

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 58

Ano 22

Volume Especial – Educação Física

Hugo Norberto Krug

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2026

2026

2026

2026

Niterói – RJ

Revista Querubim 2026 – Ano 22 nº58 – vol. esp. – Educação Física – 53p. (Fevereiro – 2026)
Rio de Janeiro: Querubim, 2026 – 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 Krugm e Rodrigo de Rosso Krug – A (des)integração da Educação Física com as demais disciplinas do currículo da Educação Básica: um estudo de caso com a comunidade escolar	04
02	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – As preocupações pedagógicas de professores unidocentes em suas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental	14
03	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – O início da docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores contribuintes do desejo de abandono e permanência na carreira	24
04	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – Apontamentos sobre as características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica	34
05	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – Os sentimentos de mal-estar de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão escolar: causas e consequências	44

A (DES)INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS DEMAIS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

Hugo Norberto Krug¹
Rodrigo de Rosso Krug²

Resumo

Objetivamos analisar as percepções da comunidade de uma escola da rede de ensino público, de uma cidade do Rio Grande do Sul (Brasil), quanto à (des)integração da Educação Física (EF) com as demais disciplinas do currículo da Educação Básica (EB). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Usamos uma entrevista, tendo as informações coletadas interpretadas pela análise de conteúdo. Selecionamos como participantes quarenta e dois integrantes da comunidade da referida escola. Concluímos que as percepções da comunidade escolar estudada denunciam uma situação muito delicada sobre a EF na EB, isto é, de desintegração no currículo escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Básica. Currículo.

Abstract

We was aimed to analyze the perceptions of the community of a public school in a city in Rio Grande do Sul (Brazil), regarding the (dis)integration of Physical Education (PE) with the other subjects in the Basic Education (BE) curriculum. We was characterized the research as qualitative of the case study type. We was used an interview, and the collected information was interpreted through content analysis. We was selected as participants forty-two members of the school community. We was concluded that the perceptions of the school community studied reveal a very delicate situation regarding PE in BE, that is, its disintegration within the school curriculum.

Keywords: Physical Education. Basic Education. Curriculum.

Considerações iniciais

Para Salgado (2017), a Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) vem historicamente buscando sua identidade e legitimidade na escola e como uma disciplina constitui o todo que é a estrutura curricular da EB, sendo que deve ter equivalência de valores com as outras disciplinas do currículo. Entretanto, a autora diz que a EF enquanto um componente curricular na EB oscila entre uma integração (restrita a poucas situações) e uma desintegração (em muitas situações).

Assim, neste cenário de (des)integração da EF com as demais disciplinas do currículo da EB, preocupamo-nos em efetuar uma pesquisa sobre as percepções de uma comunidade escolar a respeito dessa temática, pois estudar o que acontece com a disciplina de EF é tarefa daqueles que estão comprometidos a qualidade da educação.

Neste sentido, achamos importante estudarmos a participação da disciplina de EF no currículo da EB, pois consideramos que a melhoria da qualidade educativa surge da confrontação entre a realidade que temos e a que queremos, principalmente ao levarmos em consideração a opinião da comunidade escolar. Dessa forma, na perspectiva deste estudo, lembramos que a comunidade escolar é formada por professores e técnicos educacionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos (KRUG

¹ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hnrug@bol.com.br.

² Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

et al., 2020). Entretanto, nos deteremos nos gestores, professores e alunos, pois constatamos que os pais e/ou responsáveis pelos alunos por não participarem frequentemente da escola não possuem opinião formada em relação à temática em questão.

Neste contexto, elaboramos a seguinte questão problemática deste estudo: quais são as percepções da comunidade de uma escola da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), quanto à (des)integração da EF com as demais disciplinas do currículo escolar da EB?

Desta forma, construímos o objetivo geral do estudo, ou seja, analisar as percepções da comunidade de uma escola da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), quanto à (des)integração da EF com as demais disciplinas do currículo escolar da EB. Desse objetivo geral decorreram os seguintes objetivos específicos, partindo do pressuposto geral de analisar as percepções da comunidade de uma escola da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), quanto: a) à importância ou não da EF no currículo escolar da EB; b) à existência de vínculos de (des)integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo escolar da EB; c) aos motivos da existência de vínculos de (des)integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo escolar da EB; e, d) à como fazer a integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo escolar da EB.

A justificativa da realização do estudo reside na importância de se saber como a EF na EB é vista pela comunidade escolar sobre a sua (des)integração curricular na EB.

Procedimentos metodológicos

Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Conforme Oliveira (2016), a pesquisa qualitativa é um processo de reflexões e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação. Já, estudo de caso é um tipo de pesquisa descritiva que consiste num trabalho de compreensão em profundidade de uma única situação ou fenômeno (OLIVEIRA, 2016).

Usamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, que, para Chizzotti (2000), fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Assim sendo, relacionamos as questões norteadoras que compuseram a entrevista com os objetivos específicos do estudo.

Na interpretação das informações coletadas utilizamos a análise de conteúdo, que, segundo Chizzotti (2000), objetiva compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Selecionamos como participantes do estudo quarenta e dois integrantes da comunidade escolar, de uma escola da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo quatro gestores escolares (diretor; vice-diretor; coordenador pedagógico; e, supervisor pedagógico), três professores de EF, quinze professores em geral, isto é, das outras disciplinas do currículo (três de cada Ano – 5º ao 9º) e vinte alunos (quatro de cada Ano – 5º ao 9º). Apoiamos essa seleção nas representatividades tipológica e numérica propostas pelas pesquisas qualitativas.

Destacamos que todos os participantes assinaram o TCLE, sendo que os pais e/ou responsáveis dos alunos autorizaram a participação de seus dependentes.

Resultados e discussões

O exposto a seguir teve como referência os objetivos específicos do estudo.

Quanto à importância ou não da EF no currículo da EB nas percepções da comunidade escolar

Neste estudo, importância significa aquilo que tem valor, é relevante, ou seja, a EF é uma disciplina que tem importância e relevância no currículo escolar da EB. Nesse sentido, a seguir, apresentamos as percepções da comunidade escolar estudada:

a) Gestão Escolar

A ‘maioria’ (três do total de quatro) dos gestores escolares estudados declarou que a EF é uma disciplina ‘importante no currículo da EB’. Esse fato está em consonância com o estudo de Krug *et al.* (2017) que constataram que a palavra importante é representativa da EF na EB para diretores escolares, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do RS, tendo como justificativa a contribuição para a formação da cidadania dos alunos. Já, a ‘minoridade’ (um do total de quatro) dos gestores escolares estudados declarou que a EF é uma disciplina que ‘não é importante no currículo da EB’. Esse fato está em consonância com o dito por Krug *et al.* (2017) de que a palavra desvalorização é uma representação da EF na EB para diretores escolares, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do RS, tendo como justificativa a falta de identidade da EF na escola. A partir dessas percepções inferimos que, para os gestores estudados, apresenta-se uma polarização entre os posicionamentos de importância e de não importância da disciplina de EF no currículo da EB. Essa situação de polarização é preocupante, porque, para Krug *et al.* (2017), a representação social que os diretores escolares têm sobre a EF na EB, exerce ou poderá exercer enorme influência a respeito de como essa é ou será desenvolvida na escola;

b) Professores de Educação Física

Constatamos que a ‘totalidade’ (três do total de três) dos professores de EF da EB estudados manifestou que a EF é uma disciplina ‘importante no currículo da EB’. Esse fato está em concordância com o manifestado por Marques e Krug (2012) que apontam que a EF se faz presente como uma disciplina de grande importância no currículo escolar e de vasta abrangência, pois, por seu intermédio é possível se desenvolver inúmeras aptidões necessárias para a formação integral do ser humano. No direcionamento de constatação inferimos que, para os professores de EF estudados, a EF é uma disciplina importante no currículo da EB. Nesse sentido, citamos Marques e Krug (2012) que afirmam que a EF é uma disciplina de extrema importância no currículo escolar, sendo que, está inserida na escola com a intenção de educar o aluno, através da construção de valores, auxiliando no desenvolvimento de suas potencialidades motoras, cognitivas, afetivas, sociais e na formação de bons cidadãos;

c) Professores das demais disciplinas do currículo escolar

Observamos que a ‘totalidade’ (quinze do total de quinze) dos professores das demais disciplinas do currículo escolar estudados depôs que a EF é uma disciplina que ‘não é importante no currículo da EB’. Nesse sentido, citamos Leandro (2012) que diz que a EF na escola vem a tempos sofrendo críticas dos docentes de outras disciplinas, que acreditam ser uma disciplina menos importante para o desenvolvimento do aluno, uma forma de lazer e recreação para os alunos se distraírem, depois de algumas horas dentro da sala de aula, tornando assim uma disciplina sem importância. A partir dessa constatação inferimos que, para os professores das demais disciplinas do currículo escolar estudados, a EF é uma disciplina que não é importante no currículo escolar da EB.

Assim, frente a esse cenário, Leandro (2012) aponta que o desconhecimento dos docentes das demais disciplinas sobre a importância da EF no currículo escolar é um dos fatores que induzem a desvalorização da EF na escola; e,

d) Alunos de Educação Física da Educação Básica

Verificamos que a ‘totalidade’ (vinte do total de vinte) dos alunos de EF da EB estudados apontou que a EF é uma disciplina ‘importante no currículo da EB’. Esse fato está em concordância com o estudo de Leandro (2012) que constatou que a EF é importante no currículo escolar, na opinião dos alunos da EB da cidade de Cocal do Sul. Relativamente a essa constatação inferimos que, para os alunos de EF da EB estudados, a EF é uma disciplina importante no currículo escolar da EB. Assim, frente a esse cenário, nos referimos a Leandro (2012) que destaca que a disciplina de EF é a que os alunos mais gostam no currículo da EB e é mencionada como importante, entretanto eles não a consideram como essencial na escola, pois a sua importância está ligada ao prazer que os alunos sentem ao praticar atividades físicas.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’, quanto à ‘importância da EF no currículo da EB’, constatamos uma ‘polarização’ da comunidade escolar estudada em considerar à importância ou não da EF no currículo da EB. Nesse sentido, verificamos que, ‘nas percepções dos envolvidos diretamente no processo educativo da EF’, isto é, ‘os professores de EF e seus alunos’, a ‘totalidade’ dos mesmos manifestou a ‘importância da EF no currículo da EB’, enquanto que ‘nas percepções dos envolvidos indiretamente no processo educativo da EF’, ou seja, a ‘Gestão Escolar e os professores das demais disciplinas do currículo escolar’ manifestaram a ‘não importância da EF no currículo da EB’. Esse fato encontra apoio em Krug *et al.* (2020) que dizem que o principal fator indicativo de desvalorização da EF na EB é o desconhecimento da comunidade escolar sobre a importância da disciplina de EF no currículo. Então, a partir dessas constatações inferimos que a disciplina de EF, ao possuir uma polarização a respeito de sua importância ou não no currículo, tende a não ser valorizada e, portanto, com poucas possibilidades de estar integrada com as demais disciplinas do currículo da EB.

Quanto à existência de vínculos de (des)integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB nas percepções da comunidade escolar

Neste estudo, vínculo, interação e desintegração significam a existência ou não de ligação e/ou união de todas as disciplinas formando um conjunto de conhecimentos que compõem o currículo da EB. Dessa forma, apresentamos, na sequência, as percepções da comunidade escolar:

a) Gestão Escolar

Apuramos que a ‘totalidade’ (quatro do total de quatro) dos gestores escolares estudados manifestou a ‘existência de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’. Esse fato tem suporte em Krug e Krug (2022) que dizem que nos olhares da Gestão Escolar o professor de EF é visto como um rolator de bola e despreparado para realizar o trabalho de um educador, desvalorizando assim a EF na EB. Nessa direção de constatação inferimos que, para os gestores escolares estudados, a EF apresenta-se desintegrada das demais disciplinas do currículo da EB. Assim, justificamos esse fato ao citarmos Leandro (2012) que afirma que o sistema escolar contribui para que a EF seja vista como um espaço menos rígido quando comparada às demais disciplinas, pois há uma centralidade da atividade intelectual nas atividades escolares e é dada pouca importância às práticas corporais na escola;

b) Professores de Educação Física

Notamos que a ‘totalidade’ (três do total de três) dos professores de EF da EB estudados declarou a ‘existência de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’. Esse fato possui embasamento em Marques e Krug (2012) que dizem que a EF mesmo sendo uma área de conhecimento essencial não é tratada com o devido valor como as demais disciplinas. Em razão dessa constatação inferimos que, para os professores de EF estudados, existe uma desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo escolar da EB. Nesse sentido, nos reportamos a Marques e Krug (2012) que salientam que a não integração da EF no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho pedagógico da escola ocasiona um distanciamento do professor de EF do restante da equipe pedagógica, situação que caracteriza a ‘pouca importância’ do trabalho e da opinião do professor da referida disciplina;

c) Professores das demais disciplinas do currículo escolar

Constatamos que a ‘maioria’ (treze do total de quinze) dos professores das demais disciplinas do currículo escolar da EB estudados anunciou que ‘existem vínculos de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo escolar da EB’. Essa situação pode ser justificada por Cristino *et al.* (2008) que dizem que dentre as diversas disciplinas da grade curricular das escolas, encontra-se a EF, a qual, muitas vezes, é caracterizada como um componente escolar meramente prático, sem conteúdos importantes a ser desenvolvidos para a formação dos alunos. Já, a ‘minoridade’ (dois do total de quinze) dos professores das demais disciplinas do currículo da EB estudados anunciou que ‘existem vínculos de integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’. Esse fato pode ser fundamentado por Leandro (2012) que destaca que para muitos professores não especialistas existe a crença de que as aulas de EF servem de meio para outras aprendizagens, certamente mais prestigiosas para a escola, como a aprendizagem da Matemática ou a alfabetização. A partir dessas colocações inferimos que, para os professores das demais disciplinas do currículo escolar estudados, apresenta-se uma ‘polarização entre os posicionamentos, de existência e não existência de vínculos de integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo escolar da EB’, entretanto, com uma grande maioria para o pólo da não existência de vínculos de integração. Essa situação majoritária constatada de não existência de integração da EF com as demais disciplinas do currículo pode ser contestada por Salgado (2017) que coloca que a EF na EB é um componente curricular obrigatório e junto a outros componentes constitui o todo que é a estrutura curricular da escola e deve ter equivalência de valores e integração com as outras disciplinas do currículo escolar; e,

d) Alunos de Educação Física da Educação Básica

Observamos que a ‘totalidade’ (vinte do total de vinte) dos alunos de EF da EB estudados declarou que ‘existem vínculos de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’. Essa situação pode ser apoiada em Leandro (2012) que diz que existem aulas de EF na EB sem direcionamento pedagógico, ou seja, uma falta de intervenção pedagógica nas atividades desenvolvidas na disciplina, o que ocasiona uma desintegração da EF com as demais disciplinas do currículo na EB. A partir dessa constatação inferimos que, para os alunos de EF da EB estudados, não existem vínculos de integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB. Nesse cenário, citamos Krug; Krug e Krug (2019) que afirmam que, na escola, a EF é um componente curricular que, na maior parte das vezes, é desvalorizado, desconsiderado, discriminado, chegando a ser excluído dos projetos pedagógicos de algumas escolas.

Ao elaborarmos uma ‘análise geral’, quanto à ‘existência ou não de vínculos de (des)integração, ou seja, a existência de integração ou de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’, constatamos que ‘a quase totalidade da comunidade escolar estudada manifestou a desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’, em suas

percepções. Esse fato encontra apoio em Leandro (2012) que diz que existe, na maior parte das escolas públicas, uma desintegração da disciplina de EF no currículo. A partir dessa constatação, inferimos que a disciplina de EF possui uma unanimidade a respeito de sua desintegração com as demais disciplinas do currículo da EB, tendendo assim a não ser valorizada.

Quanto aos motivos da existência de vínculos de (des)integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB nas percepções da comunidade escolar

Neste estudo, motivo é a causa da ligação e/ou integração da disciplina de EF com as demais disciplinas do currículo da EB formando um conjunto de conhecimentos integrados, bem como pode ser a causa da não ligação e/ou desintegração da disciplina de EF com as demais disciplinas do currículo da EB formando um conjunto de conhecimentos desintegrados. A seguir, expomos as percepções da comunidade escolar:

a) Gestão Escolar

A ‘maioria’ (três do total de quatro) dos gestores escolares estudados ressaltou que ‘o motivo da existência de vínculos de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’ foi ‘a não participação do professor de EF nas decisões da escola’*. Essa situação pode ser apoiada por Krug *et al.* (2016) que constataram que os professores de EF da EB não costumam participar das decisões da escola, como, por exemplo, das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe, etc., sendo então, isso, uma cultura da EF Escolar. Assim sendo, a ‘minoridade’ (um do total de quatro) dos gestores escolares estudados ressaltou que ‘o motivo da existência de vínculos de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’ foi ‘o trabalho isolado do professor de EF da escola’*. Esse fato está em consonância com Krug *et al.* (2016) que constataram que os professores de EF da EB trabalham de forma isolada, individualizada e que isso faz parte da cultura da EF Escolar. A partir dessas constatações inferimos que, para os gestores escolares estudados, apresenta-se uma ‘dualidade de motivos da existência de vínculos de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’, mas os dois motivos recaem sobre o professor de EF da EB. Essa situação de dualidade de motivos de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB, de forma geral, é preocupante, porque, segundo Krug; Krug e Krug (2019) a não participação do professor de EF nas decisões da escola e o trabalho isolado do professor de EF na escola são fatores que levam a existência de marginalização da EF na EB nas percepções da Gestão Escolar;

b) Professores de Educação Física

A ‘totalidade’ (três do total de três) dos professores de EF da EB estudados salientou que ‘o motivo da existência de vínculos de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’ foi ‘a falta de apoio da comunidade escolar’**. Esse fato está em consonância com o apontado por Krug; Krug e Krug (2019) que dizem que, na organização escolar, a EF tem ocupado um lugar secundário, isolada das demais disciplinas do currículo. Nessa direção de constatação inferimos que, para os professores de EF estudados, a falta de apoio da comunidade escolar é o motivo da existência de vínculo de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB. Nesse sentido, citamos Marques e Krug (2012) que colocam que a falta de apoio da comunidade, pais e alunos, é uma das dificuldades da prática pedagógica de EF na EB;

c) Professores das demais disciplinas do currículo escolar

A ‘maioria’ (treze do total de quinze) dos professores das demais disciplinas do currículo escolar estudados destacou que ‘o motivo da existência de vínculos de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’ foi ‘porque o professor de EF é tido como somente um recreacionista e não um educador’*. Esse fato pode ser confirmado em Krug e Krug (2022) que

assinalam que o professor de EF é visto pelos demais professores do currículo escolar na EB, como um recreacionista. Dessa forma, a ‘minoria’ (dois do total de quinze) dos professores das demais disciplinas do currículo escolar da EB estudados, destacou que ‘o motivo da existência de vínculos de integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’ foi ‘porque o professor de EF participa de um trabalho coletivo realizado pelos docentes da escola’*. Esse fato encontra suporte Krug; Krug e Krug (2023) que frisam que a realização de um trabalho coletivo pelos professores da escola é uma das condições necessárias para um trabalho qualificado na disciplina de EF na EB. A partir dessas constatações inferimos que, para os professores das demais disciplinas do currículo escolar estudados, apresenta-se uma ‘polarização entre um motivo de desintegração e um motivo de integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo escolar’, sendo que o motivo de desintegração é um fator negativo, que leva à desvalorização da EF na EB (KRUG *et al.*, 2020), e o motivo de integração é um fator positivo, que leva à valorização da EF na EB (KRUG *et al.*, 2020); e,

d) Alunos de Educação Física da Educação Básica

Visualizamos que a ‘totalidade’ (vinte do total de vinte) dos alunos de EF da EB estudados destacou que ‘o motivo da existência de vínculos de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’ foi ‘porque o professor de EF é do tipo rola bola’. Essa situação pode sustentada em Krug e Krug (2022) que apontam que a principal característica pessoal e profissional do professor de EF da EB, nas percepções da comunidade escolar (Gestão Escolar; professores das demais disciplinas do currículo escolar; e, alunos de EF da EB), é ‘rola bola’, a qual é uma expressão utilizada para definir o professor que abdica da responsabilidade docente e tem por hábito levar os alunos para o pátio e/ou quadra e larga a bola para que pratiquem alguma atividade física de interesse ou não. Relativamente a essa constatação inferimos que, para os alunos de EF da EB estudados, a prática do ‘rola bola’ é bastante condenável, pois se desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores. Dessa forma, citamos Krug e Krug (2022) que destacam que a imagem do professor de EF Escolar como ‘rola bola’ é uma imagem negativa da profissão professor.

Ao construirmos uma ‘análise geral’, quanto aos ‘motivos da existência ou não de vínculos de (des)integração, ou seja, a existência de integração ou de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB’, constatamos o seguinte: a) ‘motivos da desintegração’ – ‘a não participação do professor de EF nas decisões da escola’*; ‘o trabalho isolado do professor de EF da escola’*; ‘a falta de apoio da comunidade escolar’*; ‘o professor de EF é tido como somente um recreacionista e não um educador’*; e, ‘o professor de EF é tipo rola bola’*; e, b) ‘motivo da integração’ – ‘o professor de EF participa de um projeto coletivo realizado pelos docentes da escola’*. Assim sendo, também constatamos que ‘a maioria (quatro do total de cinco) dos motivos da existência de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB está ligada aos professores de EF da EB*, enquanto que a minoria (um do total de cinco) desses motivos está ligada à estrutura da escola/sistema educacional**’. Já, a ‘totalidade (um do total de um) dos motivos da existência de integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB está ligada aos professores de EF da EB*’. A partir dessas constatações inferimos que, para a comunidade escolar estudada, a maioria dos motivos da existência de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB está ligada aos próprios professores de EF e a minoria está ligada à estrutura da escola/sistema educacional.

Quanto à como fazer a integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB nas percepções da comunidade escolar

Neste estudo, fazer significa propor e realizar determinadas ações que venham a contribuir para a integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB. Assim, apresentamos, na sequência, as percepções da comunidade escolar:

a) Gestão Escolar

A ‘totalidade’ (quatro do total de quatro) dos gestores escolares estudados manifestou ações de como fazer a integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB. Foram quatro as ações sugeridas, sendo uma apontada por cada gestor:

1) ‘Acontecer à participação de todos os professores nas decisões da escola’ – sobre essa sugestão citamos Cristino *et al.* (2008) que salientam que as reuniões pedagógicas representam um espaço de trabalho coletivo constante na escola, no sentido de que estabeleçam diálogos entre os gestores e os professores nas tomadas de decisões em busca do resgate da ação conjunta; 2) ‘Desenvolver um trabalho coletivo na escola’ – a respeito dessa sugestão nos reportamos a Krug; Krug e Krug (2023) que afirmam que a realização de um trabalho coletivo pelos professores da escola é uma das condições necessárias para um trabalho qualificado da EF na EB; 3) ‘A valorização de todas as áreas de atuação na escola’ – relativamente a essa sugestão nos dirigimos a Salgado (2017) que aponta que as atividades da escola são complementares, sendo que cada uma delas necessita de um agente individual, contudo exige a participação de outras, para que juntas possam concretizar qualquer objetivo; e, 4) ‘Melhorar a qualidade do ensino na escola’ – quanto a essa sugestão nos embasamos em Cristino *et al.* (2008) que enfatizam que a Gestão Escolar constitui-se numa atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas dos estabelecimentos de ensino. Esses visam promover a efetiva aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. A partir dessas constatações, ou seja, das sugestões dos gestores escolares estudados de como fazer a integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB, inferimos que a Gestão Escolar não é efetiva, isto é, não está realizando sua função adequadamente, e o que prova esse fato são as suas próprias sugestões. Nesse sentido, citamos Salgado (2017) que afirma que, em alguns aspectos, a realidade escolar não contribui para uma efetiva participação dos professores na gestão da escola;

b) Professores de Educação Física

A ‘totalidade’ (três do total de três) dos professores de EF da EB estudados manifestou ações de como fazer a integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB. Foram duas as ações sugeridas, sendo uma apontada por dois professores (a nº 1) e outra por um professor (a nº 2): 1) ‘Exigindo da coordenação pedagógica da escola uma ação coletiva’ – em relação a essa sugestão nos dirigimos a Cristino *et al.* (2008) que assinalam que no complexo cenário que é a escola, existe um importante mediador das relações sociais e profissionais, que é o coordenador pedagógico, pois a sua atuação se dá justamente no campo da mediação e, por isso, precisa promover uma articulação necessária entre a sala de aula e a instituição; e, 2) ‘Exigindo um Projeto Pedagógico da escola com mais integração curricular’ – ao nos referirmos a essa sugestão citamos Salgado (2017) que enfatiza que na conjuntura que envolve a escola o professor de EF, como um educador, deve estar ciente de seu papel político e pedagógico na escola, quando tanto se discute sobre o papel de gestor do professor e de sua participação ativa na formação do PP. A partir das sugestões dos professores de EF estudados de como fazer a integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB, inferimos que essa integração está diretamente ligada à Gestão Escolar, pois essa é uma das funções da coordenação pedagógica;

c) Professores das demais disciplinas do currículo escolar

A ‘totalidade’ (quinze do total de quinze) dos professores das demais disciplinas do currículo da EB estudados manifestou apenas uma ação de como fazer a integração entre a EF e as demais disciplinas da EB. A ação sugerida foi a seguinte: 1) ‘O professor de EF mostrar para a comunidade escolar a importância da disciplina no currículo da EB’ – em se tratando dessa sugestão nos

fundamentamos em Krug *et al.* (2020) que explicitam que o desconhecimento da comunidade escolar sobre a importância da disciplina de EF no currículo da EB é um dos fatores indicativos de desvalorização da EF na EB, e, para mudar esse quadro um bom início de transformação seria o professor mostrar para a comunidade escolar a importância da EF no currículo. A partir dessa constatação, ou seja, da sugestão dos professores das demais disciplinas do currículo da EB, inferimos que a integração da EF com as demais disciplinas é diretamente ligada aos professores de EF da escola, inferência esta que é totalmente inadequada à percepção do que seja uma instituição educacional; e,

d) Alunos de Educação Física da Educação Básica

A ‘totalidade’ (vinte do total de vinte) dos alunos de EF da EB estudados manifestou apenas uma ação de como fazer a integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB. Foi a seguinte: 1) ‘O professor de EF se comprometer mais com a escola’ – ao tratarmos dessa sugestão nos apoiamos em Krug *et al.* (2020) que salienta que o professor de EF da EB ao se comprometer mais com a escola, permanentemente em seu cotidiano escolar, por meio de sua atuação docente, estará valorizando a disciplina de EF no currículo da EB. A partir dessa constatação, ou seja, da sugestão dos alunos de EF da EB de como fazer a integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB é de responsabilidade do professor de EF, percepção essa totalmente inadequada dos alunos, o que mostra uma visão parcial dos mesmos.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’, quanto à como fazer a integração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB, constatamos que ‘todas as sugestões da comunidade escolar são válidas, mas, normalmente, percebemos que várias delas mostram visões parciais do todo que é a escola e de quem é a responsabilidade de sua gerência, ou seja, da Gestão Escolar. Assim, citamos Cristino *et al.* (2008) que afirmam que a Gestão Escolar ao coordenar a vida escolar, exerce sobre essa comunidade uma liderança. Sua atividade educacional, além do aspecto administrativo, deve ter uma grande preocupação pedagógica que é a justificativa de toda educação escolar.

Considerações finais

Pelos os resultados constatados neste estudo concluímos que ‘as percepções da comunidade escolar estudada denunciam uma situação muito delicada sobre a EF na EB, isto é, de desintegração no currículo escolar’. Essa conclusão está em consonância com o assinalado por Marques e Krug (2012) de que embora como área de conhecimento essencial, a EF nas escolas, ainda não é tratada com o devido valor como as demais disciplinas do currículo escolar da EB. Assim sendo, no ambiente escolar, a EF é um componente curricular que, na maior parte das vezes, é desvalorizado, desconsiderado, discriminado, chegando a ser excluído dos projetos pedagógicos de algumas escolas (KRUG; KRUG; KRUG, 2019).

Mas, como reverter este quadro constatado no estudo? Segundo Krug; Krug e Krug (2023), para o bom desenvolvimento da disciplina de EF faz-se necessário que toda a comunidade escolar esteja disposta a colaborar, pois, para que a disciplina de EF promova mudanças e possibilite bons retornos, é necessária uma comunidade integrada, que busque alternativas viáveis, que não apenas critique, mas que esteja disposta a colaborar. Os autores chamam à atenção de que os diretores, como representantes da escola, são os principais personagens que devem se empenhar para que seus alunos tenham uma aula de EF de boa qualidade. Entretanto, para um melhor desenvolvimento da EF, segundo Krug; Krug e Krug (2023), o papel do professor deve começar com a estruturação das aulas.

Desse modo, torna-se possível estabelecer critérios que colaborem para o bom desenvolvimento dos conteúdos apresentados aos alunos. As aulas devem ser de um modo que o professor alcance seu objetivo, que é o de mostrar para o aluno a importância da atividade física na vida do ser humano. Assim sendo, o ensino da EF será valorizado no currículo da EB.

Para finalizarmos, destacamos que os resultados encontrados apontam para a necessidade de mais discussões e estudos sobre a participação da disciplina de EF no currículo da EB, para que novos horizontes sejam explorados para contribuir com a melhoria de sua integração com as demais disciplinas escolares.

Referências

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CRISTINO, A.P. da R. et al. As concepções de Gestão Escolar de professores de Educação Física. **Revista Didática Sistemica**, R.Grande, v.8, p.129-140, jul./dez. 2008.
- 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.33-53, ago./dez. 2022.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R. A marginalização da Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.39, v.2, p.78-86, 2019.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. As condições necessárias para um trabalho qualificado nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.51, v.esp.-EF, p.54-64, out. 2023.
- KRUG, H.N. et al. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.25, n.1, p.61-77, jan./jun. 2016.
- KRUG, H.N. et al. As representações sociais de diretores escolares sobre a Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, n.33, v.02, p.97-103, 2017.
- KRUG, H.N. et al. Indicativos de (des)valorização da Educação Física na Educação Básica: a percepção de professores em diferentes fases da carreira. **Revista UNIFAMMA**, Maringá, v.19, n.1, p.1-19, 2020.
- LEANDRO, M.G. **A valorização da disciplina de Educação Física pela comunidade escolar: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Cocal do Sul**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – UNESC, Criciúma, 2012.
- MARQUES, M.N.; KRUG, H.N. Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física Escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria-RS. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.13, n.02, p. 215-237, jul./dez. 2012.
- OLIVEIRA, M.M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- SALGADO, S. da S. Gestão e Educação Física Escolar: uma mudança de postura para uma mudança de cultura. **Revista Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.49-69, jan./jun. 2017.

AS PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIDOCENTES EM SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hugo Norberto Krug³
Rodrigo de Rosso Krug⁴

Resumo

Objetivamos identificar e analisar as preocupações pedagógicas ocorridas nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ministradas por professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade gaúcha, nas percepções dos mesmos. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa e à análise de conteúdo como procedimento para a interpretação das informações coletadas. Selecionamos quinze professores unidocentes como colaboradores. Concluímos que os professores unidocentes apresentaram maiores preocupações pedagógicas ‘consigo próprio’. As preocupações ‘com a tarefa’ e ‘com o impacto’ revelaram-se como aquelas que menos preocupam os professores unidocentes.

Palavras-chave: Educação Física. Professor Unidocente. Preocupações Pedagógicas.

Abstract

We was aimed to identify and to analyze the pedagogical concerns that occurred in Physical Education classes in the early years of elementary school, taught by single- teachers in the public school system of a city in Rio Grande do Sul, from their own perspectives. We was developed a qualitative case study research. We was used an interview as a research instrument and content analysis as a procedure for interpreting the collected information. We was selected fifteen single- teachers as collaborators. We was concluded that single-subject teachers presented greater pedagogical concerns 'with themselves'. Concerns 'with the task' and 'with the impact' were revealed as those that least concern single-subject teachers.

Keywords: Physical Education. Single-Teacher. Pedagogical Concerns.

As considerações introdutórias

Conforme Krug (2024, p.59), “pela literatura especializada em Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), facilmente podemos constatar a existência de uma preocupação com a EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) ministrada por professores unidocentes”. Assim sendo, diversos estudos já foram realizados, envolvendo diversas temáticas, no intuito da compreensão da complexidade que envolve esse componente curricular e os professores unidocentes.

Neste sentido, Silva e Krug (2008) apontam que uma das possíveis causas da intensificação de estudos pode ser devido ao fato de que não necessariamente a EF nos AIEF é lecionada por um professor habilitado na área. Isso acontece devido a uma brecha no art. 31 da Resolução n. 7/2010 que assegura a presença da disciplina com caráter obrigatório, mas não a presença do seu profissional especializado. Nesse cenário, Contreira e Krug (2010) afirmam que para lecionar nos AIEF é exigida a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. Colocam que tais profissionais são habilitados a ministrar todos os componentes curriculares, sendo chamados por isso de professores ‘generalistas’, ‘polivalentes’, ‘multidisciplinares’ ou ‘unidocentes’.

³ Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

⁴ Professor da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

Ainda acrescentam que os termos ‘unidocente’ ou ‘unidocência’ são usados no 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) esclarecem o termo ‘unidocência’ ao explicarem que o prefixo ‘uni’ é originado da palavra unir e ‘docência’ corresponde ao ato do professor de exercer sua profissão, então, ‘unidocência’ é a união dos conteúdos de todas as disciplinas e ministradas por um único professor.

Assim, no cenário entre a legislação preconizada para o currículo por atividades e o que realmente acontece nas aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes, mostrados pelos estudos constantes da literatura especializada, acreditamos que ainda há muito a ser pesquisado e refletido sobre as consequências dessa realidade.

Diante deste contexto, anteriormente descrito, elegemos enquanto estudo ‘as preocupações pedagógicas de professores unidocentes em suas aulas de EF nos AIEF’, pois, conforme Farias *et al.* (2008), as preocupações representam situações que fragilizam os professores em geral, em seu cotidiano educacional, principalmente, aqueles que se confrontam com dificuldades pedagógicas nas aulas.

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

Para Silva (1997), as preocupações pedagógicas são oriundas do desequilíbrio enfrentado pelos docentes ou futuros docentes no ato de ensinar, ou seja, as preocupações resultam da interação linear entre as características pessoais, as crenças, as perspectivas e os valores que constituem a identidade do ser docente, juntamente com o processo de aprendizagem. Ressalta que as preocupações pedagógicas dos professores em geral devem ser compreendidas como resultantes de interações estabelecidas simultaneamente entre as características do ‘eu’ professor e os processos de aprendizagem, de ensino e do contexto em que estarão inseridos.

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

Desta forma, considerando as premissas anteriormente descritas, elaboramos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as preocupações pedagógicas ocorridas nas aulas de EF nos AIEF, ministradas por professores unidocentes? Consequentemente, objetivamos identificar e analisar as preocupações pedagógicas ocorridas nas aulas de EF nos AIEF, ministradas por professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), nas percepções dos mesmos.

Justificamos a importância deste estudo ao citarmos Farias *et al.* (2008) que salientam que são necessárias investigações sobre as preocupações pedagógicas de docentes, pois se constata a escassez de pesquisas a respeito dessa temática.

Os procedimentos metodológicos

Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Dessa forma, apontamos Massa; Oliveira e Borges (2021, p.46) que afirmam que os procedimentos metodológicos “[...] permitirão obter, descrever, organizar e interpretar os dados” coletados. Nesse sentido, segundo Thomas; Nelson e Silverman (2007, p.298), a pesquisa qualitativa “[...] busca compreender o significado de uma experiência dos participantes, em um ambiente específico, bem como o modo como os componentes se mesclam para formar o todo”. De acordo com Goldenberg (2011, p.33), o estudo de caso é uma análise holística “[...] que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos”.

Realizamos a coleta de informações por meio de uma entrevista, que, conforme Minayo (2008), permite obter dados relatados a partir da fala dos atores, os quais são sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam a realidade em análise. Destacamos que confeccionamos o roteiro da entrevista tendo como referencial o objetivo geral do estudo e que as mesmas foram gravadas e transcritas, sendo retornada ao informante para leitura, conferência e correções (se necessárias) das informações.

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

Escolhemos como participantes do estudo quinze professores unidocentes que ministravam aulas de EF nos AIEF, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). A respeito da quantidade de participantes do estudo nos fundamentamos em Minayo (2008) que coloca que a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir a sua representatividade.

Para melhor compreensão do contexto da pesquisa, consideramos importante conhecermos um pouco dos seus participantes por meio das seguintes características: a) pessoais – todas (quinze) do sexo feminino; faixa etária de 25 a 40 anos de idade; e, dez casadas e cinco solteiras; e, b) profissionais – todas (quinze) formadas em Pedagogia; lotadas na rede de ensino público estadual de uma cidade do interior do estado do RS; e, tempo de serviço entre 4 a 18 anos de docência. Salientamos que selecionamos os participantes da investigação de forma intencional, o que, segundo Berria *et al.* (2012), é uma característica da pesquisa qualitativa.

Levando em consideração os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo garantida a não identificação dos mesmos (receberam numeração de 1 a 15), bem como o nome da escola em que o professor atuava.

Os resultados e as discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões tendo como referência o objetivo geral do estudo. Entretanto, apresentamos os resultados e as discussões agrupados em quatro quadros a seguir.

No quadro 1, apresentamos as categorias relativas às ‘preocupações pedagógicas consigo próprio’, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Quadro 1 - As preocupações pedagógicas ‘consigo próprio’ dos professores unidocentes estudados.

Nº	Preocupações Pedagógicas	Indicador	Tipo	Professores	Total
1	Elaborar um planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF	a2	A	1;2;3;4;5;6;8;11; 12;13;14 e 15	12
2	Com o desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AIEF	a3	A	2;4;5;6;8;10;12; 13 e 14	9
3	Com o controle/domínio dos alunos nas aulas de EF nos AIEF	b3	B	4;5;6;7;8;9; 11 e 12	8
4	Com a indisciplina dos alunos nas aulas de EF nos AIEF	b1	B	5;6;7;8;9;13 e 14	7
5	Com a gestão da aula de EF nos AIEF	a3	A	1;3;10 e 15	4
6	Em como lidar com as dificuldades / imprevistos surgidos nas aulas de EF nos AIEF	a3	A	3	1
Total					41

Legenda 1: Indicador (a1-Instrução do professor; a2-Planejamento de ensino; a3-Processo ensino-aprendizagem; a4-Duração da aula; a5-Gênero; a6-Relação professor-aluno; b1-comportamento do aluno; b2-Segurança do aluno; b3-Controle do aluno; c1-Avaliação do aluno; c2-Avaliação; c3-Postura profissional).

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

Fonte: Informações dos colaboradores da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

Na análise do quadro 1, constatamos a ‘**ocorrência de um rol de seis preocupações pedagógicas consigo próprio**’, dos professores unidocentes estudados, com quarenta e uma citações. Esse fato pode mostrar que as aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes pode ser um ‘momento’ de ‘dificuldades’, nas percepções dos mesmos (KRUG, 2023).

Também no quadro 1, constatamos que, as ‘preocupações pedagógicas consigo próprio, mais valorizadas’, pelos professores unidocentes estudados, foram as seguintes:

1ª) ‘Elaborar um planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF’ (Nº: 1) com doze citações. A respeito dessa preocupação pedagógica, nos reportamos a Krug *et al.* (2019) que destacam que a falta de preparação profissional para planejar e executar as aulas de EF é a principal dificuldade da prática pedagógica dos professores unidocentes ao ministrarem aulas de EF nos AIEF. Frente a esse cenário, citamos Krug e Krug (2023) que assinalam que saber conhecimentos para a elaboração de um planejamento de ensino para as aulas de EF nos AIEF é uma das necessidades formativas dos professores unidocentes que ministram essas aulas no currículo escolar. Além disso, ainda nos dirigimos a Krug; Krug e Krug (2025) que destacam que saber elaborar um planejamento de ensino para a EF nos AIEF é um dos saberes necessários à prática docente nas aulas de EF nos AIEF, nas percepções dos professores unidocentes;

2ª) ‘Com o desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF nos AIEF’ (Nº: 2) com nove citações. No direcionamento dessa preocupação pedagógica, apontamos Krug *et al.* (2019) que afirmam que a má vontade dos alunos é uma das dificuldades encontradas pelos professores unidocentes nas aulas de EF nos AIEF. Esse acontecimento é abordado por Canfield *et al.* (1995) que dizem que a diminuição do interesse dos alunos pelas aulas de EF é devido à prática pedagógica dos professores, em que predominam a falta de diversificação e a inadequação dos conteúdos, marcados pelo desinteresse do professor. Nesse sentido, nos reportamos a Krug; Krug e Krug (2025) que apontam que saber despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF nos AIEF é um dos saberes necessários à prática docente na EF nos AIEF pelos professores unidocentes; e,

3ª) ‘Com o controle/domínio dos alunos nas aulas de EF nos AIEF’ (Nº: 3) com oito citações. Em relação a essa preocupação pedagógica, nos referimos a Canfield *et al.* (1995) que ressaltam 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 salienta 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, mencionamos Krug; Krug e Krug (2025) que colocam que saber ter o controle/domínio da turma de alunos durante as aulas de EF nos AIEF é um dos saberes necessários à prática docente na EF nos AIEF, nas percepções dos professores unidocentes.

Ainda no quadro 1, constatamos que, os ‘tipos de preocupações pedagógicas consigo próprio’ mais citados, pelos professores unidocentes estudados, foram os seguintes: 1º) ‘Preocupações com o fazer pedagógico’ (Nºs: 1; 2; 5 e 6) com vinte e seis citações, onde destacaram-se os indicadores ‘processo ensino-aprendizagem’ (Nºs: 2; 5 e 6) com quatorze citações e ‘planejamento de ensino’ (Nº: 1) com doze citações. Esse fato está em consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que as preocupações com o fazer pedagógico foi o tipo de preocupações pedagógicas consigo próprio mais citado por professores de EF iniciantes na EB em seu cotidiano escolar; e, 2º) ‘Preocupações com o controle e o monitoramento do aluno’ (Nº: 3 e 4) com quinze citações, onde se destacou o indicador ‘controle do aluno’ (Nº: 3 e 4) com quinze citações. Esse fato possui também certa semelhança com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que as preocupações com o controle e o monitoramento do aluno foi o tipo de preocupações pedagógicas consigo próprio citada em segundo lugar por professores de EF iniciantes na EB, em seu cotidiano escolar.

Destacamos que os professores unidocentes estudados não citaram ‘nenhuma’ ‘preocupação com a obtenção de uma avaliação favorável’. Na tentativa de justificativa do acontecimento desse fato nos dirigimos a Krug (2018) que em seu estudo intitulado ‘A cultura das aulas de Educação Física ministradas por professores unidocentes’ constatou a não realização de avaliação dos alunos em suas aulas de EF nos AIEF. Krug *et al.* (2016) apontam que os professores unidocentes não fazem avaliação porque suas aulas de EF têm como conteúdo jogos, brincadeiras e atividades livres e, em consequência, não são aulas de ensino-aprendizagem, pois não têm objetivos.

No quadro 2, apresentamos as categorias relativas às ‘preocupações pedagógicas com a tarefa’, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Quadro 2 - As preocupações pedagógicas ‘com a tarefa’ dos professores unidocentes estudados.

Nº	Preocupações Pedagógicas	Indicador	Tipo	Professores	Total
1	Com a falta de espaço físico disponível para as aulas de EF nos AIEF na escola	a1	A	1;2;3;5;6; 11;12;13; 14 e 15	10
2	Com a falta de materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF nos AIEF pela escola	a1	A	2;3;4;6;7; 10 e 13	7
3	Como agir com os alunos que não querem participar das aulas	c1	C	8 e 9	2
Total					19

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

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

Fonte: Informações dos colaboradores da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

Na análise do quadro 2, constatamos a **‘ocorrência de um rol de três preocupações pedagógicas com a tarefa’** dos professores unidocentes estudados, com dezenove citações. Esse fato pode inferir que as aulas de EF nos AIEF, ministradas por professores unidocentes, é um ‘momento’ de ‘despreparo’ dos mesmos (KRUG, 2023).

Também no quadro 2, constatamos que as **‘preocupações pedagógicas com a tarefa, mais valorizadas’**, pelos professores unidocentes estudados, foram as seguintes:

1ª) ‘Com a falta de espaço físico disponível para as aulas de EF nos AIEF na escola’ (Nº: 1) com dez citações. Sobre essa preocupação pedagógica, nos dirigimos a Krug *et al.* (2019) que apontam que a falta de espaço físico destinado à realização das aulas de EF é uma das dificuldades da prática pedagógica dos professores unidocentes ao ministrarem aulas de EF nos AIEF. Diante desse cenário, mencionamos Krug e Krug (2023) que salientam que saber lidar com a falta de espaços físicos adequados para o desenvolvimento das aulas é uma das necessidades formativas de professores unidocentes ao ministrarem aulas de EF nos AIEF. Nesse cenário, nos reportamos a Krug; Krug e Krug (2025) que afirmam que saber lidar com a falta de espaços físicos para a realização das aulas de EF nos AIEF é um dos saberes necessários à prática pedagógica dos professores unidocentes; e,

2ª) ‘Com a falta de materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF nos AIEF pela escola’ (Nº: 2) com sete citações. Quanto a essa preocupação pedagógica, citamos Krug *et al.* (2019) que explicitam que a falta de materiais para as aulas de EF é uma das dificuldades da prática pedagógica dos professores unidocentes ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF. Ao considerarmos esse cenário, nos referenciamos em Krug e Krug (2023) que colocam que saber lidar com a falta de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas é uma das necessidades formativas de professores unidocentes ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF. Assim sendo, nos referimos a Krug; Krug e Krug (2025) que enfatizam que saber lidar com a falta de materiais disponíveis para a realização das aulas de EF nos AIEF é um dos saberes necessários à prática pedagógica dos professores unidocentes.

Ainda no quadro 2, constatamos que, os **‘tipos de preocupações pedagógicas com a tarefa’** mais citados, pelos professores unidocentes estudados, foram os seguintes: **1º) ‘Preocupações com a falta de espaço físico e material para ensinar’** (Nºs: 1 e 2) com dezessete citações, onde destacou-se um único indicador **‘espaço físico/materiais’** (Nºs: 1 e 2) com dezessete citações. Dessa forma, verificamos que esse fato possui certa consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que as preocupações com a falta de espaço físico e materiais para ensinar foi o segundo tipo de preocupações pedagógicas com a tarefa mais citado por professores de EF iniciantes na EB, em seu cotidiano escolar; e, **2º) ‘Preocupações com sentir-se pressionado com a situação de ensino’** (Nº: 3) com duas citações, onde destacou-se um único indicador **‘dúvida de como agir’** (Nº: 3) com duas citações. Nesse sentido, citamos Krug *et al.* (2019) que enfatizam que, se o professor reconhece que tem uma dificuldade, mas não sabe o que fazer, o fato de reconhecer ou admitir faz diferença para solucionar as situações. Além disso, esse fato está em consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que as preocupações com sentir-se pressionado com a situação de ensino foi o tipo de preocupações pedagógicas com a tarefa mais citado por professores de EF iniciantes na EB, em seu cotidiano escolar.

No quadro 3, apresentamos as categorias relativas às **‘preocupações pedagógicas com o impacto’**, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Quadro 3 - As preocupações pedagógicas ‘com o impacto’ dos professores unidocentes estudados.

Nº	Preocupações Pedagógicas	Indicador	Tipo	Professores	Total
1	Tentar fazer com que todos os alunos participem das aulas de EF nos AIEF	a2	A	2;3;5;6; 14 e 15	6
2	Ver se os alunos gostam das aulas de EF nos AIEF	a1	A	1;8;11 e 15	4
Total					10

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

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

Fonte: Informações dos colaboradores da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

Na análise do quadro 3, constatamos a **‘ocorrência de um rol de duas preocupações pedagógicas com o impacto’**, dos professores unidocentes estudados, com dez citações. Esse fato pode comprovar que as aulas de EF nos AIEF, ministradas pelos professores unidocentes, podem ser um ‘momento’ de ‘aprendizado’, nas percepções dos mesmos (KRUG, 2023).

Também no quadro 3, constatamos que as **‘preocupações pedagógicas com o impacto, mais valorizadas’** pelos professores unidocentes estudados, foram:

1ª) ‘Tentar fazer com que todos os alunos participem das aulas de EF nos AIEF’ (Nº: 1) com seis citações. Em se tratando dessa preocupação pedagógica, citamos Tenório e Silva (2013) que colocam que um dos fatores que resulta no afastamento dos alunos das aulas de EF na EB é o desinteresse por parte dos alunos. Krug e Krug (2025) destacam que são diversos os motivos da não participação dos alunos nas aulas de EF na EB, entre eles aparecem os seguintes: ‘não gosta de esportes’; ‘o desinteresse do aluno pelas atividades propostas pelo professor’; ‘o professor demonstra acomodação em sua atuação docente’; ‘a falta de conteúdos diversificados’; e, ‘a EF não ensina nada’. Tenório e Silva (2013) advertem que a não participação dos alunos pode ocorrer, quando os professores não estão atentos às atitudes, comportamentos e anseios dos alunos, sendo necessário à busca de possibilidades de participação desses nas aulas; e,

2ª) ‘Ver se os alunos gostam das aulas nos AIEF’ (Nº: 2) com quatro citações. Essa preocupação pedagógica pode ser apoiada em Krug e Krug (2022) que colocam que os alunos dos AIEF têm interesse e gostam muito das atividades propostas na disciplina de EF ministradas pelos professores unidocentes. Acrescenta que a aula de EF é a aula mais esperada tendo os alunos muito interesse. Entretanto, ainda, de acordo com a autora, existe resistência de alguns alunos nas atividades propostas. Nesse sentido, Canfield *et al.* (1995) destacam que o gosto dos alunos pelas aulas de EF está intimamente relacionado com a satisfação dos mesmos pela prática de atividades físicas, sem maiores preocupações com possíveis conhecimentos a serem transmitidos. Krug e Krug (2022) ressaltam que os alunos gostarem das aulas de EF nos AIEF, ministradas pelos professores unidocentes, é um dos aspectos positivos da EF no currículo escolar. Nesse cenário, segundo Krug (2024), saber que os alunos dos AIEF gostam das aulas de EF é um dos fatos marcantes das aulas de EF nos AIEF, ministradas por professores unidocentes, nas percepções dos mesmos.

Ainda no quadro 3, constatamos que os **‘tipos de preocupações pedagógicas com o impacto’** mais citados, pelos professores unidocentes estudados, foram os seguintes: **1º) ‘Preocupações com o incentivo aos alunos desmotivados’** (Nºs: 1 e 2) com dez citações, onde destacaram-se os indicadores **‘motivos da não participação do aluno’** (Nº: 1) com seis citações e **‘incentivo ao aluno’** (Nº: 2) com quatro citações. Esse fato possui uma certa consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que as preocupações com o incentivo aos alunos desmotivados foi o segundo tipo de preocupações pedagógicas com o impacto mais citado por professores de EF iniciantes na EB, em seu cotidiano escolar.

No quadro 4, apresentamos uma análise ‘**por professor unidocente estudado**’ ‘**sobre as suas preocupações pedagógicas percebidas**’.

Quadro 4 - As preocupações pedagógicas percebidas ‘por professor unidocente estudado’.

Pro-fes-sor	Preocupação pedagógica consigo mesmo	Sub-to-tal	Preocupação pedagógica com a tarefa	Sub-to-tal	Preocupação pedagógica com o impacto	Sub-to-tal	To-Tal
1	1 e 5	2	1	1	2	1	4
2	1 e 2	2	1 e 2	2	1	1	5
3	1,5 e 6	3	1 e 2	2	1	1	6
4	1, 2 e 3	3	2	1	-	0	4
5	1,2,3 e 4	4	1	1	1	1	6
6	1,2,3 e 4	4	1 e 2	2	1	1	7
7	3 e 4	2	2	1	-	0	3
8	1,2,3 e 4	4	3	1	2	1	6
9	3 e 4	2	3	1	-	0	3
10	2 e 5	2	2	1	-	0	3
11	1 e 3	2	1	1	2	1	4
12	1,2 e 3	3	1	1	-	0	4
13	1,2 e 4	3	1 e 2	2	-	0	5
14	1,2 e 4	3	1	1	1	1	5
15	1 e 5	2	1	1	1 e 2	2	5
Total	41		19		10		70

Fonte: Informações dos colaboradores da pesquisa.

Elaboração: Os autores.

Na análise do quadro 4, constatamos que a ‘**quantidade de ocorrência de preocupações pedagógicas no total**’, isto é, somadas as preocupações pedagógicas consigo próprio, com a tarefa e com o impacto citadas, ‘**por cada um dos professores unidocentes estudados**’, ‘**variaram entre três e sete**’. Os professores unidocentes estudados, com ‘**maiores quantidades de preocupações pedagógicas foram: o Professor 6 com sete citações e os Professores 3; 5 e 8 com seis citações cada um**’. Nesse direcionamento de análise, nos referimos a Shigunov; Farias e Nascimento (2002) que colocam que, durante a tarefa de ensinar, o professor assume várias responsabilidades que terão maior ou menor peso nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional’.

Ainda no quadro 4, quando visualizada a ‘**quantidade de preocupações pedagógicas consigo próprio**’, constatamos a seguinte ordem: 1º) ‘Professores 5; 6 e 8’ com quatro citações; 2º) ‘Professores 3; 4; 12; 13 e 14’ com três citações cada um; e, 3º) Professores 1; 2; 7; 9; 10; 11 e 15 com duas citações cada um. Esse fato está em consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que uns professores de EF iniciantes na EB possuem mais preocupações pedagógicas consigo próprio do que outros, isso, possivelmente, devido à insegurança sentida diante da complexidade da docência.

Já em relação à ‘**quantidade de preocupações pedagógicas com a tarefa**’, constatamos a seguinte ordem: 1º) ‘Professores 2; 3; 6 e 13’ com duas citações; e, 2º) ‘Professores 1; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14 e 15’ com uma citação cada um. Esse fato está em consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que quando os professores de EF iniciantes na EB estão preocupados ‘consigo próprio’ não conseguem se preocupar muito com a ‘tarefa’, isto é, devido à inexperience profissional docente.

Relativamente sobre a ‘**quantidade de preocupações pedagógicas com o impacto**’ constatamos a seguinte ordem: 1º) ‘Professor 15’ com duas citações; 2º) ‘Professores 1; 2; 3; 5; 6; 8; 11 e 14’ com uma citação cada um; e, 3º) ‘Professores 4; 7; 9; 10; 12 e 13’ com zero citação cada um.

Esse fato está em consonância com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que constataram que quando os professores de EF iniciantes na EB estão preocupados ‘consigo próprios’, que, além de não conseguirem se preocupar com a ‘tarefa’, também, consequentemente, não conseguem se preocupar com o ‘impacto’ da tarefa.

As considerações conclusivas

Os resultados deste estudo apontam para a conclusão de que os professores unidocentes, ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF, ‘apresentaram maiores preocupações pedagógicas consigo próprio do que com a tarefa e com o impacto’. Esse fato apresenta certa semelhança com o estudo de Krug; Krug e Krug (2020) que apontou que os professores de EF iniciantes na EB, em sua atuação profissional na escola, também apresentam maiores preocupações pedagógicas ‘consigo próprio’ do que com a ‘tarefa’ e com o ‘impacto’. Talvez essa semelhança entre os professores unidocentes e os professores de EF iniciantes na EB possa ser sustentada em Krug (2023) que aponta que as aulas de EF nos AIEF, ministradas por professores unidocentes, é um ‘momento’ de ‘aprendizagem’, bem como por Krug; Krug e Krug (2020) que afirmam que as aulas de EF na EB ministradas por professores de EF iniciantes na carreira é, também, um ‘momento’ de ‘aprendizagem’.

Assim, as evidências encontradas neste estudo, permitem-nos inferir que ‘existe uma maior preocupação pedagógica consigo próprio, pelos professores unidocentes, do que com as outras duas preocupações, isto é, com a tarefa e com o impacto da tarefa’. Nesse sentido, essa inferência pode ser embasada no estudo de Krug (2023) que aponta para a constatação de que as aulas de EF nos AIEF é um ‘momento’ de ‘complexidade’, de ‘necessidades formativas’ (KRUG; KRUG, 2023) e da busca de ‘saberes necessários’ para à prática docente (KRUG; KRUG; KRUG, 2025).

Entretanto, podemos considerar que os professores unidocentes estudados, ao ministrarem suas aulas de EF nos AIEF, apresentaram determinadas preocupações pedagógicas que poderão ser alteradas de acordo com o avanço da experiência prática na carreira docente, conforme o destacado por Shigunov; Farias e Nascimento (2002).

Neste contexto, convém destacarmos que as preocupações pedagógicas configuram-se como situações que fragilizam o docente, em qualquer etapa ou ciclo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, torna-se importante que os próprios professores sistematizem e organizem estratégias de autoformação que minimizem as suas próprias preocupações pedagógicas, no cotidiano educacional (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002).

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

Referências

- BERRIA, J. et al. Seleção de 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. et al. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F.M. (Org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 1995.
- 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.
- FARIAS, G.O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p.310-319, 2008.

- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- KRUG, H.N. A cultura das aulas de Educação Física ministradas por professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, set. 2018.
- 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. 2023.
- KRUG, H.N. Os fatos marcantes nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministradas por professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, a.20, n.52, v.esp.-EF, p.59-69, mar. 2024.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Avaliando a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministrada por professores unidocentes: aspectos positivos e negativos. **Revista Saberes Docentes**, Juína, v.7, n.14, p.15-30, jul./dez. 2022.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Necessidades formativas de professores unidocentes para ministrarem as aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.51, v.esp.-EF, p.25-39, out. 2023.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Os motivos dos alunos sobre a sua não participação nas aulas de Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.21, n.55, v.esp.-EF, p.33-43, fev. 2025.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. As preocupações pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.16, Coletâneas EF, p.43-52, 2020.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. Os saberes necessários à prática docente de professores unidocentes nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Querubim**, Niterói, a.21, n.56, v.esp.-EF, p.4-16, jun. 2025.
- KRUG, H.N. et al. A Educação Física ministrada por professores unidocentes: um estudo de caso referente as diferentes fases da carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-12, mai. 2016.
- KRUG, H.N. et al. As dificuldades da prática pedagógica da Educação Física na unidocência. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.12, n.2, p.22-38, 2019.
- MASSA, M.P.; OLIVEIRA, G.S. de; BORGES, J.R. A. Análise de conteúdo: possibilidades de pesquisa e tratamento informático. **Revista Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v.20, n.48, p.45-64, 2021.
- MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hubitec/Abrasco, 2008.
- SHIGUNOV, V.; FARIAS, G.O.; NASCIMENTO, J.V. do. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.
- 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.
- TENÓRIO, J.G.; SILVA, C.L. da. Educação Física Escolar e a não participação dos alunos. **Revista Ciência em Movimento**, Brasília, a.XV, n.31, p.71-80, 2.sem. 2013.
- THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. 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.

O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS FATORES CONTRIBUINTES DO DESEJO DE ABANDONO E PERMANÊNCIA NA CARREIRA

Hugo Norberto Krug⁵
Rodrigo de Rosso Krug⁶

Resumo

Objetivamos analisar os fatores contribuintes do desejo de abandono e/ou permanência na carreira, nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica, da rede de ensino público, de uma cidade gaúcha. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos uma entrevista e à análise de conteúdo para a coleta e interpretação das informações. Seleccionamos para colaboradores dez professores. Concluímos que o início da docência está permeado de fatores contribuintes do desejo de abandono e/ou de permanência na carreira, sendo que os fatores do desejo de abandono são em maior quantidade que os de permanência.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Iniciantes. Abandono. Permanência.

Abstract

We was aimed to analyze the contributing factors to the desire to abandon and/or remain in the teaching profession, according to the perceptions of beginning Physical Education teachers in Basic Education, in the public school system of a city in Rio Grande do Sul. We was characterized the research as qualitative of the case study type. We was used an interview and content analysis for data collection and interpretation. We was selected ten teachers as collaborators. We was concluded that the beginning of teaching is permeated by contributing factors to the desire to abandon and/or remain in the profession, with the factors contributing to the desire to abandon being more numerous than those contributing to permanence.

Keywords: Physical Education. Beginning Teachers. Abandonment. Permanence.

Introdução

Este estudo volta olhares para os professores de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) em início da docência, pois, segundo Huberman (2000), o início da carreira docente é caracterizado como a fase mais difícil para o professor.

Assim sendo, Favatto (2017) considera que vários aspectos interferem no início da carreira do professor, os quais estão associados às características e às particularidades do momento da inserção do docente no ambiente escolar e às suas inquietações diante da primeira experiência na docência em Educação Física.

Neste sentido, Huberman (2000) diz que a entrada na carreira é uma fase controversa, ora marcada pelas dificuldades que caracterizam a ‘sobrevivência’, ora amenizada pela euforia da ‘descoberta’ que entremeiam os primeiros três anos da carreira docente. A ‘sobrevivência’ refere-se à quebra de expectativas, uma vez que o professor iniciante defrontar-se-á com uma realidade, muitas vezes, distinta daquela que idealizou. Assim, essa ruptura é denominada como um ‘choque de realidade’, expressão utilizada para demonstrar uma quebra de expectativa em relação à algo diverso

⁵ Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8985-9011>; ID Lattes: 5710464649581736; E-mail: hkrug@bol.com.br.

⁶ Professor da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6701-0751>; ID Lattes: 4452161709794540; E-mail: rdkrug@bol.com.br.

do que se tinha imaginado. A ‘descoberta’ tem um caráter mais otimista, porque se refere à animação inicial e ao prazer, derivados do ingresso na docência. Pela primeira vez o docente estará exercendo o papel e ocupando o lugar de professor, sendo responsável por uma turma e tendo ao seu lado um corpo docente. Os efeitos dessa experiência, atrelados à satisfação de poder realizar suas expectativas, podem servir, muitas vezes, como estímulos para que o professor persista, mesmo diante de obstáculos, mediante aos choques de realidade enfrentados por ele em suas práticas e cotidiano escolar.

Desta forma, neste estudo, mediante a complexidade do início da docência, nos interessamos pelos fatores que caracterizam esse momento e o desejo de abandono e/ou de permanência na carreira pelos professores de EF iniciantes na EB, pois, para Flores *et al.* (2010), as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam o professor.

Assim, embasando-nos nas premissas anteriormente descritas, formulamos a seguinte questão problemática do estudo: quais são os fatores contribuintes do desejo de abandono e/ou de permanência na carreira de professores de EF iniciantes na EB?

A partir desta indagação, elaboramos o seguinte objetivo geral para o estudo: analisar os fatores contribuintes do desejo de abandono e/ou permanência na carreira, nas 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). Para facilitarmos o atingimento do objetivo geral, fragmentamos o mesmo em dois objetivos específicos: 1) analisar os fatores contribuintes do desejo de abandono da carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB; e, 2) analisar os fatores contribuintes do desejo de permanência na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Favatto (2017) que destaca que o início da carreira docente do professor de EF da EB, e de suas especificidades, são dimensões que necessitam ser analisadas com maior profundidade, por caracterizar-se como o primeiro contato estabelecido entre o professor e o ambiente de trabalho.

Procedimentos metodológicos

Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa foca na compreensão aprofundada dos fenômenos, contrastando dados com o conhecimento teórico acumulado para construir uma parcela do saber, o que permite analisar a realidade complexa de forma a capturar a sua riqueza, especialmente em estudos sobre o contexto escolar. Conforme Lüdke e André (1986), o estudo de caso tem por objetivo compreender como realidades específicas se manifestam e identificar os condicionantes que os geram.

Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, que, de acordo com Lüdke e André (1986), permite o acesso à dados por meio de depoimento direto, captando de forma imediata as informações desejadas, praticamente com qualquer tipo de entrevistado e sobre os mais variados tópicos. No roteiro da entrevista abordamos questões referentes aos objetivos específicos do estudo.

Realizamos a interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa por meio da análise de conteúdo, que, segundo Cortes (1998), tem como objetivo categorizar, visando identificar estruturas para a elaboração de modelos. Para Moraes (1999), categorização é um procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia.

Minayo *et al.* (2007) afirmam que as categorias de análise podem ser geradas previamente à pesquisa de campo. Assim, para este estudo, representamos as categorias de análise pelos seus objetivos específicos. Então, a partir das respostas dos participantes à entrevista levantamos as unidades de significados, considerando os pontos singulares e comuns sobre os elementos que correspondem ao objeto do estudo. Para Moraes (1999), a unidade de significado é o elemento unitário de conteúdo, pois toda categorização necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado. Assim sendo, as unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou 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 dez professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Nessa seleção procedemos de forma intencional, pois estes eram os únicos professores iniciantes da referida rede de ensino e cidade estudada.

Na identificação dos participantes constatamos que a metade (cinco) era do sexo masculino e outra metade (cinco) do sexo feminino. As idades situaram-se na faixa etária de 20 a 29 anos. Todos (dez) eram formados em Licenciatura em EF, sendo a metade (cinco) da rede de ensino público municipal e outra metade (cinco) da rede de ensino público estadual, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo lotados em escolas diferentes. O tempo de serviço variou de 1 a 2 anos e todos (dez) tinham 20 horas de carga horária semanal de trabalho.

Anunciamos que seguimos todas as condutas éticas necessárias para a realização da pesquisa com seres humanos. Disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores e adotamos numeração (1 a 10) aos sujeitos pesquisados.

Resultados e discussões

Explicitamos os resultados e as discussões do estudo a partir dos objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise existentes. A seguir, apresentamos o que expuseram os professores estudados, sobre a temática em questão.

Os fatores contribuintes do desejo de abandono da carreira nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados

Nesta categoria de análise, consideramos fatores contribuintes do desejo de abandono da carreira as causas que afastam os participantes desta investigação da profissão professor de EF da EB. Nesse sentido, emergiram **‘nove unidades de significados’** que descrevemos na sequência a seguir.

A primeira e principal unidade de significado destacada foi **‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas’*** (seis citações – Professores: 1; 2; 4; 7; 8 e 9). Quanto a esse fator contribuinte do desejo de abandono da carreira, nos dirigimos a Krug *et al.* (2020) que apontam que os professores de EF iniciantes na EB, na escola pública, sempre enfrentaram precárias condições de locais e materiais disponíveis para as aulas. Assim sendo, segundo Marques *et al.* (2015), as condições de trabalho difíceis/precárias interferem negativamente na prática pedagógica de professores de EF da EB em geral. Além disso, Krug *et al.* (2020) salientam que as implicações das condições de trabalho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB compõem um cenário de precarização do trabalho docente, tendo efeitos negativos sobre a profissão docente. Frente a esse contexto, Krug (2022) aponta que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na

escola é um dos motivos explicitados por ex-professores de EF da EB para justificar o abandono da profissão.

‘Os alunos indisciplinados’** (cinco citações – Professores: 2; 4; 7; 8 e 9) foi a segunda unidade de significado destacada. Sobre esse fator contribuinte do desejo de abandono da carreira, apontamos Krug (2019) que afirmam que a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes perturbadoras que inviabilizam o trabalho que o professor deseja desenvolver. Assim sendo, para Marques *et al.* (2015), a indisciplina dos alunos interfere negativamente na prática pedagógica de professores de EF da EB em geral. Além disso, Krug (2019) frisa que, atualmente, a indisciplina tem sido um fator preponderante de preocupação por parte da comunidade escolar, já que o comportamento fora das regras interfere diretamente no trabalho docente. Frente a esse contexto, Krug (2022) diz que os alunos indisciplinados é um dos motivos explicitados por ex-professores de EF da EB para justificar o abandono da profissão.

Outra unidade de significado destacada, a terceira, foi **‘o desinteresse dos alunos pelas atividades propostas’**** (quatro citações – Professores: 1; 6; 8 e 9). No sentido desse fator contribuinte do desejo de abandono da carreira, nos apoiamos em Flores *et al.* (2010) que apontam que os professores de EF iniciantes na EB possuem a expectativa de terem alunos interessados, mas a maioria teve alunos desinteressados pelas atividades propostas nas aulas. Assim sendo, segundo Flores *et al.* (2010), a falta de interesse de alunos pelas atividades propostas interfere negativamente na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Frente a esse contexto, Krug *et al.* (2021) colocam que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF acarreta diversos sentimentos negativos no docente, os quais podem conduzir ao absenteísmo ou abandono da profissão professor. Krug (2022) diz que os alunos desinteressados pelas atividades propostas nas aulas é um dos motivos explicitados por ex-professores de EF da EB para justificar o abandono da profissão.

‘A desvalorização profissional docente’* (três citações – Professores: 6; 7 e 8) foi a quarta unidade de significado destacada. Relativamente a esse fator contribuinte do desejo de abandono da carreira, citamos Favatto (2017) que diz que a palavra desvalorização é uma das representações sociais do trabalho docente advindas de professores de EF da EB. Assim sendo, conforme Krug e Krug (2022), a desvalorização profissional interfere negativamente na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Além disso, Favatto (2017) assinala que a desvalorização profissional é um dos motivos da não atratividade docente pela EF Escolar nas percepções de professores de EF iniciantes na EB. Frente a esse contexto, Krug (2022) aponta que a desvalorização profissional é um dos motivos explicitados por ex-professores de EF da EB para justificar o abandono da profissão.

Mais outra unidade de significado destacada, a quinta, foi **‘a má remuneração e/ou o baixo salário recebido’*** (três citações – Professores: 6; 7 e 8). Diante desse fator do desejo de abandono da carreira, citamos Krug *et al.* (2019) que afirmam que a baixa remuneração é causa de insatisfação dos professores, que acarreta a necessidade de completar os seus salários com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades, o que lhes retira o tempo em que poderiam preparar as aulas, corrigir trabalhos, e se autoformarem permanentemente, trazendo consequências sérias para a qualidade do ensino. Nesse sentido, Krug *et al.* (2020) afirmam que uma das implicações dos baixos salários é a insatisfação profissional que interfere na qualidade do ensino da EF Escolar. Frente a esse contexto, Krug (2022) aponta que a má remuneração é o principal motivo explicitado por ex-professores de EF da EB para justificar o abandono da profissão.

A sexta unidade de significado destacada foi **‘os sentimentos negativos vivenciados na docência, marcados prioritariamente pela insegurança’***** (três citações – Professores: 7; 8 e 9). Em relação a esse fator contribuinte do desejo de abandono da carreira, nos referimos a Krug e Krug (2022) que destacam que os sentimentos negativos vivenciados nas aulas de EF da EB é um dos

elementos dificultadores do início da carreira. Nesse sentido, citamos Krug *et al.* (2021) que afirmam que os sentimentos negativos são aqueles que se originam do insucesso pedagógico. Além disso, esses autores apontam que os sentimentos negativos, no início da carreira, são marcados, prioritariamente, pela insegurança. Assim sendo, de acordo com Krug *et al.* (2021), o surgimento de sentimentos negativos, prioritariamente, a insegurança pode atrapalhar a prática pedagógica do professor principiante. Frente a esse contexto, Flores *et al.* (2010) assinala que a insegurança do professor é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB o que pode provocar o abandono da profissão.

Ainda outra unidade de significado destacada, a sétima, foi ‘**o isolamento profissional docente**’* (duas citações – Professores: 3 e 5). A respeito desse fator contribuinte do abandono da carreira nos reportamos a Krug; Krug e Conceição (2013) que enfatizam que a rotina das escolas parece provocar o isolamento dos professores e consequentemente o individualismo, pois não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e projetos coletivos, de relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada. Assim sendo, conforme Krug (2019), o isolamento profissional docente interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, mencionamos Krug (2006) que frisa que não se chega a um bom resultado no ensino da EF na EB com os docentes numa posição de individualismo e de isolamento profissional. Frente a esse contexto, Krug (2022) aponta que o isolamento profissional docente é um dos motivos explicitados por ex-professores de EF da EB para justificar o abandono da profissão.

‘**A falta de apoio na escola**’* (duas citações – Professores: 8 e 9) foi a oitava unidade de significado destacada. Frente a esse fator contribuinte do desejo de abandono da carreira, nos embasamos em Flores *et al.* (2010) que advertem que o pequeno ou inexistente apoio dado aos professores iniciantes, tanto por parte da escola, onde está começando suas atividades, quanto das políticas públicas, é um dos problemas do início da docência. Dessa forma, Krug; Krug e Conceição (2013) alertam que, na inserção no contexto escolar, o professor iniciante fica ‘à mercê da sorte’, podendo ou não conseguir superar a fase de adaptação que está confrontando. Sem ter com quem compartilhar as suas experiências, dúvidas, acertos e erros, o professor acaba apoiando a sua prática em ações que vivenciou no período como estudante. Assim, reproduz a prática de seus antigos professores, o que dificulta a sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docentes. Frente a esse contexto, Huberman (2000) destaca que muitos professores iniciantes abandonam a profissão por estarem insatisfeitos com seu trabalho devido à falta de apoio na escola.

A nona e última unidade de significado destacada foi ‘**o insucesso pedagógico**’*** (uma citação – Professor: 7). Na direção desse fator contribuinte do desejo de abandono da carreira, nos remetemos a Krug e Krug (2022) que afirmam que o insucesso pedagógico nas aulas de EF está geralmente relacionado ao não atingir os objetivos propostos. Assim sendo, Flores *et al.* (2010) apontam que a maioria dos professores de EF iniciantes na EB tem insucesso pedagógico em sua atuação docente. Neste contexto, Krug e Krug (2022) afirmam que o insucesso pedagógico é uma das repercussões dos elementos dificultadores do início da docência em EF na EB. Além disso, para Flores *et al.* (2010), o insucesso pedagógico é um dos fatores que contribuem para a permanência dos professores de EF iniciantes na EB no estágio de ‘sobrevivência’ da fase de entrada na carreira, bem como é a origem do abandono da docência. Nesse sentido, conforme Krug e Krug (2022), o insucesso pedagógico do professor de EF iniciante na EB em sua atuação docente leva ao surgimento de uma menor motivação para o aprender e o confirmar a ser professor de EF na EB.

Assim, estes foram os fatores contribuintes do desejo de abandono da carreira, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’ sobre os fatores contribuintes do desejo de abandono da carreira, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que a ‘maioria’ (cinco do total de nove) desses fatores está ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’* (unidades de significados: primeira; quarta; quinta; sétima; e, oitava com dezesseis citações) e a ‘minoridade’ (quatro do total de nove) está dividida em duas partes iguais, uma parte (duas do total de quatro) está ‘ligada aos alunos da EB’** (unidades de significados: segunda; e, terceira com nove citações) e outra parte (duas do total de quatro) está ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*** (unidades de significados: sexta; e, nona com quatro citações). A partir dessas constatações podemos inferir que, de forma geral, os fatores contribuintes do desejo de abandono da carreira pelos professores de EF iniciantes na EB estão prioritariamente ligados à estrutura da escola/sistema educacional e secundariamente estão ligados aos alunos da EB e ligados aos próprios professores iniciantes.

Desta forma, também inferimos que os fatores contribuintes do desejo de abandono da carreira, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, estão caracterizados, principalmente, pelas dificuldades da prática pedagógica que apontam para o estágio de ‘sobrevivência’ da fase de entrada na carreira, o qual se caracteriza pelo ‘choque com a realidade’ escolar. De acordo com Flores *et al.* (2010), o ‘choque com a realidade’ escolar é o confronto inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e a realidade cotidiana e a dificuldade de trabalhar como os alunos. Nesse sentido, Flores *et al.* (2010) reforçam que é no estágio de ‘sobrevivência’ que acontecem os abandonos da profissão pelos docentes que não conseguem superar o ‘choque com a realidade’, sendo bem significativa essa parcela.

Ainda nesta ‘análise geral’, já, neste momento, tendo como referência as citações dos fatores contribuintes do desejo de abandono da carreira por professor de EF iniciante na EB estudado, constatamos que o Professor 8 citou sete fatores, o Professor 7 seis, o Professor 9 cinco, o Professor 6 citou três, os Professores 1; 2 e 4 citaram dois fatores, os Professores 3 e 5 citaram um fator e o Professor 10 não citou nenhum fator contribuinte do desejo de abandono da carreira. Neste cenário, citamos Krug (2022) que coloca que o abandono da docência, na entrada da carreira, pode estar relacionado a duas categorias: a questão da ‘sobrevivência’ e da indiferença, já que, de um lado, o professor enfrenta dificuldades para as quais, muitas vezes, não se encontra preparado e, por outro lado, não se trata do trabalho que gostaria de executar e a profissão docente foi a possibilidade, não o desejo, que se realizou.

Os fatores contribuintes do desejo de permanência na carreira nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados

Nesta categoria de análise, consideramos fatores contribuintes do desejo de permanência na carreira as causas que mantêm os participantes desta investigação na profissão de professor de EF na EB. Nesse sentido, emergiram ‘três unidades de significados’ que discriminamos na sequência a seguir.

‘O gosto pela profissão’*** (quatro citações – Professores: 3; 4; 5 e 10) foi a primeira e principal unidade de significado manifestada. Esse fator contribuinte do desejo de permanência na carreira pode ser sustentado em Krug; Krug e Conceição (2013) que assinalam que o gosto pela profissão parece ser o primeiro quesito para justificar a dedicação à profissão. É comum os docentes afirmarem que gostam do que fazem e que certamente repetiriam a opção profissional se lhes fosse dado um novo optar. Esclarecem que os fatores de influência sobre a origem deste fato são variados, mas inferem que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino. Assim sendo,

Krug (2006) aponta que o gosto pelo que se faz é um dos motivos que contribuem para o despertar do estágio de ‘descoberta’ na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, Krug (2022) diz que o gosto pelo que faz é o principal motivo da permanência na profissão professor de EF da EB.

A segunda unidade de significado manifestada foi **‘o reconhecimento do trabalho profissional’***** (três citações – Professores: 3; 5 e 10). Relacionado a esse fator contribuinte do desejo de permanência na carreira, utilizamos como referência Krug e Krug (2022) que destacam que o reconhecimento pelo trabalho muito contribui para a satisfação e realização do professor, funcionando como elemento impulsionador da motivação para desenvolver um bom trabalho. Segundo Krug *et al.* (2021), a satisfação por si só é algo emocionalmente positivo em relação aos objetivos atingidos pelo trabalho realizado. Dessa forma, mencionamos Flores *et al.* (2010) que frisam que os docentes em geral que conseguem o sucesso pedagógico passam a ter um sentimento de realização profissional e consequentemente ficam entusiasmados, motivados com a docência. Assim sendo, para Krug (2006), um dos motivos dos professores de EF da EB que se encontram na fase de entrada na carreira em permanecer na profissão está associado à realização profissional conquistada na docência.

Outra unidade de significado manifestada, a terceira e última, foi **‘a aprendizagem dos alunos’**** (três citações – Professores: 1; 2 e 10). Esse fator contribuinte do desejo de permanência na carreira pode ser apoiado em Favatto (2017) que afirma que a essência da docência é a aprendizagem discente. Nesse sentido, citamos Krug e Krug (2022) que assinalam que a aprendizagem dos alunos é um dos elementos facilitadores do início da docência em EF, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, a aprendizagem dos alunos proporcionada pelos professores de EF iniciantes na EB, é um dos melhores momentos do início da docência (KRUG; KRUG; CONCEIÇÃO, 2013) e consequentemente, segundo Krug *et al.* (2021), a aprendizagem dos alunos desperta o sentimento de satisfação nos professores de EF iniciantes na EB. Dessa maneira, de acordo com Krug *et al.* (2019), a aprendizagem dos alunos é uma das justificativas do sentimento de satisfação de professores de EF iniciantes na EB em relação a sua escolha profissional.

Assim, estes foram os fatores contribuintes do desejo de permanência na carreira, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre os fatores contribuintes do desejo de permanência na carreira, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que a ‘maioria’ (duas do total de três) desses fatores está ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*** (unidades de significados: primeira; e, segunda com sete citações) e a ‘minorias’ (uma do total de três) está ‘ligada aos alunos da EB’** (unidade de significado: terceira com três citações), sendo que não houve ‘nenhuma’ unidade de significado ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*. A partir dessas constatações podemos inferir que, de forma geral, os fatores contribuintes do desejo de permanência na carreira pelos professores de EF iniciantes na EB estão prioritariamente ligados aos próprios professores, ou seja, a si mesmos e secundariamente estão ligados aos alunos da EB sem nenhuma ligação com a estrutura da escola/sistema educacional.

Desta forma, também inferimos que os fatores contribuintes do desejo de permanência na carreira, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, estão caracterizados, principalmente, pelas facilidades da prática pedagógica que apontam para o estágio de ‘descoberta’ da fase de entrada na carreira, o qual se caracteriza pelo ‘entusiasmo profissional’ inicial. De acordo com Ilha e Krug (2016), o estágio de ‘descoberta’ se caracteriza pela exploração das possibilidades, na medida em que o professor vai percebendo as existentes no desenvolvimento do seu trabalho. Destacam que há entusiasmo, experimentação e exaltação em torno de diferentes formas de agir, de

pensar, que podem vir a melhorar a sua prática, o seu trabalho. Nesse sentido, Krug (2006) salienta que é no estágio de ‘descoberta’ que acontece a confrontação do ser professor, isto é, seguir na carreira docente.

Ainda nesta ‘análise geral’, já, neste momento, tendo como referência as citações dos fatores contribuintes do desejo de permanência na carreira por professor de EF iniciante na EB estudado, constatamos que o Professor 10 citou três fatores, os Professores 3 e 5 citaram dois e os Professores 1; 2 e 4 citaram um fator contribuinte do desejo de permanência na carreira. Neste cenário, mencionamos Krug (2006) que destaca que o estágio de ‘descoberta’, para os professores de EF iniciantes na EB, é um propulsor da decisão de confirmação pela carreira docente, isto é, ser professor. Segundo Flores *et al.* (2010), as explicações desta decisão estão ligadas às experiências pelas quais os professores iniciantes passam durante a sua atuação docente, ao serem prazerosas, são fundamentais para que abracem este campo de trabalho.

Considerações finais

Pela análise das informações obtidas temos a destacar o que segue.

‘Quanto aos fatores contribuintes do desejo de abandono da carreira’ constatamos que os professores estudados apontaram ‘nove unidades de significados’. Foram elas: ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’; ‘os alunos indisciplinados’; ‘o desinteresse dos alunos pelas atividades propostas’; ‘a desvalorização profissional docente’; ‘a má remuneração e/ou baixo salário recebido’; ‘os sentimentos negativos vivenciados na docência, marcada preferencialmente pela insegurança’; ‘o isolamento profissional docente’; ‘a falta de apoio na escola’; e, ‘o insucesso pedagógico’. Assim sendo, temos a destacar que, os nove fatores contribuintes do desejo de abandono, revelados pelos professores estudados, apontam para o estágio de ‘sobrevivência’ da fase de entrada na carreira docente, o qual é caracterizado pelo ‘choque com a realidade’ escolar, que, segundo Krug (2006), envolve as dificuldades da prática pedagógica provocando a eclosão de crise ou crises, ocorrendo, então, os piores momentos na docência, que podem agudizar uma ruptura profissional, traduzida no absenteísmo ou no abandono da profissão. Flores *et al.* (2010) esclarecem que na fase de entrada na carreira docente acontecem os abandonos da profissão pelos professores que não conseguem superar o choque do real.

‘Quanto aos fatores contribuintes do desejo de permanência na carreira’ constatamos que os professores estudados apontaram ‘três unidades de significados’. Foram elas: ‘o gosto pela profissão’; ‘a realização profissional’; e, ‘o aprendizado dos alunos’. Nesse sentido, temos a ressaltar que, os três fatores contribuintes do desejo de permanência na carreira docente, revelados pelos professores estudados, apontam para o estágio de ‘descoberta’ da fase de entrada da carreira docente, o qual é caracterizado pelo ‘entusiasmo’ inicial que, de acordo com Ilha e Krug (2016), é marcado pela exploração das possibilidades, na medida em que o professor vai percebendo as existentes no desenvolvimento do seu trabalho. Há entusiasmo, experimentação e exaltação em torno de diferentes formas de agir, de pensar, que podem vir a melhorar a sua prática, o seu trabalho. Huberman (2000) enfatiza que o momento do estágio da ‘descoberta’ é expresso pelo ‘entusiasmo’ profissional inicial, implicando na responsabilidade e inclusão em um grupo profissional docente.

Neste cenário, Krug (2006) salienta que o ‘entusiasmo’ profissional, sentido pelos professores de EF iniciantes na EB, é um propulsor da decisão de permanência na carreira docente, isso é, continuar a ser professor. Para Krug e Krug (2022), a confirmação da permanência em ser professor é uma das repercussões dos elementos facilitadores do início da docência em EF na EB. Flores *et al.* (2010) destacam que o desejo da permanência na carreira pelos professores de EF iniciantes na EB está ligada às experiências positivas e prazerosas que passam durante a sua docência na escola.

Frete a este contexto constatado e descrito, concluímos que ‘o início da docência em EF na EB, pela sua complexidade, é permeado de fatores contribuintes dos desejos de abandono como também de permanência na carreira, ou seja, as dificuldades pedagógicas induzem ao estágio de sobrevivência, marcado pelo choque com a realidade escolar, e, as facilidades pedagógicas induzem ao estágio de descoberta, marcado pelo entusiasmo profissional, da fase de entrada na carreira, sendo que os fatores contribuintes do desejo de abandono são em maior quantidade que os de desejo de permanência na carreira’.

Cabe ainda colocar que, ao analisarmos os professores estudados, de forma individual, percebemos que: a) quatro professores (6; 7; 8 e 9) ao manifestarem somente fatores contribuintes do desejo de abandono da carreira demonstraram que estão enfrentando o estágio de ‘sobrevivência’ o qual é caracterizado pelo choque com a realidade escolar sendo marcado pelas dificuldades pedagógicas da docência; b) um professor (10) ao manifestar somente fatores contribuintes do desejo de permanência na carreira demonstra que está vivenciando o estágio de ‘descoberta’ o qual é caracterizado pelo entusiasmo profissional sendo marcado pelas facilidades pedagógicas da docência; e, c) cinco professores (1; 2; 3; 4 e 5) ao manifestarem, tanto fatores contribuintes do desejo de abandono da carreira, quanto fatores contribuintes do desejo de permanência na carreira, demonstram que estão oscilando entre o estágio de ‘sobrevivência’ o qual é caracterizado pelo choque com a realidade escolar sendo marcado pelas dificuldades pedagógicas da docência e o estágio de ‘descoberta’ o qual é caracterizado pelo entusiasmo profissional sendo marcado pelas facilidades pedagógicas da docência.

Este quadro constatado pode ser apoiado em Flores *et al.* (2010) que ao abordar a entrada na carreira docente compreende que, quando há uma ênfase maior na ‘descoberta’ o percurso do professor é relativamente mais favorável, menos adverso, mas, se por ventura, houver uma reincidência do atributo da ‘sobrevivência’ entende-se que o caminho desse professor será árduo, complexo, permeado de enfrentamentos e hostilidades. É possível ainda que esses dois aspectos coexistam e que haja a predominância de um deles. Entretanto, Huberman (2000) enfatiza que o estágio de ‘descoberta’ tende a sustentar o estágio de ‘sobrevivência’ e estimular a permanência na carreira pelo professor iniciante. E, nesse sentido, torna-se importante e fundamental o professor adentrar ao estágio de ‘descoberta’, ou seja, precisa vivenciar experiências docentes de sucessos pedagógicos que proporcionem os sentimentos de prazer e satisfação para despertar o entusiasmo profissional.

Para finalizarmos, destacamos a natureza interpretativa deste estudo e, assim sendo, a conclusão do mesmo não é fechada, mas, sim, pista para reflexões que possam originar novos questionamentos sobre a temática em questão.

Referências

- CORTES, S.M.V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. In: NEVES, C.E.B.; CORRÊA, M.B. (Orgs.). **Pesquisa empírica: métodos e técnicas**. P.Alegre: UFRGS, 1998.
- FAVATTO, N.C. **Início da carreira docente dos professores de Educação Física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UEM/UEL, Maringá, 2017.
- FLORES, P.P. et al. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.147, p.1-128, ago. 2010.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V.J.S. da; FRASSON, J.S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

- KRUG, H.N. Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n.4, p.70-79, nov. 2006.
- KRUG, H.N. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-10, set. 2019.
- KRUG, H.N. Os motivos do abandono da profissão professor de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, n.47, v.08 esp.–EF, p.39-50, jun. 2022.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Os elementos dificultadores e os facilitadores do início da docência em Educação Física na Educação Básica e suas repercussões. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v.16, ed.1, p.5-29, dez. 2022.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V.J.S. da. Dar voz aos professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Revista Interfaces da Educação**, v.4, n.10, p.109-133, 2013.
- KRUG, H.N. et al. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.38, v.4, p.13-22, 2019.
- KRUG, H.N. et al. Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Pensar Acadêmico**, Manhauçu, v.18, n.3, p.487-509, set./dez. 2020b.
- KRUG, H.N. et al. Complexidade da docência no início da carreira: as percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v.14, n.1, p.99-123, jul. 2021a.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- MARQUES, M.N. et al. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v.40, n.1, p.187-206, jan./jun. 2015.
- MINAYO, M.C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

APONTAMENTOS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS QUE CONTRIBUEM PARA A NÃO PASSAGEM PELO ESTÁGIO DE SOBREVIVÊNCIA DA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug⁷
Rodrigo de Rosso Krug⁸

Resumo

Ao pensarmos a complexidade do início da docência na escola, objetivamos abordar as características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB). Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico, tendo como instrumento de pesquisa a análise documental, onde as informações da literatura especializada em EF foram obtidas no Google. Concluímos pela existência de professores de EF iniciantes na EB que não passam pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira, sendo diversas as contribuições para que tal fato aconteça.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Iniciantes. Estágio de Sobrevivência.

Abstract

When we think the complexity of beginning a teaching career in school, we was aim to address the characteristics that contribute to the failure of beginning Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE) to go through the survival stage of the career entry phase. We was developed a qualitative research with a bibliographic focus, using document analysis as a research instrument, where information from the specialized literature on PE was obtained from Google. We was conclude that there are beginning PE teachers in BE who do not go through the survival stage of the career entry phase, and there are several contributing factors to this.

Keywords: Physical Education. Beginning Teachers. Survival Stage.

As considerações iniciais: introduzindo a temática do estudo

Segundo Krug e Krug (2023), a produção científica sobre o professor de Educação Física (EF) iniciante na Educação Básica (EB) tem crescido muito no Brasil, e, mesmo assim, Krug; Krug e Krug (2024, p.5) apontam “[...] a importância da continuidade do investimento em pesquisas sobre o início da docência, porque é uma temática que ainda possui muito a ser pesquisada, devido a sua complexidade”.

Assim sendo, citamos Krug e Krug (2022) que explicitam que o início da carreira é entendido como o período que marca a entrada no campo profissional, ou seja, na escola, após a conclusão da formação inicial.

Conforme Huberman (1995), o início da carreira compreende os três primeiros anos de docência, e, podem acontecer dois estágios: a) a sobrevivência - se traduz no choque do real, em que o professor inicia um tatear constante com as situações que lhe são apresentadas, preocupando-se consigo mesmo, buscando suportar a distância entre o ideal e o real; e, b) a descoberta – se traduz no entusiasmo inicial, no ser professor na escola, no assumir responsabilidades com os alunos, com a

⁷ Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

⁸ Professor da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

escola e com os demais docentes. Os estágios de sobrevivência e de descoberta podem ocorrer simultaneamente e a descoberta fornece condições para a sobrevivência, mas existem casos de professores iniciantes em que um desses estágios é dominante em relação ao outro.

Frente a este cenário descrito anteriormente, nos interessamos pela temática ‘as características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB’ pois, segundo Flores *et al.* (2010), essa não passagem pelo estágio de sobrevivência é uma das regularidades do início da docência. Assim, esse fato, está em consonância com o dito por Krug (2006) de que alguns professores de EF da EB não passam pelo estágio de sobrevivência indo direto para o estágio de descoberta da fase de entrada na carreira.

Portanto, a partir das premissas anteriormente relatadas, elaboramos a seguinte problemática norteadora do estudo: quais são as características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB? Então, em consequência dessa indagação, delineamos o objetivo geral deste estudo como sendo: abordar as características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB.

Justificamos a realização deste estudo com a intenção de que os seus achados poderão possibilitar uma reflexão sobre o início da docência em EF na EB, buscando, assim, uma melhor compreensão do estágio de descoberta da fase de entrada na carreira e as possíveis consequências para o desenvolvimento da profissão professor.

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

Quanto aos procedimentos metodológicos empregados neste estudo, destacamos que caracterizamos a pesquisa como qualitativa com enfoque bibliográfico, pois consideramos esse caminho o mais adequado para o atingimento do objetivo proposto.

Assim sendo, citamos Severino (2007) assinala que a pesquisa qualitativa foca na interpretação dos significados, motivos e aspectos subjetivos da realidade social. Então, considerando os fundamentos da pesquisa qualitativa, efetuamos uma pesquisa bibliográfica, que, para Severino (2007), é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

Segundo Ferrari (1982), a pesquisa bibliográfica permite ao investigador uma visão geral das contribuições científicas de pesquisadores sobre determinado assunto.

Diante deste cenário investigativo, ancoramos o assunto pesquisado ‘as características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB’ dando ênfase ao que existe na literatura especializada em EF.

Desta maneira, no primeiro momento da pesquisa, efetuamos um levantamento sobre a literatura que aborda a fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB. No segundo momento, utilizamos a análise documental, que, para Severino (2007, p.122), é entendida como “[...] fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fatos, filmes, gravações, documentos legais”. Diz que “nesses casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”

(SEVERINO, 2007, p.122). Gomes (2008) frisa que o uso da análise documental é indicado quando o pesquisador tem o interesse de investigar o problema a partir da expressão de outros indivíduos. Além disso, o autor afirma que o pesquisador a partir dos documentos analisados pode fazer inferências, as quais ocorrem pela dedução lógica do conteúdo que está sendo analisado, pois, é necessário partir de premissas já aceitas por outros estudos acerca do assunto. No terceiro momento da pesquisa, desenvolvemos o presente texto, a partir das análises sobre as obras encontradas.

Salientamos que realizamos a busca na literatura especializada em EF no Google onde usamos as palavras-chave: Educação Física; Professores Iniciantes; e, Estágio de Descoberta. Entre os inúmeros estudos encontrados, selecionamos aqueles que, em algum momento de sua escrita, abordavam a não passagem pelo estágio de sobrevivência na fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB. Entretanto, usamos outras pesquisas como coadjuvantes do estudo, pois contribuíram para auxiliar o embasamento de nossa investigação.

Os resultados e as discussões: explicitando os achados sobre a temática do estudo

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo tendo como referência o seu objetivo geral. Assim sendo, baseamos a construção do conhecimento nas interpretações das informações obtidas pela análise documental, as quais possibilitaram uma descrição interpretativa da temática estudada. Entretanto, para facilitarmos a compreensão da temática investigada, consideramos indispensável um tratamento por itens temáticos, os quais foram abordados a seguir.

1) ‘O início de tudo: as percepções anteriores ao começo da docência’

Para Luft (2000), começo significa o ato ou ponto de início de algo, seja uma ação, um objeto ou uma época. Assim sendo, neste estudo, o início de tudo refere-se às percepções docentes antes do começo da carreira profissional, ou seja, sobre a formação inicial. Dessa forma, as percepções constatadas na literatura estudada, que interessaram ao estudo, foram as seguintes:

a) ‘A percepção de que está bem preparado profissionalmente para a docência, devido à boa formação inicial em EF’

Segundo Luft (2000), preparação significa processo de aprender qualquer coisa para uso ou serviço; ação de se preparar. Nesse sentido, citamos Krug (2023) que considera preparação à adequada formação profissional em EF (formação inicial) para embasar a atuação na EB. Quanto à percepção dos professores de EF iniciantes de estarem bem preparados para a atuação docente na EB, mencionamos Flores *et al.* (2010) que afirmam que existem professores de EF iniciantes na EB que ao exercerem sua profissão na escola básica se sentem preparados para serem professores e que a entrada na carreira foi o melhor momento de suas vidas e carreira. Assim sendo, nos referimos a Conceição *et al.* (2014, p.95) que assinalam que “a formação inicial é o grande alicerce do professor iniciante, pois é nela que se apóia para iniciar a docência”. Nesse sentido, Flores *et al.* (2010, p.4) frisam que “[...] quanto maior foi a dedicação do professor em início de carreira, em vivências e conhecimentos referentes à escola, durante a sua formação inicial, maiores foram as suas ‘chances’ de ter um bom desempenho na sua docência”. Ainda Flores *et al.* (2010) enfatizam que, para alguns poucos professores, o início da carreira se mostra sem dificuldades porque se sentem preparados para serem professores, onde por ocasião de sua formação inicial, foram diferenciados em suas buscas por vivências escolares. Assim, em decorrência desse quadro descrito, “[...] possuem entusiasmo para desenvolver suas tarefas docentes” (FLORES *et al.*, 2010, p.7). Além disso, Krug (2021) acrescenta que uma boa formação inicial é um dos motivos que contribuem para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB. Nesse cenário, Flores *et al.* (2010) salientam que uma boa formação inicial facilita a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira, pois o docente vivenciará diretamente o estágio de

descoberta. Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘estar bem preparado profissionalmente para a docência, devido à formação inicial em EF, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira pelos professores de EF iniciantes na EB’;

b) ‘A percepção de que a formação inicial forneceu uma boa base teórica para a prática docente na escola’

Segundo Krug *et al.* (2017), a principal contribuição da formação inicial para a prática docente, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB, é uma boa base teórica para a prática docente na escola. Assim, no direcionamento dessa contribuição, citamos Leone e Leite (2011) que afirmam que é preciso que a formação inicial ofereça ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe permita, quando do exercício da docência, re-elaborar continuamente os saberes iniciais, a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de conceber a etapa da formação inicial como a base para a aprendizagem contínua. Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘a formação inicial ao fornecer uma boa base teórica para a prática docente na escola, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira pelos professores de EF iniciantes na EB’;

c) ‘A percepção de que teve uma boa experiência de prática docente através dos estágios na escola na formação inicial em EF’

Para Krug *et al.* (2017), uma boa experiência de prática docente através dos estágios é uma das contribuições da formação inicial para a docência, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, ainda mencionamos Krug *et al.* (2017) que colocam que durante os Estágios Curriculares Supervisionados o professor iniciante começa a se construir. Ocorre uma progressão de acordo com as crenças pessoais e as atitudes. Para isso, é fundamental um apoio eficiente do supervisor universitário, através de orientações pertinentes ao universo escolar, valendo-se da escuta, do diálogo e da problematização das situações enfrentadas. Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘ter uma boa experiência de prática docente através dos estágios na escola na formação inicial em EF, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira pelos professores de EF iniciantes na EB’; e,

d) ‘A percepção do sentimento de satisfação em relação a sua escolha profissional em EF’

Para Luft (2000), satisfação é a ação ou efeito de satisfazer(-se). É um contentamento, uma alegria. Nesse cenário, Krug (2022b) aponta que somente uma minoria dos professores de EF iniciantes na EB manifesta o sentimento de satisfação em relação a sua escolha profissional e suas justificativas da satisfação perpassam pelo aprendizado dos alunos e a boa interação com os alunos. Diante desse fato, nos reportamos a Marcolan *et al.* (2017, p.89) que afirmam que “a satisfação por si só é algo emocionalmente positivo em relação aos objetivos atingidos pelo trabalho desempenhado. E a motivação é o fator que impulsiona o professor a agir, a trabalhar, a buscar cada vez mais e a prosseguir”. Acrescentam que “juntas satisfação e motivação condicionam o bem estar docente e consequentemente, a qualidade do trabalho realizado” (MARCOLAN *et al.*, p.89). Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘o sentimento de satisfação em relação a sua escolha profissional em EF, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira pelos professores de EF iniciantes na EB’.

Assim, estas foram as características anteriores ao começo da docência, ou seja, ligadas à formação inicial, encontradas na literatura estudada, que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB.

2) ‘O exercício da docência: as tomadas de decisões para facilitar a prática pedagógica’

Conforme Krug (2020), o início da docência é uma fase complexa, e para que seja mais fácil, é necessária a compreensão de seus elementos facilitadores. Nesse sentido, citamos Luft (2000) coloca que facilidade é a ausência de obstáculos ou dificuldades, ou seja, é a característica ou particularidade do que é fácil. Assim sendo, neste estudo, nos referimos às ações dos professores de EF iniciantes na EB no exercício da docência na escola, ou seja, aquelas que facilitam a prática pedagógica em sua atuação profissional. Dessa forma, as ações constatadas na literatura estudada, que interessaram ao estudo, foram as seguintes:

a) ‘A busca pelo enfrentamento da complexidade da prática docente’

Para Luft (2000), complexidade significa qualidade do complexo. Complexo é o que abrange muitas coisas ou grande número de partes de uma coisa, é algo complicado. Nesse sentido, Krug *et al.* (2021) apontam que a docência no início da carreira em EF na EB mostra uma realidade educacional complexa. Assim sendo, Ilha e Krug (2016) enfatizam que o dia a dia do processo de trabalho docente é que poderá possibilitar ao professor iniciante experimentar e compreender toda a complexidade que envolve o ensino, a instituição escolar e os demais elementos micro e macro que compõem a educação. Dessa forma, segundo Krug e Krug (2022), o enfrentamento da complexidade da prática docente é um dos elementos facilitadores do início da docência em EF na EB. Nesse contexto, Krug (2020) assinala que a busca pelo enfrentamento da complexidade da prática docente é uma característica dos professores de EF iniciantes na EB na direção do estágio da descoberta na fase de entrada na carreira docente. Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘a busca pelo enfrentamento da complexidade da prática docente, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB’;

b) ‘A utilização da reflexão sobre a prática pedagógica para enfrentar as dificuldades da docência’

Krug (2020) afirma que é na aula que estão as dificuldades e, igualmente, as respostas e soluções que atingem o cerne do processo educativo e é por isso que o professor precisa ser um pesquisador e a sua aula a fonte geradora de novas pesquisas educacionais, baseadas na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática. Nesse sentido, de acordo com Krug (2020), aprender a refletir sobre as suas práticas pedagógicas é um recurso estratégico que permite aos professores iniciantes de EF da EB, além de amenizar e/ou solucionar as suas dificuldades da docência também a melhoria de seu ensino despertando assim, o entusiasmo profissional. Assim sendo, Krug e Krug (2022) enfatizam que a reflexão sobre as dificuldades surgidas na prática pedagógica é um dos elementos facilitadores do início da docência em EF na EB. Dessa forma, segundo Krug (2020), o professor ao refletir sobre a sua prática, ao identificar e diagnosticar problemas surgidos, ao planejar intencionalmente a possibilidade de intervir em determinada situação, utilizando metodologias apropriadas, desenvolve sua profissionalidade e competência epistemológica. Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘a utilização da reflexão sobre a prática pedagógica para enfrentar as dificuldades da docência, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB’;

c) ‘A busca de apoio dos colegas mais experientes na escola’

Conforme Krug e Krug (2022), o apoio dos colegas de trabalho é um dos elementos facilitadores do início da docência em EF na EB. Nesse sentido, citamos Flores *et al.* (2010) que frisam que a aproximação com os docentes mais experientes pode fornecer subsídios para o enfrentamento mais adequado da realidade da EF pelos professores iniciantes na EB, pois, a partir do apoio dos colegas, os professores em dificuldades, conseguem melhorar suas aulas e começam a ter um sentimento de realização profissional e a certeza de que a cooperação entre profissionais é necessária ao desenvolvimento da profissão e, assim, passam a ter mais entusiasmo com a docência. Assim sendo, Gabardo (2012, p.88) assinala que, para os professores iniciantes, a aprendizagem da docência acontece, sobretudo “[...] com a ajuda das pessoas mais experientes, tais como os colegas da profissão, professores, supervisores, gestores, enfim, vêm no trabalho coletivo uma oportunidade de crescimento pessoal”. Para Krug (2021), o apoio dos professores mais experientes é um dos motivos que contribuíram para o despertar do estágio da descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB. Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘a busca de apoio dos colegas mais experientes na escola, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB’;

d) ‘O trabalho coletivo na escola’

Segundo Krug (2022a), a EF na EB estar inserida num trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola faz parte do ideal da prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, Krug e Krug (2022) afirmam que um trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB. Nesse sentido, Krug e Krug (2023) apontam que um professor de EF iniciante na EB que trabalha coletivamente na escola faz parte da fase de entrada na carreira de professores de EF na EB que queremos para o futuro. Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘o trabalho coletivo na escola, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB’; e,

e) ‘Aprender a valorizar os sentimentos positivos surgidos na docência’

De acordo com Krug (2020), o surgimento de sentimentos positivos é uma característica do estágio de descoberta da fase de entrada na carreira de professores de EF na EB. Além disso, Krug e Krug (2022) apontam que os sentimentos positivos vivenciados é um dos elementos facilitadores do início da docência em EF na EB. Nesse sentido, Ilha e Krug (2016, p.186) esclarecem que “no que se refere ao estágio de descoberta esse se caracteriza pela exploração de possibilidades, na medida em que o professor vai percebendo que existem no desenvolvimento de seu trabalho”. Os autores acrescentam que “há entusiasmo, experimentação e exaltação em torno das diferentes formas de agir, de pensar, que podem vir a melhorar a sua prática” (ILHA; KRUG, 2016, p.186). Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘aprender a valorizar os sentimentos positivos surgidos na docência, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB’.

Assim, estas foram as características do exercício da docência, ou seja, as tomadas de decisões para facilitar a prática pedagógica, encontradas na literatura estudada, que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB.

3) ‘As repercussões da docência: os acontecimentos futuros na carreira’

De acordo com Luft (2000), a palavra repercussão significa efeito definido pelo impacto que algo tem sobre outra coisa ou pessoa, influência. Nesse sentido, mencionamos Leone e Leite (2011) que dizem que a entrada na carreira é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. Assim sendo, neste estudo, nos referimos às repercussões da docência na escola, ou seja, os acontecimentos futuros, dos professores de EF iniciantes na EB, que poderão impactar positivamente sua atuação profissional. Dessa forma, as repercussões constatadas na literatura estudada, que interessaram ao estudo, foram as seguintes:

a) ‘O surgimento do entusiasmo profissional’

Conforme Luft (2000), afirma que entusiasmo pressupõe um grande interesse, um intenso prazer, uma dedicação ardente, uma paixão com o que se fala, escreve ou faz. Nesse contexto, Gabardo (2012) coloca que o professor iniciante, diante de uma diversidade de caminhos e suas consequências, via de regra, apresenta-se motivado e entusiasmado quando da efetivação de sua profissionalidade que consiste na relação que os sujeitos estabelecem, em suas práticas, com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente. Conforme Krug (2006), o entusiasmo por estarem iniciando a carreira docente é um trampolim para os professores de EF iniciantes na EB superarem todos os obstáculos impostos pelas péssimas condições de trabalho nas escolas. De acordo com Krug e Krug (2022), o surgimento do entusiasmo profissional é uma repercussão dos elementos facilitadores do início da docência em EF na EB. Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘o surgimento do entusiasmo profissional, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB’;

b) ‘A confirmação do ser professor’

Para Krug e Krug (2022), a confirmação do ser professor é uma repercussão dos elementos facilitadores do início da docência em EF na EB. Huberman (1995) assinala que na fase de início da docência o professor iniciante passa a se deparar com experiências que podem ocasionar a confirmação do ser professor. Nesse sentido, mencionamos Flores *et al.* (2010) que destacam que a decisão de confirmação pela carreira docente, isto é, em ser professor, está ligada às experiências positivas e prazerosas que passam os professores iniciantes durante a sua docência na escola. Segundo Krug (2020), as experiências pelas quais os professores iniciantes passam durante a sua atuação docente são fundamentais para que abracem ou não este campo de trabalho, sendo o entusiasmo profissional o principal motivo para a decisão de continuarem a ser professores. Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘a confirmação do ser professor, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB’;

c) ‘A estabilização na carreira docente’

Para Luft (2000), estabilização significa ato ou efeito de estabilizar(-se). Entretanto, segundo Huberman (1995), estabilização é a denominação de uma das fases da carreira docente, aquela que acontece dos 4 aos 6 anos de exercício da profissão, onde ocorre o comprometimento definitivo, ou seja, o professor sente-se pertencente ao corpo docente, acontecendo a tomada de responsabilidade e maior preocupação com os objetivos didáticos do que consigo mesmo, sendo que ocorre um sentimento de competência profissional. Assim sendo, citamos Krug (2022c) que coloca que o estágio de descoberta da fase de entrada na carreira é um caminho (do sucesso pedagógico na prática pedagógica), para os professores de EF iniciantes na EB, para ingressarem na fase de estabilização da

carreira docente. Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘a estabilização na carreira docente, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB’; e,

d) ‘O investimento pedagógico’

De acordo com Luft (2000), investimento se caracteriza por uma aplicação que tem o intuito de olhar resultados positivos. Nesse sentido, na profissão professor, segundo Krug e Krug (2024), existe uma relação direta entre os fatores que caracterizam a docência e o modo como o professor irá reagir ao enfrentá-los e esta reação poderá viabilizar um processo de investimento pedagógico pelo docente. Gabardo (2012) destacam que o professor, diante de uma diversidade de caminhos e suas consequências, via de regra, quando bem sucedido, apresenta-se motivado e entusiasmado com a sua profissão. Assim sendo, conforme Krug e Krug (2024), os professores de EF da EB podem transitar na direção do investimento pedagógico na profissão docente, fato esse que influi positivamente no percurso da carreira. Dessa maneira, pelo cenário descrito anteriormente, inferimos que ‘o investimento pedagógico, com certeza, é uma das características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB’.

Assim, estas foram as características das repercussões da docência, ou seja, os acontecimentos futuros na carreira, encontradas na literatura estudada, que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB.

As considerações finais: concluindo sobre a temática do estudo

Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF na EB, sobre a temática em questão, constatamos que ‘as características que contribuem para a não passagem pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira por professores de EF iniciantes na EB são diversas’, as quais são: 1) as contribuições anteriores ao começo da docência – a) estar bem preparado profissionalmente para a docência devido à boa formação inicial em EF; b) a formação inicial forneceu uma boa base teórica para a prática docente na escola; c) teve uma boa experiência de prática docente através dos estágios na escola na formação inicial em EF; e, d) tem um sentimento de satisfação em relação a sua escolha profissional em EF; 2) as contribuições no exercício da docência através das tomadas de decisões para facilitar a prática pedagógica – a) a busca pelo enfrentamento da complexidade da prática docente; b) a utilização da reflexão sobre a prática pedagógica para enfrentar as dificuldades da docência; c) a busca pelo apoio dos colegas mais experientes na escola; d) o trabalho coletivo na escola; e, e) aprender a valorizar os sentimentos positivos surgidos na docência; e, 3) os efeitos das contribuições para o futuro da docência – a) o surgimento do entusiasmo profissional; b) a confirmação de ser professor; c) a estabilização na carreira docente; e, d) o investimento pedagógico. Assim sendo, nos reportamos a Krug (2006) que enfatiza que o professor iniciante tenha um cuidado especial porque sem as atitudes acima citadas, será muito difícil a não passagem pelo estágio de sobrevivência (caracterizado pelo choque com a realidade escolar) da fase de entrada na carreira. Krug (2020, p.8) diz que se o professor iniciante “[...] possuir estas atitudes projeta-se um bom desenvolvimento profissional docente”.

Frente a este cenário descrito, concluímos pela existência de professores de EF iniciantes na EB que não passam pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira, sendo diversas as contribuições para que tal fato aconteça.

Desta forma, ainda convém esclarecermos que, segundo Ilha e Krug (2016, p.186), o início da docência em EF na EB, o seu estágio de descoberta, se caracteriza

[...] pela exploração das possibilidades, na medida em que o professor vai percebendo as existentes no desenvolvimento de seu trabalho. Há entusiasmo, experimentação e exaltação em torno de diferentes formas de agir, de pensar, que podem vir a melhorar a sua prática, o seu trabalho.

Neste sentido, lembramos ainda Krug (2020) que destaca que é a partir das descobertas (de ser professor) é que se torna possível superar as dificuldades encontradas no caminho da docência. Assim sendo, 'é possível a não passagem pelo estágio de sobrevivência (caracterizado pelo choque com a realidade escolar) na fase de entrada na carreira' pelos professores iniciantes na docência.

Ao finalizarmos, esclarecemos que é preciso considerar que fundamentamos este estudo nas especificidades e contextos de alguns manuscritos, pertencentes à base de dados do Google sobre a temática em questão, e que, por isso o assunto não está esgotado, portanto não podendo ser generalizado os seus achados, sendo somente encarado como uma possibilidade de ocorrência.

Referências

- CONCEIÇÃO, V.J.S. da et al. Formação inicial e a prática pedagógica do professor de Educação Física iniciante. **Revista Olhar de Professor**, v.17, n.1, p.86-97, 2014.
- FERRARI, A.T. **Método da pesquisa científica**. São Paulo: MacGraw-Hill, 1982.
- FLORES, P.P. et al. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria-RS (Brasil). **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.147, p.1-28, ago. 2010.
- GABARDO, C.V. **Início da docência no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVILLE, 2012.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis : Vozes, 2008.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V.J.S. da; FRASSON, J.S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- KRUG, H.N. Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n.4, p.70-79, nov. 2006.
- KRUG, H.N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o surgimento do entusiasmo profissional. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-12, jan. 2020.
- KRUG, H.N. Motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.45, v.6 esp.-EF, p.4-13, out. 2021.
- KRUG, H.N. O real e o ideal da prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.46, v.esp.-EF, p.19-31, fev. 2022a.
- KRUG, H.N. A (in)satisfação de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica em relação a sua escolha profissional. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.48, v.esp. 1-EF, p.4-13, out. 2022b.
- KRUG, H.N. Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica na busca da fase de estabilização na carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.47, v.08 esp.-EF, p.51-63, 2022c.
- KRUG, H.N. As percepções de professores de Educação Física iniciantes sobre a sua preparação ou não para a atuação na Educação Básica e seus motivos. **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.50, v.esp.-EF, p.54-63, jun. 2023.

- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Os elementos dificultadores e os facilitadores do início da docência em Educação Física na Educação Básica e suas repercussões. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v.16, ed.1, p.5-29, dez. 2022.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: a que temos e a que queremos. **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.51, v.esp.-EF, p.40-53, out. 2023.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Os fatores causadores do investimento pedagógico na profissão docente e suas consequências nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.20, n.52, v.esp.-EF, p.30-42, mar. 2024.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. Os saberes da experiência dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.20, n.52, v.esp.-EF, p.4-16, mar. 2024.
- KRUG, H.N. et al. As contribuições da formação inicial para a prática docente na percepção de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.13, n.33, v.02, p.104-109, 2017.
- KRUG, H.N. et al. Complexidade da docência no início da carreira: as percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica e suas repercussões. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v.14, n.1, p.99-123, jul. 2021.
- LEONE, N.M.; LEITE, Y.U.F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.3, n.1, p.236,-259, jul./dez. 2011.
- LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Atlas/Scipione, 2000.
- MARCOLAN, S.G. et al. Docência: fatores indicativos de insatisfação na contemporaneidade. **Ágora Revista Eletrônica**, C. Grande, n.25, p.84-96, dez. 2017.
- SEVERINO, A.J. **Metodologia de trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

OS SENTIMENTOS DE MAL-ESTAR DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Hugo Norberto Krug⁹
Rodrigo de Rosso Krug¹⁰

Resumo

Objetivamos analisar as causas e consequências dos sentimentos de mal-estar de professores Educação Física da Educação Básica, diante da inclusão escolar, da rede de ensino público, de uma cidade gaúcha. Enquanto uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso usamos uma entrevista e à análise de conteúdo. Participaram quinze professores. Concluímos que as causas dos sentimentos de mal-estar estão, principalmente, ligadas à estrutura da escola/sistema educacional, tendo como pano de fundo as dificuldades pedagógicas do professor e sua má preparação profissional, enquanto que as consequências estão, totalmente, ligadas aos próprios professores, tendo como pano de fundo o abandono da carreira.

Palavras-chave: Educação Física. Mal-Estar Docente. Causas e Consequências.

Abstract

We was aimed to analyze the causes and consequences of feelings of unease among Physical Education teachers in Basic Education, in the face of school inclusion, in the public education network of a city in Rio Grande do Sul. As a qualitative case study, we was used an interview and content analysis. Participated fifteen teachers. We was concluded that the causes of feelings of unease are mainly linked to the structure of the school/educational network, with the teacher's pedagogical difficulties and poor professional preparation as a backdrop, while the consequences are entirely linked to the teachers themselves, with career abandonment as a backdrop.

Keywords: Physical Education. Teacher Unease. Causes and Consequences.

Considerações introdutórias

De acordo com Silva e Krug (2004), a profissão professor é geradora de acontecimentos que provocam sentimentos de mal-estar docente que pode se transformar numa relação destrutiva, afetando o professor, levando-o a adoecer, ficar esgotado e estressado, o que pode ocasionar o abandono da profissão. Acrescentam que a profissão docente, ao ser fonte geradora de sentimentos de mal-estar profissional, o seu estudo assume uma importância ímpar, já que permite o conhecimento dos aspectos peculiares à escola e aos docentes que podem interferir (in)diretamente no ensino.

Mas, afinal, o que é mal-estar? Conforme Esteve (1999), o mal-estar docente refere-se aos efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se manifestam na docência e que concorrem com ela. Jesus (2007) aponta que o mal-estar docente é um fenômeno que atinge os professores em geral, desgastando a sua imagem e diminuindo o seu prestígio social. Destaca que os professores são os profissionais que possuem mal-estar mais elevado entre as profissões.

⁹ Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

¹⁰ Professor da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

Assim sendo, diante de um cenário de mal-estar docente, voltamos nossos olhares para os professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), porque, para Silva e Krug (2004), há uma predominância de circunstâncias desfavoráveis na execução das tarefas pedagógicas dos professores de EF da EB que gera um processo de permanente insatisfação que induz aos sentimentos de indignidade, inutilidade e culpa, bem como a outros que, seguramente, trazem consequências preocupantes.

Então, a partir destas premissas descritas anteriormente, elaboramos a questão problemática do estudo: quais são as causas e consequências dos sentimentos de mal-estar de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar? Consequentemente, delineamos o objetivo geral: analisar as causas e consequências dos sentimentos de mal-estar de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, pertencentes à rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul-RS (Brasil).

Para facilitarmos a escrita do estudo, dividimos o objetivo geral em objetivos específicos: 1) analisar as causas dos sentimentos de mal-estar de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar; e, 2) analisar as consequências dos sentimentos de mal-estar de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

Justificamos a realização deste estudo ao acreditarmos que o mesmo possa oferecer subsídios para modificações no contexto educacional, particularmente na compreensão do fenômeno do mal-estar docente, auxiliando na melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos professores de EF da EB, procurando ir em busca de um ambiente de trabalho mais agradável e prazeroso.

Procedimentos metodológicos

Norteamos os procedimentos metodológicos desta investigação pelo paradigma qualitativo, sendo escolhida a forma de estudo de caso. Para Chizzotti (2003, p.221),

a pesquisa qualitativa recobre [...] um campo multidisciplinar, [...] assumindo tradições ou multiparadigmas de análise [...] e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, enfim, procurando tanto encontrar um sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Segundo Pereira (2024, p.217), “o estudo de caso é uma metodologia que se destaca pela profundidade e detalhamento com que investiga um fenômeno específico dentro do contexto real”. O autor acrescenta que o estudo de caso é particularmente útil no campo da educação, uma vez que as interações e processos pedagógicos são complexos e contextualmente dependentes de contexto socioculturais e vivenciais.

Utilizamos como instrumento de pesquisa, para coletar as informações dos colaboradores, uma entrevista, que, de acordo com Cruz Neto (2002, p.57),

[...] 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 despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser [...] individual e/ou coletiva.

Lembramos que elaboramos as perguntas básicas do roteiro da entrevista em íntima relação com os objetivos específicos do estudo. Além disso, gravamos a entrevista e transcrevemos o seu conteúdo, sendo retornado ao informante para leitura e conferência das informações e devolução aos pesquisadores.

Efetuamos a interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa, ou seja, a entrevista, por meio da análise de conteúdo, que, conforme Caregnato e Mutti (2006, p.682), é “[...] uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social”.

Selecionamos para colaboradores do estudo quinze professores de EF da EB, que possuíam alunos inclusos em suas aulas, pertencentes à rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Escolhemos os colaboradores de forma intencional, nos fundamentando na representatividade tipológica e, em relação à quantidade de colaboradores na representatividade numérica, ambas preconizadas por Silveira e Córdova (2009).

No direcionamento de uma melhor compreensão do contexto da pesquisa, consideramos importante destacarmos que dos quinze participantes, nove eram do sexo masculino e seis do sexo feminino, a faixa etária estendeu-se dos 35 aos 50 anos de idade e o tempo de serviço variou dos 7 aos 20 anos de docência.

Relativamente aos cuidados éticos vinculados às pesquisas científicas ressaltamos que todos os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

Resultados e discussões

Para facilitarmos a compreensão do estudo, orientamos e explicitamos os seus resultados e discussões a partir dos objetivos específicos. Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF da EB estudados sobre a temática em questão.

As causas dos sentimentos de mal-estar de professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar

No quadro 1 anunciamos as causas dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar.

Quadro 1 – As causas dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar.

Itens	As causas dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar	Citações	Total de Citações
1	A falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com os alunos com deficiência*	15	45
2	A difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares*	10	
3	A falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência*	8	
4	O preconceito dos alunos ditos normais com os colegas com deficiência***	5	
5	O não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência***	4	
6	A não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF*	3	

Legenda: *Causas ligadas à estrutura da escola/sistema educacional; **Causas ligadas aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos; ***Causas ligadas aos alunos de EF da EB com deficiência.

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: Os autores.

Ao visualizarmos o quadro 1, podemos notar a ‘existência de um rol de seis itens’ que representaram as causas dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar. Foram eles:

1) ‘A falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com alunos com deficiência’* (quinze citações). Essa causa dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, nos remete a Krug e Krug (2022) que destacam que o despreparo do próprio professor de EF para trabalhar com a inclusão escolar em suas aulas é a principal dificuldade que se posta na docência em EF Escolar, diante da inclusão. Assim sendo, de acordo com Krug (2021b), a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com os alunos com deficiência faz parte da realidade da EF Escolar Inclusiva. Esse cenário denuncia o colocado por Telles e Krug (2014) de que muitas vezes os professores não sabem como se comportar quando se deparam com alguém com alguma deficiência. Salientam ainda que talvez à falta de formação adequada os coloquem em algumas situações desconfortáveis no dia a dia, diante da inclusão escolar. Dessa forma, Krug (2023a) aponta que a falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com os alunos com deficiência é um dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área. Frente a esse cenário, citamos Krug (2022) que salienta que a falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência é um dos fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área;

2) ‘A difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’* (dez citações). A respeito dessa causa dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, citamos Krug e Krug (2022) que afirmam que a difícil acessibilidade dos alunos inclusos aos ambientes escolares é uma das dificuldades que se posta na docência em EF Escolar, diante da inclusão. Assim sendo, segundo Krug (2021b) a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares faz parte da realidade da EF Escolar Inclusiva. Krug e Krug (2024) ressaltam que a difícil acessibilidade dos alunos aos ambientes escolares faz parte da cultura da EF Escolar Inclusiva. Nesse sentido, ao considerarmos esse contexto, nos dirigimos a Krug (2023a) que afirma que a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares é um dos piores momentos de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar. Krug (2022) destaca que a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares é um dos fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área;

3) ‘A falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’* (oito citações). Sobre essa causa dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, mencionamos Krug e Krug (2022) que dizem que a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com a inclusão escolar é uma das dificuldades que se posta na docência em EF Escolar, diante da inclusão. Assim sendo, para Krug (2021b), a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência faz parte da realidade da EF Escolar Inclusiva. Krug e Krug (2024) assinalam que a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência faz parte da cultura da EF Escolar Inclusiva. Além disso, Krug (2021a) enfatiza que a falta de apoio técnico ao professor de EF é um dos motivos do desencanto com a EF Escolar Inclusiva, nas percepções de professores da área. De acordo com Krug (2022), a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência é um dos fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área;

4) ‘O preconceito dos alunos ditos normais com os colegas com deficiência’*** (cinco citações). Quanto a essa causa dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, nos referimos a Krug e Krug (2021) que dizem que as aulas de EF da EB, diante da inclusão escolar, são caracterizadas, pelos professores da área, como um ‘momento’ de ‘preconceito’. Krug e Krug (2022) destacam que o difícil relacionamento entre o aluno incluso e seus colegas de turma é uma das dificuldades da docência em EF Escolar, diante da inclusão, pois, segundo

Telles e Krug (2014), existem, em diversos casos, a resistência e a não aceitação dos alunos inclusos pelos colegas nas aulas na escola. Assim sendo, conforme Krug e Krug (2024), o preconceito com os alunos com deficiência faz parte da cultura da EF Escolar Inclusiva. Nesse sentido, de acordo com Krug (2023a), o preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência é um dos piores momentos da EF Escolar Inclusiva. Além disso, para Krug (2022), o preconceito dos alunos ditos normais com os alunos com deficiência é um dos fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área;

5) ‘O não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’*** (quatro citações). Relativamente a essa causa dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, nos reportamos a Krug; Krug e Krug (2019b) que colocam que o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência é uma das barreiras da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Assim sendo, Krug (2021b) enfatiza que o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência faz parte da realidade da EF Escolar Inclusiva. Krug e Krug (2024) frisam que o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência faz parte da cultura da EF Escolar Inclusiva. Dessa forma, de acordo com Krug (2023a), o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência é um dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar. Diante desse cenário, lembramos Krug (2022) que ressalta que o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência é um dos fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área; e,

6) ‘A não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’* (três citações). Em referência a essa causa dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, nos fundamentamos em Telles e Krug (2014) que assinalam três possibilidades para a não participação do aluno inclusivo nas aulas: a falta de acessibilidade ao local da aula; ao próprio aluno; e, ao professor. Nesse sentido, a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF é um dos fatos da realidade da inclusão escolar nas aulas de EF da EB (KRUG, 2021b), sendo então componente da cultura da EF Escolar Inclusiva (KRUG; KRUG, 2024). Assim sendo, Krug (2023a) aponta que a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF é um dos piores momentos na atuação docente, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área. Então, frente a esse cenário descrito, citamos Krug (2022) que destaca que a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF é um dos fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área.

Assim, estas foram as causas dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar.

Na ‘análise geral’ das causas dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar (conforme quadro 1), constatamos que a ‘metade’ (três do total de seis) destas causas está ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’* (itens: 1; 2 e 3 com trinta e três citações no total) e outra ‘metade’ (três do total de seis) está ‘ligada aos alunos de EF da EB com deficiência’*** (itens: 4; 5 e 6 com doze citações no total), sendo que não houve ‘nenhuma’ causa de sentimento de mal-estar, diante da inclusão escolar, ‘ligada aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos’**. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, ‘as causas dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, estão, primeiramente, ligadas à estrutura da escola/sistema educacional, e, secundariamente, ligadas aos alunos de EF da EB com deficiência’. Esse fato está em discordância com o posto por Esteve (1999) de que a presença do mal-estar está ligada à fatores primários que são aqueles que incidem diretamente sobre a ação do professor em aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas.

Assim sendo, frente a este quadro constatado, podemos inferir que ‘o pano de fundo, isso é, o que está por trás das causas dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, pode ser as dificuldades da prática pedagógica e a consequente falta de

capacitação/preparação, ou seja, o despreparo profissional dos mesmos para lidar com a inclusão escolar nas aulas de EF da EB'. Diante desse cenário, inicialmente, nos dirigimos a Luft (2000) que esclarece que dificuldade é a qualidade ou caráter do que é difícil. É o que impede a realização de alguma coisa; aquilo que estorva ou atrapalha o desenvolvimento de algo, impedimento; obstáculo. Assim sendo, Krug e Krug (2021) destacam que as aulas de EF na EB, diante da inclusão escolar, são caracterizadas, pelos professores da área, como um 'momento' de 'dificuldades'. Dessa forma, Krug e Krug (2022) destacam que as 'dificuldades' enfrentadas na EF Escolar Inclusiva são as mais diversas possíveis, o que confirma que a prática pedagógica inclusiva está sobre a influência de uma série de variáveis. Nesse sentido, citamos Monteiro e Earp (2011), que assinalam que a inclusão escolar está cercada de 'dificuldades', como ocorre em toda a mudança de paradigma. Na sequência nos reportamos novamente a Luft (2000) que coloca que despreparo é a ausência de preparo, de conhecimento, ou seja, quem não está preparado não possui o conhecimento necessário. Dessa maneira, Krug e Krug (2021) salientam que as aulas de EF na EB, diante da inclusão escolar, também são caracterizadas, pelos professores da área, como um 'momento' de 'despreparo' profissional.

As consequências dos sentimentos de mal-estar de professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar

No quadro 2 mostramos as consequências dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar.

Quadro 2 – As consequências dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar.

Itens	As consequências dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar	Citações	Total de Citações
1	A insegurança na docência, diante da inclusão escolar**	15	40
2	O insucesso na docência, diante da inclusão escolar**	9	
3	A insatisfação na docência, diante da inclusão escolar**	7	
4	O desencanto na docência, diante da inclusão escolar**	5	
5	O stress na docência, diante da inclusão escolar**	4	

Legenda: *Consequências ligadas à estrutura da escola/sistema educacional; **Consequências ligadas aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos; ***Consequências ligadas aos alunos de EF da EB com deficiência.

Fonte: Informações dos colaboradores.
Elaboração: Os autores.

Ao contemplarmos o quadro 2, podemos visualizar a 'existência de um rol de cinco itens' que representaram as consequências dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar. Foram eles:

1) 'A insegurança na docência, diante da inclusão escolar'* (quinze citações). Essa consequência dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, pode ser embasada em Monteiro e Earp (2011) que a respeito da inclusão escolar destacam que, como toda a mudança de paradigma, esse movimento vem cercado de inseguranças para ser implementado. Nesse sentido, citamos Luft (2000) que esclarece que insegurança é a falta de segurança, uma sensação de não estar seguro. Assim sendo, Krug; Krug e Krug (2019a) apontam que a EF Escolar com alunos com deficiência incluídos provoca o sentimento de insegurança nos professores de EF da EB. Nesse cenário, Krug e Krug (2021) salientam que as aulas de EF da EB, diante da inclusão escolar, são caracterizadas, pelos professores da área, como um 'momento' de 'insegurança'. Entretanto, Krug; Krug e Krug (2019a) ressaltam que a insegurança é normal aparecer em professores quando se deparam com a existência de alunos inclusos nas aulas. Ainda Serra (2006) acrescenta que o sentimento de insegurança também é característico de quando os professores se sentem despreparados para enfrentar o processo de inclusão escolar;

2) ‘O insucesso na docência, diante da inclusão escolar’** (nove citações). Essa consequência dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, encontra sustentação em Krug (2021a) que afirma que o insucesso pedagógico nas aulas de EF da EB está geralmente relacionado ao não atingir os objetivos propostos pelo programa e professor. Nesse contexto, nos reportamos a Luft (2000) que diz que insucesso é a falta de sucesso, mau resultado, fracasso. É a qualidade do que não deu certo, que não é bem-sucedido. Assim sendo, citamos Krug (2021a) que destaca que o insucesso pedagógico é um dos motivos que desencadeiam um sentimento de mal-estar docente nos professores de EF da EB. Frente a esse cenário, Krug; Krug e Krug (2019a) apontam que o insucesso pedagógico na docência em EF na EB ocasiona um sentimento de frustração do professor com o que está fazendo e consequentemente tem uma menor motivação (ou maior desmotivação) para desempenhar a sua função docente;

3) ‘A insatisfação na docência, diante da inclusão escolar’** (sete citações). Essa consequência dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, pode ser apoiada por Jesus (2007) que ressalta que o mal-estar docente pode se manifestar na realidade escolar através da insatisfação profissional. Nesse sentido, Luft (2000) coloca que a palavra insatisfação significa um descontentamento, um desagrado. Assim sendo, para Krug e Krug (2022), a tendência do nível de insatisfação profissional dos educadores está relacionada às manifestações de vivências negativas que o professor experimenta no desenvolvimento de sua atuação, ou seja, quando o docente expressa vivências de desagrado com sua atividade profissional. Esteve (1999) esclarece que o sentimento de insatisfação ante aos reais problemas da prática docente surge frente à contradição com a imagem ideal que os professores querem realizar. Dessa forma, Krug (2023b) aponta que a maioria dos professores de EF da EB declara insatisfação em relação à inclusão escolar em suas aulas. Assim, diante da inclusão escolar, Krug; Krug e Krug (2019a) advertem que os professores manifestam um sentimento de insatisfação, por que acreditam que, sem auxílio, de pessoal especializado, o processo de inclusão é prejudicado;

4) ‘O desencanto na docência, diante da inclusão escolar’** (cinco citações). Essa consequência dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, pode ser sustentada em Krug (2021a) que salienta que a EF Escolar Inclusiva é geradora de motivos de desencanto nos professores da área. Nesse sentido, nos dirigimos a Luft (2000) que coloca que desencanto significa o estado ou condição da pessoa que sofreu alguma decepção ou desilusão. Assim sendo, mencionamos Krug; Krug e Krug (2019a) que enfatizam que a educação inclusiva origina sentimentos negativos nos professores de EF da EB, os quais podem impulsionar uma desilusão com a proposta de inclusão escolar. Além disso, segundo Krug (2023a), os piores momentos de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, têm enorme possibilidade de se tornarem motivos de desencanto com a proposta de inclusão educacional e posteriormente com a profissão docente. Dessa forma, citamos Esteve (1999) que destaca que o professor cada vez mais tem se ressentido em seu cotidiano profissional, pois os sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão são frequentemente relatados; e,

5) ‘O stress na docência, diante da inclusão escolar’** (quatro citações). Essa consequência dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, pode ser fundamentada em Cardoso; Nunes e Moura (*apud* KRUG, 2022) que frisam que um dos sintomas mais recentes no adoecimento docente é o stress. Nesse sentido, nos referimos a Reis *et al.* (2006) que colocam que ensinar é uma atividade, em geral, altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física e mental e no desempenho profissional dos professores. Luft (2000) define o stress como um conjunto de reações do organismo das pessoas às agressões de origens diversas, capazes de perturbar o equilíbrio interno. Assim sendo, Lipp (2004) enfatiza que o stress dificilmente é causado por uma única fonte. Na maioria das vezes sofremos o efeito cumulativo de inúmeros estressores que se somam para criar o estado de tensão mental e física. Dessa forma, para Krug (2022), a existência de alunos com deficiência nas aulas de EF da EB é o principal fator desencadeador do stress docente, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área.

Assim, estas foram as consequências dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar.

Na ‘análise geral’ das consequências dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar (conforme quadro 2), constatamos que a ‘totalidade’ (cinco do total de cinco) destas consequências está ‘ligada aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos’** (itens: 1; 2; 3; 4 e 5 com quarenta e cinco citações no total), sendo que não houve ‘nenhuma’ consequência do sentimento de mal-estar, diante da inclusão escolar, ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’* e ‘aos alunos de EF da EB com deficiência’***. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, ‘as consequências dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, estão, exclusivamente, ligadas aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos’, isso é, todas estão exercendo influências sobre os professores da área. Esse fato está em consonância com o anunciado por Silva e Krug (2004) de que os professores de EF da EB, cada vez mais, estão propensos ao processo de mal-estar docente, pois inúmeras são as fontes geradoras dessa situação.

Assim sendo, diante deste quadro constatado, podemos inferir que ‘o pano de fundo, isso é, o que está por trás das consequências dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, pode ser o abandono da carreira docente’. Diante desse cenário, citamos Jesus (2007) que enfatiza que o mal-estar docente pode se manifestar na realidade escolar, através do desejo de abandono da profissão docente e, em estados mais graves, da depressão.

Considerações finais

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

‘Quanto as causas dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar’ constatamos os seguintes itens: 1) ‘a falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com alunos com deficiência’; 2) ‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’; 3) ‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com os alunos com deficiência’; 4) ‘o preconceito dos alunos ditos normais com os colegas com deficiência’; 5) ‘o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’; e, 6) ‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’. Essas constatações possibilitam a inferência de que ‘as causas dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, estão, principalmente, ligadas à estrutura da escola/sistema educacional e, secundariamente, ligadas aos alunos dos AIEF e que o pano de fundo, isso é, o que está por trás das causas dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, pode ser as dificuldades pedagógicas e a consequente falta de preparação/capacitação, ou seja, o despreparo profissional dos mesmos para com a docência com alunos incluídos’.

‘Quanto as consequências dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar’ constatamos os seguintes itens: 1) ‘a insegurança na docência, diante da inclusão escolar’; 2) ‘o insucesso na docência, diante da inclusão escolar’; 3) ‘a insatisfação na docência, diante da inclusão escolar’; 4) ‘o desencanto na docência, diante da inclusão escolar’; e, 5) ‘o stress na docência, diante da inclusão escolar’. Essas constatações possibilitam a inferência de que ‘as consequências dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, estão, totalmente, ligadas aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos, e que o pano de fundo, isso é, o que está por trás das consequências dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, pode ser o abandono da carreira docente’.

A partir destas constatações concluímos que as causas dos sentimentos de mal-estar dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, estão, principalmente, ligadas à estrutura da escola/sistema educacional, tendo como pano de fundo as dificuldades na prática pedagógica do professor e sua má preparação profissional, enquanto que as consequências estão, totalmente, ligadas aos próprios professores de EF da EB, tendo como pano de fundo o abandono da carreira docente.

Também concluímos que existe uma maior quantidade de citações de causas dos sentimentos de mal-estar (quarenta e cinco com seis itens) do que consequências dos sentimentos de mal-estar (quarenta com cinco itens) manifestadas pelos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar.

Desta forma, este quadro descrito, segundo Silva e Krug (2004), tem como consequência um profissional da educação, cada vez mais propenso ao processo de mal-estar docente, pois inúmeras são as fontes geradoras de insatisfação.

Para encerrarmos, vale destacar que este estudo não possui a pretensão de finalizar as discussões sobre a temática em questão, mas que sirva como referência para outros estudos e que contribua para melhorar a prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, pelos professores da área.

Referências

- CAREGNATO, R.C.A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto, Contexto, Enfermagem**, Florianópolis, out./dez. 2006.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.16, n.2, p.221-236, 2003.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.
- JESUS, S.N. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KRUG, H.N. Encantos e desencantos com a Educação Física Inclusiva: as percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.45, v.6 esp.-EF, p.14-22, out. 2021a.
- KRUG, H.N. O real e o ideal da Educação Física Escolar Inclusiva: percepções dos professores da área. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, nov. 2021b.
- KRUG, H.N. O stress docente em Educação Física diante da inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.47, v.08 esp.-EF, p.18-27, jun. 2022.
- KRUG, H.N. Os piores e os melhores momentos de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.49, v.esp.-EF, p.28-38, fev. 2023a.
- KRUG, H.N. A (in)satisfação de professores de Educação Física da Educação Básica em relação à inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.50, v.esp.-EF, p.4-14, jun. 2023b.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. A inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: que momento é este? **Form@re - Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v.9, n.2, p.76-88, jul./dez. 2021.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Complexidade da docência na Educação Física Escolar diante da inclusão: percepções dos professores da área. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, v.7, n.2, p.83-99, 2022.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. A cultura da Educação Física Inclusiva. **Revista Querubim**, Niterói, a.20, n.52, v.esp.-EF, p.17-29, mar. 2024.

- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista de Estudos Aplicados em Educação - REAe**, São Caetano do Sul, v.4, n.7, p.19-33, jan./jan. 2019a.
- KRUG, H.N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. As barreiras e os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: percepções dos professores da área. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, v.08, n.2, p.18-33, jul./dez. 2019b.
- LIPP, M. (Org.). **O stress no Brasil: pesquisas avançadas**. Campinas: Papirus, 2004.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MONTEIRO, M. da G.T.; EARP, M. de L.S. Um estudo qualitativo sobre inclusão escolar. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.14, n.1, p.183-200, 2011.
- PEREIRA, M.A. Pesquisa-ação ou estudo de caso: alternativas metodológicas para pesquisas relacionadas ao ensino de Línguas ou Literatura. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, v.12, n.2, p.213-220, mai./jul. 2024.
- REIS, E.J.F.B. et al. Docência e exaustão emocional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.229-253, 2006.
- SERRA, D.C.G. **Teorias e práticas da psicologia institucional**. Curitiba: Lesde, 2006.
- 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.
- SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- 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.