sociedade da qual ele é parte. Além disso, Tardif (2002) coloca que o professor é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional das significações partilhadas. Nesse sentido, lembramos Krug e Krug (2022b, p. 64) que afirmam que “o trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF na escola [...]” é o que falta para melhorar a qualidade das aulas de EF nos AIEF, nas percepções dos professores unidocentes. Dessa forma, podemos citar Krug (2023a, p. 46) que aponta que “os professores unidocentes obterem o apoio e/ou trocarem experiências com os professores de EF e realizarem um trabalho coletivo [...]” é um dos fatores indicativos das possibilidades, isso é, do que é possível os professores unidocentes desenvolverem adequadamente na prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF;

12) ‘Saber que precisa se atualizar sobre a EF nos AIEF’*** (cinco citações – Professores: 1; 2; 4; 13 e 16) – A respeito desse saber nos dirigimos a Silveira (1988) que afirma que a atualização é um dos requisitos necessários para o exercício da profissão docente. Além disso, citamos Barros (1993) que coloca que a sociedade exige serviços específicos e de alto nível na área de EF com acesso a conhecimentos recentes, pois essa desperta novas necessidades e exige serviços de qualidade, sendo necessário que os profissionais de EF dominem esses conhecimentos, portanto existe uma necessidade permanente de atualização. Nesse sentido, nos reportamos a Krug e Krug (2022b, p. 65) que assinalam que “[...] a participação em cursos de atualização específicos sobre a EF nos AIEF [...]” é o que falta os professores unidocentes fazerem para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF. Dessa forma, podemos citar Krug (2023a, p. 46) que aponta que “os professores unidocentes realizarem cursos de aperfeiçoamento sobre EF [...]” é um dos fatores

indicativos das possibilidades, isso é, do que é possível os professores unidocentes desenvolverem na prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF;

13) ‘Saber estratégias/procedimentos de ensino para ministrar os conteúdos da EF nos AIEF’** (quatro citações – Professores: 1; 6; 13 e 23). Na direção desse saber nos remetemos a Valentini e Toigo (2006) que salientam que os alunos somente aprendem quando existe um programa elaborado com metas e objetivos a serem alcançados à curto e à longo prazo, com atividades apropriadas a seu desenvolvimento, com estratégias voltadas para maximizar as oportunidades de prática e com um sistema avaliativo de acordo com os objetivos inicialmente propostos. Nesse sentido, citamos Krug (2022a) que diz que o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF é usar estratégias de ensino adequadas para que os alunos aprendam o conteúdo da disciplina. Dessa forma, apontamos Krug e Krug (2023) que colocam que saber escolher as estratégias de ensino para as aulas de EF nos AIEF é uma das necessidades formativas dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF; e,

14) ‘Saber como avaliar os alunos em relação aos conteúdos da EF nos AIEF’** (duas citações – Professores: 29 e 30). Esse saber encontra suporte em Libâneo (1994) que diz que é importante a realização de avaliação para verificar o progresso alcançado pelo aluno, que reflete a eficácia do ensino. Haydt (1994) ressalta que a avaliação é importante e necessária para: a) conhecer os alunos; b) determinar se os objetivos foram ou não atingidos; c) aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem; d) diagnosticar as dificuldades de aprendizagem; e, e) promover os alunos de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nas matérias estudadas. Entretanto, para Krug *et al.* (2016), os professores unidocentes, em todas as fases da carreira docente (entrada; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento) não costumam realizar avaliação dos alunos em suas aulas de EF nos AIEF. Dessa forma, lembramos Krug e Krug (2023) que ressaltam que saber escolher a forma de avaliação do ensino da EF nos AIEF é uma das necessidades formativas dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF.

Assim, estes foram os saberes necessários à prática docente de professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF, nas percepções dos mesmos.

Considerações finais

Pela análise das informações obtidas foi possível ‘identificar, coletivamente, um rol de quatorze saberes necessários à prática docente de professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF’, nas percepções dos mesmos. Foram eles: 1) ‘saber a importância da EF nos AIEF’*; 2) ‘saber as abordagens pedagógicas da EF para embasar o ensino nos AIEF’*; 3) ‘saber elaborar um planejamento de ensino para a EF nos AIEF’*; 4) ‘saber sobre gestão de aula em EF nos AIEF’*; 5) ‘saber compreender a realidade dos alunos dos AIEF’*; 6) ‘saber o conteúdo da EF para os AIEF’*; 7) ‘saber lidar com as condições difíceis/precárias de trabalho, representadas pela falta de espaços físicos e de materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF nos AIEF’*; 8) ‘saber ter o controle/domínio da turma de alunos durante as aulas de EF nos AIEF’*; 9) ‘saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo da EF nos AIEF’*; 10) ‘saber lidar com as dificuldades/imprevistos surgidos nas aulas de EF nos AIEF’*; 11) ‘saber trabalhar em conjunto com o professor de EF da escola’*; 12) ‘saber que precisa se atualizar sobre a EF nos AIEF’*; 13) ‘saber estratégias/procedimentos de ensino para ministrar os conteúdos da EF nos AIEF’*; e, 14) ‘saber como avaliar os alunos em relação aos conteúdos da EF nos AIEF’*. Esse rol está em consonância por Montalvão e Mizukami (2002) de que são muitos os saberes inerentes à profissão docente.

Ainda foi possível identificar que os professores unidocentes estudados **‘possuem uma noção bem ampla dos saberes necessários à prática docente nas aulas de EF nos AIEF’** em uma visão coletiva. Esse fato está em consonância com o destacado por Catani *et al.* (1997) de que os saberes docentes não se formam obrigatoriamente a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas podem ser encontrados enraizados em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada destes na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.

Ao considerarmos Martins e Rausch (2012) que dizem que o sucesso da profissão docente passa pela constituição de uma trilogia de saberes, isso é, o saber (conhecimento), o saber-fazer (habilidades) e o saber-ser (atitudes) constatamos que a **‘maioria’** (dez do total de quatorze) dos saberes apontados pelos professores unidocentes estudados estão **‘ligados ao saber-fazer’**** (saberes: 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 13 e 14) e a **‘minoria’** (quatro do total de quatorze) está **‘dividida em duas partes’**, **‘uma parte’** (três do total de quatro) está **‘ligada ao saber’*** (saberes: 1; 2 e 6) e **‘outra parte’** (um do total de quatro) está **‘ligada ao saber-ser’***** (saber: 12). Assim, inferimos que os professores unidocentes estudados, possivelmente, ao pensarem sobre os saberes necessários para ministrarem as aulas de EF nos AIEF, tiveram ‘olhos’ preferencialmente para as questões do ‘saber-fazer’, que deixaram ‘marcas’ em suas compreensões de docência em EF, em detrimento do ‘saber’ e do ‘saber-ser’. Esse fato está em consonância com o dito por Telles *et al.* (2015, p. 10) de que valorizar mais o ‘saber-fazer’ do que o ‘saber’ e o ‘saber-ser’ “[...] sem dúvida, é uma compreensão equivocada dos saberes docentes”.

Entretanto, o que mais chamou à atenção nos resultados foi à **‘quantidade de saberes necessários à prática docente de professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF, percebidos individualmente pelos professores estudados’**, que foi a seguinte: **a) ‘nove saberes’** (Professores: 4 e 23); **b) ‘sete saberes’** (Professores: 5; 11 e 13); **c) ‘seis saberes’** (Professores: 6; 16; 21; 28 e 30); **d) ‘cinco saberes’** (Professores: 1; 2; 3; 7; 8; 15 e 26); **e) ‘quatro saberes’** (Professores: 10; 12; 20; 24; 25; 27 e 29); **f) ‘três saberes’** (Professores: 14; 17 e 18); **g) ‘dois saberes’** (Professor: 22); e, **h) ‘um saber’** (Professores: 9 e 19). A partir dessa listagem concluímos que a **‘maioria dos professores unidocentes estudados perceberam uma razoável quantidade de saberes necessários à prática docente em EF nos AIEF’**.

Frente a este cenário constatado, lembramos Tardif (2002) que assinala que o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola, onde cada professor insere a sua individualidade, o que trás a diversidade de olhares, contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes.

Para finalizarmos, recomendamos a realização de novos estudos sobre esta temática, pois, segundo Gauthier *et al.* (1998), mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício.

Referências

- ANTUNES, F. R.; KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. Professores de Educação Física Escolar: o conhecimento e a utilização das abordagens pedagógicas. **Revista P@rtes**, São Paulo, p. 1-5, out. 2011. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/artigos/abordagenspedagogicas.asp>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- ARENDT, R. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 2005.
- BARROS, J. M. de C. Educação e esporte: profissão? **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 11, p. 5-16, jan./jun. 1993.
- 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.

- 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.
- CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de; SOUZA, M. C. C. C. de (Orgs.). **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 1987.
- CAUDURO, M. T. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, M. T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esporte: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.
- CLARO JÚNIOR, R. da S.; FILGUEIRAS, I. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 9-24, 2009.
- CONTREIRA, C. B.; KRUG, H. N. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 150, p. 1-10, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/educacao-fisica-com-professores-unidocentes.htm>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASQUE, K. C. G. D.; COSTA, S. M. S. Comportamento dos professores da Educação Básica na busca da informação para formação continuada. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez. 2003.
- GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Traduzido por Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.
- 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.; MASCHIO, V. KRUG, H. N. A compreensão dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM sobre as abordagens de ensino da Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 127, p. 1-9, dic. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd127/a-comprensao-dos-academicos-da-licenciatura-so...> . Acesso em: 12 abr. 2023.
- KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- KRUG, H. N. Os problemas/dificuldades de gestão de aula de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 17, n. 171, p. 1-10, ago. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd171/os-problemas-dificuldades-de-gestao-de-aula.htm>. Acesso em: 13 set. 2023.
- KRUG, H. N. A cultura das aulas de Educação Física ministradas por professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, set. 2018. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-cultura-das-aulas-de-educacao-fisica-ministradas-por-professores-unidocentes> . Acesso em: 13 set. 2023.
- KRUG, H. N. As dificuldades na gestão de aula em diversas fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, out. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-dificuldades-na-gestao-de-aula-em-diversas-fases-da-carreira-de-professores-de-educacao-fisica-da...> . Acesso em: 13 set. 2023.

- KRUG, H. N. A Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental: percepções de professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. - EF, p. 14-25, fev. 2021.
- KRUG, H. N. O real e o ideal da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 48, v. esp. 1 - EF, p. 20-31, out. 2022a.
- KRUG, H. N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, diante da indisciplina dos alunos, nas percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 48, v. esp. 1 - EF, p. 32-41, out. 2022b.
- KRUG, H. N. A Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: os fatores indicativos das (im)possibilidades da prática pedagógica de professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 49, v. esp. - EF, p. 39-51, fev. 2023a.
- KRUG, H. N. As aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministradas pelos professores unidocentes: que momento é este? **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 50, v. esp. - EF, p. 15-25, jun. 2023b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Problemas/dificuldades/dilemas/desafios da formação profissional e da prática pedagógica de professores de Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 12, n. 2, p. 1-25, ago. 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. 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.; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R. A Educação Física ministrada por professores unidocentes: um estudo de caso referente às diferentes fases da carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, mai. 2016. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-educacao-fisica-ministrada-por-professores-unidocentes...> . Acesso em: 13 set. 2023.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; MARCHESAN JÚNIOR, M. A importância da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, ago. 2018. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes...> . Acesso em: 13 mai. 2023.
- 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.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- LUIZARI, D. C. M. **Estudo dos ciclos de vida e carreira, inclinação profissional e crenças pessoais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.
- MACIEL, E. M. **O Estágio Supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.
- MARTINS, K.; RAUSCH, R. B. Saberes do bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da graduação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 7, n. 14, p. 246-261, ago./dez. 2012.
- MATOS, Z. A avaliação da formação de professores. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, a. 10, n. 11, p. 53-70, 1994.

- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.
- MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Conhecimentos de futuras professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações de ensino e aprendizagens. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORAES, R. Compreendendo a profissionalização mediante histórias de vida de bons professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, a. XIX, n. 31, p. 103-118, 1996.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.
- NÓVOA, A. Profissão docente: há futuro para esse ofício? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII., Porto Alegre, 2011. **Anais**, Porto Alegre, 2011.
- OZELAME, G. R. **Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multiseriadas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- PICCOLI, J. C. Z. A Educação Física Escolar no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 12, n. 110, p. 1-10, jul. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd110/a-educacao-fisica-escolar-no-rio-grande-do-sul.htm>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- PEREIRA, F. M. **Dialética da cultura física: introdução à crítica da Educação Física do esporte e da recreação**. São Paulo: Ícone, 1988.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Ph. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, Ph. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIÉRON, M. **Enseignement des activités physiques et sportives: observation et resherche**. Liège : Press Universitaires de Liège, 1988.
- RANGEL, I. C. A. et al. O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- SANTOS, R. S. dos; MATOS, T. C. S. A relação entre tendência e prática pedagógica dos professores de Educação Física do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, a. 3, n. 3, p. 45-53, 2004.
- SARMENTO, D. F.; FOSSATI, P. A docência na visão de futuras professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Conhecimentos & Diversidade**, Niterói, n. 6, p. 42-57, jul./dez. 2011.
- SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem de ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SIEDENTOP, D. **Developing teaching skill Physical Education**. Ohio: Mayfield Publish Company, 1983.
- 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.
- SILVEIRA, E. C. **O professor e sua prática educativa**. 1988. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Os saberes necessário ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes na

graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-acad...> Acesso em: 14 set. 2023.

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

VALENTIN, N. C.; TOIGO, A. M. **Ensinando Educação Física nas Séries Iniciais**: desafios & estratégias. 2. ed. Canoas: UNILASALLE, 2006.

PLANEJAMENTO DE CARREIRA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug⁴
Rodrigo de Rosso Krug⁵

Resumo

Objetivamos neste estudo analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre a importância ou não do planejamento de carreira, sua existência ou não, bem como o futuro pretendido. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, tendo a interpretação das informações obtidas realizadas pela análise de conteúdo. Seleccionamos para participarem do estudo cinco professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que: a) quanto à importância ou não do planejamento de carreira, os significados apontaram a ‘importância’ do mesmo; b) quanto à existência ou não de planejamento de carreira, os significados apontaram para a ‘existência’ do mesmo; e, c) quanto ao mercado de trabalho pretendido, os significados apontaram para ‘ser somente professor de EB na rede de ensino público’, ‘ser professor universitário’ e, ‘abandonar a EB e a profissão docente’. Frente a esse contexto, sugerimos que, tanto os cursos de formação inicial, quanto às instituições escolares, abordem a orientação e o planejamento de carreira com o intuito de minimizar os impactos da transição de aluno para professor e o consequente abandono da carreira.

Palavras-chave: Educação Física. Carreira Docente. Professor Iniciante.

Abstract

We was aimed in this study to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers beginners in Basic Education (BE), from the public education network, from a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the importance or not of teacher career planning, its existence or not, as well as the intended future. We was characterize the research as qualitative, of the case study type. We was used an interview as a research instrument, with the interpretation of the information obtained carried out through content analysis. We was selected to participated in the study five PE teachers beginners in BE from the aforementioned education network and city. We was concluded that: a) regarding the importance or not of career planning, the meanings pointed to its ‘importance’; b) regarding the existence or not of career planning, the meanings pointed to its ‘existence’; and, c) regarding the intended job market, the meanings pointed to ‘just being an BE teacher in the public education network’, ‘being a university professor’ and, ‘abandon BE and the teaching profession’. Given this context, we suggest that both initial formation courses and school institutions address career guidance and planning with the aim of minimizing the impacts of the transition from student to teacher and the consequent career abandonment.

Keywords: Physical Education. Teaching Career. Beginners Teacher.

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

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

Introdução

Segundo Krug *et al.* (2020b, p. 26),

em tempos recentes, estudos sobre a carreira docente em Educação Física vêm ganhando espaço entre os pesquisadores da área, possivelmente, porque procuram desvendar o universo profissional dos professores, tendo como referência o contexto social, em que se entrelaçam as vertentes pessoal e profissional.

Esta afirmação é confirmada por Flores *et al.* (2010), Medeiros *et al.* (2014), Quadros *et al.* (2015) e Krug *et al.* (2019).

Frente a este cenário, achamos importante citarmos Huberman (1995) que coloca que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, pois, para alguns, esse processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades. Desse modo, a carreira é um processo complexo, em que fases da vida e da profissão se entrelaçam ao longo do tempo, assumindo um formato de percurso docente. Salientamos que, esse autor, foi o pioneiro em estudar a carreira de professor e a classifica em ciclos de vida profissional, denominando-os como fases: 1ª entrada na carreira (até 3 anos de docência); 2ª estabilização (dos 4 aos 6 anos); 3ª diversificação (dos 7 aos 15 anos); 4ª serenidade e/ou conservantismo (dos 15 aos 30 anos); e, 5ª desinvestimento (dos 30 aos 35 anos de docência).

De acordo com Dutra (2010), a carreira profissional é vista como uma sequência de atividades, experiências e decisões relacionadas ao trabalho, que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo. Destaca que ela envolve estágios e transições que refletem necessidades, motivos, aspirações individuais e, também, expectativas e imposições da organização e da sociedade.

Entretanto, diante deste contexto da carreira docente e suas diferentes fases nos interessamos por uma em específica, ou seja, a entrada na carreira, pois, conforme Ilha e Krug (2016, p. 190), “[...] é inevitável a importância dessa fase (entrada na carreira) para a construção do ser professor, por isso, a necessidade constante de teorizações e investigações que abrangem esse tempo instigante e repleto de regularidades e especificidades” (inserção nossa).

Além disto, também nos interessamos pelos professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) em particular, e, nesse sentido, elegemos o tema do planejamento de carreira docente, que, para Krug *et al.* (2018a, p. 142), “[...] na profissão professor de EF da EB existe uma escassez de estudos e, talvez, uma quase total inexistência”.

Assim sendo, nos referimos a Pestka; Braido e Cerutti (2017) que alertam que o planejamento de carreira profissional é muito importante, tanto para o indivíduo, quanto para as organizações empregatícias, no sentido de obtenção do sucesso em suas interações.

Desta forma, sabemos que as pessoas fazerem planos que inclui escolhas e tomadas de decisões nunca foram simples nem tão pouco fáceis, principalmente quando está relacionada com o futuro profissional. Ainda destacamos que planejar uma carreira é esboçar um projeto de vida futura e mesmo quando há identificação com a profissão, pode haver reajustes ou mudanças de rumo. Isso porque a cada dia se aprende coisas novas. Uma mudança não significa fracasso nem frustração, mas aceitar novas propostas.

Assim, embasando-nos nestas premissas anteriormente abordadas, formulamos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), sobre a importância ou não do planejamento de carreira, sua existência ou não, bem como o futuro pretendido?

Consequentemente elaboramos o objetivo geral do estudo como sendo: analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a importância ou não do planejamento de carreira, sua existência ou não, bem como o futuro pretendido.

Para facilitarmos o atingimento do objetivo geral o dividimos em três objetivos específicos: 1) analisar a importância ou não do planejamento de carreira nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); 2) analisar a existência ou não do planejamento de carreira nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, 3) analisar o mercado de trabalho docente pretendido, o motivo e a perspectiva futura nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo ao afirmarmos que pesquisas desta natureza oferecem subsídios para reflexões que podem despertar modificações no contexto da formação inicial e continuada de professores de EF da EB, as quais podem contribuir para um melhor planejamento de carreira pelos docentes.

Procedimentos metodológicos

Para Massa; Oliveira e Borges (2021, p. 46), os procedimentos metodológicos “[...] permitirão obter, descrever, organizar e interpretar os dados”. Assim, caracterizamos os procedimentos metodológicos como sendo de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Conforme Massa; Oliveira e Borges (2021, p. 46), a pesquisa qualitativa é escolhida “[...] quando o pesquisador deseja saber sobre experiências subjetivas de uma determinada situação. É usada quando se busca compreender os fenômenos, seus sentidos e significados”.

Thomas; Nelson e Silverman (2007) destacam que o estudo de caso é utilizado a fim de fornecer informações detalhadas sobre um indivíduo, uma instituição, uma comunidade, etc., sendo que seu objetivo é determinar características singulares do caso estudado.

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

Neste sentido, justificamos a escolha da forma de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso devido, de acordo com Krug; Krug e Telles (2017, p. 26), “[...] a possibilidade de se analisar um ambiente em particular, onde se leva em conta o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em específico e um fenômeno em especial [...]”, que, no caso deste estudo, são ‘algumas percepções dos professores de EF iniciantes na EB sobre o planejamento de carreira’.

Para a coleta de informações deste estudo, inicialmente, citamos Marconi e Lakatos (2010, p. 147) que afirmam que a escolha do instrumental metodológico está

[...] diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá de vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação.

Desta forma, utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, que, segundo Mattos; Rossetto Jr. e Blecher (2004, p. 37), “o objetivo da entrevista é colher dados relevantes de determinadas fontes ou pessoas, em contato direto do pesquisador com os sujeitos [...]” da pesquisa. Minayo (2009) coloca que a entrevista é a técnica mais utilizada nas pesquisas qualitativas. Assim sendo, consideramos essa afirmativa como a justificativa de nossa escolha da entrevista como instrumento de pesquisa.

Na construção das questões norteadoras que compuseram a entrevista buscamos uma relação direta com os objetivos específicos. Dessa maneira, elaboramos as seguintes questões que balizaram a entrevista: 1) na sua opinião, o planejamento de carreira é importante ou não e qual é a sua justificativa? 2) você elaborou ou não um planejamento para a sua carreira e qual é a sua justificativa? e, 3) qual é o mercado de trabalho que você pretende, o seu motivo e sua perspectiva futura?

Lembramos que gravamos e transcrevemos as entrevistas. Esse fato está em consonância com o dito por Minayo (2009, p. 69) de que “[...] em todas as formas de abordagem nas entrevistas [...] devem ser usados instrumentos adequados para o registro das falas [...]” e que o usual “[...] é a gravação da conversa” (MINAYO, 2009, p. 69). Destacamos que após a transcrição das entrevistas retornamos as mesmas aos informantes para conferência e possível correção das informações.

Realizamos a interpretação das informações coletadas por meio da análise de conteúdo, que, para Turato (2003), possui os seguintes procedimentos básicos: a leitura flutuante, o agrupamento das respostas e a categorização. Moraes (1999) assinala que categorização é um procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Minayo (2009) diz que a(s) categoria(s) pode(m) ser gerada(s) previamente à pesquisa de campo. Então, a partir das respostas dos participantes levantamos as unidades de significados (ou unidades de registro), considerando os pontos singulares e comuns sobre os elementos que correspondiam ao objetivo do estudo. Nesse sentido, lembramos Moraes (1999) que afirma que a unidade de significado (ou unidade de análise ou unidade de registro) é o elemento unitário de conteúdo, pois toda categoria necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado. Assim, as unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos na sua forma integral. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados.

Selecionamos como colaboradores (participantes) deste estudo cinco professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Convém esclarecermos que, de acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

Consequentemente achamos importante o reconhecimento dos colaboradores do estudo por meio de algumas informações de identificação como forma de contextualização (Quadro 1).

Quadro 1 – Algumas informações de identificação dos colaboradores do estudo.

Profesor	Idade (anos)	Sexo	Estado Civil	Formação Profissional	Rede de Ensino	Tempo de Docência
1	23	Masculino	Solteiro	Licenciado em EF	Estadual	1 ano
2	24	Feminino	Solteira	Licenciada em EF	Estadual	1 ano
3	25	Masculino	Solteiro	Licenciado em EF	Estadual	2 anos
4	24	Masculino	Solteiro	Licenciado em EF	Estadual	2 anos
5	29	Feminino	Casada	Licenciada em EF	Estadual	2 anos

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: Os autores.

A partir das informações do quadro 1, convém destacarmos que a idade, o sexo e o estado civil não foram objeto deste estudo, bem como que, para participarem da pesquisa, os colaboradores deveriam ser Licenciados em EF, pertencerem à rede de ensino estadual do RS (Brasil) e possuírem até três anos de docência na EB, conforme preconiza Huberman (1995) para ser considerado professor iniciante.

Assim sendo, realizamos a escolha dos colaboradores do estudo de forma intencional, pois os cinco professores de EF eram os únicos iniciantes da rede de ensino e cidade estudada, sendo, então, selecionados pela representação tipológica, segundo Molina Neto (2010).

A respeito dos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas ressaltamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (numerados de 1 a 5).

Resultados e discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo tendo como referência os seus objetivos específicos, pois esses foram as categorias de análise escolhidas previamente à pesquisa de campo. Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF iniciantes na EB, sobre a temática em questão.

A importância ou não do planejamento de carreira pelos professores de EF iniciantes na EB

Nesta categoria de análise, achamos oportuno citarmos Luft (2000) que coloca que importância significa a característica ou particularidade do que é importante, relevante, necessário, superior. É a posição de destaque em comparação à alguma coisa. Assim, para este estudo, consideramos importante a elaboração de um planejamento de carreira pelos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Neste sentido, emergiram ‘**duas unidades de significados**’, as quais foram descritas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado declarada foi ‘**a importância do planejamento de carreira**’ (quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 5). Esse fato vai ao encontro do pensamento de Pestka; Braido e Cerutti (2017) que frisam que o planejamento e a gestão de carreira são ferramentas relevantes para o sucesso profissional. Brasil *et al.* (2012) advertem que diante do panorama altamente competitivo que caracteriza o mercado de trabalho, torna-se cada vez mais importante que o indivíduo planeje a sua carreira profissional.

A segunda e última unidade de significado declarada foi **‘não sabe sobre a importância do planejamento de carreira’** (uma citação – Professor: 4). Esse fato contraria o dito por Werther Jr. e Davis (1983) de que a importância do planejamento de carreira está no simples apontamento de metas, bem como os procedimentos utilizados para alcançá-los, pois, segundo Prestka; Braido e Cerutti (2017), este planejamento é individual e permite à pessoa identificar seus desejos e necessidades, além de apontarem objetivos e prazos. Dessa maneira, o planejamento de carreira não diz respeito às decisões futuras, mas às implicações futuras das decisões presentes.

Assim, estas foram as percepções dos professores iniciantes na EB, sobre a importância ou não do planejamento de carreira.

Ao realizarmos uma **‘análise geral’**, a respeito das percepções dos professores de EF iniciantes na EB, sobre a importância ou não do planejamento de carreira, notamos que a **‘maioria’** (quatro do total de cinco) destaca **‘a importância do planejamento de carreira’**, sendo que a **‘minoridade’** (um do total de cinco) manifesta que **‘não sabe sobre a importância ou não do planejamento de carreira’**.

Desta forma, podemos inferir que os professores de EF iniciantes na EB ao não saberem a importância do planejamento de carreira, e ao não elaborarem-no, possuem mais insegurança no desenvolvimento da carreira. Assim, também podemos inferir que os mesmos precisam se atualizar sobre esta temática da importância do planejamento da carreira docente.

A existência ou não de planejamento de carreira pelos professores de EF iniciantes na EB

Nesta categoria de análise, achamos importante mencionarmos Luft (2000) que diz que existência significa o estado de quem ou do que subsiste. Assim, para este estudo, consideramos existência o fato de existir um planejamento de carreira pelos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Neste sentido, emergiram **‘duas unidades de significados’**, as quais foram descritas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado manifestada foi **‘a existência de planejamento de carreira’** (quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 5). Frente a esse fato nos dirigimos a Brasil *et al.* (2012) que, resumidamente, afirmam que planejar a carreira profissional é como estabelecer um mapa geográfico, onde se apontam os destinos e os trajetos possíveis para alcançá-los. Dessa forma, segundo Ourique (2010), o planejamento de carreira é um assunto fundamental para o desenvolvimento profissional sistemático, bem como para o sucesso no mercado de trabalho.

A segunda e última unidade de significado manifestada foi **‘a não existência de planejamento de carreira’** (uma citação – Professor: 4). Diante desse fato nos reportamos a Krug *et al.* (2018a) que constataram, em estudo realizado, que a grande maioria dos acadêmicos de um curso de Licenciatura em EF não possui planejamento de carreira. Nesse sentido, citamos Brasil *et al.* (2012, p. 122) que afirmam que

considerando o grande número de pessoas formadas no Ensino Superior que não trabalha na sua área de formação e considerando ainda o índice expressivo de egressos que não encontra seu primeiro emprego/trabalho imediatamente após a formatura, planejar a inserção no mercado (e a carreira docente) assume uma tarefa de grande importância (principalmente para os professores iniciantes). (inserção nossa).

Assim, estas foram as percepções dos professores iniciantes na EB, sobre a existência ou não de planejamento de carreira.

Ao elaborarmos uma ‘**análise geral**’, a respeito das percepções dos professores de EF iniciantes na EB, sobre a existência ou não de planejamento de carreira, observamos que a ‘**maioria**’ (quatro do total de cinco) ‘**planejou a sua carreira docente**’, sendo que a ‘**minoría**’ (um do total de cinco) ‘**não planejou a sua carreira docente**’. Relativamente a essa situação, consideramos importante citarmos Ourique (2010) que assinala que a atividade de planejar a carreira deve ser considerada como um processo contínuo ao longo da vida e, é especialmente pertinente durante as etapas de transição profissional. Assim sendo, é necessário ao indivíduo pensar, de forma estruturada, o seu projeto profissional. Ressalta que se o indivíduo possui um projeto profissional mais definido, possivelmente sente-se mais seguro e decidido para enfrentar as transições profissionais.

Desta forma, podemos inferir que os professores de EF iniciantes na EB ao construírem um planejamento de carreira passam a ter mais segurança quanto ao caminho em que vão se empenhar na construção profissional e, assim, terem mais possibilidades de sucesso na carreira.

O mercado de trabalho docente pretendido, o motivo e a perspectiva futura dos professores de EF iniciantes na EB

Nesta categoria de análise, achamos interessante nos reportarmos a Luft (2000) que manifesta que mercado de trabalho é a relação entre a oferta de trabalho e a procura de trabalhadores e o crescimento de pessoas e/ou empresas que, em época e lugar determinados, provocam o surgimento e as condições dessa relação. Nesse sentido, o autor esclarece que ficar atento ao mercado de trabalho é fundamental para quem está pretendendo investir em uma profissão, em uma carreira. Já sobre profissão docente, de acordo com Martins e Figueiredo (2015), a formação inicial contribui e prepara as pessoas para atuar profissionalmente, bem como também influencia na escolha futura do campo de atuação. Assim, para este estudo, consideramos mercado de trabalho as possibilidades de escolha e definição do campo de trabalho pelos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Neste sentido, emergiram ‘**três unidades de significados**’, as quais foram anunciadas a seguir.

‘**Ser somente professor da EB na rede de ensino público**’ (duas citações – Professores: 1 e 3) foi a primeira e principal unidade de significado anunciada. Na direção desse mercado de trabalho anunciamos Krug *et al.* (2017, p. 97) que apontam que “o mercado de trabalho mais almejado” por acadêmicos concluintes da Licenciatura em EF é a Educação Básica. Além disso, esse fato está em concordância com as Resoluções do CNE/CP n. 01 (BRASIL, 2002a) e n. 02 (BRASIL, 2002b) que estabeleceram que os cursos de Licenciatura em EF forma professores de EF para atuarem exclusivamente na Educação Básica: Educação Infantil, Fundamental e Média. Assim sendo, Martins e Figueiredo (2015) ressaltam que a área de atuação significativamente mais apontada pelos egressos de Licenciatura em EF é a educação formal, nas redes, particulares, estaduais e municipais e/ou federais de ensino.

Quanto aos ‘**motivos da decisão de escolha da permanência neste mercado de trabalho, isso é, na Educação Básica**’, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, foram os seguintes.

O Professor 1 explanou que **‘a estabilidade no emprego público’** foi o motivo da sua decisão de permanecer como professor de EF na EB. Em relação a esse fato, nos fundamentamos em Laguetti *et al.* (2005) que frisam que a questão da estabilidade, da garantia de emprego, é, com certeza, o grande atrativo da profissão professor de EF na escola pública. Também Pinho *et al.* (2007) colocam que o mercado de trabalho para o professor de EF na escola ainda parece ser o mais estável. Acrescentam que, apesar do pouco interesse, esse campo de trabalho, para muitos profissionais de EF, tem se mostrado amplo e atrativo. Segundo Krug (2022, p. 12), “a estabilidade no emprego [...]” é um dos motivos da permanência na profissão professor de EF da EB. Magalhães (*apud* ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 3) afirma que “a estabilidade em um emprego se tornou privilégio de uma minoria ligada ao serviço público”, “[...] atraindo cada dia mais pessoas já que sua seleção é feita com base no mérito da escolha de pessoas com o perfil adequado para desempenhar as atividades do cargo” (MACÊDO *et al. apud* ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 3). Valle (2003) enfatiza que a carreira docente, em especial do magistério público, apresenta como uma das características básicas a seleção de seus profissionais por meio de concurso público, proporcionando efetivação e, por conseguinte, a conquista da estabilidade no posto de trabalho. Nesse contexto, ainda Valle (2003) destaca que a efetivação do professor confere-lhe *status* profissional e proteção pelo estatuto de funcionário público efetivo nos quadros da administração pública. Dessa forma, a efetivação consente aos docentes projetar os seus planos futuros e evitar o constante enfrentamento das incertezas do mercado de trabalho. Assim sendo, Favatto e Both (2019, p. 127) apontam o desejo de permanecer na docência por professores de EF está atrelado a “[...] segurança do vínculo empregatício como servidor público [...]” entre outros fatores.

O Professor 3 declarou que **‘o gosto pelo que faz, ou seja, o gosto pela profissão professor’** foi o motivo da sua decisão de permanecer como professor de EF na EB. No direcionamento desse fato nos embasamos em Krug *et al.* (2020a, p. 86) que dizem que “[...] gostar do que faz [...]” é um dos motivos que levam à existência da atratividade docente pela EF na EB pelos professores iniciantes da área. Cunha (1992) destaca que é muito comum os professores afirmarem que gostam muito do que fazem e que certamente repetiriam a opção profissional se lhes fosse dado um novo optar. Salienta que os fatores da influência dessa opção são variados. Entretanto, ressalta que, parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino. Nesse sentido, Romanowski (2012, p. 19) coloca que “a maioria dos professores considera muito importante gostar do que faz, ou seja, além do conhecimento, sabemos que essa profissão envolve sentimentos”. Ainda Luckesi (1994) assinala que o professor precisa gostar do que faz, pois antes de tudo é preciso desejar ensinar, é preciso querer ensinar. Esse gostar de ensinar nada mais é do que um desejo permanente de trabalhar para a elevação cultural dos educandos. Frente a esse cenário, citamos Krug (2011, p. 3) que salienta que “ser professor de Educação Física... é gostar do que faz”.

Sobre as **‘perspectivas futuras’** frente a decisão tomada, isso é, de **‘ser somente professor da EB na rede de ensino público’**, os Professores 1 e 3 anunciaram, enquanto um planejamento de carreira, **‘trocar de escola’** de sua lotação no órgão público. Relativamente a essa perspectiva futura mencionamos Krug (2021, p. 29) que anuncia que “mudar para uma escola com melhores condições de trabalho, isso é, com boas condições de espaço físico e materiais para o desenvolvimento das aulas de EF [...]” é uma das perspectivas futuras de professores de EF na EB em geral, mas especificamente mais intensa nos professores na fase de entrada na carreira docente.

‘Ser professor universitário’ (duas citações – Professores: 2 e 5) foi a segunda unidade de significado anunciada. Em se tratando desse mercado de trabalho nos referimos a Krug *et al.* (2018a, p. 148) que frisam que “[...] ser professor universitário [...]” faz parte do planejamento da carreira de alguns acadêmicos formandos de um curso de Licenciatura em EF, de uma universidade pública, da região sul do Brasil. Também Krug *et al.* (2017, p. 98) constataram a existência de acadêmicos concluintes da Licenciatura em EF, de uma universidade pública, da região sul do Brasil, que tinham a expectativa de atuação profissional como “professor universitário”. Razeira *et*

al. (2014) afirmam que a pretensão de atuar como professor em universidade se apresenta como uma unidade relevante na expectativa de atuação profissional de acadêmicos de EF. Ainda Scherer e Pinto (2012) constataram o desejo dos formandos de Licenciatura em EF, de uma universidade pública, da região sul do Brasil, em atuar na Educação Superior, pois é um espaço de trabalho com melhores condições nos aspectos salariais e materiais, entre outros.

Quanto aos **‘motivos da decisão da escolha de ser professor universitário’** pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, foram os seguintes.

O Professor 2 manifestou que **‘a busca por um melhor salário’** foi o motivo da sua decisão de mudar de mercado de trabalho, isso é, **‘trocar a docência na Educação Básica pela Educação Superior’**. Esse fato pode ser sustentado em Krug *et al.* (2018b, p. 29) que apontam que “[...] a grande maioria dos professores de EF (da EB) está insatisfeita com o salário percebido e que isso pode levar a uma interferência na qualidade das aulas” (inserção nossa). Assim sendo, segundo Krug *et al.* (2018a, p. 146), “[...] ganhar um bom salário [...]” é um dos desafios dos futuros professores de EF. Krug *et al.* (2017) destacam que a busca pela carreira acadêmica faz parte das expectativas de atuação profissional de futuros professores de EF e tem como motivo perceber um bom salário profissional. Além disso, Razeira *et al.* (2014) esclarecem que o salário de um professor universitário é bem mais elevado do que do professor da EB.

O Professor 5 afirmou que **‘a busca pelo reconhecimento profissional docente’** foi o motivo de sua decisão de **‘mudar de mercado de trabalho, isso é, trocar a docência na Educação Básica pela Educação Superior’**. Esse fato pode ser embasado em Krug *et al.* (2017, p. 97) que ressaltam a existência de um número elevado de futuros professores de EF que possuem a expectativa de seguir a carreira universitária (ser professor universitário) pelo motivo da possibilidade de obter o “reconhecimento como professor [...]”. De acordo com Razeira *et al.* (2014), a escolha pela docência em universidade provém do reconhecimento que este tipo de professor tem perante a sociedade.

Sobre as **‘perspectivas futuras’** frente à decisão tomada, isso é, de **‘ser professor universitário’**, os Professores 2 e 5 declararam, enquanto um planejamento de carreira, **‘investir na formação continuada’**, ou seja, fazer mestrado e doutorado. No direcionamento dessa perspectiva futura citamos Krug (2021, p. 30) que colocam que “cursar pós-graduação à nível de especialização, mestrado e/ou doutorado [...]” é uma das perspectivas futuras de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira docente. Também Krug *et al.* (2017) destacam que a expectativa de atuação na carreira universitária exige de seus pretendentes a busca pela formação continuada, à nível de mestrado e doutorado para depois fazerem concurso público.

‘Abandonar a Educação Básica e a profissão docente’ (uma citação – Professor: 4) foi a terceira e última unidade de significado anunciada. Ao considerarmos esse abandono do mercado de trabalho nos dirigimos a Krug (2022, p. 14) que assinalam a existência de insatisfação de professores de EF iniciantes na EB em relação a sua escolha profissional e que “[...] não pretendem mais ser professor de EF na escola, isso é, pretendem abandonar a profissão”. Frente a esse cenário, citamos Marcolan *et al.* (2017, p. 85) que destacam que “comportamentos insatisfeitos muitas vezes estão relacionados às condições de absenteísmo, improdutividade, abandono do magistério, crises de identidade 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).

Quanto ao **‘motivo da decisão de escolha de abandonar este mercado de trabalho, isto é, a escola básica e a profissão docente’**, o Professor 4 citou **‘o baixo salário recebido na Educação Básica’**. Sobre esse fato nos respaldamos em Krug *et al.* (2018b, p. 32) que colocam que os baixos salários para o trabalho docente em EF na EB têm como implicações: “[...] 1) a

‘insatisfação profissional’; 2) o ‘baixo poder aquisitivo’; 3) a ‘sobrecarga de trabalho’; 4) o ‘abandono da docência’ [...]” entre outras. De acordo com Krug; Krug e Telles (2017, p. 32), os professores de EF da EB declaram que “falta (um) melhor salário [...]” (acréscimo nosso) para melhorar a profissão docente. Ainda Krug *et al.* (2020a, p. 87) destacam que “[...] o salário baixo [...]” é um dos motivos que levam à não atratividade docente pela EF na EB pelos professores iniciantes na área.

Sobre as ‘**perspectivas futuras**’ frente à decisão tomada, isso é, de ‘**abandonar a Educação Básica e a profissão docente**’, o Professor 4 manifestou que ‘**vai em busca de outra profissão que tenha um melhor salário**’. Em se tratando dessa perspectiva futura nos dirigimos a Krug; Krug e Telles (2017, p. 32) que alertam que nas percepções de professores de EF da EB sobre o que falta na profissão docente é um “[...] melhor salário [...]”. Sampaio e Marin (2004) frisam que o salário baixo incide pesadamente sobre a pauperização da vida pessoal e suas relações entre vida pessoal e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais.

Assim, estas foram as percepções dos professores de EF iniciantes na EB, sobre o mercado de trabalho pretendido, o motivo e a perspectiva futura.

Ao efetuarmos uma ‘**análise geral**’, referente às percepções dos professores de EF iniciantes na EB, sobre o mercado de trabalho docente pretendido, o motivo e a perspectiva futura, notamos que as ‘**pretensões de mercado de trabalho**’ ficaram situadas em ‘**três pólos**’ de decisões, isso é, o ‘**primeiro pólo**’ (dois do total de cinco) decidiu ‘**continuar sendo professor da EB na rede de ensino público**’, pelos ‘**motivos**’ da ‘**estabilidade no emprego público**’ e pelo ‘**gosto do que faz**’ e tendo a ‘**perspectiva futura**’ de ‘**trocar de escola**’. O ‘**segundo pólo**’ (dois do total de cinco) decidiu ‘**ser professor universitário**’, pelos ‘**motivos**’ da ‘**busca por um melhor salário**’ e pela ‘**busca do reconhecimento profissional docente**’ e tendo a ‘**perspectiva futura**’ de ‘**investir na formação continuada**’. O ‘**terceiro pólo**’ (um do total de cinco) decidiu ‘**abandonar a EB e a profissão docente**’, pelo ‘**motivo**’ do ‘**baixo salário recebido na EB**’ e tendo como ‘**perspectiva futura**’ ‘**ir em busca de outra profissão que tenha um melhor salário**’. Assim, esse fato possui certa semelhança com o estudo de Krug *et al.* (2018a), intitulado ‘Planejamento de carreira docente: um estudo com formandos da Educação Física’, que constataram que a maioria dos acadêmicos tinha a Educação Básica como mercado de trabalho pretendido e a minoria destes dividida entre ser professor universitário e a ainda não sabe. Dessa forma, podemos inferir que os professores de EF iniciantes na EB estudados, pelas suas pretensões de mercado de trabalho, motivos e perspectivas futuras, estão conscientes de suas intenções profissionais, e, isso facilita o planejamento de carreira.

Considerações finais

Neste momento, lembramos Mattos; Rossetto Jr. e Blecher (2004, p. 95) que afirmam que “a conclusão pode ser considerada a parte final do texto, na qual o pesquisador apresenta, sinteticamente, a partir dos pressupostos teóricos que embasam o estudo, à análise e a contextualização dos resultados e as principais conclusões do trabalho”.

Assim sendo, consideramos fundamental destacarmos que este estudo assumiu como objetivo geral analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a importância ou não do planejamento de carreira, sua existência ou não, bem como o futuro pretendido e que a partir de agora explicaremos o seu desiderato.

‘**Quanto à importância ou não do planejamento de carreira**’, constatamos que os professores de EF iniciantes na EB estudados apontaram ‘**duas unidades de significados**’: 1ª) ‘**a importância do planejamento de carreira**’; e, 2ª) ‘**não sabe sobre a importância do**

planejamento de carreira'. Assim, esse contexto, mostra que existem professores iniciantes que precisam se atualizar sobre a importância do planejamento de carreira.

'Quanto à existência ou não do planejamento de carreira', constatamos que os professores de EF iniciantes na EB estudados apontaram **'duas unidades de significados'**: 1ª) **'a existência do planejamento de carreira'**; e, 2ª) **'a não existência do planejamento de carreira'**. Assim, esse contexto, mostra que existem professores iniciantes que não possuem um projeto de carreira estruturado o que pode aumentar as possibilidades de insucesso profissional.

'Quanto ao mercado de trabalho docente pretendido, o motivo e a perspectiva futura', constatamos que os professores de EF iniciantes na EB estudados apontaram **'três unidades de significados'**: 1ª) **'ser somente professor da EB na rede de ensino público'**, tendo como motivo **'a estabilidade no emprego público'** ou **'o gosto pelo que faz'** e perspectiva futura **'trocar de escola'**; 2ª) **'ser professor universitário'**, tendo como motivo **'a busca por um melhor salário'** ou **'a busca pelo reconhecimento profissional docente'** e perspectiva futura **'investir na formação continuada'**; e, 3ª) **'abandonar a EB e a profissão docente'**, tendo como motivo **'o baixo salário recebido na EB'** e perspectiva futura **'ir em busca de outra profissão que tenha um melhor salário'**. Assim, esse contexto, mostra que os professores de EF iniciantes na EB estão conscientes de suas intenções profissionais, e, isso, facilita o planejamento de carreira.

A partir destas constatações podemos inferir que os professores de EF iniciantes na EB estudados, mesmo já tendo adentrado ao mercado de trabalho, podem vir a se adaptar com a dificuldade de inserção e permanência profissional, pois apenas o diploma de um curso superior e o desejo em um mercado de trabalho não representa a garantia do emprego, pois precisamos de conhecimento profissional e do planejamento da carreira. Segundo Pestka; Braidó e Cerutti (2017), a concorrência no mercado de trabalho atual é muito grande, em qualquer área.

Frente a este contexto desvelado pelo nosso estudo, sugerimos que, tanto os cursos de formação inicial, quanto às instituições escolares, abordem a orientação e o planejamento de carreira, com o intuito de minimizar os impactos da transição de aluno para professor, evitando a frustração e o conseqüente abandono da docência.

Neste sentido, citamos Brasil *et al.* (2012, p. 119) que destacam que

a orientação profissional e o planejamento de carreira configuram-se como mediações para que as pessoas desenvolvam a consciência necessária que lhes possibilitem [...] comprometer-se com os estudos e investir em sua formação continuada; [...] buscar sua realização profissional; [...] contribuir para a superação dos problemas relacionados à qualificação profissional.

Diante deste contexto, ainda consideramos necessário mencionarmos Krug *et al.* (2018a) que colocam que conhecer bem a carreira que pretende seguir é uma forma de evitar decepções.

Para finalizarmos, ressaltamos que fundamentamos este estudo nas especificidades e nos contextos de uma cidade em particular e de professores de EF iniciantes na EB em específico e que seus achados não devem ser generalizados e, sim, encarados como uma possibilidade de ocorrência. Entretanto, consideramos, ainda em tempo, a pertinência de citarmos Vergara (1997, p. 78) que salienta que "só se pode concluir sobre aquilo que se discutiu, logo, tudo o que se apresentar na conclusão deverá ter sido discutido anteriormente".

Referências

- ARAÚJO, R. de A.; FURTADO, V. A.; LIMA, T. C. B. de; PRIMO, A. P. M. Fico porque preciso? Permanência e entrenchamento na carreira de docentes da rede pública básica de ensino. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, v. 28, n. 52, p. 1-34, 2020.
- BRASIL, V.; FELIPE, C.; NORA, M. M.; FAVRETTO, R. Orientação profissional e planejamento de carreira para universitários. **Revista Cadernos Acadêmicos**, Palhoça, v. 4, n. 1, p. 117-131, fev./jul. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução do CNE/CP n. 01**, 18 de fevereiro, 2002a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução do CNE/CP n. 02**, 19 de fevereiro, 2002b.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- DUTRA, J. S. **Administração de carreiras**: uma proposta para repensar a gestão de pessoas. São Paulo: Atlas, 2010.
- FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em Educação Básica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.
- 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. 1-18, ago. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-professores-de-educaca...> Acesso em: 24 nov. 2023.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- KRUG, H. N. Os significados de 'ser professor' de Educação Física na percepção dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 152, p. 1-5, ene. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd152/os-significados-de-ser-professor-de-educacao-fisica...> Acesso em: 16 out. 2023.
- KRUG, H. N. As perspectivas futuras de professores de Educação Física na Educação Básica em diferentes fases da carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. - EF, p. 26-35, fev. 2021.
- KRUG, H. N. A (in)satisfação de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica em relação a sua escolha profissional. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 48, v. esp. 1 - EF, p. 11-19, out. 2022.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 22-43, mai./ago. 2017.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. Expectativas de atuação profissional de acadêmicos ingressantes e concluintes no curso de Licenciatura em Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 11, n. 2, p. 84-108, ago. 2017.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Planejamento de carreira docente: um estudo com formandos de Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 12, n. 2, p. 140-159, ago. 2018a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. Implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 14, n. 36, v. 03, p. 28-34, 2018b.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 13-22, 2019.

- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. A atratividade docente: um estudo de caso com professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 41, v. 3, p. 82-90, 2020a.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Marcas docentes de professores de Educação Física em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 25-35, out. 2020b.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- LAGUETTI, C.; DUBAS, J. P.; MARTINS, T.; MADUREIRA, F.; CAMPI, C. Perspectivas dos futuros profissionais da Faculdade de Educação Física de Santos – SP: novas tendências. **Revista Conexões**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 58-71, 2005.
- 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.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARTINS, M. L. D. R.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Trajetória formativa e profissional em Educação Física: conhecimentos da formação inicial e perspectiva de carreira. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 11-23, mai. 2015.
- MASSA, N. P.; OLIVEIRA, G. S. de; BORGES, J. R. A. Análise de conteúdo: possibilidades de pesquisa e tratamento informático. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 48, p. 45-64, 2021.
- 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.
- MEDEIROS, C. da R.; BOROWSKI, E. B. V.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Identização docente de professores de Educação Física no início da carreira. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 2, p. 31-49, jul./dez. 2014.
- MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- OURIQUE, L. A. **Auto-eficácia e personalidade no planejamento de carreira universitária**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- PESTKA, L. M.; BRAIDO, G. M.; CERUTTI, B. B. Planejamento de carreira: um estudo de caso com formandos de Administração. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 9, n. 1, p. 177-200, 2017.
- PINHO, S. T. de; COSTA, M. Z.; PEREIRA, F. M.; AZEVEDO JÚNIOR, M. R. de. Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física? Opção de curso entre os últimos acadêmicos do currículo generalista. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 12, n. 108, p. 1-9, mai. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd108/licenciatura-ou-bacharelado-em-educacao-fisica->. Acesso em: 14 nov. 2023.
- 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. **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 12-23, jul./set. 2015.
- RAZEIRA, M. B.; TAVARES, F. J. P.; PEREIRA, F. M.; RIBEIRO, J. A. B.; MACHADO, C. R. C. Os motivos que levam à escolha do curso de Licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 124-136, jul./set. 2014.

- ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- SAMPAIO, M. da 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.
- SCHERER, S. S.; PINTO, C. L. L. Quero ser professor universitário: o interesse de licenciandos em Educação Física. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), IX., 2012. Caxias do Sul. **Anais**, Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/eventos/anped_sul/2012/. Acesso em: 13 fev. 2022.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Pesquisa científica. In: SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.
- THOMAS, J.; NELSON, J.; SILVERMAN, S. Introdução à pesquisa em atividade física. In: THOMAS, J.; NELSON, J.; SILVERMAN, S. (Eds.). **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VALLE, I. R. **A era da profissionalização: formação e socialização do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futuro, 2003.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1997.
- WERTNER JR., W. B.; DAVIS, K. **Administração de pessoal e recursos humanos**. Tradução de Auriphedo Berrance Simões. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

AS FRUSTRAÇÕES E GRATIFICAÇÕES DO INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug⁶
Rodrigo de Rosso Krug⁷

Resumo

Ao considerarmos que o início da carreira é um período marcado pela sua complexidade devido à qualidade das emoções (sentimentos) vivenciadas pelos professores e alunos que poderão facilitar ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem foi que objetivamos analisar os motivos dos sentimentos de frustrações e de gratificações do início da docência em Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), nas percepções de professores iniciantes, 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 como uma pesquisa qualitativa de enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista semi-estruturada, sendo a interpretação das informações coletadas realizadas por meio da análise fenomenológica. Seleccionamos como participantes do estudo dez professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Após o desvelamento das essências obtivemos os motivos dos sentimentos de frustrações e gratificações dos professores de EF iniciantes na EB e essa temática pede espaço na comunidade acadêmica para ser discutida. Entretanto, duas situações chamam à nossa atenção: a) as essências dos sentimentos de frustrações estão ligadas à estrutura da escola/sistema educacional, aos próprios professores de EF iniciantes na EB e aos alunos da EB enquanto que as essências dos sentimentos de gratificações estão ligadas aos alunos da EB e aos próprios professores de EF iniciantes na EB, não possuindo nenhuma ligação com a estrutura da escola/sistema educacional; e, b) a quantidade de essências dos sentimentos de frustrações é superior à quantidade de essências dos sentimentos de gratificações. Assim sendo, podemos desvelar que a estrutura da escola/sistema educacional está ligada à produção de sentimentos de frustrações pelos professores de EF iniciantes na EB não possuindo nenhuma ligação com a produção de sentimentos de gratificações nesses docentes, mostrando assim como ‘pano de fundo’ a ‘precarização das condições de trabalho na escola pública’.

Palavras-chave: Educação Física. Início da Docência. Gratificações. Frustrações.

Abstract

Considering that the beginning of a career is a period marked by its complexity due to the quality of emotions (feelings) experienced by teachers and students that can facilitate or hinder the teaching-learning process, we was aimed to analyze the reasons for feelings of frustration and gratification at the beginning of teaching Physical Education (PE) in Basic Education (BE), in the perceptions of beginning teachers, from the public education network (municipal and state), from a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We was characterized the methodological procedures as a qualitative research with a phenomenological approach in the form of a case study.

⁶ Licenciado em Educação Física (UFPEL); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ex-professor do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM; Ex-professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) ambos da UFSM; E-mail: hkrug@bol.com.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8995-9011>; ID Lattes: 5710464649581736.

⁷ Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)/ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erexim); Professor do Curso de Educação Física (Bacharelado) da UNICRUZ; E-mail: rodkrug@bol.com.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6701-0751>; ID Lattes: 4452161709794540.

We was used a semi-structured interview as the research instrument, and the interpretation of the collected information was carried out through phenomenological analysis. We was selected as study participants ten beginning PE teachers in EB from the aforementioned education network and city. After revealing the essences, we obtained the reasons for the feelings of frustration and gratification of beginner PE teachers in BE, and this theme requires space in the academic community to be discussed. However, two situations draw our attention: a) the essences of the feelings of frustration are linked to the structure of the school/educational system, to the beginner PE teachers themselves in BE, and to the BE students, while the essences of the feelings of gratification are linked to the BE students and to the beginner PE teachers themselves in BE, having no connection with the structure of the school/educational system; and, b) the amount of essences of the feelings of frustration is greater than the amount of essences of the feelings of gratification. Therefore, we can reveal that the structure of the school/educational system is linked to the production of feelings of frustration by beginner PE teachers in BE, having no connection with the production of feelings of gratification in these teachers, thus showing as a 'backdrop' the 'precarious working conditions in public schools'.

Keywords: Physical Education. Beginning of Teaching. Gratifications. Frustrations.

O ponto de partida da investigação: os sentimentos na docência em EF na escola básica

Conforme Krüger e Krug (2007, p. 76),

no comportamento humano, por mais complexo que sejam os fenômenos expressos pelos sujeitos em suas interações com o mundo interior e exterior, a compreensão das próprias emoções, dos sentimentos e seus desdobramentos, podem se tornar elementos importantes para que possamos estudar e entender um pouco melhor a dinâmica e os processos de desenvolvimento e suas consequências.

Entretanto, estes mesmos autores citados, destacam que “as questões que emanam das interações dos sujeitos são complexas e de difícil interpretação” (KRÜGER; KRUG, 2007, p. 76).

Assim, neste direcionamento de pensamento, Krug *et al.* (2012, p. 1) ressaltam “a educação, a escola e a aula como um lugar de interações entre sujeitos”.

Consequentemente, neste contexto educacional, citamos Bransteatter (*apud* KRUG *et al.*, 2012, p. 1) que coloca que “[...] a qualidade e precisão da interpretação que o professor faz das emoções, dos sentimentos, vivenciados pelos alunos e dele mesmo, poderá assumir grande importância na medida em que as suas ações dependem desta análise”.

Neste sentido, Krüger e Krug (2007, p. 76) afirmam que “a qualidade das emoções (sentimentos) vivenciadas por professores e alunos poderá facilitar, mas também prejudicar o processo de aprendizagem”. Além disso, “[...] as emoções (sentimentos) poderão ter, por exemplo, íntima relação com a motivação, principalmente, aquelas vivenciadas nas avaliações dos resultados de uma ação, de uma atividade proposta e na elaboração do plano de aula do componente pedagógico” (KRÜGER; KRUG, 2007, p. 76).

Segundo Silva e Krug (2004), o ofício da docência é fonte de sentimentos, os quais assumem uma importância ímpar, pois o estudo dos mesmos permite o conhecimento dos aspectos peculiares aos docentes que podem interferir direta ou indiretamente no ensino.

Conforme Krug (2017), a aula é um lugar de interação entre as pessoas e, portanto, um momento de troca de influências e em consequência do tipo de relação estabelecida entre o professor e os alunos estas influências podem originar diversos sentimentos entre os mesmos.

Neste cenário, mencionamos Lima (2012) que coloca a profissão professor tem em si algo ambíguo, pois, mescla diariamente, sentimentos muito diversos. Em um mesmo dia, em uma mesma turma, com um mesmo aluno, o professor vivencia o sentimento de alegria com seu desenvolvimento em uma atividade, mas, de repente, entristece-se com uma atitude dele ou mesmo se revolta com as condições de vida desse aluno.

Bianchini *et al.* (2017) destacam que os sentimentos fazem parte da vida afetiva das pessoas e, portanto, importantes de serem compreendidos, quando se pensa em todos os envolvidos com a escola, uma vez que vivenciados de várias formas nesse contexto e podem atuar como fonte promotora de ações positivas ou não.

Convém lembrarmos que, para Luft (2000), a palavra sentimento significa o ato ou efeito de sentir(-se); disposição para se comover, se impressionar; sensibilidade.

Assim sendo, de acordo com Krug; Krug e Krug (2019, p. 88), a qualidade e a precisão da interpretação que o professor faz de seus sentimentos vivenciados na sua docência, “[...] poderá assumir grande importância na medida em que as suas ações dependem desta análise, pois, os sentimentos vivenciados pelo professor [...] poderão facilitar, mas também prejudicar o processo ensino-aprendizagem”.

Diante deste cenário das emoções e dos sentimentos descrito anteriormente, deslocamos o nosso interesse investigativo para o professor de Educação Física (EF) iniciante na Educação Básica (EB) e, mais particularmente, para os seus sentimentos de frustrações e gratificações do início da docência.

A respeito dos sentimentos de frustrações e de gratificações na docência na escola, Gatti (2000, p. 62-63) destaca que às pesquisas:

trazem à tona elementos importantes para se discutir qualidade no ensino, elementos estes que, em geral, são desconsiderados pelas políticas educacionais. Qualidade passa necessariamente – e, sobretudo – pelas pessoas enquanto seres interacionais, mais do que aspectos teóricos abstratos. Estes só tomam vida com e pelas pessoas. Daí a importância de se considerar, nas políticas educacionais, a condição pessoal dos professores.

Frente a este contexto discriminado anteriormente construímos a seguinte problemática norteadora deste estudo: quais são os motivos dos sentimentos de frustrações e de gratificações do início da docência em EF na EB, nas percepções de professores iniciantes?

Desta forma, para respondermos ao problema de pesquisa, elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar os motivos dos sentimentos de frustrações e de gratificações do início da docência em EF na EB, nas percepções de professores iniciantes, da rede de ensino público (municipal e estadual), de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil).

Justificamos a importância da realização desta investigação, ao considerarmos que a mesma possa oferecer subsídios para modificações no contexto do início da docência em EF na EB, particularmente na compreensão do fenômeno dos sentimentos vividos por esses profissionais, auxiliando consequentemente na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

O caminho da investigação: a fenomenologia como balizadora

Caracterizamos o caminho percorrido pela investigação como de enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa.

Conforme Triviños (1987, p. 125), a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica “surgiu como forte reação contrária ao enfoque positivista nas ciências sociais”, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana. O autor explica que na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que se apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Neste sentido, citamos Joel Martins (*apud* FAZENDA, 1989, p. 58) que coloca que

a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos escritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes.

Lüdke e André (1986, p. 18) destacam que o estudo de caso enfatiza “a interpretação em contexto”. Segundo Oliveira (2016), estudo de caso é um tipo de pesquisa descritiva que consiste num trabalho de compreensão em profundidade de uma única situação ou fenômeno. É importante compreender que o método do estudo de caso é eclético por ser uma estratégia de pesquisa e pode ser utilizado como prática pedagógica.

Para a coleta das informações utilizamos uma entrevista semi-estruturada. De acordo com Pádua (2004), a entrevista semi-estruturada representa uma das fontes principais de coleta de informações por propiciar um diálogo. Negrine (2004) explicita que a entrevista semi-estruturada é formada por questões abertas, caracterizadas por perguntas pré-definidas pelo pesquisador, permitindo explorar aspectos relevantes que surgem ao longo da conversa. Assim sendo, as questões norteadoras que compuseram a entrevista semi-estruturada estavam relacionadas com o objetivo geral desta investigação e foram as seguintes: 1) na sua percepção, quais foram os motivos dos sentimentos de frustrações que você vivenciou no início da docência em EF na EB? e, 2) na sua percepção, quais foram os motivos dos sentimentos de gratificações que você vivenciou no início da docência em EF na EB? Destacamos que as entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo retornada ao informante para leitura e conferência das informações.

Realizamos a interpretação das informações coletadas por meio da análise fenomenológica proposta por Giorgi (1986) que prevê quatro procedimentos metodológicos. São eles: 1º) ‘o sentido do todo’ – equivale à etapa da ‘descrição do fenômeno’. A descrição é um modo de acesso à situação conforme vivida pelo sujeito e o pesquisador está presente na situação, através do meio oferecido pela linguagem. Essa linguagem pode ser de forma oral, através de entrevistas, gravadas, e, depois, transcritas em forma de escrita, através de documentos; 2º) ‘as unidades de significados’ – a partir do sentido do todo, obtido pela descrição do fenômeno, processa-se a ‘redução fenomenológica’. Essa também é tomada como instrumento metodológico que fornece à pessoa a possibilidade de descrever a experiência sem os pressupostos metafísicos do senso comum, na atitude natural. Capta-se o sentido do todo e, então, volta-se ao início para discriminar as unidades de significados, conforme uma determinada perspectiva e com o foco no fenômeno que está sendo investigado; 3º) ‘as transformações das unidades de significados’ – para a fenomenologia toda realidade é tida como significativa, pois só o que tem sentido é real. O mundo é aquilo que percebemos. Ao atingirmos a essência do fenômeno ele se mostra em toda a sua significação. Retomamos todas as unidades, reescrevendo-as em função do fenômeno que está sendo investigado, ou seja, fazendo uma transformação das unidades de significados em linguagem

educacional; e, 4º) ‘a síntese das estruturas de significado’ – partindo-se da verdade como critério fenomenológico que está presente na essência do fenômeno, elabora-se uma descrição harmoniosa e consistente que equivale à própria estrutura da experiência vivida pela pessoa. Transformar as unidades de significados em unidades estruturais de modo mais geral do que as do sujeito, de tal modo que respeitando sua experiência, possa transmitir o fenômeno como objeto de análise. Realiza-se, então, a síntese de todas as unidades transformadas em uma perspectiva consciente.

Também consideramos aqui, como um quinto (5º) procedimento, o que Comiotto (*apud* ODORIZZI, 1996) propõe, que é que a partir do sentido unitário e básico do fenômeno surjam ‘dimensões fenomenológicas’, nas quais as ‘essências’ se mostram.

Selecionamos para participarem deste estudo, como colaboradores, dez professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público (municipal e estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo cinco da rede de ensino municipal e cinco da rede de ensino estadual. Assim, no quadro 1, apresentamos algumas informações de identificação dos colaboradores.

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

Pro-fessor	Idade (anos)	Sexo	Estado Civil	Rede de Ensino	Tempo de Serviço	Formação Inicial	Atuação Docente
1	20	Femi-nino	Solteira	Muni-cipal	1 ano	Licencia-do em EF	E. Funda-mental
2	25	Mas-culino	Solteiro	Muni-cipal	2 anos	Licencia-do em EF	E. Funda-mental
3	22	Femi-nino	Solteira	Muni-cipal	1 ano	Licencia-do em EF	E. Funda-mental
4	23	Femi-nino	Solteira	Muni-cipal	2 anos	Licencia-do em EF	E. Funda-mental
5	28	Mas-culino	Casado	Muni-cipal	2 anos	Licencia-do em EF	E. Funda-mental
6	23	Mas-culino	Solteiro	Esta-dual	1 ano	Licencia-do em EF	E. Funda-mental
7	24	Femi-nino	Solteira	Esta-dual	1 ano	Licencia-do em EF	E. Funda-mental
8	25	Mas-culino	Solteiro	Esta-dual	2 anos	Licencia-do em EF	E. Funda-mental
9	24	Mas-culino	Solteiro	Esta-dual	2 anos	Licencia-do em EF	E. Funda-mental
10	29	Femi-nino	Casada	Esta-dual	2 anos	Licencia-do em EF	E. Funda-mental

Fonte: Informações dos participantes.

Elaboração: Os autores.

A partir das informações do quadro 1, esclarecemos que a idade, o sexo e o estado civil não foram objeto desta investigação. Somente a formação inicial (Licenciado em EF), a rede de ensino (público) e o tempo de serviço (até 3 anos) foram considerados como critérios de inclusão na pesquisa. Assim sendo, realizamos a escolha dos participantes de forma intencional, pois o critério de seleção foi a representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2004), já que levamos em conta a formação profissional (Licenciatura em EF), a rede de ensino (pública municipal e estadual), bem como o tempo de atuação docente (até 3 anos), considerando que, para ser reconhecido como professor iniciante, de acordo com Huberman (1992), são aqueles que possuem até três anos de docência na escola.

Lembramos que, no processo de busca pelas informações, os professores colaboradores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para manter o sigilo das informações os dados foram coletados individualmente e os colaboradores da pesquisa tiveram os seus nomes alterados por uma numeração (1 a 10). Assim sendo, entendemos que esses cuidados contribuirão para manter os aspectos éticos da pesquisa.

Os achados da investigação: a interpretação dos significados

Dos relatos apresentados nas entrevistas, após o emprego fenomenológico, emergiram as essências dos sentimentos de frustrações e de gratificações dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica, descritas na sequência.

As essências dos sentimentos de frustrações dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica

De acordo com Silva e Krug (2007), o exercício da docência em EF na EB comporta sentimentos de frustração profissional. Nesse sentido, citamos Luft (2000) que afirma que frustração significa desiludir-se, decepcionar-se. Também Krug; Krug e Telles (2019) apontam que a docência em EF na EB comporta sentimentos de frustração profissional.

A primeira essência

A primeira e principal essência identificada nas declarações dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica foi **‘a falta de condições de trabalho na escola’** expressa pela falta de espaço físico e de materiais para o desenvolvimento das aulas. Essa essência teve nove citações (**Professores: 1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9 e 10**).

As declarações dos professores foram: “[...] *com certeza, o meu maior desafio nas aulas de Educação Física é a falta de local adequado para o desenvolvimento das atividades, bem como a escassez de material didático para a plena execução do conteúdo da disciplina. Essa realidade [...] atrapalha a qualidade do ensino como também a qualidade do aprendizado dos alunos. Fico muito desencantado com essa realidade da Educação Física na rede de ensino público [...]. Essa situação resulta em uma frustração com a profissão [...]*” (**Professor: 1**); “[...] *é muito marcante na Educação Física na escola pública o descaso das autoridades com a nossa disciplina. Não temos locais e materiais adequados o que inviabiliza a nossa docência. Me sinto muito insatisfeito com essa realidade. Entra ano e sai ano e continua a mesma coisa [...]. Isso origina uma grande frustração em ser professor de Educação Física [...]*” (**Professor: 2**); “[...] *sem dúvida alguma, o grande desafio que enfrento é a falta de um local adequado para as aulas e também a falta de materiais, principalmente de bolas, para desenvolver o conteúdo esportivo. Isso me desperta uma enorme frustração com a minha profissão [...]*” (**Professor: 3**); “[...] *fico muito frustrado e insatisfeito com as péssimas condições de trabalho que tenho na minha escola, falta material e local adequado para as aulas de Educação Física e isso prejudica o meu desempenho enquanto professor que precisa ensinar os conteúdos e, os alunos necessitam aprendê-los [...]*” (**Professor: 5**); “[...] *me sinto desencantado frente ao desafio de dar aula de Educação Física para os meus alunos em condições de locais e materiais muito precários [...]. Essa situação é muito frustrante [...]*” (**Professor: 6**); “[...] *apesar de procurar improvisar quanto aos locais e materiais precários para a Educação Física na minha escola, fazendo o que posso, me sinto muito insatisfeito. Assim sendo, fico imensamente frustrado com a situação da Educação Física na escola pública [...]*” (**Professor: 7**); “[...] *a falta de espaço físico e de materiais para desenvolver as aulas limita a minha atuação pedagógica deixando transparecer que sou um professor ruim. Isso me frustra muito, pois desejo ser um bom professor [...]*” (**Professor: 8**); “[...] *as deficiências da infra-estrutura da escola como os locais inadequados para realizar as aulas de Educação Física, bem como a ausência de materiais prejudicam o ensino da disciplina e o aprendizado do conteúdo pelos alunos. Creio que esse cenário é muito frustrante para os alunos e também para mim [...]*” (**Professor: 9**); e, “[...] *parece inacreditável, mas a própria gestão da escola não se preocupa com a falta de infra-estrutura da Educação Física. Dessa forma, a Educação Física deixa a desejar enquanto disciplina curricular frustrando os alunos, os professores e até toda a comunidade escolar [...]*” (**Professor: 10**).

Esta essência pode ser apoiada em Krug e Krug (2024a) que alertam que a falta de condições de trabalho da EF na escola é uma das dificuldades na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB que provoca o surgimento do sentimento de frustração profissional. Também Nono (2011) indica que o professor iniciante se frustra com a falta de recursos físicos e materiais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Krug e Krug (2008) esclarecem que a inadequação e/ou escassez de elementos relacionados às condições físicas e materiais e de infraestrutura na escola limita a atividade docente e exige mais esforços dos professores, podendo levá-los às frustrações, além do esgotamento físico e psicológico.

A segunda essência

Também outra essência, a segunda, identificada nas declarações dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica foi ‘o **baixo salário recebido**’. Essa essência teve sete citações (**Professores: 1; 2; 3; 5; 8; 9 e 10**).

As declarações dos professores foram: “[...] *considero o meu salário de professor muito baixo. Esse é um fato que marca negativamente a minha vida profissional e pessoal. Ser professor não me atrai mais. Me sinto frustrado em ser professor [...]*” (**Professor: 1**); “[...] *o salário que recebo como professor me deixa desmotivado, frustrado com a minha profissão [...]*” (**Professor: 2**); “[...] *o baixo salário me deixa desanimado para realizar o meu trabalho [...]* daí surge uma enorme frustração em ter escolhido ser professor [...]” (**Professor: 3**); “[...] *com o baixo salário que recebo fico muito frustrado com a minha profissão e conseqüentemente aumenta a vontade de abandonar esse sofrimento [...]*” (**Professor: 5**); “[...] *é um problema danado sobreviver com o salário de professor no serviço público. É saber que vai passar dificuldades na vida. Isso interfere também nas minhas aulas devido ao desânimo e frustração com o que faço [...]*” (**Professor: 8**); “[...] *estou descontente com o salário que ganho e assim fico sem vontade de trabalhar. Não tenho incentivo para trabalhar. Estou frustrado, cansado com essa situação [...]*” (**Professor: 9**); e, “[...] *às vezes me vejo pensando: porque o professor é tão desvalorizado? Porque ganha tão pouco? Assim, ao pensar nas respostas a essas questões, sinto uma frustração muito grande com a minha profissão [...]*” (**Professor: 10**).

Esta essência pode ser fundamentada em Krug e Krug (2024a) que assinalam que o salário baixo recebido é uma das dificuldades na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB que provoca o surgimento do sentimento de frustração profissional. Também Krug; Krug e Telles (2019) afirmam que os professores de EF da EB, em geral, manifestam o sentimento de frustração diante do salário baixo recebido. Feil (1995) destaca que o descontentamento salarial do professor provoca uma frustração profissional que gera um fechamento à mudança e às possibilidades de inovação docente. Além disso, França e Rodrigues (1996) colocam que o professor frustrado passa a depreciar o seu trabalho, sentindo-o como um peso.

A terceira essência

Outra essência, a terceira, identificada nas declarações dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica foi ‘a **indisciplina dos alunos**’. Essa essência teve seis citações (**Professores: 1; 2; 4; 7; 8 e 10**).

As declarações dos professores foram: “[...] *a indisciplina dos alunos nas minhas aulas me gera uma insatisfação profissional que chego a ter um desencanto com a minha profissão. Chego a pensar em abandonar a carreira [...]. Sinto uma enorme frustração em ser professor*” (**Professor: 1**); “[...] *alguns dos meus alunos são muito agressivos e isso atrapalha muito o ensino da disciplina e o aprendizado do conteúdo pelos alunos [...]* o que origina um clima profissional de frustração [...]” (**Professor: 2**); “[...] *vejo que a questão da indisciplina dos alunos e a violência é um desafio que encontramos na Educação Física, também está em todas as disciplinas do currículo escolar, portanto está na escola, está na sociedade, está na família e creio que estoura aqui na aula de Educação Física porque ela trabalha com o movimento corporal, os alunos estão livres para se movimentar e as*

atividades na aula podem aflorar a agressividade. Compreendo isso, mas me sinto inseguro e insatisfeito porque minha aula fica prejudicada em seus objetivos [...]. Essa situação me provoca uma frustração profissional [...] (Professor: 4); *“[...] considero que minhas aulas ficam prejudicadas em razão dos alunos bagunceiros [...] dos maus alunos [...]. Fico frustrado com essa situação [...]*” (Professor: 7); *“[...] tenho muitos alunos indisciplinados nas minhas turmas de Educação Física, eles atrapalham as aulas, prejudicam o meu ensino [...] fico muito insatisfeito com o ambiente e sinto um mal-estar muito intenso [...]. Então, surge uma enorme frustração com a profissão [...]*” (Professor: 8); e, *“[...] parece até que os alunos não vão na escola para aprender e sim para bagunçar [...] me sinto mal com isso [...], e, bate uma frustração geral [...]*” (Professor: 10).

Esta essência pode ser sustentada em Krug e Krug (2024a) que enfatizam que a indisciplina do aluno é uma das dificuldades na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB que provoca o surgimento do sentimento de frustração profissional. Nesse sentido, Nono (2011) coloca que o professor iniciante se frustra com a indisciplina dos alunos. Além disso, Krug e Krug (2008) destacam que os professores de EF na EB em geral tornam-se reféns do emaranhado de situações que a indisciplina escolar comporta, ocasionando assim, dificuldades na prática pedagógica dos mesmos, que podem levar o docente a um insucesso pedagógico e com isso surge a frustração. Nascimento *et al.* (2016, p. 38) apontam que a indisciplina dos alunos provoca uma frustração nos professores, devido “[...] à impossibilidade de alcançarem, efetivamente, a meta que os motivou à escolha da carreira, ou seja, ‘contribuir com a formação humana’ [...]”.

A quarta essência

Ainda outra essência, a quarta, identificada nas declarações dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica foi ‘**a distância entre os ideais do professor e a realidade do cotidiano escolar**’. Essa essência teve cinco citações (Professores: 2; 4; 6; 8 e 10).

As declarações dos professores foram: *“[...] depois de algum tempo de docência fiquei frustrado com os ensinamentos que tive no curso de graduação e o seu distanciamento da realidade da Educação Física na escola [...]*” (Professor: 2); *“[...] percebi durante minhas aulas que o que aprendi na faculdade estava muito distante da minha realidade profissional. Fiquei frustrado com a minha qualificação profissional [...]*” (Professor: 4); *“[...] minha principal frustração no início da minha docência é a imensa diferença entre o que se estuda no curso de graduação e o que acontece na realidade da escola [...]*” (Professor: 6); *“[...] creio que me frustrei com a idealização da educação na minha formação na graduação e a realidade da escola que exige conhecimentos mais adequados à atualidade educacional [...]*” (Professor: 8); e, *“[...] a faculdade me preparou para ensinar conhecimentos inadequados na realidade atual da educação pública [...]. Isso me deixou frustrado [...]*” (Professor: 10).

Esta essência encontra sustentação em Nono (2011) que anuncia que o professor iniciante se frustra ao descobrir a distância existente entre os seus ideais educacionais e a realidade escolar. Krug e Krug (2024a, p. 23) destacam que “a distância entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar [...]” é uma das dificuldades da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB que origina um sentimento de frustração. Também Gonçalves (1992) afirma que no início da profissão é comum entre alguns professores iniciantes o sentimento de frustração com as demandas do fazer docente.

A quinta essência

A sexta e última essência identificada nas declarações dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica foi ‘**o insucesso no fazer pedagógico**’. Essa essência teve duas citações (Professores: 2 e 8).

As declarações dos professores foram: “[...] *fico sempre muito frustrado quando tenho insucesso pedagógico em minhas aulas [...]*” (**Professor: 2**); e, “[...] *me sinto frustrado ao não atingir o objetivo da aula que planejei [...]* isso gera uma desmotivação e um certo mal-estar com a docência [...]” (**Professor: 8**).

Esta essência encontra apoio em Krug *et al.* (2012) que salientam que o insucesso pedagógico ocasiona um sentimento de frustração do professor com o que está fazendo. Krug e Krug (2024a, p. 24) esclarecem que “o insucesso do professor no fazer pedagógico [...]” é uma das dificuldades da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB que gera o sentimento de frustração. Nesse sentido, Mattos (1994) ressalta que o fato do indivíduo não atingir uma meta é frustrante e um dos modos de lidar com isso, é abandonar as circunstâncias que cercam esse sofrimento.

Assim, estas foram as essências dos sentimentos de frustrações dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica estudados.

Ao realizarmos o ‘**desvelamento geral**’, isso é, analisando todas as essências dos sentimentos de frustrações no início da docência dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que a ‘**uma primeira parte**’ das essências dos sentimentos de frustrações (duas essências – primeira e segunda – com dezesseis citações) está ‘**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**’, ‘**uma segunda parte**’ (duas essências – quarta e quinta – com sete citações) está ‘**ligada aos próprios professores de EF iniciantes na EB**’ e ‘**uma terceira parte**’ (uma essência – terceira – com seis citações) está ‘**ligada aos alunos da EB**’. Diante deste cenário constatado nos reportamos à Marcelo Garcia (2010) que anuncia que, no início da profissão, as frustrações podem se dar pelas demandas do fazer docente: organizar o trabalho na sala de aula; manter a disciplina; estabelecer relações com as famílias e com a cultura escolar; ter um papel de educador junto aos alunos e ainda manter o equilíbrio pessoal. Assim sendo, segundo Krug (2023), frustração é uma das palavras caracterizadoras dos momentos do início da carreira de professores de EF da EB. Também Gonçalves (1992) coloca que o sentimento de frustração é comum entre alguns professores iniciantes.

Ao efetuarmos um ‘**desvelamento parcial**’, isso é, analisando individualmente por professor de EF iniciante na EB estudado, sobre os sentimentos de frustrações no início da docência, constatamos que os **Professores 2 e 8** declararam ‘**cinco essências de sentimentos de frustrações**’, o **Professor 10** ‘**quatro essências**’, o **Professor 1** ‘**três**’ e os **Professores 3; 4; 5; 6; 7 e 9** ‘**duas essências**’. Frente a este cenário podemos constatar que os **Professores 1; 2; 8 e 10** ‘**apresentaram a metade ou mais das essências dos sentimentos de frustrações desveladas na investigação, o que é um fato grave**’, pois de acordo com Mattos (1994), as frustrações são causas importantes no declínio da motivação, ocasionando consequências negativas para o desempenho da função do professor. O autor ressalta que um dos modos de lidar com a frustração é abandonar as circunstâncias que cercam o sofrimento e no caso do professorado é abandonar a profissão. Nesse sentido, citamos Krug (2020a) que destaca que o sentimento de frustração, na fase de entrada na carreira, pode detonar um quadro de eclosão de crise para o professor iniciante que pode levar ao abandono da profissão ou ao absenteísmo.

As essências dos sentimentos de gratificações dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica

De acordo com Krug; Krug e Krug (2019), o exercício da docência em EF na EB comporta sentimentos de gratificação profissional. Nesse sentido, mencionamos Luft (2000) que coloca que gratificação é uma reação emocional de felicidade em resposta ao cumprimento de um desejo ou objetivo. Krug e Krug (2008, p. 8) destacam que a partir do prazer e satisfação o professor passa a ter “[...] uma sensação de gratificação com aquilo que faz”.

A primeira essência

A primeira e principal essência identificada nos depoimentos dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica foi ‘a boa relação com os alunos’. Essa essência teve sete citações (**Professores: 1; 3; 4; 5; 6; 7 e 9**).

Os depoimentos dos professores foram: “[...] a grande maioria dos meus alunos são agradáveis na relação comigo nas aulas e fora delas [...] o que me proporciona um sentimento de gratificação profissional [...]” (**Professor: 1**); “[...] nossas relações, na medida do possível, são boas [...]. Gosto muito dos momentos bons com os alunos [...] é um momento de gratificação em ser professor [...]” (**Professor: 3**); “[...] tenho alunos indisciplinados nas aulas, mas, de forma geral, minha relação com os alunos pode ser considerada boa [...], alguns momentos com eles, considero os melhores na minha docência [...] sinto uma imensa gratificação com uma boa relação com os alunos [...]” (**Professor: 4**); “[...] temos uma ótima relação professor-alunos [...]. Isso é que me desperta uma boa gratificação profissional [...]” (**Professor: 5**); “[...] o contato com os alunos é muito gratificante [...]” (**Professor: 6**); “[...] a boa relação com meus alunos me desperta um sentimento de gratificação profissional [...]” (**Professor: 7**); e, “[...] o mais gratificante é a maneira como os alunos vêem o professor de Educação Física [...] eles se apegam facilmente e demonstram carinho e respeito por nós [...]” (**Professor: 9**).

Esta essência pode ser ancorada em Krug e Krug (2024a) que apontam que a boa relação com os alunos é uma das ações dos professores de EF iniciantes na EB que promove facilidades no desenvolvimento da prática pedagógica provocando o surgimento do sentimento de gratificação profissional. Farias; Shigunov e Nascimento (2012) assinalam que, na fase de entrada na carreira, os professores de EF iniciantes na EB destacam o sentimento de gratificação com os acontecimentos de ordem pessoal pelos quais eles passam. Atribuem estes acontecimentos e emoções, como por exemplo, um abraço de um aluno. Além disso, citamos Iório (2016) que coloca que, tendo em vista que o trabalho docente se insere como uma atividade humana, que exige interação entre os sujeitos, cujo aluno é o principal interlocutor da prática pedagógica, para o professor justifica-se ser ele a razão substancial da gratificação com a profissão.

A segunda essência

Uma outra essência, a segunda, identificada nos depoimentos dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica foi ‘a aprendizagem dos alunos’. Essa essência teve seis citações (**Professores: 3; 4; 5; 6; 7; e 9**).

Os depoimentos dos professores foram: “[...] é muito gratificante para o professor quando eles aprendem alguma coisa nas aulas de Educação Física [...]” (**Professor: 3**); “[...] acredito que um dos melhores momentos nas minhas aulas é quando os alunos aprendem o conteúdo que estou ensinando [...] é um momento profissionalmente muito gratificante [...]” (**Professor: 4**); “[...] a alegria, o contentamento e a satisfação que sinto é muito grande quando vejo os alunos aprenderem o que estou tentando ensinar [...] é um momento muito gratificante profissionalmente [...]” (**Professor: 5**); “[...] fico imensamente gratificado com o aprendizado dos alunos nas aulas [...]. É um sentimento de dever cumprido [...]” (**Professor: 6**); “[...] ensinar aquilo que a gente gosta e ver que os alunos aprendem o que ensinamos é um momento de um intenso sentimento de gratificação profissional [...]” (**Professor: 7**); e, “[...] é um momento bem gratificante quando vejo que os alunos aprendem o que procuro ensinar [...]” (**Professor: 9**).

Esta essência pode ser embasada por Krug; Krug e Krug (2019) que frisam que a aprendizagem dos alunos é uma das situações promotoras do sentimento de gratificação vivenciados pelos professores de EF da EB em suas interações com os alunos. Assim sendo, Krug e Krug (2024a) dizem que a aprendizagem dos alunos é uma das facilidades da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB que promove sentimentos positivos, tanto nos docentes, quanto nos alunos, entre eles o prazer e a satisfação. Krug e Krug (2008, p. 8) enfatizam que a partir

do prazer e da satisfação o professor passa a ter “[...] uma sensação de gratificação com aquilo que faz”.

A terceira essência

Também outra essência, a terceira, identificada nos depoimentos dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica foi **‘o reconhecimento do seu trabalho profissional’**. Essa essência teve duas citações (**Professores: 3 e 6**).

Os depoimentos dos professores foram: “[...] *os meus alunos e alguns colegas já me disseram que gostam muito do meu trabalho na escola. Isso significa que reconhecem o meu trabalho na Educação Física como bom e assim me sinto muito satisfeito profissionalmente. Consequentemente sinto uma gratificação profissional muito intensa e isso me motiva a ser cada vez melhor em meu trabalho [...]*” (**Professor: 3**); e, “[...] *meus colegas de escola reconhecem o meu trabalho com a Educação Física [...] fico feliz com esse reconhecimento profissional [...] sinto uma imensa gratificação profissional [...] fico muito motivado com isso*” (**Professor: 6**).

Esta essência pode ser destacada nas palavras de Barreto (2007) que destaca que o reconhecimento pelo trabalho muito contribui para os sentimentos de satisfação e gratificação profissional pelos professores, funcionando como elemento impulsionador da motivação para desenvolver um bom trabalho. Nesse sentido Krug e Krug (2024b) assinalam que o reconhecimento do seu trabalho profissional é um dos melhores momentos da fase de entrada na carreira docente, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB.

Assim, estas foram as essências dos sentimentos de gratificações dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica estudados.

Ao efetuarmos o **‘desvelamento geral’**, isso é, analisando todas as essências dos sentimentos de gratificações no início da docência dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que a **‘uma primeira parte’** das essências dos sentimentos de gratificações (duas essências – primeira e segunda – com treze citações) está **‘ligada aos alunos da EB’** e **‘uma segunda parte’** (uma essência – terceira – com duas citações) está **‘ligada aos próprios professores de EF iniciantes na EB’**, sendo que **‘nenhuma’** essência está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’**. Diante deste cenário constatado nos dirigimos a Krug *et al.* (2021) que afirma que a gratificação é uma reação emocional em resposta ao cumprimento de um desejo ou objetivo e que a docência em EF na EB com sucesso pedagógico comporta sentimentos de gratificação profissional porque esse sucesso pedagógico está ligado à dedicação e ao esforço dos alunos e do professor enquanto os envolvidos diretamente na relação pedagógica. Krug e Krug (2008, p. 8) esclarecem que a partir do prazer e satisfação o professor passa a ter “[...] uma sensação de gratificação com aquilo que faz”.

Ao realizarmos um **‘desvelamento parcial’**, isso é, individualmente por professor de EF iniciante na EB estudado, sobre os sentimentos de gratificações no início da docência, constatamos que os **Professores 3 e 6** declararam **‘três essências de sentimentos de gratificações’**, os **Professores 4; 5; 7 e 9** **‘duas essências’**, o **Professor 1** **‘uma’** e os **Professores 2; 8 e 10** **‘nenhuma essência de sentimento de gratificação’**. Frente a esse cenário podemos constatar que os **Professores 2; 8 e 10** **‘não apresentaram nenhuma das essências dos sentimentos de gratificações desveladas na investigação, o que é um fato grave’**, pois de acordo com Krug (2020a), a ausência de sentimentos de gratificações mostram que o professor de EF iniciante na EB sucumbiu ao choque com a realidade escolar, pois a sua docência englobou somente uma descarga constante de sentimentos negativos de podem conduzir a desistências e bloqueios de querer continuar a ser professor.

O tema da investigação desvelado: quando entendemos as essências dos sentimentos de frustrações e gratificações dos professores de EF iniciantes com a docência na escola básica

Após o desvelamento de todos os depoimentos dos professores de EF iniciantes na EB estudados destacamos que são visíveis as essências dos sentimentos de frustrações e de gratificações dos mesmos e que essa temática pede espaço na comunidade científica para ser discutida.

Entretanto, lembramos que ‘as essências dos sentimentos dos professores de EF iniciantes na EB estudados’ foram: a) ‘frustrações’ – 1ª) ‘a falta de condições de trabalho na escola’ expressa pela falta de espaço físico e de materiais para o desenvolvimento das aulas; 2ª) ‘o baixo salário recebido’; 3ª) ‘a indisciplina dos alunos’; 4ª) ‘a distância entre os ideais do professor e a realidade do cotidiano escolar’; e, 5ª) ‘o insucesso no fazer pedagógico’; e, b) ‘gratificações’ – 1ª) ‘a boa relação com os alunos’; 2ª) ‘a aprendizagem dos alunos’; e, 3ª) ‘o reconhecimento do seu trabalho profissional’.

O que mais chama à nossa atenção foi o fato de que ‘as essências dos sentimentos de frustrações dos professores de EF iniciantes na EB estudados, em sua maioria, está ligada à estrutura da escola/sistema educacional (primeira e segunda essências com dezesseis citações do total de vinte e nove), enquanto que as essências dos sentimentos de gratificações, em sua maioria, está ligada aos alunos (primeira e segunda essências com treze citações do total de quinze)’.

Outro fato que também chama à nossa atenção foi que ‘numericamente à quantidade de essências dos sentimentos de frustrações (cinco) foi superior à quantidade de essências dos sentimentos de gratificações (três)’. Esse fenômeno constatado nesta investigação está em consonância com o colocado por Gatti (2000, p. 62) de que as fontes de gratificações são mais reduzidas e delimitadas, “[...] enquanto as fontes de frustração têm um espectro mais amplo, com atuação mais difusa, porém mais forte pela somatória delas”.

Entretanto, estes dois fatos citados anteriormente ao serem desvelados ainda chamam à nossa atenção, já que: a) as essências dos sentimentos de frustrações estão ligadas à estrutura da escola/sistema educacional, aos próprios professores de EF iniciantes na EB e aos alunos da EB enquanto que as essências dos sentimentos de gratificações estão ligadas aos alunos da EB e aos próprios professores de EF iniciantes na EB, não possuindo nenhuma ligação com a estrutura da escola/sistema educacional; e, b) à quantidade de essências dos sentimentos de frustrações é superior à quantidade de essências dos sentimentos de gratificações. Assim sendo, podemos desvelar que a estrutura da escola/sistema educacional está ligada à produção de sentimentos de frustrações pelos professores de EF iniciantes na EB não possuindo nenhuma ligação com a produção de sentimentos de gratificações nesses docentes, mostrando assim como ‘**pano de fundo**’ a ‘**precarização das condições de trabalho na escola pública**’.

A partir dos fatos citados e analisados e visíveis nos resultados desta investigação, ‘interpretamos que no rol das essências dos sentimentos de frustrações e gratificações, dos professores de EF iniciantes na EB estudados, emergiram dois fatores importantes que devem ser desvelados’: 1) os sentimentos de frustrações, segundo Krug (2020a), são comuns no estágio de sobrevivência (caracterizado pelo choque com a realidade escolar) da fase de entrada na carreira docente, e impulsionados pelas dificuldades vividas na docência que distanciam o ideal da realidade escolar, ocasionando a eclosão de crise(s) e uma possível ruptura profissional, caso não sendo enfrentadas (as dificuldades) e superadas e/ou amenizadas, que consequentemente poderão produzir sentimentos positivos, entre eles, a gratificação profissional; e, 2) os sentimentos de gratificações, para Krug (2020b), são comuns no estágio de descoberta (caracterizado pelo entusiasmo profissional) da fase de entrada na carreira docente, e impulsionados pelo

enfrentamento das dificuldades vividas na docência onde o professor tem que optar sobre o que fazer, fato que impulsiona o processo de construção do ‘ser professor’, ocasionando a saída do estágio de sobrevivência (choque com a realidade) para o estágio de descoberta (entusiasmo profissional), pois o possível alcance do sucesso pedagógico (ao resolver e/ou amenizar as dificuldades) desperta os sentimentos positivos para com a docência e, entre estes estão os sentimentos de gratificações profissional que levam a uma possível confirmação do ser professor.

Entretanto, de acordo com Krug; Krug e Krug (2019), os sentimentos vivenciados pelos professores de EF da EB oscilam entre sentimentos negativos (entre eles a frustração) e positivos (entre eles a gratificação) para com a docência. Krug *et al.* (2021) colocam que todos os professores de EF iniciantes na EB vivenciam sentimentos positivos e negativos na docência. O fato necessário de se compreender é que logicamente os sentimentos positivos terão que ser superior aos sentimentos negativos, o contrário dos achados deste estudo.

Neste sentido, citamos Barreto (2007) que enfatiza que o ofício docente está mesclado dos antagonismos inerentes à condição humana; prazer, dor, alegria, tristeza; antagonismos que convivem juntos, dialogam no ato de ensinar e na arte de conviver. É presença constante na vida do professor. Assim sendo, nos referimos a Krug; Krug e Telles (2019, p. 49) que assinalam que os professores de EF da EB ao revelarem seus sentimentos fornecem “[...] indícios importantes para a compreensão da forma como se aproximam da realidade e como lidam sentimentalmente com eles, mostrando a sua dimensão subjetiva”.

Krug e Krug (2008) alertam que o clima do exercício profissional dos professores de EF da EB não parece ser dos mais alentadores, pois, embora muitos encontrem gratificações no trabalho em aula, essas nem sempre representam uma condição suficiente para a manutenção da motivação e investimento em qualidade e para a superação das dificuldades na prática pedagógica que se apresentam aos docentes e originam as frustrações profissionais que podem levar ao absenteísmo e/ou ao abandono da profissão.

Assim sendo, para finalizarmos, destacamos que esta investigação não teve a pretensão de solucionar problemas do início da docência, mas sim, contribuir para que os professores de EF iniciantes na EB tomem consciência da complexidade que os cercam e tentem compreendê-la mudando as estratégias de trabalho e enfrentando os desafios do começo da carreira profissional.

Referências

- BARRETO, M. de A. **Ofício, estresse e resiliência: desafio do professor universitário**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- BIANCHINI, L. G. B.; VASCONCELOS, 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 e Educação em Ciências Humanas**, Londrina, v. 18, n. 4, p. 335-362, 2017.
- FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.
- FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FEIL, I. T. S. **A formação docente nas Séries Iniciais do Primeiro Grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.
- FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. **Stress e trabalho: guia básico com abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas, 1996.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

- GIORGI, A. **Phenolenology and Phychological research**. Pittsburg: Duquesna University Press, 1986.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- IÓRIO, A.C. F. **Aposentadorias docentes: a permanência no magistério como projeto de vida**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. A emoção-percepção na prática pedagógica da formação profissional em Educação Física. In: KRUG, H. N. (Org.). **Dizeres e fazeres sobre a formação de professores de Educação Física**. Santa Maria: [s.n.], 2007.
- KRUG, H. N. Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio: os sentimentos expressos pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/estagio-curricular-supervisionado-no-ensino-medio-os-sentimentos-expressos-pelos-academicos-da...> . Acesso em: 03 nov. 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. 2020a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-choque-com-a-realidade-esc...> . Acesso em: 10 abr. 2025.
- KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o surgimento do entusiasmo profissional. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, mar. 2020b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-entusiasmo-profissio...> . Acesso em: 10 abr. 2025.
- KRUG, H. N. Comparação do momento do início e do final da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-11, fev. 2023. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/comparacao-do-momento-do-inicio-e-do-final-da-carreira-de-professores-de-educacao-fisica-da-educac...> . Acesso em: 04 jan. 2025.
- 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. 2024a.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A fase de entrada na carreira de professores de Educação Física da Educação Básica: momentos significativos. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 18, ed. 1, p. 1-26, nov. 2024b.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Sentimentos vivenciados pelos professores de Educação Física da Educação Básica em suas interações com os alunos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 39, v. 2, p.87-96, 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Os sentimentos expressos pelos professores de Educação Física da Educação Básica frente às dificuldades da prática pedagógica. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 13, n. 2, p. 49-68, jun. 2019.
- KRUG, H. N.; ANTUNES, F. R.; MAZZOCATO, A. P. F.; CARAMÊS, A. de S.; CASSAROTTO, V. J. Os sentimentos expressos pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante a experiência docente no Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 17, n. 172, p. 1-7, set. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd172/os-sentimentos-expressos-pelos-academicos-htm>. Acesso em: 03 nov. 2024.
- 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 iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 14, n. 1, p. 99-123, jul. 2021.

- KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. As gratificações e frustrações da docência em Educação Física Escolar para acadêmicos do CEFD/UFSM em situação de estágio. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 125, p. 1-10, oct. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd125/as-gratificacoes-e-frustracoes-da-docencia-em-edu...> . Acesso em: 02 nov. 2024.
- LIMA, V. M.M. A complexidade da docência nos Anos Iniciais na escola pública. **Revista Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, a. XVIII, v. 22, n. 23, p. 151-169, mai./ago. 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.
- MATTOS, M. G. de. **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações em seu desempenho e na vida profissional**. 1994. Tese (Doutorado em Administração Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.
- NASCIMENTO, L. C. R.; BARBIERI, A. A. D.; SILVA, D. C.; LOPES, T. A. A profissão docente sob a ótica do professor. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, a. 38, n. 72, p. 33-48, jul./dez. 2016.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.
- NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- ODORIZZI, C. M.A. **Uma pedagogia para a velhice: o desafio da construção de um trabalho com idosos no Brasil**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer uma pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PÁDUA, E. M. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórica-prática**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.
- 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. 02, p. 39-46, nov. 2004.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. Os sentimentos de satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 12, n. 115, p. 1-8, dic. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd115/os-sentimentos-de-satisfacao-e-insatisfacao-dos-professores-de-educa...> . Acesso em: 02 nov. 2024.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA UM TRABALHO QUALIFICADO DE INCLUSÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug⁸

Rodrigo de Rosso Krug⁹

Resumo

Ao considerarmos que a busca por uma melhor qualidade na educação vem obtendo destaque na sociedade brasileira, objetivamos, neste estudo, analisar as condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), nas percepções de professores de 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 uma entrevista, tendo as informações obtidas interpretadas pela análise de conteúdo. Seleccionamos como participantes (colaboradores) quinze professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que, em âmbito geral, a sociedade, as instituições governamentais que regem as políticas públicas e as instituições de ensino, e, em âmbito específico, particularmente, os professores de EF da EB pelo profissionalismo adequado em suas práticas educacionais em suas aulas, são os responsáveis para que a inclusão escolar seja de uma melhor qualidade.

Palavras-chave: Educação Física. Inclusão Escolar. Condições Necessárias.

Abstract

Considering that the search for better quality in education has been gaining prominence in Brazilian society, was aimed in this study to analyze the necessary conditions for qualified work on school inclusion in Physical Education (PE) classes in Basic Education (BE), from the perceptions of area teachers from the public (state) education system in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterized the research as a qualitative of the case study. We used an interview as the research instrument, and the information obtained was interpreted through content analysis. We selected as participants (collaborators) fifteen PE teachers from the BE of the school system and city. We concluded that, in general, society, government institutions that govern public policies and educational institutions, and, in specific, PE teachers from BE, in particular, due to the appropriate professionalism in their educational practices in their classes, are responsible for ensuring that school inclusion is of better quality.

Keywords: Physical Education. School Inclusion. Necessary Conditions.

⁸ 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.

⁹ 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 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, aponta que a escola possui importante papel no processo de inclusão social”, pois, segundo 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 dispõem”.

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

Os autores acrescentam que

a inclusão no ensino comum, decretada pelas instâncias administrativas em um discurso que se apóia na inclusão escolar independentemente se a escola tem ou não condições para tanto, nos faz pensar que, atualmente, esse espaço tornou-se um lugar no qual, parte dos docentes e demais segmentos, não se encontram preparados para receber os estudantes com deficiência (COSTA; ROCHA, 2020, p. 68).

Gorgatti (2005, p. 3) aponta que

muitas pessoas acreditam que o movimento de inclusão não se concretizou ainda por discriminação dentro das escolas e preconceito por parte dos professores e alunos. Outras atribuem tal situação a falta de informação. Os professores, em geral, têm receio de não atender as necessidades de seus alunos com deficiências e, com isso, sentem-se incompetentes ou discriminados.

Ainda esta autora destaca que “a convivência com pessoas diferentes deveria ser uma grande ferramenta em educação, preparando pessoas mais conscientes para a vida e para as possibilidades” (GORGATTI, 2005, p. 3).

Assim sendo, Gorgatti (2005, p. 3) enfatiza que “para que o movimento de inclusão nas escolas seja levado adiante com êxito, é preciso a coesão e a disposição de todos os segmentos, inclusive dos alunos. Incluir sim, mas com qualidade. Essa deve ser a premissa maior do processo”.

Para Gorgatti (2005, p. 3-4), é preciso ter claro que a inclusão de pessoas diferentes

[...] é um processo que não exige somente uma mudança de comportamento da comunidade escolar, mas também a assimilação de novos conceitos e entendimentos de que todos têm os mesmos direitos e que é dever da escola acolher a todos de maneira positiva. Caso contrário, sem as condições necessárias, a inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares, embora na teoria seja proposta encantadora, na prática pode se tornar infrutífera ou até mesmo prejudicial. Esse processo necessita de várias transformações, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive daquelas com deficiências, com o objetivo de se alcançar uma sociedade que não só aceite e valorize as diferenças individuais, mas que aprenda a conviver com a diferença humana. Participar de um processo desse tipo é estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre o outro, em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações.

Frente a este cenário, conforme Gorgatti (2005, p. 5), “[...] estudos são fundamentais para que profissionais da área de educação possam ter formas de avaliar o quanto o movimento da inclusão pode ser positivo para todos os alunos (com e sem deficiências)”.

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

Diante deste contexto, ou seja, da educação inclusiva, este estudo volta olhares para a disciplina de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) e consequentemente também para os seus professores, pois, segundo Telles e Krug (2014, p. 2), a inclusão escolar “[...] dos alunos com deficiência nas aulas de EF é um desafio que precisa ser melhor enfrentado devido a existência de certas dificuldades de entendimento de seus propósitos e suas adequadas ações pedagógicas”. Krug e Krug (2023a) destacam que os professores de EF da EB enfrentam vários desafios no cotidiano da EF inclusiva e que podem ser caracterizados em: a) desafios ligados aos alunos da EB; b) desafios ligados à estrutura da escola/sistema educacional; e, c) desafios ligados aos próprios professores de EF da EB.

Assim sendo, ao considerarmos que os desafios representam o distanciamento entre o real e o ideal da EF inclusiva, e, de acordo com Krug (2023b, p. 27), “[...] existe a necessidade de se compreender melhor esse contexto na tentativa de procurar oferecer uma EF Escolar de melhor qualidade, especialmente no que se refere à inclusão nas aulas de EF na EB”.

Desta forma, preocupamo-nos em desenvolver um estudo sobre as percepções de professores de EF da EB relativamente ao tema da inclusão escolar, já que, conforme Krug; Krug e Telles (2017, p. 24-25), “[...] a escuta e a problematização de professores a respeito da profissão docente são fundamentais, pois podem apontar dimensões importantes a serem consideradas [...]” no exercício da docência. Nesse sentido, a escuta dos professores deverá recair sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB.

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

Portanto, diante do exposto, atualmente a inclusão escolar nas aulas de EF na EB necessita passar por um processo de transformações que objetivem qualificar melhor a educação para todos, e, dessa forma, construímos a seguinte temática de estudo: ‘as condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB’.

Então, partindo das premissas descritas anteriormente, elaboramos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil)? A partir dessa indagação, objetivamos analisar as condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Krug *et al.* (2019, p. 5) que apontam à necessidade de se estudar o tema inclusão escolar “[...] para que possamos compreender melhor a

complexidade da docência em EF na EB e, a partir daí, aprimorarmos as práticas pedagógicas que contribuam com a melhoria da atuação docente, principalmente com a inclusão escolar”.

Procedimentos metodológicos

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

De acordo com Godoy (1995, p. 62), a pesquisa qualitativa enumera um conjunto de características essenciais, tais como: “(1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; (4) o enfoque indutivo”.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso

[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se à inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções de professores da área, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Realizamos a coleta de informações por intermédio de uma entrevista. Para Cruz Neto (2002, p. 57), a entrevista

[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos/objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

O roteiro da entrevista abordou o objetivo geral do estudo. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas, transcritas na íntegra para facilitar o processo de análise das informações coletadas e após, enviadas aos professores colaboradores do estudo para alterarem e/ou confirmarem as informações contidas na transcrição, isso como processo de validação de seu conteúdo.

Para a interpretação das informações coletadas utilizamos à análise de conteúdo, que, de acordo com Paiva; Oliveira e Hillesheim (2021, p. 24), à

[...] análise de conteúdo vem sendo amplamente utilizada em pesquisas educacionais com abordagem qualitativa, possuindo características e possibilidades próprias e utilizando de técnicas para descrever e interpretar o conteúdo de mensagens, textos e imagens. Propõe-se a dividir o discurso através de procedimentos sistemáticos e ajuda a caracterizar as análises para tentar compreender o significado das mensagens que vai além da leitura comum e superficial. Essa técnica busca também decifrar os códigos das mensagens realizadas e até mesmo o que deixou de ser dito no contexto ocorrido por meio de deduções lógicas (inferência).

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 incluídos em suas aulas. Nesse sentido, a escolha dos participantes aconteceu de forma intencional, pois, segundo Berria *et al.* (2012, p. 165), “a amostragem intencional é uma das estratégias de amostragem mais utilizadas nas pesquisas qualitativas”. Os autores acrescentam que nessa estratégia de amostragem “[...] os participantes são pré-selecionados de acordo com critérios relevantes para o objeto de investigação”.

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.

No que diz respeito aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas assinalamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

Resultados e discussões

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

1ª) ‘A existência de uma boa acessibilidade física dos alunos com deficiência aos ambientes escolares, incluindo os locais de desenvolvimento das aulas de EF da EB’* (doze citações).

Sobre essa condição necessária para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB nos referimos a Krug (2021a, p. 7) que aponta que “a boa acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares [...]” faz parte do ideal da EF Escolar Inclusiva. Krug; Krug e Krug (2019, p. 26) reportam que a boa acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares é um dos “[...] facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB [...]”. Nesse sentido, citamos Palma e Lehnhard (2012) que destacam que a acessibilidade e a inclusão são inseparáveis. As autoras enfatizam que a acessibilidade é fundamental para o profissional que trabalha em educação, bem como ao aluno que está incluído, pois assim proporciona ao estudante um melhor aprendizado por meio de estratégias de ensino e de conteúdos adequados, como também proporciona acesso aos locais e estruturas onde serão trabalhados esses conhecimentos, assim caminhando para o processo inclusivo. Dessa forma, Souza e Miranda (2010) colocam que, frente à proposta de inclusão, as escolas necessitam estar, cada vez mais, preparadas para poderem assimilar mecanismos que objetivem atender aos alunos com deficiência, fazendo com que os mesmos participem das aulas, independentemente de suas limitações físicas. Frente a esse contexto, podemos inferir que a existência de uma boa acessibilidade física dos alunos com deficiência aos ambientes escolares, incluindo os locais de desenvolvimento das aulas de EF na EB é, com certeza, uma das condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB;

2ª) ‘A existência de um bom apoio técnico de especialistas ao professor de EF da EB para lidar com alunos com deficiência’* (dez citações).

No direcionamento dessa condição necessária para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB nos aproximamos de Krug (2021a, p. 8) que frisa que “o apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência [...]” faz parte do ideal da EF Escolar Inclusiva. Krug; Krug e Krug (2019, p. 27) assinalam que “o apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência [...]” é um dos facilitadores

da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Nesse sentido, nos referimos a Martins (2001) que salienta que uma escola para ser inclusiva precisa ter especialistas técnicos para auxiliar os professores no desenvolvimento de suas aulas de forma inclusiva. Também Krug *et al.* (2018) reforçam essa necessidade, de ter aula, junto com o professor, um acompanhante profissional especializado que proporcionaria a integração do aluno com deficiência com o ambiente escolar. Frente a esse contexto, podemos inferir que a existência de um bom apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência é, com certeza, uma das condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB;

3ª) ‘A existência de uma boa capacitação/preparação/formação profissional (inicial/continuada) do professor de EF da EB para trabalhar com alunos com deficiência’ (nove citações).**

Essa condição necessária para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB pode ser fundamentada em Krug (2021a, p. 8) que assinala que “a adequada capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência [...]” faz parte do ideal da EF Escolar Inclusiva. Krug; Krug e Krug (2019, p. 26) colocam que a adequada capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência é um dos “[...] facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB [...]”. Nesse sentido, Farias (2003) destaca que a capacitação de professores é o primeiro passo para a inclusão escolar ter sucesso. De modo geral, é um fator que assegurará o progresso, a qualidade e a manutenção de todos os alunos na escola, já que, preparado, o professor terá competência para avaliar qual tipo de intervenção vai oferecer o desenvolvimento dos alunos, o impacto da inclusão para os alunos sem deficiência, se há modificação no desempenho da aprendizagem dos estudantes e como este desempenho pode ser potencializado. Dessa forma, Marchesi (2004, p. 44) esclarece que

a formação de professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas na escola. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em Educação Especial, não adquirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos.

Desta maneira, citamos ainda Marchesi (2004) que ressalta a importância de uma boa formação profissional (inicial/continuada) docente para a efetivação da inclusão escolar. Assim sendo, Krug *et al.* (2019, p. 7) salientam que “[...] capacitar-se com curso de especialização para saber lidar com os alunos inclusos [...]” é um dos papéis/função do professor de EF diante da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Também Mantoan (2003) ressalta a necessidade da formação continuada dos profissionais, dada à variedade de situações possíveis em sala de aula. A autora coloca que, muitas vezes, a formação acadêmica não prepara o professor para lidar com alunos com deficiências. Entretanto, adverte que há de se considerar que a realidade financeira dos professores nem sempre permite tal atualização profissional e que o governo e as escolas privadas deveriam primar por essa necessidade. Nesse cenário, lembramos Zaneratto (2023, p. 9) que salienta que “[...] um profissional de Educação Física qualificado é aquele que ensina o conjunto de conhecimentos da cultura corporal de movimento de modo a incluir e envolver ativamente todos os estudantes indistintamente, uma vez que a escola é um espaço democrático de aprendizagem”. Frente a esse contexto, podemos inferir que a existência de uma boa capacitação/preparação/formação profissional (inicial/continuada) do professor de EF para trabalhar com alunos com deficiência é, com certeza, uma das condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB;

4ª) ‘O professor de EF da EB deve receber um bom salário’* (oito citações).

Evidenciamos essa condição necessária para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB ao nos apoiarmos em Braga da Cruz *et al.* (1988) que afirmam que um dos

fatores de destaque para um bom desenvolvimento docente é a condição de ser ‘bem pago’. Assim sendo, os autores assinalam que a condição docente está intimamente ligada a fatores intrínsecos, sendo que os professores buscam também serem valorizados economicamente perante a sociedade. Nesse sentido, Marchesi (2004) enfatiza que uma boa retribuição financeira aos professores é uma das condições que podem influenciar positivamente na efetivação da inclusão escolar. Dessa forma, segundo Krug; Krug e Telles (2017, p. 32), o que falta para a profissão docente em EF na EB é um “[...] melhor salário [...]”. Além disso, Krug (2021b, p. 29) ressalta que “[...] ganhar um bom salário [...]” é uma das perspectivas futuras de professores de EF na EB em diferentes fases da carreira docente. Frente a esse contexto, podemos inferir que o professor receber um bom salário é, com certeza, uma das condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB;

5ª) ‘A modificação das atitudes, comportamentos e visões estigmatizadas (crenças) dos professores de EF da EB sobre a inclusão escolar’ (seis citações).**

Em referência a essa condição necessária para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB mencionamos Gorgatti (2005, p. 2) que afirma que “[...] não é suficiente apenas a criação de instrumentos legais que assegurem o ingresso de ‘todos’ à escola. Mais do que isso, é preciso que se modifiquem atitudes, comportamentos, visões estigmatizadas”. Nesse sentido, Pedrinelli (2002) enfatiza que os professores que não promovem a inclusão em suas aulas apresentam como característica a ‘crença’ de que são desprovidos de conhecimentos para atuar com a diferença, não sabendo o que fazer. Krug e Krug (2023b, p. 11) identificaram que os professores de EF da EB possuem as seguintes ‘crenças’ diante da inclusão escolar:

[...] ‘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 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’.

Frente a este contexto, podemos inferir que a modificação das atitudes, comportamentos e visões estigmatizadas (crenças) dos professores sobre a inclusão escolar é, com certeza, uma das condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB; e,

6ª) ‘O professor de EF da EB deve ser valorizado socialmente’* (cinco citações).

Quanto a essa condição necessária para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB anunciamos Marchesi (2004) que aponta que a valorização social do professor é uma das condições necessárias para a realização da inclusão escolar. De acordo com Mendes; Marcolino e Araújo (2022, p. 9), “quando pensamos em valorização do professor, nos remetemos à questão financeira, mas é necessário entender que há três formas de valorização: a salarial, a social e a profissional. Cada uma dessas possui suas características e importâncias que precisam ser consideradas”. Assim sendo, a respeito da valorização social do professor “[...] que é como a sociedade enxerga esse professor, como esse professor atua sobre essa sociedade” (MENDES; MARCOLINO; ARAÚJO, 2022, p. 9). Frente a esse contexto, podemos inferir que o professor deve ser valorizado socialmente é, com certeza, uma das condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB.

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

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

Frente a este quadro constatado no presente estudo, consideramos que o **‘pano de fundo’**, isso é, o que está por trás, das condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB, possui **‘dois fatores distintos’**, mas intrincados um com o outro. São eles: **a) o ‘pano de fundo’ ‘ligado à estrutura da escola/sistema educacional’***. Essa afirmativa pode ser ancorada por Krug; Krug e Krug (2024) que assinalam que as políticas públicas sem eficácia é um dos desafios de ser professor de EF da EB na escola pública. Além disso, Marcelo Garcia (1999) adverte que as políticas públicas educativas podem funcionar como fatores motivantes ou desmotivantes dos professores em relação ao compromisso profissional. Assim sendo, segundo Krug; Krug e Krug (2024), torna-se lógico que as políticas públicas educacionais sem eficácia, desmotivam os professores de EF da escola pública; e, **b) o ‘pano de fundo’ ‘ligado aos próprios professores de EF da EB’**** pode ser o **‘profissionalismo de cada docente de EF’** e o **‘desejo de ser um bom professor de EF na EB’**. Essa afirmativa pode ser sustentada por Krug (2025) que coloca que um dos significados de ser professor de EF na EB é ser profissional. Para Moraes (1996), a profissionalização do professor ocorre essencialmente na prática e é por meio de sua prática que o professor constrói suas crenças e pressupostos e esses o conduzem a construir seu próprio projeto de educação. Salienta que esse processo pode ser concebido como um movimento de auto-educação que torna o professor um profissional cada vez mais autônomo e competente. Nesse sentido, nos dirigimos a Sacristán (1999, p. 65) que assinala que “[...] o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado”. Além disso, de acordo com Krug (2022b, p. 50), “saber se comprometer com a inclusão [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área. Já Krug (2020) aponta que ser comprometido é uma das características do bom professor de EF da EB.

Considerações finais

As informações coletadas e analisadas permitiram a **‘identificação de seis condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de EF na EB’**, nas percepções dos professores da área estudados. Foram elas: **1ª) ‘a existência de uma boa acessibilidade física dos alunos com deficiência aos ambientes escolares, incluindo os locais de desenvolvimento das aulas de EF da EB’***; **2ª) ‘a existência de um bom apoio técnico de especialistas ao professor de EF da EB para lidar com alunos com deficiência’***; **3ª) ‘a existência de uma boa capacitação/preparação/formação profissional (inicial/continuada) do professor de EF da EB para trabalhar com alunos com deficiência’****; **4ª) ‘o professor de EF da EB deve receber um bom salário’***; **5ª) ‘a**

modificação das atitudes, comportamentos e visões estigmatizadas (crenças) dos professores de EF da EB sobre a inclusão escolar^{}; e, 6^a) ‘o professor de EF da EB deve ser valorizado socialmente^{*}.**

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

Assim sendo, ‘**concluimos que, em âmbito geral, a sociedade, as instituições governamentais que regem as políticas públicas e as instituições de ensino, e, em âmbito específico, particularmente, os professores de EF da EB pelo profissionalismo adequado em suas práticas educacionais em suas aulas, são os responsáveis para que a inclusão escolar seja de uma melhor qualidade**’.

Desta forma, pensando nas possibilidades de um trabalho mais qualificado pelos professores de EF na EB, diante da inclusão escolar, mencionamos Gorgatti (2005, p. 20) que coloca que

no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, incluindo o currículo, a avaliação, as decisões tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Neste sentido, ainda Gorgatti (2005, p. 20) diz que para “[...] tomar viável a inclusão efetiva de crianças com deficiências no ensino regular, é preciso que alguns esforços sejam empenhados”. Assim sendo, de acordo com Marchesi (2004, p. 44), existe um “[...] conjunto de condições que podem influenciar [...]” no trabalho de inclusão escolar.

Neste contexto, lembramos Iverson (1999 *apud* FARIAS, 2003) que afirma que algumas sugestões podem ajudar um professor de EF a se tornar bem-sucedido no ensino a alunos com deficiências em um movimento de inclusão: a) não desistir com facilidade, tentando todos os meios possíveis para facilitar as respostas de todos os alunos, antes de decidir que alguns não são capazes; b) encontrar os pontos fortes de cada aluno, utilizando-os para construir o ambiente de aprendizagem; c) oferecer o tempo suficiente para todos os alunos, especialmente aqueles com limitações, aprenderem e mostrar o que aprenderam; e, d) focar nos resultados significativos da aprendizagem, tendo a certeza de que o que foi aprendido poderá ser útil em situações fora da escola.

Entretanto, consideramos importante destacarmos que, de acordo com Pletsch (2009), de uma maneira geral, os professores não estão preparados para receber alunos com deficiência em suas salas de aula, e, por isso, existe a necessidade de melhoria da formação de professores como condição para uma inclusão mais eficaz.

Além disto, nos referimos a Krug; Krug e Telles (2017, p. 103) que colocam que os professores de EF da EB ao abordarem a EF Escolar que querem para o futuro destacaram “[...] uma EF Escolar que seja para todos, sem exclusão e sim inclusiva [...]”. Nesse sentido, Rangel *et al.* (2005) apontam que a EF Escolar deve seguir os princípios da inclusão, segundo os quais, nenhum aluno pode ser excluído de qualquer aula, o que procura garantir o acesso de todos os alunos às

atividades propostas. Assim sendo, nada mais adequado do que sugerir que os professores de EF da EB, os gestores e toda a comunidade escolar trabalhem em prol de uma educação para todos e de qualidade.

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 colocado por Molina Neto (2004, p. 61) de que “nas pesquisas qualitativas não há preocupação em generalizar os achados”.

Referências

- 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.
- BRAGA DA CRUZ, M. et al. A situação do professor em Portugal: relatório da comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. **Revista Análise Social**, Lisboa, v. 24, n. 103, p. 1187-1293, 1988.
- COSTA, V. B.; ROCHA, L. P. A (de)formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva. **Revista Científica UBM**, Barra Mansa, a. XXV., v. 22, n. 42, p. 66-84, 1. sem. 2020.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FARIAS, G. C. O programa de intervenção precoce como fator de inclusão da criança cega. **Revista Temas Sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 67, p. 44-49, 2003.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.
- GORGATTI, M. G. **Educação Física Escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- KRUG, H. N. Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, abr. 2020. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-comparativos-das-caracteristicas-do-bom-professor-de-educacao-fisica-da-educacao-bas...>. Acesso em: 17 abr. 2025.
- KRUG, H. N. O real e o ideal da Educação Física Inclusiva: percepções de professores da área. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, nov. 2021a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-real-e-o-ideal-da-educacao-fisica-inclusiva-percepcoes-de-professores-da-area>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- KRUG, H. N. As perspectivas futuras de professores de Educação Física na Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp. – EF, p. 26-35, fev. 2021b.
- KRUG, H. N. As reuniões pedagógicas na escola: um estudo de caso com professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, nov. 2022. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-reunioes-pedagogicas-na-escola-um-estudo-de-caso-com-professores-de-educacao-fisica-da-educ...>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- KRUG, H. N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. – EF, p. 44-55, 2022b.
- 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. 2023a.

- 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. 2023b.
- KRUG, H. N. Os significados de ser professor nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, mar. 2025. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-significados-de-ser-professor-nas-percepcoes-de-professores-de-educacao-fisica-iniciantes-na-educacao-basic...>. Acesso em: 17 abr. 2025.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Um retrato da Educação Física Inclusiva na Educação Básica. Um estudo na rede pública de ensino de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 28, n. 299, p. 2-15, 2023a. DOI: 10.46642/efd.v28i299.3636.
- 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. 2023b.
- 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. 2019.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os desafios de ser professor de Educação Física da Educação Básica na escola pública. **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 53, v. esp. – EF, p. 51-66, jun. 2024.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, mai./ago. 2017.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 4-12, 2019.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARTINS, L. de A. R. Por uma escola aberta às necessidades dos alunos. **Revista Temas Sobre Desenvolvimento**, v. 10, n. 55, p. 28-45, 2001.
- MENDES, B. R. D.; MARCOLINO, K. E. A.; ARAÚJO, R. N. de. A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente: um estudo analítico. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e-15798.015, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.15798.015.
- 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, 2004.
- MORAES, R. Compreendendo a profissionalização mediante história de vida de bons professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 31, p. 103-118, 1996.
- PAIVA, A. B. de; OLIVEIRA, G. S. de; HILLESHEIM, M. C. P. Análise de conteúdo: uma técnica de pesquisa qualitativa. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 16-33, 2021.
- PALMA, L. E.; LEHNHARD, G. R. Aulas de Educação Física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 115-126, 2012.

- PEDRINELLI, V. J. Possibilidades na diferença: o processo de “inclusão” de todos nós. **Revista Interação**, Brasília, v. 4, Edição Especial, p. 31-34, 2002.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, n. 33, p. 143-156, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- SILVA, E. V. da; ARAÚJO, M. E. de. O papel do estado, dos docentes e da família na constituição de uma educação inclusiva. **Revista Acadêmica Integra/Ação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 47-60, jan./jun. 2017.
- SOUZA, 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: 29 jun. 2024.
- ZANERATTO, G. L. **Influência dos professores de Educação Física na Educação Básica para a escolha do curso de Licenciatura em Educação Física**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual ‘Júlio de Mesquita Filho’, Bauru, 2023.

IMPLICAÇÕES DA JORNADA DE TRABALHO PARA A PRÁTICA DOCENTE NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug¹⁰
Rodrigo de Rosso Krug¹¹

Resumo

Neste estudo objetivamos analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público (estadual), de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre a existência ou não de implicações da jornada de trabalho para a prática docente e seus motivos. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa para a coleta de informações, bem como à análise de conteúdo para a interpretação das informações obtidas. Selecionamos como participantes do estudo vinte professores de EF da EB, da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que as implicações da jornada de trabalho para a prática docente dos professores de EF da EB estudados compõem um cenário de precarização do trabalho docente, tendo efeitos negativos sobre a profissão professor.

Palavras-chave: Educação Física. Jornada de Trabalho. Implicações na Docência.

Abstract

In this study we was aimed to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers from the Basic Education (BE), on the public school system (state), in a city in the central region of the state of Rio Grande do Sul (Brazil) about the existence or not of implications of the working day for teaching practice and the reasons for this. We was characterized the research as a qualitative of the case study. We was used an interview as a research instrument to collect information, as well as content analysis to interpret the information obtained. We was selected by participants twenty PE teachers from the BE of the school system and city. We was concluded that the implications of the working day for the teaching practice of the PE teachers from the BE studied make up a scenario of precariousness of teaching work, having negative effects on the teaching profession.

Keywords: Physical Education. Working Day. Implications in Teaching.

¹⁰ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Ex-Professor da Licenciatura em Educação Física, da Licenciatura em Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado), do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado), todos da UFSM; e-mail: hkrug@bol.com.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8985-9011>; ID Lattes: 5710464649581736.

¹¹ Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Curso de Educação Física – Bacharelado da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)/ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erechim); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) da UNICRUZ; e-mail: rodkrug@bol.com.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6701-0701-0751>; ID Lattes: 4452161709794540.

As considerações introdutórias

Para Krug (2008), o professor é um dos personagens da escola e dos processos que nela acontecem. Dessa forma, segundo Conceição *et al.* (2007, p. 15), o professor “[...] está sujeito a inúmeras questões que podem interferir na sua atuação profissional e, portanto, na construção de sua prática educativa”. Nesse sentido, de acordo com Krug (2008, p. 1), “[...] estudar estes detalhes é gerar conhecimentos úteis para a melhoria da qualidade do ensino, bem como da vida destes profissionais”.

No direcionamento de questões interferentes na atuação profissional docente, existe uma convicção de que a jornada de trabalho possui diversas consequências/implicações na prática docente.

Assim, ao nos preocuparmos especificamente com os professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), citamos alguns estudos (SANTOS, 2009; KRUG, 2017; KRUG *et al.*, 2018; e, KRUG *et al.*, 2020) que colocam que a excessiva jornada de trabalho possui severas implicações na prática docente em EF na EB.

Convém lembrarmos que, conforme Dal Rosso (2010, p. 1), jornada de trabalho é o “tempo gasto pelo indivíduo em atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida”. De acordo com Santos e Damasceno (2020, p. 509), “na docência, a jornada de trabalho, [...], não se dá restritivamente ao decorrer do tempo dos professores em [...] aula, mas se constitui a partir de diversos aspectos e em diferentes espaços”.

Desta forma, segundo Príncipe e André (2018, p. 12),

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

Os autores destacam que

a jornada de trabalho [...] é um fator que pode facilitar ou dificultar o Desenvolvimento Profissional dos professores e pode criar uma série de clivagens entre os docentes, pois implica formas mais ou menos atrativas e mais favoráveis ou menos favoráveis ao Desenvolvimento Profissional (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2018, p. 12).

Neste cenário, achamos necessário esclarecermos que a carga horária de trabalho e de ensino com os alunos é uma das facetas ligadas às condições de trabalho (SAMPAIO; MARIN, 2004; KRUG, 2017).

Para Lacaz (*apud* BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2012, p. 281), “as condições de trabalho docente estão relacionadas aos aspectos físicos do ambiente, como: número de alunos em sala, quantidade de aulas ministradas durante o dia, distância de deslocamento para a escola, salubridade, condições de espaço no trabalho e remuneração”.

Então, embasando-nos nas premissas descritas anteriormente, delineamos a seguinte questão norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), sobre a existência ou não de implicações da jornada de trabalho para a prática docente e seus motivos?

Frente a essa indagação, elaboramos o objetivo geral como sendo: analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil), sobre a existência ou não de implicações da jornada de trabalho para a prática docente e seus motivos.

Entretanto, para facilitarmos o atingimento deste objetivo geral, o desmembramos nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil), sobre a existência ou não de implicações da jornada de trabalho para a prática docente; e, 2) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil), sobre os motivos da existência ou não de implicações da jornada de trabalho para a prática docente.

Justificamos a importância da realização deste estudo devido a sua contribuição na compreensão da realidade das implicações da jornada de trabalho para a prática docente.

Os procedimentos metodológicos

Ancoramos os procedimentos metodológicos desta investigação nos referenciais de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é compreendida por meio de uma reunião de práticas que resultam em uma representação interpretativa de mundo, propiciada pela junção de significados, os quais fornecem ao pesquisador subsídios para a identificação de fenômenos.

Segundo Possebon (2004, p. 52), o estudo de caso é uma “[...] análise detalhada, compreensiva, sistemática e em profundidade do caso elemento de interesse”.

Assim sendo, nesta investigação, referimos o caso estudado ‘aos professores de EF da EB sobre as implicações da jornada de trabalho para a prática docente’.

Na coleta de informações utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, que, de acordo com Cruz Neto (2002, p. 57), “[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo”. Para Negrine (2010, p. 73), a entrevista “[...] encerra o significado de encontro combinado, marcado entre pessoas para ocorrer em lugar previamente determinado. Diz respeito à prestação de informações ou de opiniões sobre determinada temática, feita de forma oral, pelo entrevistador”. Destacamos que no roteiro da entrevista abordamos os objetivos específicos do estudo e que gravamos e transcrevemos os depoimentos dos colaboradores, sendo retornados aos informantes para leitura e conferência das informações prestadas.

Efetuamos a interpretação das informações coletadas por meio da análise de conteúdo, que, conforme Bardin (1979), apresenta como etapas de trabalho a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência. De acordo com Franco (2012, p. 25), “[...] uma das principais finalidades da análise de conteúdo é a produção de inferência”.

Selecionamos como participantes (colaboradores) do estudo vinte professores de EF da EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil). Essa quantidade de público de colaboradores está em consonância com o enfatizado por Minayo (2008, p. 43) de que “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir a sua representatividade. Uma pergunta importante [...] é quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”.

Para a compreensão do contexto social achamos necessário anunciarmos as seguintes características pessoais e profissionais dos colaboradores do estudo, conforme apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Algumas características pessoais e profissionais dos professores de EF da EB estudados.

Características			Total de Professores
Pessoais	Sexo	Masculino	08
		Feminino	12
	Faixa Etária	De 30 a 50 anos	20
	Estado Civil	Casado(a)	13
		Solteiro(a)	07
Profissionais	Formação Inicial	Licenciatura em EF	20
	Tempo de Docência	De 05 a 20 anos	20
	Rede de Ensino	Estadual	20

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: O autor.

A partir do quadro 1 convém esclarecermos que as características pessoais quanto ao sexo, faixa etária e estado civil, bem como a característica profissional de tempo de docência não foram objeto deste estudo, sendo que serviram somente como ilustração. As características profissionais de formação inicial (Licenciatura em EF) e ser lotado na rede de ensino público (estadual) é que foram os aspectos imprescindíveis de inclusão como colaborador da investigação.

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

Os resultados e as discussões

Neste estudo, orientamos e explicitamos os resultados e as discussões a partir dos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise (a existência ou não de implicações da jornada de trabalho na docência e os motivos da existência ou não de implicações da jornada de trabalho na docência), fato esse em concordância com o afirmado por Minayo; Deslandes e Gomes (2002) de que a(s) categoria(s) de análise pode(m) ser gerada(s) previamente à pesquisa de campo.

Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF da EB estudados, sobre a temática em questão, por meio de unidades de significados que são os enunciados dos discursos do informante que são significativos, tanto para o colaborador (pesquisado), quanto para o pesquisador, sendo atribuídos aos pressupostos teóricos da pesquisa (MOLINA NETO, 2010).

As percepções dos professores de EF da EB estudados sobre a existência ou não de implicações da jornada de trabalho para a prática docente

Neste momento, achamos pertinente mencionarmos Luft (2000) que diz que existência significa a qualidade de tudo o que é real ou existe, e é também a base de todas as outras coisas. Assim sendo, para este estudo, existência significa a base, ou o real, das implicações da jornada de trabalho que podem produzir na docência dos professores de EF na EB.

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiu somente ‘uma unidade de significado’ que a descrevemos a seguir.

A primeira e principal (única) unidade de significado declarada foi **existem implicações da jornada de trabalho para a prática docente em EF na EB** (vinte citações). Para Jacomini; Cruz e Castro (2020, p. 2),

a jornada de trabalho é um dos aspectos que compõem as condições de trabalho do professor da Educação Básica. A atividade docente envolve a aula propriamente dita, isso é, o tempo em que o professor realiza atividades de interação com os estudantes e atividades de suporte à docência, tais como: preparação da aula, correção de provas, trabalhos e atividades dos estudantes, atendimento aos pais, trabalho coletivo de formação e elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, entre outros.

Diante deste quadro, nos referimos a Santos (2009) que aponta a excessiva jornada de trabalho possui severas implicações na prática docente em EF na EB. Nesse contexto, podemos inferir que **‘existem implicações da excessiva jornada de trabalho para a prática docente em EF na EB’**.

Assim, esta foi a única percepção dos professores de EF da EB estudados, sobre a existência ou não de implicações da jornada de trabalho para a prática docente.

Ao efetuarmos uma **‘análise geral’** sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, constatamos que a **‘totalidade’** (vinte do total de vinte) dos mesmos apontaram uma única unidade de significado que foi a **‘existência de implicações da jornada de trabalho para a prática docente em EF na EB’**, tendo como **‘pano de fundo’** a **‘precarização do trabalho docente em EF na EB’**. Esse fato pode ser sustentado em Krug (2017) que afirma que uma carga horária de trabalho e de ensino com os alunos elevada é um dos indicadores de precarização do trabalho docente em EF na EB.

As percepções dos professores de EF da EB estudados sobre os motivos da existência de implicações da jornada de trabalho para a prática docente

Neste momento, achamos pertinente mencionarmos Luft (2000) que diz que implicação significa complicações, embirrações, encadeamento. Implicação é sinônimo de consequência que é um termo que caracteriza o resultado, reação ou efeito produzido de um acontecimento ou uma ação. Assim sendo, para este estudo, implicações significam as complicações, os encadeamentos, ou ainda as consequências que a jornada de trabalho pode produzir na docência dos professores de EF da EB.

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiram **‘seis unidades de significados’** que as descrevemos a seguir.

A primeira e principal unidade de significado manifestada foi **‘a sobrecarga de trabalho’** (vinte citações). De acordo com Luft (2000), sobrecarga significa tudo que excede à carga normal. Carga excessiva. Dessa forma, sobre essa unidade de significado, citamos Cancherini (2009) que coloca que a sobrecarga de trabalho é uma das dificuldades vivenciadas pelos professores na escola. Destaca que a sobrecarga refere-se tanto às exigências das escolas, quanto as necessidades pessoais. Acrescenta que a condição salarial dos professores é a razão pela qual muitos mantêm dois ou mais empregos. O salário não é suficiente para trabalhar somente um período e ter o outro para os afazeres que a profissão exige, já que, as exigências das escolas implicam no trabalho do professor em casa, na elaboração de planejamentos, correções, avaliações e revisões de planejamento, sobrecarregando o dia de afazeres, estudar e fazer investimentos na formação profissional. Krug *et al.* (2020, p. 496) assinalam que “[...] uma carga horária de trabalho com os alunos na integralidade das horas de seu contrato de trabalho, sem horas destinadas para o seu estudo ou de outra natureza,

é um fator negativo para o desenvolvimento profissional dos professores de EF [...] na EB [...]”. Nesse sentido, mencionamos Krug (2017) e Krug *et al.* (2020) que constatarem em estudos realizados que a totalidade dos professores de EF na EB estudados declarou que possuía uma carga horária de trabalho e de ensino com os alunos na integralidade das horas de seu contrato de trabalho, não possuindo carga horária de estudos ou de outra natureza. Assim sendo, segundo Krug (2017), uma carga horária de trabalho e de ensino com os alunos elevada é um dos indicadores da precarização do trabalho docente em EF na EB. Também Santos e Damasceno (2020, p. 509) apontam que “o prolongamento da carga horária de trabalho vem sendo evidenciada [...] como elemento que tem contribuído para o processo de intensificação e consequente precarização do trabalho dos professores no Brasil”. Dessa forma, Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p. 5) destacam que “[...] o acúmulo de tarefas influencia a prática pedagógica do professor, pois o mesmo, devido a 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) reafirmam 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 motivos da existência de implicações da jornada de trabalho para a prática docente em EF na EB’**.

Também outra unidade de significado manifestada, a segunda, foi **‘a insatisfação profissional’** (quinze citações). Segundo Luft (2000), insatisfação significa um descontentamento, um desagrado. Nesse contexto de unidade de significado, nos reportamos a Silva e Krug (2004) que destacam que o exercício da docência em EF na EB comporta sentimentos de insatisfação profissional. Nesse sentido, nos referimos a Scheleski (2017, p. 6) que assinala que

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

Também Krug e Krug (2024) apontam que a insatisfação profissional é um dos fatores causadores de desinvestimento profissional de professores de EF da EB. Além disso, Marcolan *et al.* (2017, p. 85) acrescentam 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 advinda das suas necessidades”. Nesse contexto, podemos inferir que **‘a insatisfação profissional, com certeza, é um dos motivos da existência de implicações da jornada de trabalho para a prática docente em EF na EB’**.

‘O stress docente’ foi outra unidade de significado manifestada, a terceira (dez citações). Segundo Lipp (2004, p. 60), o “stress é uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, diante de situações que de um modo ou de outro, irritam, amedrontam, excitam ou confundem ou mesmo diante de uma situação feliz”. Para Anjos e Ferreira (2004), estresse é um conjunto de reações do organismo a agressões de origens diversas, capazes de perturbar o equilíbrio interno da pessoa. Assim, nesse direcionamento de unidade de significado, lembramos Lemos e Nascimento (2012, p. 264-265) que frisam que

o trabalho representa uma parte significativa do cotidiano do homem moderno, constituindo-se num dos principais modos de ascensão social. Observa-se, pois, que o trabalho faz parte da vida do ser humano que com ele mantém uma relação íntima e antagônica de amor e ódio. Por um lado, o trabalho é frequentemente percebido como indesejado, estressante e doentio. Por outro lado, constitui fonte de crescimento e realização, que dá sentido à vida e dignidade ao homem. Nessa mesma perspectiva, [...] o trabalho é concebido como uma atividade humana voltada para um fim.

Também Passaia e Vieira (2011, p. 1) colocam que “o estresse no trabalho tem sido motivo de preocupação em quase todas as instâncias e uma área que chama à atenção, é a escola. Os professores estão expostos a diversos estímulos que contribuem para o surgimento do estresse”. Jesus (1996, p. 25) acrescenta que

se o professor não for bem sucedido e a tensão permanecer elevada durante muito tempo, pode manifestar sintomas de estresse que produzem a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra. Assim, o estresse faz parte do dia a dia, mas quando as exigências são intensas, excessivas, prolongadas ou imprevisíveis, ou quando o sujeito não possui as competências apropriadas para lidar com essas exigências, surgem os sintomas do mal-estar (docente) (acréscimo nosso).

Assim, neste cenário, Reis *et al.* (2006) destacam que ensinar é uma atividade, em geral, altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física e mental e no desempenho profissional de professores. Assim sendo, de acordo com Baccin e Krug (2005, p. 50), “os professores de Educação Física são mais estressados que os demais professores da Educação Básica [...]”. Dessa forma, Passaia e Vieira (2011, p. 1) colocam que vários são os fatores que podem ser citados como causadores de estresse aos professores de EF, mas, entretanto, entre os mais diversos, aparecem as burocracias desgastantes, os baixos salários e a infraestrutura precária. Nesse contexto, podemos inferir que **‘o stress docente, com certeza, é um dos motivos da existência de implicações da jornada de trabalho para a prática docente em EF na EB’**.

A quarta unidade de significado manifestada foi **‘a baixa qualidade do ensino nas aulas de EF na EB’** (oito citações). Luft (2000) coloca que qualidade significa característica particular de uma coisa ou de uma pessoa, pode ser tanto boa como má; particular, natureza. Frente a este cenário, Prandina e Santos (2016) apontam a existência de uma baixa qualidade do ensino público no país (Brasil), sendo que na EF Escolar a situação não é diferente, ou seja, de baixa qualidade, pois a maioria dos professores de EF na EB tem uma visão da disciplina de recreação ou passa tempo, ocasionando uma desvalorização da mesma pela sociedade brasileira. Assim sendo, citamos Krug e Krug (2022) que constataram que ser ‘recreacionista’ é uma das características do professor de EF da EB na opinião da comunidade escolar. Nesse contexto, podemos inferir que **‘a baixa qualidade do ensino nas aulas, com certeza, é um dos motivos da existência de implicações da jornada de trabalho para a prática docente em EF na EB’**.

‘O absenteísmo’ foi mais uma unidade de significado manifestada, a quinta (cinco citações). Conforme Esteve e Vera (1995), o absenteísmo profissional é caracterizado pelas ausências de curta duração em que o profissional não comparece ao trabalho, não justifica a falta, e, no máximo, restringe-se a uma chamada telefônica. Aparece fundamentalmente como uma reação para acabar com a tensão que deriva do exercício docente. A atuação na aula se torna mais rígida, o professor procura não se envolver, reduzindo-se ao âmbito dos conteúdos sem buscar relações com que seus alunos vivem. Tem dificuldade de aceitar situações novas, preferindo manter-se em uma rotina que, aos poucos, vai se tornando mais limitada, ocasionando um comportamento inflexível. Sua capacidade fica prejudicada, tornando-se seu desempenho moroso e pouco criativo. Esteve (1994) destaca que o absenteísmo laboral (aquele em que o docente não se esforça para realizar a sua função) é um mecanismo para cortar a sua tensão acumulada com o trabalho. Nesse contexto, podemos inferir que **‘o absenteísmo, com certeza, é um dos motivos da existência de implicações da jornada de trabalho para a prática docente em EF na EB’**.

Ainda outra unidade de significado manifestada, a sexta e última, foi **‘o abandono da docência’** (duas citações). Para Luft (2000), abandono significa o ato ou efeito de largar, de sair sem a intenção de voltar; afastamento. Dessa maneira, nos referimos a Barbosa (2012) que afirma que existe dificuldade para reter aqueles que optam pelo caminho da docência. Acrescenta que

“muitos trabalhadores docentes não permanecem na carreira, abandonando a profissão por outras carreiras em que sejam melhores remunerados e valorizados [...]” (BARBOSA, 2012, p. 389). Nesse sentido, segundo Krug *et al.* (2018), vários autores da educação em geral, bem como, especificamente da EF, destacam que a jornada de trabalho excessiva é um dos aspectos causadores do abandono da carreira pelos professores. Nesse contexto, podemos inferir que **‘o abandono da docência, com certeza, é um dos motivos da existência de implicações da jornada de trabalho para a prática docente em EF na EB’**.

Lembramos que, embora estas implicações estejam interligadas na prática docente e sejam difíceis de serem separadas, estas foram as que os professores de EF da EB estudados perceberam e, por isso, foram analisadas separadamente.

Ao realizarmos uma **‘análise geral’**, relativamente as implicações da jornada de trabalho para a prática docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, verificamos **‘um rol de seis unidades de significados’**, sendo que **‘todas’** estão **‘ligadas aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos’**, e que implicam na vida profissional e pessoal dos envolvidos no estudo. Assim, no direcionamento dessa constatação, citamos Tardif (2002) que destaca que o professor é um ser existencial, e isso indica que é impossível separar a vida pessoal da vida profissional.

As considerações conclusivas

Pela análise das informações obtidas concluímos que **‘a totalidade dos professores de EF da EB estudados declararam a existência de implicações da jornada de trabalho para a prática docente em EF na EB’**, as quais foram as seguintes: **1ª) ‘a sobrecarga de trabalho’; 2ª) ‘a insatisfação profissional’; 3ª) ‘o stress docente’; 4ª) ‘a baixa qualidade do ensino nas aulas de EF na EB’; 5ª) ‘o absenteísmo’; e, 6ª) ‘o abandono da docência’**. Frente a esse cenário, mencionamos Tardif (2002) que lembra que o professor está sujeito a inúmeras questões que podem interferir na sua atuação profissional e, portanto na construção de sua prática pedagógica. Enfim, ações do eu pessoal e do eu profissional.

A partir destas constatações concluímos que **‘os professores de EF da EB estudados, de forma geral, possuem uma boa percepção das implicações da jornada de trabalho para a prática docente’**.

Também concluímos que **‘as implicações da jornada de trabalho para a prática docente dos professores de EF da EB estudados compõem um cenário de precarização do trabalho docente, tendo efeitos negativos sobre a profissão professor’**.

Assim sendo, nos referimos a Oliveira (2004, p. 1148) que coloca que, tanto o trabalho em geral,

[...] também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes pública de ensino, chegando, em alguns estados, ao número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho de estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

De acordo com Oliveira (2005, p. 8), o professor

[...] alienado do produto do seu trabalho, ele passa a vender a sua força de trabalho, dando aulas em ‘séries’ e, submetido a duas ou três jornadas de trabalho, ‘para manter as condições mínimas de sobrevivência diante dos salários aviltados’. Assim, são levados a trabalhar em várias escolas, em extensos horários que vão da manhã até a noite.

Para Arelano *et al.* (2014), a definição de uma jornada laboral compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, logo, se destaca como é importante haver uma distribuição adequada/coerente da jornada de trabalho do professor, a fim de que esse consiga cumprir com os objetivos educacionais, sejam eles voltados aos estudos/planejamentos ou às práticas em aula.

Assim, frente aos resultados alcançados por este estudo, sugerimos a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre as implicações da jornada de trabalho para a prática docente de professores de EF da EB.

Ao finalizarmos, destacamos que é preciso considerar que fundamentamos este estudo nas especificidades e nos contextos de uma rede de ensino público e de uma cidade, em particular de professores de EF da EB em específico, e que seus achados não podem ser generalizados e sim encarados como uma possibilidade de ocorrência.

Referências

- ANJOS, M. dos; FERREIRA, M. B. (Coord.). **Miniaurélio Eletrônico versão 5.12**. Positivo, 2004.
- ARELANO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; SOUZA, N. A. de; SANTOS, K. A. Condições de trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.
- BACCIN, E. V. C.; KRUG, H. N. O stress docente em Educação Física na Educação Básica em cinco cidades do Rio Grande do Sul: dados preliminares. In: SEMINÁRIO REGIONAL, SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Alfabetização e Letramento. Os desafios de ensinar e aprender, IV., I. Santa Maria, 2005. **Anais**, Santa Maria: UFSM, 2005.
- BARBOSA, A. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 384-408, jul./dez. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. do; BORGATTO, A. F. Qualidade de vida dos docentes de Educação Física. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.
- CANCHERINI, A. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; BERNARDI, A. P.; CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. A formação de professores e o tempo: uma discussão sobre a reflexão crítica na construção da identidade docente. In: KRUG, H. N. (Org.). **Saberes e fazeres na Educação Física**. Santa Maria: [s.n.], 2007.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

- ESTEVE, J. M.; VERA, J. **Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores**. Barcelona: Antropos, 1995.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.
- JACOMINI, M. A.; CRUZ, R. E. da; CASTRO, E. C. de. Jornada de trabalho docente na rede pública de Educação Básica: parâmetros para discussão. *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, n. 32, p. 1-25, mar. 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.4862.
- JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores**. [S.I.: s.n.], 1996.
- KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 09 mai. 2021.
- KRUG, H. N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-precarizacao-do-trabalho-docente-em-educacao-fisica-na-educacao-basica>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- 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. Os fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente e suas consequências nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 20, n. 53, v. esp.- EF, p. 4-16, jun. 2024.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. Implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 14, n. 36, v. 03, p. 28-34, 2018.
- 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 Acadêmica**, Manhuaçu, v. 18, p. 487-509, set./dez. 2020.
- LEMO, C. A. F.; NASCIMENTO, J. V. do. Parâmetros socioambientais da qualidade de vida dos professores de Educação Física. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.
- LIPP, M. E. M. (Org.). **O stress no Brasil: pesquisas avançadas**. Campinas: Papirus, 2004.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- 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.
- MINAYO, M. C. de S. Introdução à metodologia de pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hubitec/Abrasco, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PASSAIA, J. R.; VIEIRA, P. S. O professor de Educação Física e o estresse profissional. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 158, p. 1-6, jul. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd158/o-professor-de-educacao-fisica-e-o-estresse.htm>. Acesso em: 24 out. 2019.

- PRANDINA, M. Z.; SANTOS, M. de L. dos. A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 4, n. 8, p. 99-114, jul./dez. 2016.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, D. A. A regulamentação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2004.
- POSSEBON, M. O estudo de caso na investigação em Educação Física na perspectiva qualitativa. In: CAUDURO, M. T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.
- PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. Fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento de professores iniciantes: uma análise das condições de trabalho. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 3, n. 6, p. 1-15, jul./dez. 2018.
- REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. Docência e exaustão emocional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006.
- 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, K. M. R. dos. **Professores de Educação Física: condições e relações de trabalho**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- SANTOS, S. M. dos; DAMASCENO, E. A. A jornada de trabalho e suas implicações ao trabalho dos professores de Anos Iniciais da rede municipal de Rio Branco – Acre. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 509-523, set./dez. 2020.
- SCHELESKI, G. P. **A relação entre a Gestão Escolar e o desinvestimento pedagógico na Educação Física em uma escola da rede de ensino público e de uma da rede privada**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.
- SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente dos professores de Educação Física no Ensino Fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 02, p. 39-46, nov. 2004.
- SOMARIVA, J. F. G.; VASCONCELLOS, D. L. R.; JESUS, T. V. de. As dificuldades enfrentadas pelos professores de EF nas escolas públicas de Braço Norte. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (SIMFOP), V., 2013, Tubarão. **Anais**, Tubarão, 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.