UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 60

Ano 22

Volume Especial 1 – Educação Física

Hugo Norberto Krug
(org.)

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2026 2026 2026 2026

Niterói – RJ

Revista Querubim 2026 – Ano 22 nº60 – vol. esp. 1 – Educação Física – 58p. (outubro – 2026)
Rio de Janeiro: Querubim, 2026 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos. I - Titulo: 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

APRESENTAÇÃO

O Volume Especial que no momento apresentamos, intitulado '**Educação Física**', divulga, logicamente algumas questões significativas sobre a formação profissional e o envolvimento da Educação Física na Educação Básica, na escola pública brasileira, abordando temáticas pertinentes à discussão acadêmica e profissional, tais como, '**formação continuada para a inclusão escolar**', '**o que anima e o que desanima na docência**', '**a socialização antecipatória para a escolha da profissão**', '**o lugar que a Educação Física ocupa no currículo escolar nos olhares da Gestão Escolar**' e '**a atuação dos professores-colaboradores unidocentes no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física**', sendo, então, todas as temáticas relacionadas particularmente com a Educação Física.

Este Volume Especial é uma produção de professores universitários de Educação Física que se dedicam, no âmbito de suas instituições, a pesquisar, estudar e refletir sobre a temática da formação profissional de professores de Educação Física e consequentemente sobre o envolvimento da Educação Física na Educação Básica, na escola pública brasileira, bem como outras temáticas envolvendo a profissão professor, que, neste momento, não cabe descrever.

Nesta obra estão reunidos, como autores e co-autores, textos de professores universitários de três Instituições de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Sul ('**Universidade de Santa Maria**' – UFSM, '**Universidade de Cruz Alta**' – UNICRUZ e '**Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul**' – UNIJUÍ) que trabalham ou trabalharam com a formação em cursos de graduação e pós-graduação de diversas áreas do conhecimento, assim como, todos foram ou são atualmente, professores de Educação Física na Educação Básica da rede de ensino público e da rede de ensino particular.

Assim sendo, procuramos divulgar alguns estudos, nesta área, os quais foram desenvolvidos em autoria e co-autoria pelos professores responsáveis por este Volume Especial, com o intuito de despertar discussões e reflexões sobre as temáticas desenvolvidas, visando compreender as diversas implicações da formação profissional e no envolvimento da atuação profissional de professores de Educação Física na Educação Básica, na escola pública brasileira.

Neste sentido, o primeiro artigo do Volume Especial, denominado '**A formação continuada de professores de Educação Física da Educação Básica sobre a inclusão escolar**', de autoria de Hugo Norberto Krug e co-autoria de Rodrigo de Rosso Krug e Marilia de Rosso Krug, teve como objetivo analisar a formação continuada, sobre inclusão escolar, de professores de Educação Física da Educação Básica, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). A realização do estudo justifica-se pela necessidade de se estudar a temática inclusão escolar para que possamos compreender melhor a complexidade da docência em Educação Física e, a partir daí, aprimorar as práticas pedagógicas para que contribuam na melhoria da docência em Educação Física na Educação Básica, especificamente com a educação inclusiva.

O segundo artigo do Volume Especial, intitulado '**O que anima e o que desanima na docência no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica**', de autoria de Hugo Norberto Krug e co-autoria de Rodrigo de Rosso Krug, teve como foco analisar o que anima e o que desanima na docência no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), nas percepções dos mesmos. A importância da realização deste estudo justifica-se na possibilidade do mesmo de oferecer subsídios para modificações no

contexto do início da docência em Educação Física na Educação Básica, particularmente na compreensão do fenômeno dos sentimentos vividos por esses profissionais, auxiliando consequentemente na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

O terceiro artigo do Volume Especial, chamado '**Os percursos dos agentes de socialização antecipatória para a escolha da profissão docente: um estudo com professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica**', de autoria de Hugo Norberto Krug e co-autoria de Rodrigo de Rosso Krug e Moane Marchesan Krug, teve como objetivo analisar as percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre os percursos dos agentes de socialização antecipatória para a escolha da profissão docente. Justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de identificar, sistematizar e compreender a influência dos percursos dos agentes de socialização antecipatória para a escola da profissão docente em Educação Física na Educação Básica a fim de possibilitar reflexões que possam embasar uma adequada escolha profissional pelas pessoas.

O quarto artigo que compõe o Volume Especial, nomeado '**O lugar que a Educação Física Escolar ocupa nos olhares da Gestão Escolar**', de autoria de Hugo Norberto Krug e co-autoria de Rodrigo de Rosso Krug, objetiva analisar os olhares das equipes gestoras das escolas da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre o lugar que a Educação Física ocupa no currículo escolar. A realização deste estudo justifica-se pela importância de se saber como a Educação Física Escolar é vista nos olhares das equipes gestoras das escolas públicas a respeito do lugar que essa ocupa no currículo escolar da Educação Básica.

O quinto e último artigo do Volume Especial, designado '**Apontamentos sobre a atuação dos professores-colaboradores unidocentes no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que dizem algumas pesquisas**', de autoria de Hugo Norberto Krug e co-autoria de Rodrigo de Rosso Krug, teve como objetivo abordar o que dizem algumas pesquisas sobre a atuação dos professores-colaboradores unidocentes no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A justificativa da elaboração desta investigação reside na importância do papel/função dos professores-colaboradores unidocentes no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na formação de futuros professores de Educação Física.

Ao terminarmos a apresentação dos artigos que compõem o Volume Especial, podemos perceber que todos os autores e co-autores pertencem à '**família Krug**', sendo que todos são '**formados em Educação Física, possuindo Doutorado na respectiva área de conhecimento e/ou correlatas, e que atuam e/ou atuaram como docentes na Educação Básica, bem como no Ensino Superior**', estando envolvidos como pesquisadores há, no mínimo, duas décadas, sendo que já, por alguns anos passados, publicam em conjunto na temática formação profissional e o envolvimento da Educação Física na Educação Básica, na escola pública brasileira.

Esperamos que este Volume Especial: Educação Física possa contribuir para difundir os nossos singelos achados sobre a temática explanada. Boa leitura!

Organizador: Hugo Norberto Krug
Participantes: Hugo Norberto Krug, Marilia de Rosso Krug, Rodrigo de Rosso Krug e Moane de Rosso Krug

SUMÁRIO

Apresentação		03
01	**Hugo Norberto Krug**, **Rodrigo de Rosso Krug e Marilia de Rosso Krug –** A formação continuada de professores de educação física da educação básica sobre a inclusão escolar	06
02	**Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug –** O que anima e o que desanima na docência no início da carreira de professores de educação física na educação básica	17
03	**Hugo Norberto Krug, Rodrigo de Rosso Krug e Moane Marchesan Krug –** Os percursos dos agentes de socialização antecipatória para a escolha da profissão docente: um estudo com professores de educação física iniciantes na educação básica	27
04	**Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug –** O lugar que a educação física escolar ocupa nos olhares da gestão escolar	38
05	**Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug –** Apontamentos sobre a atuação dos professores-colaboradores unidocentes no estágio curricular supervisionado em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem algumas pesquisas	48

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Hugo Norberto Krug[1]
Rodrigo de Rosso Krug[2]
Marilia de Rosso Krug[3]

Resumo
Ao considerarmos que a formação continuada serve para amenizar as dificuldades enfrentadas na docência, objetivamos analisar a formação continuada, sobre inclusão escolar, de professores de Educação Física da Educação Básica, da rede de ensino público, de uma cidade gaúcha. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa, tendo as informações coletadas interpretadas pela análise de conteúdo. Selecionamos como participantes quinze professores. Concluímos que a maioria dos professores estudados não realiza formação continuada sobre inclusão escolar, tendo como justificativas a falta de tempo e o salário baixo recebido, comprometendo a qualidade educacional.
Palavras-chave: Educação Física. Formação Continuada. Inclusão Escolar.

Abstract
Considering that continuing education serves to alleviate the difficulties faced in teaching, this study aims to analyze the continuing education on school inclusion of Physical Education teachers in Basic Education from the public school system of a city in Rio Grande do Sul. We developed a descriptive qualitative research of the case study type. An interview was used as the research instrument, and the data collected were interpreted through content analysis. Fifteen teachers were selected as participants. We concluded that most of the teachers studied do not participate in continuing education on school inclusion, citing lack of time and low salary as justifications, which compromises educational quality.
Keywords: Physical Education. School Management. School Physical Education. School Curriculum.

1 – Introdução

Segundo Krug *et al.* (2019), a inclusão escolar é um fruto de um movimento mais amplo que é o da inclusão social, e, nesse sentido, a escola possui importante papel no processo de inclusão social, pois, de acordo com Silva e Arruda (2014), a educação inclusiva é aquela capaz de acolher todas as pessoas que, em um sistema de ensino, têm o direito de aprender, independentemente de sua classe social e das condições físicas e cognitivas que dispõe.

Entretanto, conforme Nunes (2011, p.12), "[...] a inclusão escolar não é uma questão simples como parece, ela necessita de muitos cuidados e sofre influências de diversas instâncias". Acrescenta que, devido à realidade escolar, muitas ações pedagógicas tornam-se nulas, pois conseguir avanços sociais para as pessoas com deficiência não depende só da instituição escolar, e, sim, de todo um processo social.

[1] Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hnkrug@bol.com.br .
[2] Professor Adjunto da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.
[3] Professora Adjunta da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); mkrug@unicruz.edu.br.

No contexto escolar, para Krug *et al.* (2019), a disciplina de Educação Física (EF) é um importante componente obrigatório do currículo escolar da Educação Básica (EB), tendo a responsabilidade de trabalhar com a diversidade humana e inclusão social via inclusão escolar e, sendo que, essa disciplina deve garantir um ensino de qualidade para todos os alunos.

Assim sendo, citamos Rodrigues (2003) que diz que, a EF, em razão de sua autonomia na organização dos conteúdos trabalhados na escola, tem maior possibilidade de contribuir com a constituição da educação inclusiva, pois existem elementos nessa disciplina que facilitam a inclusão dos alunos com deficiência, tais como: a atitude positiva dos professores perante os alunos e a capacidade de suscitar maior participação e satisfação em alunos com níveis de desempenho escolares muito diferentes.

Nunes (2011, p.4) coloca que o professor de EF

> é um dos principais facilitadores no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras e esportivas dos alunos com e sem deficiência e, enquanto ensina os conteúdos da sua disciplina, ainda transmite valores, normas, formas de pensar e comportar diante da realidade. Porém, o contato que cada profissional tem com os deficientes define sua forma de agir diante das dificuldades, professores que tiveram maior contato com pessoas deficientes podem ter atitudes mais favoráveis. Esse contato com pessoas com deficiência é importante para a formação do professor, além de experiências práticas com conteúdos diversos da Educação Física e da Educação Física Adaptada.

Entretanto, novamente Nunes (2011, p.12) destaca que “no campo da Educação Física, a inclusão ainda tem muito a caminhar, pois, por se tratar de uma disciplina muitas vezes prática, o professor, na maioria das vezes, não sabe como agir”.

De acordo com Oliveira (2004), na EF existem alguns problemas em estabelecer uma ação pedagógica de qualidade e coerente com a vivência do aluno com deficiência. Auxiliá-lo a buscar sua inserção ampla na sociedade, a permanência e o avanço na escola, para assim propiciar sua emancipação, é uma tarefa difícil, considerando todos os aspectos sócio-históricos e culturais que envolvem a pessoa com deficiência.

Desta forma, conforme Pletsch; Araújo e Lima (2017), para garantir a operacionalização do ensino de alunos com deficiência, é necessária a qualificação do professor, contudo seria mais coerente dar ênfase na formação inicial e continuada desses profissionais para que eles possam atender às necessidades educacionais de todos os alunos, na inclusão ou mesmo no ensino regular.

Neste cenário, destacamos que, atualmente, tendo como finalidade a melhoria da qualidade do ensino na escola, as discussões e pesquisas sobre questões que envolvem a formação continuada de professores, em especial de EF, se tornam cada vez mais relevantes e frequentes, quando o objetivo é que o docente atue na EB mais seguro e detentor de conhecimentos que qualifiquem sua própria identificação como educador nas suas ações junto aos seus alunos.

Assim sendo, nos referimos a Krug *et al.* (2024) que ressaltam a importância e a necessidade do desenvolvimento de processos de formação continuada ao longo da carreira docente. Nesse sentido, de acordo com Cristino e Krug (2008), a formação continuada surge como uma possibilidade para amenizar as dificuldades dos docentes que estão alocados no

espaço escolar. Dessa forma, também citamos Cristino *et al.* (2008) que destacam que o profissional docente procura, cada vez mais, uma formação capaz de habilitá-lo a resolver problemas, analisar, pensar estrategicamente, tornando-o qualificado para atuar nas novas demandas da sociedade.

Assim, embasando-nos nas premissas anteriormente mencionadas, formulamos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: será que os professores de EF da EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), que possuem alunos inclusos em suas aulas, realizam ou não formação continuada sobre inclusão escolar e de que tipo?

A partir desta indagação, objetivamos, neste estudo, de forma geral, analisar a formação continuada, sobre inclusão escolar, de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Neste sentido, para facilitarmos o alcance do objetivo geral, propomos como objetivos específicos: 1) analisar a realização ou não de formação continuada sobre inclusão escolar e suas justificativas pelos professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, 2) analisar o tipo de formação continuada sobre inclusão escolar realizada pelos professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Krug *et al.* (2024) que destacam que existe a necessidade de se estudar o tema inclusão escolar para que possamos compreender melhor a complexidade da docência em EF e, a partir daí, aprimorar as práticas pedagógicas para que contribuam na melhoria da docência em EF na EB, especificamente com a educação inclusiva.

2 – Procedimentos metodológicos

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

Nesta perspectiva de ancoragem, inicialmente mencionamos Oliveira (2016, p.37) que coloca que a pesquisa qualitativa é "[...] um processo de reflexões e análise para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação". Lopes (2006) afirma que a pesquisa descritiva tem como essência estudar características de um determinado fenômeno, descrevendo as suas características, estabelecendo variáveis entre si, a partir dos seus problemas, podendo proporcionar uma nova visão do problema, de acordo com as opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população. Assim sendo, segundo Oliveira (2016), o estudo de caso em uma perspectiva qualitativa descritiva consiste num trabalhar de compreensão em profundidade de uma única situação ou fenômeno. Dessa maneira, neste estudo, 'relacionamos o caso investigado à formação continuada de professores de EF da EB diante da educação escolar'.

Para coletar os dados utilizamos como instrumento da pesquisa uma entrevista que tinha como objetivo buscar informações por meio da fala dos sujeitos que foram entrevistados. Assim sendo, citamos Tozoni-Reis (2010) que considera como entrevista todo tipo de comunicação entre um pesquisador e um ou mais entrevistado(s) tendo como objetivo coletar informações dos depoentes para serem posteriormente analisadas. Abordamos no roteiro da entrevista questões referentes aos objetivos específicos do estudo. 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 por meio da análise de conteúdo, que, para Bardin (2011), possui seu desenvolvimento pautado em três fases fundamentais: a pré-análise; a exploração do material (é a leitura flutuante), também chamada de descrição analítica (momento de sondagem ou exploração, onde se faz a categorização); e, a análise e interpretação dos resultados (produção de inferências).

Selecionamos como colaboradores quinze professores de EF da EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), que possuíam alunos inclusos em suas aulas. Assim, realizamos a escolha dos participantes tendo como referência a representatividade tipológica, pois, conforme Chizzotti (2005), na pesquisa qualitativa a escolha dos informantes deve ser baseada na procura por indivíduos sociais que tenham uma vinculação significativa com o objetivo de estudo.

Para melhor compreensão do contexto da pesquisa, consideramos importante esclarecermos que dos quinze participantes, dez eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino, a faixa etária variou de 29 a 47 anos e todos (quinze) eram casados, isso, enquanto características pessoais. Quanto às características profissionais, todos (quinze) eram lotados em escolas da rede de ensino público (estadual), formados em Licenciatura em EF e o tempo de docência variou de 5 a 22 anos. Entretanto, convém destacarmos que esses dados de identificação não foram alvos da pesquisa. O critério de inclusão principal do estudo era possuir alunos inclusos nas aulas de EF na EB.

Ressaltarmos que respeitamos todas as condutas éticas necessárias para a realização da pesquisa com seres humanos, por meio da disponibilidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação aos professores e adoção de nomes fictícios (ou numeração) aos sujeitos e suas respectivas instituições de ensino.

3- Resultados e discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões do estudo apoiados em seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise existentes, situação essa em consonância com o colocado por Minayo; Deslandes e Gomes (2007) de que as categorias de análise podem ser geradas previamente à pesquisa de campo.

3.1- A realização ou não de formação continuada sobre inclusão escolar e suas justificativas pelos professores de EF da EB estudados

No quadro 1 apresentamos as informações relativas à realização ou não de formação continuada sobre inclusão escolar e suas justificativas, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Quadro 1 – A realização ou não de formação continuada sobre inclusão escolar e suas justificativas, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Itens	Realização ou não	Citações	Sub-itens	Justificativa	Total de citações
1	Não	10	a	A falta de tempo	6
			b	O baixo salário recebido	4
2	Sim	5	a	A necessidade de aprender	5

Fonte: Informações dos participantes do estudo.
Elaboração: Os autores.

Ao discorrermos quanto à realização ou não de formação continuada sobre inclusão escolar pelos professores de EF da EB estudados (quadro 1) notamos que a '**maioria**' (dez citações) desses declarou '**não**', isso é, que '**não realiza formação continuada sobre inclusão escolar**'. A respeito desse fato citamos Krug *et al.* (2024, p.233) que destacam que "[...] a falta de formação continuada sobre inclusão escolar colabora, em muito, para uma atuação inadequada dos professores de EF da EB frente aos alunos inclusos". Assim sendo, esses autores afirmam que a falta de formação continuada sobre inclusão escolar é um dos motivos da não preparação para atuação na EB de professores de EF, em diferentes fases da carreira (KRUG *et al*., 2024).

Em decorrência desta constatação, inferimos que, os professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, em sua maioria, pela falta de capacitação/ preparação adequada para trabalhar com os alunos com deficiência, passam por situações desconfortantes e estressantes que resultam em uma educação de pouca ou nenhuma qualidade, para os alunos inclusos. Essa inferência está em consonância com o dito por Silva e Arruda (2014) de que, muitas vezes, os professores não sabem como proceder quando se deparam com alunos com alguma deficiência e que, talvez, à falta de formação adequada os colocam algumas situações desconfortáveis no dia a dia da docência. Além disso, Krug (2022a) afirma que a existência de alunos com deficiência nas aulas de EF e a falta de capacitação/preparação do próprio professor de EF para lidar com os alunos com deficiência são os dois principais fatores desencadeadores do stress docente, diante da inclusão escolar, nos professores de EF da EB.

Ainda no quadro 1 notamos que os professores de EF da EB estudados elencaram as seguintes '**justificativas**' para a '**não realização de formação continuada sobre inclusão escolar**':

a) '**A falta de tempo**' (seis citações). A respeito dessa justificativa da não realização de formação continuada sobre inclusão escolar, pelos professores de EF da EB estudados, nos referidos a Tardif (2012) que assinala que a carga de trabalho dos professores é um problema administrativo, definida em duração pela organização escolar em função das normas oficiais encaminhadas pelo governo. O tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos, o salário, definem o quadro legal no qual o ensino se desenvolve. Nesse sentido, citamos Cristino e Krug (2008) que frisam que a falta de tempo é um dos grandes empecilhos ao engajamento dos professores de EF da EB em atividades de formação continuada, sendo que o motivo principal dos professores é o preenchimento quase total da carga horária e o atendimento a um grande número de turmas, o que torna difícil dispensar os alunos a cada possibilidade de estratégia de formação que surge; e,

b) '**O baixo salário recebido**' (quatro citações). Quanto a essa justificativa da não realização de formação continuada sobre inclusão escolar, pelos professores de EF da EB estudados, nos dirigimos a Krug *et al.* (2018, p.31) que destacam que uma das implicações dos baixos salários para o trabalho docente é a "[...] dificuldade na busca pela formação continuada [...]" pelos professores de EF da EB da rede pública de ensino. Ramos e Spgolon (2005) fazem o seguinte questionamento: como o professor com um salário baixo irá proporcionar ao seu aluno um ensino atualizado, diversificado e de qualidade, se com o salário que ganha, mal consegue sobreviver? Diante desse cenário, citamos Barbosa (2012, p.402) que enfatiza que "os professores não têm [...] dinheiro para investir na realização de cursos extras ou mesmo na continuidade dos estudos". Nesse sentido, Krug *et al.* (2018) salientam que o salário baixo interfere negativamente na qualidade do ensino, pois dificulta a busca dos professores de EF da EB pela formação continuada.

Assim, estas foram às justificativas da não realização de formação continuada, sobre inclusão escolar, pelos professores de EF da EB estudados.

Também, no quadro 1, notamos que a '**minoria**' (cinco citações) dos professores de EF da EB estudados declarou que '**sim**', que '**realiza formação continuada sobre inclusão escolar**'. Em se tratando desse fato mencionamos Krug e Krug (2025) que enfatizam que um dos primeiros passos para se pensar em uma escola inclusiva é a capacitação/preparação dos professores para trabalharem com educação inclusiva. Assim sendo, de acordo com Cristino *et al.* (2008), a formação profissional, tanto inicial quanto continuada, do professor é fundamental para a compreensão sobre a escola inclusiva para que assim consiga ter uma atuação pedagógica mais adequada em relação a todos os alunos de sua classe.

Em decorrência desta constatação, inferimos que, os professores de EF da EB estudados diante da inclusão escolar, em sua minoria, ao investirem em formação continuada sobre inclusão escolar estão em busca de condições necessárias para um trabalho docente mais qualificado em uma educação para todos os discentes. Essa inferência está em consonância com o posto por Silva e Arruda (2014) que frisam que a formação continuada dos docentes torna-se fundamental para que estes possam utilizar estratégias pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento de todos e promover um trabalho conjunto na escola e com as famílias. Segundo Nunes (2011), os professores de EF anseiam por uma formação continuada para o contexto inclusivo que se configure em uma ação permanente desenvolvida pelo sistema de ensino, capaz de responder positivamente às necessidades inerentes ao contexto educativo do professor, favorecendo o acesso à informação e o estreitamento entre teoria e prática.

No quadro 1 ainda notamos que os professores de EF da EB estudados apontaram a seguinte '**justificativa**' para a '**realização de formação continuada sobre inclusão escolar**':

a) '**A necessidade de aprender**' (cinco citações). Relativamente a essa justificativa da realização de formação continuada sobre inclusão escolar, pelos professores de EF da EB estudados, nos fundamentamos em Tardif (2012) que destaca que o ensino é a mobilização de vários saberes (conhecimentos) que formam uma espécie de repertório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas da situação concreta de ensino. Nesse sentido, citamos Krug (2022b) que no estudo 'Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área' constatou um rol de dezesseis saberes: saber bem o conceito de inclusão; saber sobre as características das deficiências dos alunos inclusos; saber planejar pensando a inclusão; saber se relacionar com os alunos inclusos; saber como agir com os alunos inclusos; saber ensinar os alunos inclusos; saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão; saber proporcionar atividades adequadas aos alunos inclusos para que eles aprendam; saber como avaliar os alunos inclusos; saber respeitar os alunos inclusos; saber escutar os alunos inclusos; saber ter paciência com os alunos inclusos; saber ser perseverante/persistente com os alunos inclusos; saber estimular a socialização entre os alunos diferentes; saber se comprometer com a inclusão; e, saber os limites dos alunos inclusos.

Assim, estas foram às justificativas da realização de formação continuada, sobre inclusão escolar, pelos professores de EF da EB estudados.

Ao fazermos uma '**análise geral**' em relação às declarações relativas '**à realização ou não de formação continuada sobre inclusão escolar e suas justificativas**' pelos professores de EF da EB estudados, verificamos que a '**maioria**' '**não realiza formação continuada sobre inclusão escolar**', tendo como '**justificativas**' '**a falta de tempo**' e '**o baixo salário recebido**', bem como

a '**minoria**' '**realiza formação continuada sobre inclusão escolar**', tendo como '**justificativa**' '**a necessidade de aprender**'.

Frente a este quadro constatado, apontamos Lima (2017) que diz que a falta de conhecimento sobre inclusão pelos docentes, sem dúvida alguma, suas práticas podem ser comprometidas pela escassez de formação continuada, inexistência do trabalho coletivo aliada às longas jornadas de trabalho e a má remuneração, entre outros fatores.

Desta forma, inferimos que a maioria dos professores de EF da EB estudados ao não realizar formação continuada sobre inclusão escolar, com certeza, ocasiona, com grande possibilidade de ocorrência, a exclusão dos alunos com deficiência das aulas de EF na EB, devido à falta de conhecimentos do professor de como realizar a inclusão. Essa inferência encontra sustentação em Krug e Krug (2025, p.51) que apontam que uma das condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas suas aulas de EF na EB, nas percepções de professores da área, é "[...] a existência de uma boa capacitação/preparação/formação profissional (inicial/continuada) do professor de EF da EB para trabalhar com alunos com deficiência".

3.2- O tipo de formação continuada sobre inclusão escolar realizada pelos professores de EF da EB estudados

No quadro 2 anunciamos as informações relativas ao tipo de formação continuada sobre inclusão escolar realizada pelos professores de EF da EB estudados.

Quadro 2 – O tipo de formação continuada sobre inclusão escolar realizada pelos professores de EF da EB estudados.

Itens	Tipo de formação continuada	Citações	Total de citações
1	Dentro da escola	2	5
2	Curso de atualização	2	
3	Curso de pós-graduação	1	

Fonte: Informações dos participantes do estudo.
Elaboração: Os autores.

Ao dissertarmos quanto ao tipo de formação continuada sobre inclusão escolar realizada pelos professores de EF da EB estudados (Quadro 2) observamos os seguintes tipos:

1) '<u>Dentro da escola</u>' (duas citações). A respeito desse tipo de formação continuada sobre inclusão escolar nos dirigimos a Pletsch; Araújo e Lima (2017) que dizem que a formação continuada dos professores pode ser construída, dentro das escolas, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência, aparecem. Trata-se de uma nova formação que aprimora o que o professor já tem como conhecimento. Para Souza (2013), a formação continuada de professores no contexto escolar se configura num amálgama com possibilidade de: aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias à condução da aula; no trabalho em equipe e na relação com os pais; prática pedagógica e conhecimento do sistema escolar e do seu funcionamento; domínio dos conteúdos disciplinares e da preparação didática; e, reflexão sobre os valores e sua transmissão, não ficariam a cargo da formação inicial, a prática pedagógica cotidiana se tornariam formação continuada dos professores, diante disso, quanto mais o professor mergulhasse no fazer pedagógico coletivo tendo como base a reflexão, mais

formação o mesmo teria. Ainda Souza (2013) destaca a importância de haver, na formação continuada, momentos para a prática reflexiva dos professores. Também Martins (2012) salienta que a formação continuada dos professores deve levá-los a uma análise reflexiva e sistematizada da própria prática, na busca da superação das dificuldades existentes. Abreu (2009) aponta que a reflexão sobre a prática é algo necessário e que deve ocorrer de forma constante e profunda pelo professor, e a colaboração coloca os envolvidos, ora na condição de quem ensina, ora na condição de quem aprende, por possibilitar a todos uma nova reconfiguração do seu papel no processo de inclusão. Além disso, segundo Souza (2013), o trabalho coletivo é importante para a estruturação e planejamento das aulas em prol de um objetivo comum, a educação inclusiva. Entretanto, Basei *et al.* (2008) dizem que a formação continuada centrada na escola está dependente de três situações: 1ª) a necessidade de liderança por parte da direção como elementos norteadores do sistema escolar. A liderança na escola pode ser influenciada pelo clima organizacional, ou seja, pelas relações que se estabelecem entre os membros da escola, pela sua cultura grupal, assim como pelas relações que existem com o meio; 2ª) a importância dos próprios professores como elementos determinantes do êxito da formação orientada para a escola; e, 3ª) a natureza do desenvolvimento profissional, ou seja, o caráter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade e participação pode tornar visível o êxito da formação orientada para a escola;

2) '**Curso de atualização**' (duas citações). Sobre esse tipo de formação continuada sobre inclusão escolar citamos Cristino *et al.* (2008, p.87) que destacam que os professores de EF da EB apontam que os cursos de atualização (formação continuada) são importantes porque permitem um diálogo maior com a teoria e consequentemente uma ressignificação da prática pedagógica. Neste sentido, mencionamos Luft (2000) que coloca que a palavra ressignificar significa atribuir um novo sentido, valor ou interpretação de uma experiência, trauma, objeto ou crença. Acrescenta que é um processo psicológico e cognitivo de atualizar a percepção sobre algo, transformando uma visão negativa em um aprendizado ou oportunidade de crescimento, permitindo superar padrões comportamentais. E dar novo significado (re+significar), redefinir, transformar ou transmutar. Para Cristino *et al.* (2008), os professores de EF da EB que participam regularmente de cursos de atualização como forma de formação continuada consideram uma oportunidade de aprenderem inovações educativas, bem como uma exigência da prática pedagógica na escola. Além disso, assinalam que é uma forma para conhecerem novos conhecimentos com professores ditos especialistas; e,

3) '**Curso de pós-graduação**' (uma citação). Na direção desse tipo de formação continuada nos fundamentamos em Nunes (2011) que assinala que, quanto à formação continuada de professores para a inclusão, existem diversos meios de capacitar esses profissionais, como cursos de pós-graduação à nível de especialização, mestrado e doutorado, direcionados para a inclusão. Assim sendo, Krug *et al.* (2019) enfatizam que um dos papéis/funções do professor de EF da EB diante da inclusão escolar nas aulas de EF é capacitar-se com cursos de especializações para saber lidar com os alunos inclusos. Nesse sentido, citamos Cristino *et al.* (2008) que destacam que a universidade como agência de formação deve produzir conhecimentos tendo ainda a responsabilidade de qualificar os recursos humanos envolvidos a partir da formação inicial e da continuada, mesmo sendo considerável para o sistema brasileiro de ensino superior um desafio.

Assim estes foram os tipos de formação continuada sobre inclusão escolar realizados pelos professores de EF da EB estudados.

Ao realizarmos uma '**análise geral**' quanto ao tipo de formação continuada sobre inclusão escolar realizada pelos professores de EF da EB estudados, notamos que, '**daqueles**

docentes que fizeram uma formação continuada, estas foram de três tipos: dentro da escola, curso de atualização e curso de pós-graduação'.

Frente a este quadro constatado, nos dirigimos a Pereira (2018) que aponta que a formação continuada é um alicerce bastante pertinente para a qualidade profissional docente, tendo como consequência à melhoria da qualidade do ensino.

Desta forma, inferimos que a minoria dos professores de EF da EB estudados, ao realizar formação continuada sobre a inclusão escolar, com certeza, ocasiona, com grande possibilidade de ocorrência, a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF da EB, devido aos conhecimentos mais aprofundados adquiridos de como realizar a inclusão escolar. Essa inferência encontra sustentação em Imbernón (2010, p.55) que destaca que "[...] a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo".

4- Considerações finais

As informações coletadas e analisadas permitiram as seguintes considerações finais: **a)** '**Quanto à realização ou não de formação continuada sobre inclusão escolar pelos professores de EF da EB estudados e suas justificativas**', constatamos que a '**maioria**' dos mesmos '**não realiza formação continuada sobre inclusão escolar**', tendo como '**justificativas**' '**a falta de tempo**' e '**o baixo salário recebido**', bem como a '**minoria**' '**realiza formação continuada sobre inclusão escolar**', tendo como '**justificativa**' '**a necessidade de aprender**'; e, **b)** '**Quanto ao tipo de formação continuada sobre inclusão escolar realizada pelos professores de EF da EB estudados**', constatamos que os mesmos são '**dentro da escola**', '**curso de atualização**' e '**curso de pós-graduação**'.

Desta forma, a partir destas constatações, concluímos que '**a maioria dos professores de EF da EB estudados não realiza formação continuada sobre inclusão escolar tendo como justificativas a falta de tempo e o salário baixo recebido**', comprometendo a qualidade educacional.

Ao considerarmos os achados desta investigação, alertamos sobre alguns pontos: a) a qualidade deve ser o fator determinante de um trabalho pedagógico voltado para atender às pessoas com necessidades especiais; o profissional deve ter, além de conhecimentos sobre as especialidades dos alunos, aspectos do 'saber', do 'saber fazer', do 'saber conviver' e do 'saber ser' (IACONO; SILVA, 2006); e, b) a cultura das políticas de formação dos sistemas de ensino ainda não priorizam as formações continuadas com objetivo de formar e sim apenas informar (ABREU, 2009), o que, aumenta a frustração e até mesmo o não interesse docente em fazer parte, o que implica diretamente nas práticas e processos de ensino e aprendizagem direcionados aos alunos (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017).

Para finalizarmos, destacamos que os cursos de formação continuada sobre a inclusão escolar, como todas as temáticas pertinentes à docência, são necessários, pois proporcionam a ampliação e o contato com novas informações e teorias, mas, entretanto, '**eles são insuficientes se não houver nas escolas uma rotina de encontros para estudos e discussão a cerca do fazer pedagógico**'.

Referências

ABREU, J.R.G. **Inclusão na Educação Física Escolar:** abrindo novas trilhas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFES, Vitória, 2009.

BARBOSA, A. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.2, n.2, p.384-408, jul./dez. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASEI, A.P. et al. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: o período entre o início da docência e a docência atual. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: UFSM, 2008.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CRISTINO, A.P. da R.; KRUG, H.N. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). **Revista Movimento**, v.14, n.01, p.63-83, jan./abr. 2008.

CRISTINO, A.P. da R. et al. Contribuições da formação continuada na prática pedagógica de professores de Educação Física. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: UFSM, 2008.

IACONO, J.P.; SILVA, L.A. Algumas reflexões sobre a política de formação de professores para a Educação Especial/Educação Inclusiva. In: **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea:** problematizando o debate. Cascavel: Edunioeste, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRUG, H.N. O stress docente em Educação Física diante da inclusão escolar. **Revista Querubim**, a.18, n.47, v.08 esp.-EF, p.18-27, jun. 2022a.

KRUG, H.N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área. **Revista Querubim**, a.18, n.46, v.esp.-EF, p.44-55, fev. 2022b.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. As condições necessárias para um trabalho qualificado de inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, a.21, n.56, v.esp.-EF, p.46-57, jun. 2025.

KRUG, H.N. et al. Implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, a.14, n.36, v.03, p.28-34, 2018.

KRUG, H.N. et al. O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Revista Querubim**, a.15, n.38, v.4, p.4-12, 2019.

KRUG, H.N. et al. Percepções de professores de Educação Física, em diferentes fases da carreira, sobre sua preparação ou não para atuação na Educação Básica, diante da inclusão escolar. In: NEUBAUER, V.S.; BRUTTI, T.A.; JUNGES, F.C. (Orgs.). **Linguagem, Hermenêutica e Teoria Crítica**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2024.

LIMA, M.F.C. **O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual**? Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRRJ, Rio de Janeiro, 2017.

LOPES, J. **O fazer do trabalho científico em ciências sociais aplicadas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

MARTINS, L.A.R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares, 2012.

MINAYO, M.C. de S. (Org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

NUNES, N.M. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência: um estudo bibliográfico. **Revista Polyphonia**, v.22/1, p.155-180, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, C.B. A inclusão da criança no contexto da educação para todos: uma preocupação da Educação Física. **Revista Série-Estudos**, v.31, n.1, p.1-10, 2004.

OLIVEIRA, M.M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PEREIRA, A.S. **A formação continuada em exercício:** implicações na prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – UEBA, Salvador, 2018.

PLETSCH, M.D.; ARAÚJO, D.F.; LIMA, M.F.C. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Periferia: Educação, Cultura & Comunicação**, v.9, n.1, p.290-311, jan./jun. 2017.

RAMOS, F.M.; SPGOLON, A. Ser educador, até quando vale a pena? In: HETGES, A. et al. (Orgs.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, v.14, n.1, p.67-73, 2003.

SILVA, A.P.M. da; ARRUDA, A.L.M.M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Saberes da Educação**, v.5, n.1, p.s.n.-s.n., 2014.

SOUZA, F.A. **Formação, Educação Física e inclusão:** compreendendo os processos inclusivos. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFES, Vitória, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

O QUE ANIMA E O QUE DESANIMA NA DOCÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug[4]
Rodrigo de Rosso Krug[5]

Resumo
Objetivamos analisar o que anima e o que desanima na docência no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica, da rede de ensino público, de uma cidade do interior gaúcho (Brasil), nas percepções dos mesmos. Realizamos uma pesquisa qualitativa de enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso. Utilizamos uma entrevista semiestruturada na coleta de informações, sendo interpretadas pela análise fenomenológica. Selecionamos como participantes cinco professores. Após o desvelamento das essências obtivemos os motivos dos sentimentos de ânimo e desânimo dos professores estudados e essa temática necessita espaço na comunidade acadêmica para ser discutida.
Palavras-chave: Educação Física. Início da Docência. Ânimo. Desânimo.

Abstract
This study aimed to analyze the factors that motivate and discourage Physical Education teachers during the early stages of their teaching careers in public basic education schools in a municipality in the interior of Rio Grande do Sul (Brazil), based on their own perceptions. A qualitative study with a phenomenological approach was conducted using a case study design. Data were collected through semistructured interviews and analyzed using phenomenological analysis. Five teachers participated in the study. The findings revealed the main factors underlying teachers' feelings of motivation and discouragement at the beginning of their professional careers. These results highlight the need to expand discussions on this topic within the academic community, contributing to a better understanding of the challenges faced by novice teachers and to the development of strategies that support their professional development and retention.
Keywords: Physical Education. Early Career Teaching. Motivation. Discouragement.

1- O ponto de partida da investigação: os sentimentos na docência

Conforme Krug e Krug (2024), o ofício da docência é fonte de sentimentos, os quais assumem uma importância impar, pois o estudo destes permite o conhecimento de aspectos peculiares aos professores que podem interferir (in)diretamente no ensino.

Para Cunha (1996), a aula é um lugar de interação entre as pessoas, sendo um momento de troca de influências e em consequência do tipo de relação estabelecida entre o docente e os alunos estas influências podem originar sentimentos entre ambos.

Desta maneira, Bianchini *et al.* (2017) salientam que os sentimentos fazem parte da vida das pessoas e, portanto, importantes de serem compreendidos, quando se pensa nos envolvidos com a escola, pois são vivenciados de várias formas e podendo atuar como fonte promotora de

[4] Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hnkrug@bol.com.br.
[5] Professor Adjunto da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

ações positivas ou não. Acrescentam que a profissão docente tem em si algo de ambíguo, pois mescla diariamente sentimentos muito diversos.

Segundo Gonçalves (1995), a função do professor subentende ensinar, o que implica o surgimento de sentimentos no docente, que podem atrapalhar ou ajudar à prática pedagógica, sendo ambas as possibilidades possuidoras de um espectro amplo.

Assim sendo, achamos importante mencionarmos Luft (2000) que afirma que a palavra sentimento significa disposição para se comover, se impressionar; sensibilidade.

Diante deste cenário dos sentimentos descrito anteriormente, deslocamos o nosso interesse investigativo para o professor de Educação Física (EF) iniciante na Educação Básica (EB) e, mais particularmente, para os seus sentimentos de ânimo e desânimo no início da docência.

Neste sentido, construímos a problemática norteadora do estudo: o que anima e o que desanima na docência no início da carreira de professores de EF na EB, nas percepções dos mesmos? Dessa forma, para respondermos esse problema, elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar o que anima e o que desanima na docência no início da carreira de professores de EF na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), nas percepções dos mesmos.

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

2- O caminho da investigação: a fenomenologia como balizadora

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

Neste sentido, citamos Triviños (1987) que diz que a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica privilegia a consciência do sujeito e entende a realidade social como uma construção humana, pois na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação é com a caracterização do fenômeno, com as formas que se apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição. Segundo Oliveira (2016), estudo de caso é um tipo de pesquisa descritiva que consiste num trabalho de compreensão em profundidade de uma única situação ou fenômeno. É importante compreender que o método do estudo de caso é eclético por ser uma estratégia de pesquisa e pode ser utilizado como prática pedagógica.

Na coleta das informações empregamos uma entrevista semi-estruturada. Negrine (2004) explicita que a entrevista semi-estruturada é formada por questões abertas, caracterizadas por perguntas pré-definidas pelo pesquisador, permitindo explorar aspectos relevantes que surgem ao longo da conversa. Assim sendo, as questões norteadoras que compuseram a entrevista semiestruturada estavam relacionadas com o objetivo geral da investigação, as quais foram: 1) na sua percepção, quais foram os motivos dos sentimentos de ânimo que você vivenciou no início da carreira? e 2) na sua percepção, quais foram os motivos dos sentimentos de desânimo que você vivenciou no início da carreira? Ressaltamos que as entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo retornada ao informante para leitura e conferência.

Efetuamos a interpretação das informações coletadas por meio da análise fenomenológica proposta por Giorgi (1986) que prevê quatro procedimentos metodológicos.

São eles: 1º) 'o sentido do todo' – equivale à etapa da 'descrição do fenômeno'. A descrição é um modo de acesso à situação conforme vivida pelo sujeito e o pesquisador está presente na situação, através do meio oferecido pela linguagem. Essa linguagem pode ser de forma oral, através de entrevistas, gravadas, e, depois, transcritas em forma de escrita, através de documentos; 2º) 'as unidades de significados' – a partir do sentido do todo, obtido pela descrição do fenômeno, processa-se a 'redução fenomenológica'. Essa também é tomada como instrumento metodológico que fornece à pessoa a possibilidade de descrever a experiência sem os pressupostos metafísicos do senso comum, na atitude natural. Capta-se o sentido do todo e, então, volta-se ao início para discriminar as unidades de significados, conforme uma determinada perspectiva e com o foco no fenômeno que está sendo investigado; 3º) 'as transformações das unidades de significados' – para a fenomenologia toda realidade é tida como significativa, pois só o que tem sentido é real. O mundo é aquilo que percebemos. Ao atingirmos a essência do fenômeno ele se mostra em toda a sua significação. Retomamos todas as unidades, reescrevendo-as em função do fenômeno que está sendo investigado, ou seja, fazendo uma transformação das unidades de significados em linguagem educacional; e, 4º) 'a síntese das estruturas de significado' – partindo-se da verdade como critério fenomenológico que está presente na essência do fenômeno, elabora-se uma descrição harmoniosa e consistente que equivale à própria estrutura da experiência vivida pela pessoa. Transformar as unidades de significados em unidades estruturais de modo mais geral do que as do sujeito, de tal modo que respeitando sua experiência, possa transmitir o fenômeno como objeto de análise. Realiza-se, então, a síntese de todas as unidades transformadas em uma perspectiva consciente.

Entretanto, ainda consideramos um quinto (5º) procedimento, o que Comiotto (*apud* ODORIZZI, 1996) propõe, de que a partir do sentido unitário e básico do fenômeno surjam 'dimensões fenomenológicas', nas quais as 'essências' se mostram.

Selecionamos como colaboradores desta investigação cinco professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público (municipal), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Na caracterização dos participantes, constatamos que três eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, a faixa etária variou de 24 a 28 anos de idade, quatro eram solteiros e um casado, dois participantes possuíam 1 ano de docência e três participantes 2 anos de docência, os cinco pertenciam à rede de ensino municipal de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), atuando no Ensino Fundamental.

No processo de busca das informações, os professores colaboradores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para manter o sigilo das informações os dados foram coletados individualmente e os colaboradores da pesquisa tiveram os seus nomes alterados por uma numeração (1 a 5). Assim sendo, entendemos que esses cuidados contribuíram para manter os aspectos éticos da pesquisa.

3- Os achados da investigação: a interpretação dos significados

Dos relatos apresentados nas entrevistas, após o emprego fenomenológico, emergiram as essências dos sentimentos de ânimo e de desânimo dos professores de EF iniciantes na EB, descritas na sequência.

3.1- As essências dos sentimentos de ânimo dos professores de EF iniciantes na EB

Segundo Krug; Krug e Krug (2019), o exercício da docência em EF na EB comporta sentimentos de ânimo. Nesse sentido, mencionamos Luft (2000) que diz que ânimo é um estado de espírito, vontade, confiança. Também Krug e Krug (2024) assinalam que a docência de

professores de EF iniciantes na EB comporta sentimentos de ânimo frente às facilidades da prática pedagógica.

A primeira essência

A primeira e principal essência identificada nas manifestações dos professores de EF iniciantes na EB estudados, sobre o sentimento de ânimo, foi '**a boa relação com os alunos**'. Essa essência teve cinco citações (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5).

As manifestações dos professores foram: "*[...] os alunos me tratam como um amigo e, isso, me anima para dar uma boa aula para eles [...]*" (Professor: 1); "*[...] a maneira próxima, agradável, que os alunos se relacionam comigo me provoca um sentimento de alegria e me anima para trabalhar com eles [...]*" (Professor: 2); "*[...] a boa relação que tenho com os alunos e sua ótima receptividade me anima para dar as aulas de Educação Física [...]*" (Professor: 3); *"[...] me animo muito quando tenho a atenção e o afeto dos alunos nas atividades das aulas de Educação Física [...]"* (Professor: 4); e, *"[...] o meu principal sentimento de ânimo vem do aluno, é claro que vem quando eles mostram uma relação amigável, sincera e educada para comigo e seus colegas, porque isto possibilita um bom clima para as aulas [...]"* (Professor: 5).

Esta essência pode ser apoiada em Cunha (1996) que enfatiza que a relação professor-aluno no sistema formal é parte da educação e insubstituível na sua natureza. Destaca que o aluno espera ser reconhecido como pessoa e valoriza no professor as qualidades que os ligam afetivamente. Nesse sentido, citamos Krug; Krug e Krug (2019) que salientam que os professores de EF da EB em suas interações com os alunos podem vivenciar um sentimento de ânimo perante uma boa relação com os alunos.

A segunda essência

Outra essência, a segunda, identificada nas declarações dos professores de EF iniciantes na EB estudados, a respeito do sentimento de ânimo, foi '**a aprendizagem dos alunos**'. Essa essência teve quatro citações (Professores: 1; 3; 4 e 5).

As declarações dos professores foram: *"[...] me sinto muito animado quando os alunos aprendem o que estou ensinando [...]"* (Professor: 1); *"[...] ao constatar que os alunos estão aprendendo o conteúdo da Educação Física que estou ensinando me animo muito para dar aulas de boa qualidade [...]"* (Professor: 3); *"[...] pessoalmente me sinto animado quando observo que meu aluno consegue superar suas dificuldades e aprende o que estou ensinando. Isto me move profissionalmente no sentido da dar uma boa aula [...]"* (Professor: 4); e, *"[...] quando os alunos demonstram interesse no que estou ensinando e aprendem me sinto orgulhoso e fico muito animado para melhorar, cada vez mais, minhas aulas [...]"* (Professor: 5).

Esta essência possui suporte em Cunha (1996) que ressalta que o ensino deve ser concebido com direção ao processo ensino-aprendizagem e para isso o ensino deve encontrar maneiras de ajudar os alunos a aprenderem a se desenvolverem através de experiências que os levem a crescer em destreza, entendimento e atitudes. Assim sendo, de acordo com Krug; Krug e Krug (2019), os professores de EF da EB em suas interações com os alunos podem vivenciar um sentimento de ânimo perante a aprendizagem dos alunos.

A terceira essência

Também outra essência, a terceira, identificada nos depoimentos dos professores de EF iniciantes na EB estudados, quanto ao sentimento de ânimo, foi '**o sucesso pedagógico**'. Essa essência teve duas citações (Professores: 4 e 5).

Os depoimentos dos professores foram: *"[...] toda vez que consigo atingir os objetivos das aulas sinto que estou tendo sucesso como professor e assim fico muito animado para as próximas aulas [...]"* (Professor: 4); e, *"[...] sem dúvida nenhuma, quando consigo ensinar para os alunos os conteúdos da Educação Física, este sucesso me deixa motivado e animado para continuar a ser professor [...]"* (Professor: 5).

Esta essência pode ser destacada nas palavras de Flores *et al.* (2010) que frisam que, apesar das dificuldades inerentes à profissão, existem professores animados profissionalmente, interessados em melhorar sua prática pedagógica cada vez mais, pois ao atingirem o sucesso pedagógico sentem-se motivados com a docência. Assim sendo, Krug e Krug (2024) ressaltam que mesmo diante da complexidade da docência existem professores de EF iniciantes na EB que possuem o sentimento de ânimo profissional, bem como destacam que o sucesso do docente no fazer pedagógico também conduz ao sentimento de ânimo nos professores de EF iniciantes na EB.

A quarta essência

Mais outra essência, a quarta e última, identificada nas colocações dos professores de EF iniciantes na EB estudados, em relação ao sentimento de ânimo, foi '**o reconhecimento de seu trabalho profissional**'. Essa essência teve uma citação (Professor: 5).

A colocação do Professor 5 foi: "*[...] me senti muito animado quando a comunidade escolar reconheceu o meu trabalho, porque as minhas aulas não era apenas jogar bola, pois eu ensino os conteúdos da Educação Física [...]*".

Esta essência encontra sustentação em Barreto (2007) que assinala que o reconhecimento pelo trabalho, embora não ocorra frequentemente, muito contribui para a realização do professor. A autora salienta que qualquer ser humano experimenta alegria quando tem suas ações reconhecidas e bem apreciadas. Saber que seu trabalho está produzindo frutos, que o sorriso estampado na cara dos alunos é uma avaliação positiva, confere muito prazer ao professor. Funciona como elemento que contribui para mantê-lo animado e procurando desenvolver um bom trabalho. Para Krug; Krug e Krug (2019), os professores de EF da EB em suas interações com os alunos podem vivenciar um sentimento de ânimo perante o reconhecimento do seu trabalho profissional.

Assim, estas foram as essências dos sentimentos de ânimo dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao elaborarmos o '**desvelamento geral**', isto é, analisando todas as essências dos sentimentos de ânimo dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que a '**maioria**' das essências dos sentimentos de ânimo (três essências: primeira, segunda e quarta, com dez citações) está '**ligada aos alunos da EB**' e a '**minoria**' (uma essência: terceira, com duas citações) está '**ligada aos próprios professores de EF iniciantes na EB**', sendo que não houve '**nenhuma**' essência '**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**'.

Ao construirmos um '**desvelamento parcial**', isto é, analisando individualmente por professor de EF iniciante na EB estudado, sobre os sentimentos de ânimo no início da carreira, constatamos que o **Professor 5** declarou '**quatro essências do sentimentos de ânimo**', o **Professor 4** '**três essências**', os **Professores 1 e 3** '**duas essências**' e o **Professor 2** apenas '**uma essência**'.

3.2- As essências dos sentimentos de desânimo dos professores de EF iniciantes na EB

Conforme Krug; Krug e Krug (2019), o exercício da docência em EF na EB comporta sentimentos de desânimo. Nesse sentido, citamos Luft (2000) que afirma que desânimo é o estado de quem se mostra desanimado, desestimulado; esmorecimento. Também Krug e Krug (2024) apontam que a docência de professores de EF iniciantes na EB comporta sentimentos de desânimo frente às dificuldades da prática pedagógica.

A primeira essência

A primeira e principal essência identificada nas manifestações dos professores de EF iniciantes na EB estudados, sobre o sentimento de desânimo, foi '**as difíceis/péssimas condições de trabalho da EF na escola**', expressa pela falta de espaço físico e/ou de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas. Essa essência teve cinco citações (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5).

As manifestações dos professores foram: *"[...] o que mais me desanima é a falta de espaço físico e materiais adequados na escola para as aulas de Educação Física e isto inviabiliza nossa vida profissional [...]"* (Professor: 1); *"[...] fico muito desanimado com a minha profissão porque não tem local adequado para as aulas de Educação Física e em dias de muito calor, frio ou chuva é um problema danado de enfrentar [...]"* (Professor: 2); *"[...] considero desanimadora a falta de recursos físicos e materiais na escola para as aulas de Educação Física [...]"* (Professor: 3); *"[...] a falta de espaço físico é um grande problema na minha escola, pois o local disponível para a Educação Física é inadequado, já que é muito próximo das salas de aulas e assim não podemos fazer nada de barulho que os outros professores ficam reclamando. Fica muito difícil dar aula. É muito desanimadora esta situação [...]"* (Professor: 4); e, *"[...] na minha escola as aulas de Educação Física ocorrem no pátio de areia e terra da escola e isto prejudica muito o desenvolvimento de uma boa aula [...] é desanimadora estas condições, para os alunos e para mim [...]"* (Professor: 5).

Esta essência encontra ancoragem em Krug *et al.* (2012) que dizem que o desânimo é um dos sentimentos que aparecem na docência de acadêmicos de Licenciatura em EF em situação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) frente à falta de condições de trabalho, ou seja, à falta de espaços físicos e de materiais para desenvolver as aulas. Krug; Krug e Telles (2019) inferem que o sentimento de desânimo também pode ocorrer no exercício da docência de professores de EF da EB.

A segunda essência

Também outra essência, a segunda, identificada nas declarações dos professores de EF iniciantes na EB estudados, a respeito do sentimento de desânimo, foi '**a indisciplina dos alunos**'. Essa essência teve quatro citações (Professores: 1; 2; 3 e 5).

As declarações dos professores foram: *"[...] ao meu ver, quase todos os alunos são mal-educados e não respeitam o professor. Fico desanimado com isso [...]"* (Professor: 1); *"[...] os alunos indisciplinados me provocam um sentimento de desânimo profissional [...]"* (Professor: 2); *"[...] toda vez que acontece alguma indisciplina dos alunos na minha aula procuro resolver dialogando com a turma, mas isso me deixa muito desanimado profissionalmente [...]"* (Professor: 3); e, *"[...] a indisciplina de alguns alunos em minhas aulas, em uma turma específica, está relacionada com problemas de má relação entre eles, fato que me desanima muito quando tenho que dar aulas para eles [...]"* (Professor: 5).

Esta essência pode ser embasada por Krug; Krug e Krug (2019) que frisam que a indisciplina dos alunos é uma das dificuldades da prática pedagógica que promove o sentimento

de desânimo nos professores de EF da EB. Também Bianchini *et al.* (2017) dizem que o desânimo do professor está relacionado à indisciplina dos alunos.

A terceira essência

Outra essência, a terceira, identificada nos depoimentos dos professores de EF iniciantes na EB estudados, quanto ao sentimento de desânimo, foi '**o salário baixo recebido**'. Essa essência teve três citações (Professores: 1; 2 e 3).

Os depoimentos dos professores foram: "*[...] sem dúvida nenhuma, quando recebo é sempre um momento de sentimento de desânimo profissional [...]*" (Professor: 1); *"[...] toda vez que penso no meu salário de professor fico muito desanimado [...]"* (Professor: 2); e, *"[...] o que ganho é muito pouco e causa um desânimo enorme quando penso na vida que levo como professor [...]"* (Professor: 3).

Esta essência pode ser apoiada em Carmo; Santos e Lima (2016) que salientam que a má remuneração é um fator que causa desânimo nos professores para exercer a função docente. Também Flores *et al.* (2007) afirma que a má remuneração faz com que o professor de EF fique desanimado com sua profissão. Ainda Krug; Krug e Telles (2019) destacam que o baixo salário percebido provoca um sentimento de desânimo nos professores de EF da EB para o enfrentamento das dificuldades da prática pedagógica.

A quarta essência

Mais outra essência, a quarta, identificada nas colocações dos professores de EF iniciantes na EB estudados, em relação ao sentimento de desânimo, foi '**o insucesso pedagógico**'. Essa essência teve duas citações (Professores: 1 e 2).

As colocações dos professores foram: "*[...] sou daqueles professores que ao não conseguir atingir meus objetivos fico muito desanimado [...]*" (Professor: 1); e, *"[...] ter insucesso naquilo que se faz origina um grande desânimo [...]"* (Professor: 2).

Esta essência encontra evidência em Krug *et al.* (2012) que afirmam que o desânimo é um dos sentimentos que aparecem na docência de acadêmicos de Licenciatura em EF em situação de ECS nos AIEF frente ao insucesso pedagógico dos mesmos em sua docência. Krug; Krug e Telles (2019) inferem que o sentimento de desânimo pode ocorrer no exercício da docência de professores de EF da EB.

A quinta essência

Ainda outra essência, a quinta, identificada nas palavras dos professores de EF iniciantes na EB estudados, no direcionamento do sentimento de desânimo, foi '**o trabalho com alunos com deficiência inclusos nas aulas**'. Essa essência teve uma citação (Professor: 1).

A palavra do Professor 1 foi: "*[...] devido a falta de conhecimento que tenho sobre inclusão me sinto desanimado com o fato de ter um aluno com deficiência em uma turma de Educação Física [...]*".

Esta essência pode ser fundamentada em Domingues e Cavalli (2006) que assinalam que, normalmente, um dos sentimentos que surge, quando às pessoas têm de lidar com a deficiência, é o desânimo. Entretanto, destacam que, para que os professores participem de uma forma mais plena da inclusão escolar, é necessário que esse sentimento de desânimo seja trabalhado através da criação de um espaço, onde possam perceber e entender seus sentimentos relacionados às pessoas deficientes.

A sexta essência

A sexta e última essência identificada nas falas dos professores de EF iniciantes na EB estudados, relativamente ao sentimento de desânimo, foi '**o isolamento profissional docente**'. Essa essência teve uma citação (Professor: 2).

A fala do Professor 2 foi: "*[....] me sinto muito desanimado com o isolamento que sofro na minha escola. Não tive acolhimento e nem tenho apoio de ninguém [...]*".

Esta essência encontra referência em Krug e Krug (2024) que ressaltam que o isolamento profissional docente possui implicações no trabalho, porque pode interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB, ocasionando um sentimento de desânimo com a profissão.

Assim, estas foram as essências dos sentimentos de desânimo dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao realizarmos o '**desvelamento geral**', isto é, analisando todas as essências dos sentimentos de desânimo dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que uma '**metade**' das essências dos sentimentos de desânimo (três essências: primeira, terceira e sexta, com nove citações) está '**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**' e outra '**metade**' está dividida em duas partes, '**uma parte**' (duas essências: quarta e quinta, com três citações) está '**ligada aos próprios professores de EF iniciantes na EB**' e '**outra parte**' (uma essência: segunda, com quatro citações) está '**ligada aos alunos da EB**'.

Ao efetuarmos um '**desvelamento parcial**', isto é, individualmente por professor de EF iniciante na EB estudado, sobre os sentimentos de desânimo no início da carreira, constatamos que os **Professores 1 e 2** declararam '**cinco essências de sentimentos de desânimo**', o **Professor 3** '**três essências**', o **Professor 5** '**duas**' e o **Professor 4** apenas '**uma essência de sentimento de desânimo**'.

4- O tema da investigação desvelado: quando entendemos as essências dos sentimentos de ânimo e desânimo dos professores de EF iniciantes na EB

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

Entretanto, lembramos que '**as essências dos sentimentos dos professores de EF iniciantes na EB estudados**' foram: a) '**ânimo**' – 1ª) '**a boa relação com os alunos**'; 2ª) '**a aprendizagem dos alunos**'; 3ª) '**o sucesso pedagógico**'; e, 4ª) '**o reconhecimento profissional docente**'; e, b) '**desânimo**' – 1ª) '**as difíceis/precárias condições de trabalho da EF na escola**', expressas pela falta de espaço físico e de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas; 2ª) '**a indisciplina dos alunos**'; 3ª) '**o salário baixo recebido**'; 4ª) '**o insucesso pedagógico**'; 5ª) '**o trabalho com alunos com deficiência inclusos nas aulas**'; e, 6ª) '**o isolamento profissional docente**'.

O que mais chama à nossa atenção foi o fato de que '**as essências dos sentimentos de desânimo dos professores de EF iniciantes na EB estudados, em sua metade, está ligada à estrutura da escola/sistema educacional (primeira, terceira e sexta essências com nove citações do total de dezesseis), enquanto que as essências dos sentimentos de ânimo, em sua maioria, estão ligadas aos alunos da EB (primeira, segunda e quarta essências com dez citações do total de doze)**'.

Outro fato que também chama à nossa atenção foi que '**numericamente à quantidade de essências dos sentimentos de desânimo (seis) foi superior à quantidade de essências dos sentimentos de ânimo (quatro)**'.

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

A partir dos fatos citados e analisados e visíveis nos resultados desta investigação, '**interpretamos que no rol das essências dos sentimentos de desânimo e ânimo, dos professores de EF iniciantes na EB estudados, emergiram dois fatores importantes que devem ser desvelados**': 1) os sentimentos de desânimo, segundo Krug (2020a), são comuns no estágio de sobrevivência (caracterizado pelo choque com a realidade escolar) da fase de entrada na carreira docente, e impulsionados pelas dificuldades vividas na docência que distanciam o ideal da realidade escolar, ocasionando a eclosão de crise(s) e uma possível ruptura profissional, caso não sendo enfrentadas (as dificuldades) e superadas e/ou amenizadas, que consequentemente poderão produzir sentimentos positivos, entre eles, o ânimo profissional; e, 2) os sentimentos de ânimo, para Krug (2020b), são comuns no estágio de descoberta (caracterizado pelo entusiasmo profissional) da fase de entrada na carreira docente, e impulsionados pelo enfrentamento das dificuldades vividas na docência onde o professor tem que optar sobre o que fazer, fato que impulsiona o processo de construção do 'ser professor', ocasionando a saída do estágio de sobrevivência (choque com a realidade) para o estágio de descoberta (entusiasmo profissional), pois o possível alcance do sucesso pedagógico (ao resolver e/ou amenizar as dificuldades) desperta os sentimentos positivos para com a docência e, entre estes estão os sentimentos de ânimo profissional que levam a uma possível confirmação do 'ser professor'.

Assim sendo, podemos ainda desvelar que todos os professores de EF iniciantes na EB estudados oscilaram entre os sentimentos de ânimo e desânimo, sendo que os '**Professores 4 e 5 demonstraram a predominância do ânimo sobre o desânimo**' e os '**Professores 1; 2 e 3 o contrário**'. Esse fato está em consonância com o declarado por Krug; Krug e Krug (2019) de que os sentimentos vivenciados por professores de EF da EB oscilam entre sentimentos negativos (entre eles o desânimo) e positivos (entre eles o ânimo) para com a docência. Dessa forma, citamos Krug e Krug (2024) que afirmam que todos os professores de EF iniciantes na EB vivenciam sentimentos positivos e negativos na docência. O fato necessário de se compreender é que logicamente os sentimentos positivos terão que ser superior aos sentimentos negativos, o contrário dos achados de alguns participantes desta investigação.

Neste sentido, mencionamos Barreto (2007) que assinala que o ofício docente está mesclado dos antagonismos inerentes à condição humana; prazer, dor, alegria, tristeza; antagonismos que convivem juntos, dialogam no ato de ensinar e na arte de conviver. É presença constante na vida do professor. Diante desse contexto, nos reportamos a Krug; Krug e Telles (2019, p. 49) que enfatizam que os professores de EF da EB ao revelarem seus sentimentos

fornecem "[...] indícios importantes para a compreensão da forma como se aproximam da realidade e como lidam sentimentalmente com eles, mostrando a sua dimensão subjetiva".

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

Referências

BARRETO, M. de A. **Ofício, estresse e resiliência:** desafio do professor universitário. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - UFRN, Natal, 2007.

BIANCHINI, L.G. et al. Sentimentos vivenciados pelo pedagogo em suas interações com os alunos na escola. **Revista Ensino e Educação em Ciências Humanas**, n.4, p.335-362, 2017.

CARMO, C.R.R.; SANTOS, D.S.; LIMA, N.R. de. Dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas estaduais de um município ao norte do Brasil. **Revista Acta Brasileira de Movimento Humano**, v.6, n.2, p.65-75, abr./jun. 2016.

CUNHA, M.I. da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I.P. de A. (Coord.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1996.

DOMINGUES, T.L.C.; CAVALLI, M.R. Inclusão escolar, subjetividade e docência. **Revista Educação Especial**, n.28, p.307-318, 2006.

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**, n.147, p.1-28, ago. 2010.

GIORGI, A. **Phenolenology and phychological research**. Pittburg: Duquesna Press, 1986.

GONÇALVES, J.A.M. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, p.1-13, jan. 2020a.

KRUG, H.N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o surgimento do entusiasmo profissional. **Revista Gestão Universitária**, p.1-12, mar. 2020b.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Os sentimentos vivenciados pelos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica frente às dificuldades e facilidades da prática pedagógica. **Revista Querubim**, a.20, n.53, v.esp.–EF, p.17-37, jun. 2024.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. Sentimentos vivenciados pelos professores de Educação Física da Educação Básica em suas interações com os alunos. **Revista Querubim**, a.13, n.39, v.2, p.87-96, 2019.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Os sentimentos expressos pelos professores de Educação Física da Educação Básica frente às dificuldades da prática pedagógica. **Revista Biomotriz**, v.13, n.2, p.49-68, jun. 2019.

KRUG, H.N. et al. O que anima e o que desanima na docência em situação de Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: registro dos fatores geradores da satisfação e insatisfação. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.17, n.170, p.1-8, jul. 2012.

LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

ODORIZZI, C.M.A. **Uma pedagogia para a velhice:** o desafio da construção de um trabalho com idosos no Brasil. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-RS, Porto Alegre, 1996.

OLIVEIRA, M.M. de. **Como fazer uma pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

OS PERCURSOS DOS AGENTES DE SOCIALIZAÇÃO ANTECIPATÓRIA PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug[6]
Rodrigo de Rosso Krug[7]
Moane Marchesan Krug[8]

Resumo
Objetivamos analisar as percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica, de uma rede de ensino público gaúcha, sobre os percursos dos agentes de socialização antecipatória para a escolha da profissão docente. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com abordagem (auto)biográfica onde utilizamos a narrativa oral que foi analisada à luz da identificação dos significados. Participaram três professores iniciantes. Concluímos pela existência de semelhanças e diferenças entre os perfis-tipo dos percursos de socialização antecipatória para a escolha da profissão pelos professores estudados e que estes permearam as experiências sociais dos mesmos, dentro e fora da escola.
Palavras-chave: Educação Física. Socialização Antecipatória. Professores Iniciantes.

Abstract
This study aims to analyze the perceptions of novice Physical Education teachers in the Basic Education system of a public school network in Rio Grande do Sul regarding the pathways of anticipatory socialization agents that influence the choice of the teaching profession. We conducted a qualitative (auto)biographical research using oral narratives, which were analyzed through the identification of meanings. Three novice teachers participated in the study. The findings reveal both similarities and differences among the typical profiles of anticipatory socialization pathways influencing the choice of the teaching profession. These pathways permeated the social experiences of the participants, both inside and outside the school environment.
Keywords: Physical Education. Anticipatory Socialization. Beginning Teachers.

1 – Introdução

Segundo Junges (2006), a noção de trajetória de vida, ligada à profissão, transporta a perspectiva de análise e reconhecimento de conhecimentos empregados e experiências vividas ao longo de um determinado período. Acrescenta que a trajetória de vida abrange três percursos: 1) pessoal – marcado pelos elementos da infância, da juventude e da constituição familiar; 2) formativo – abarca a escolaridade básica, formação acadêmica e extra-acadêmica; e, 3) profissional – contempla o início e desenvolvimento da carreira docente.

Entretanto, neste estudo, focamos nosso interesse investigativo, particularmente, no percurso pessoal, em toda a sua amplitude e no percurso formativo, especificamente, na escolarização básica, ou seja, nos percursos da trajetória de vida que antecedem a escolha profissional, a formação acadêmica e o exercício docente. Em outras palavras, nos debruçamos

[6] Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
[7] Professor Adjunto da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).
[8] Professora Adjunta da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ).

na socialização profissional docente antecipatória, pois, conforme Berger e Luckmann (1998), essa corresponde à etapa prévia à entrada na vida ativa, na qual tem lugar um conjunto de experiências e aprendizagens relevantes para a profissão docente. Para Dubar (2005), a socialização antecipatória é um processo pelo qual a pessoa aprende e interioriza os valores de um grupo ao qual deseja pertencer. Essa socialização o ajuda a se alçar nesse grupo e facilita sua adaptação no grupo.

Assim sendo, neste estudo, nos interessamos pelos professores iniciantes em Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), pois o início da carreira é um processo complexo, sendo importante conhecermos os fatos que esses trazem na memória, sobre a forma como a trajetória pessoal vivenciada favoreceu ou não a escolha profissional.

Consequentemente, ao considerarmos este cenário descrito, formulamos a seguinte questão problemática do estudo: quais são as percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre os percursos dos agentes de socialização antecipatória para a escolha da profissão docente?

Diante desta problemática, consideramos necessário esclarecermos algumas situações importantes para o entendimento da mesma.

Neste sentido, inicialmente, mencionamos Berger e Luckmann (1998) que esclarecem que existem dois campos centrais para entender o processo de socialização antecipatória: a socialização primária e a socialização secundária.

Para Dubar (2005), a socialização antecipatória primária trata da incorporação de saberes básicos no e com o aprendizado primário da linguagem, que assegura a posse subjetiva de um eu e de um mundo e modelos predefinidos de condutas típicas. Berger e Luckmann (1998) dizem que a socialização antecipatória primária designa a entrada da pessoa no mundo social, mediada por elementos intrínsecos, normalmente a família, e que, portanto, induz o sujeito de modo subjetivo a interpretar o mundo.

De acordo com Dubar (2005), a socialização antecipatória secundária é definida como a interiorização de subdivisões de mundos institucionais especializados e aquisição de saberes específicos e de papéis direta e indiretamente arraigados na divisão do trabalho. Assim sendo, Berger e Luckmann (1998) dizem que a socialização antecipatória secundária é um processo lógico, racional, voluntário e de interiorização de instituições especializadas, como as escolas e as organizações profissionais.

Neste cenário, citamos Dubar (2005) que afirma que a socialização antecipatória é o processo em que o indivíduo incorpora uma série de valores e saberes durante a sua vida que influenciam em sua escolha profissional.

Conforme Folle e Nascimento (2009), a escolha profissional é o estabelecimento do que fazer, de quem ser e a que lugar pertencer no mundo por meio do trabalho. Acrescentam que a escolha da profissão é um dos momentos mais difíceis na vida pessoal, porque envolve a definição das futuras experiências profissionais.

Diante da problemática do estudo, elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), sobre os percursos dos agentes de socialização antecipatória para a escolha da profissão docente.

Justificamos a realização deste estudo pela necessidade de identificar, sistematizar e compreender a influência dos percursos dos agentes de socialização antecipatória para a

escolha da profissão docente em EF na EB a fim de possibilitar reflexões que possam embasar uma adequada escolha profissional pelas pessoas.

2 – Procedimentos metodológicos

Segundo Silva; Oliveira e Brito (2021, p.53), "para a efetivação de uma pesquisa científica qualitativa é importante que o pesquisador [...] opte por uma metodologia apropriada para que o fenômeno em investigação seja plenamente compreendido". Dessa maneira, apoiamos os procedimentos metodológicos desta investigação em uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Para Silva; Oliveira e Brito (2021, p.55-56), a pesquisa qualitativa "[...] preocupa-se em alcançar a compreensão minuciosa dos significados, bem como das características presentes no objeto de estudo, o que propicia a inserção na complexidade do fenômeno então investigado". Além disso, acrescentam que a pesquisa qualitativa busca captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Desta forma, citamos Krug; Krug e Krug (2024) que assinalam que a pesquisa qualitativa abre espaços para uma investigação flexível, como por exemplo, para a abordagem biográfica. Então, utilizamos a abordagem biográfica como método de pesquisa, trabalhando com relatos (auto)biográficos orais.

De acordo com Abrahão (2004, p.202), a (auto)biografia "[...] é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significados, em que o sujeito se desvela para si e para os demais". As (auto)biografias são construídas por narrativas, onde se desvelam trajetórias de vida com a qualidade de possibilitar a auto-compreensão, o conhecimento de si, pois as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento.

Assim sendo, utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada delineada por narrativas orais com tema relacionado ao objetivo do estudo. Gravamos e transcrevemos as entrevistas, sendo entregues aos colaboradores para revisão e alterações, isso é, inclusão ou exclusão do que achassem necessário.

Analisamos as narrativas orais à luz da identificação de significados, conforme o preconizado por Oliveira (2006). Após a seleção de narrativas realizamos uma descrição de como aconteceram às influências dos agentes de socialização antecipatória para a escolha da profissão docente em EF na EB.

Escolhemos como colaboradores do estudo três professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Selecionamos os participantes de forma intencional, pois usamos a representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010), como primeiro critério de seleção, já que levamos em consideração o tempo de atuação docente que não poderia ultrapassar dois anos.

Convém destacarmos que antes da aplicação do instrumento de pesquisa para a coleta de dados, os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aceitando participar e autorizando a divulgação dos resultados da pesquisa, sendo essa uma forma de assegurar aos colaboradores total privacidade e confidencialidade. Após a leitura de transcrição da narrativa, cientes das informações transcritas os participantes assinaram uma declaração de consentimento de divulgação.

Lembramos que seguimos a recomendação de Bogdan e Biklen (1994, p.77) de que "as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo". Afirmam ainda que o anonimato deve contemplar não apenas o material escrito, mas também os relatos verbais da

informação recolhida durante as coleta de dados. Assim, cada colaborador foi identificado por uma numeração (de 1 a 3).

3 – Resultados e discussões

Realizamos, na apresentação das informações coletadas e analisadas a seguir, o desenvolvimento dos pensamentos dos professores de EF estudados na medida em que valorizamos as suas falas sobre a temática em questão.

Professor 1

O Professor 1 possui 23 anos de idade, é do sexo masculino e solteiro. É professor de EF da rede de ensino estadual, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), na escola A, no Ensino Fundamental, tendo um ano de tempo de docência. Possui 20 horas de carga horária semanal de trabalho.

Ao darmos início ao estudo, salientamos a importância de apontarmos 'o motivo da escolha da Licenciatura em EF' pelo Professor 1. Assim sendo, destacamos a seguinte fala: *"[...] optei pela Licenciatura em EF motivado por alguns dos professores de EF que tive nas escolas que estudei e com o passar do tempo fui adotando a ideia de ser como eles e agora estou vivenciando esse papel de educador [...]*". Sobre essa fala citamos Krug e Krug (2008) que dizem que o professor de EF influencia as pessoas, tanto pelo que ensina como pelo que faz. Entretanto, essa influencia é, antes de mais nada, de pessoa para pessoa, num interrelacionamento amigo, de compreensão, aceitação e respeito mútuo, levando sempre em conta a liberdade interior e a personalidade do outro. Dessa forma, segundo Krug (2019), a influência de professores de EF da EB pode ser um dos motivos da escolha da profissão professor de EF.

Consequentemente ao tratarmos do 'percurso dos agentes de socialização antecipatória primária que influenciou a escolha da profissão docente em EF' pelo Professor 1 salientamos a fala "*[...] lembro que durante a minha infância nunca pensei em ser professor de EF, mas confesso que, várias vezes, brinquei de correr, pular e jogar, como toda criança faz quando tem espaço para isso, e, é estimulada para tal. A estimulação motora, creio, vinha dos desenhos animados que via na televisão. Acabei gostando de me movimentar. Para meus pais eu era terrível (risos)*". Esse cenário descrito pelo Professor 1, pode ser explicado por Castro (2003, p.111) quando coloca que "as lembranças que são guardadas da infância [...] sempre deixam marcas para toda a vida. Não é diferente quando, por meio dessas experiências, consideradas boas ou más, seja o prenúncio de um futuro profissional". Nesse sentido, também podemos buscar explicação em Silva (2018) que afirma que na socialização antecipatória primária, no que se refere à EF, essa ocorre de forma frequente pelas experiências vivenciadas na infância, e que posteriormente, podem influenciar nas escolhas futuras para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos.

A respeito do 'percurso dos agentes de socialização antecipatória secundária que influenciou a escolha da profissão docente em EF' pelo Professor 1 anunciamos a seguinte fala "*[...] na escola básica, por ser sempre uma aula com muito movimento, prática, acabei tendo muito interesse e intensa participação nas aulas de EF. Tive vários professores de EF que se mostraram amigos, atenciosos. Posso dizer que eram bons professores, na minha opinião. Com certeza, influenciaram na minha escolha profissional [...]*". No direcionamento dessa fala do Professor 1, nos reportamos a Castro (2003) que assinala que o processo de socialização antecipatória secundária compreende um conjunto de vivências em que os estudantes observam os comportamentos de seus professores – geralmente daqueles que são preferidos e

que mais se destacam entre os diferentes grupos de alunos – as metodologias utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos e os elementos que circundam o ambiente docente. Nesse sentido, citamos Krug (2022) que enfatiza que a influência do professor de EF é um dos motivos para a escolha do curso de Licenciatura em EF, isso é, na escolha da profissão professor de EF.

Ao encerrar as suas falas, o Professor 1 emitiu a seguinte síntese: "*[...] resumindo, acredito que, pelo gosto e prazer em realizar práticas corporais e pelos ensinamentos oportunizados pelos bons professores de EF que tive na escola básica, percebi que foram os fatores principais para que eu tenha escolhido a profissão de professor de EF [...]*". Essa fala encontra sustentação, inicialmente, em Figueiredo (2008) que diz que a construção de uma relação afetiva com as práticas corporais se configura como um dos principais fatores que motiva a escolha profissional com a docência e que costuma estar relacionada à influência de um bom professor. Dessa forma, nos reportamos a Oliveira e Pereira (2000) que afirmam que o professor de Educação Física influencia o aluno, muitas vezes como pessoa e como profissional, tanto pelo que ensina como pelo exemplo de modo geral.

Ao analisarmos o 'percurso dos agentes de socialização antecipatória para a escolha da profissão docente em EF na EB', as declarações do Professor 1, mostraram que sua 'socialização primária foi marcada pelas experiências de movimentos corporais do ser criança' que produziram marcas positivas em sua na infância. Nesse sentido, citamos Antunes; Bolsoni e Krug (2013) que dizem que a experiência é algo que marca nossas vidas é algo que nos acontece e causa inquietudes, como as brincadeiras da infância. Assim, as experiências da infância podem contribuir para a construção profissional futura da criança, inclusive se tornar professor de EF. Além disso, na 'socialização antecipatória secundária', as declarações do Professor 1, mostraram que esta 'foi marcada pela influência positiva de professores de EF da EB'. Dessa forma, nos dirigimos a Krug (2019) que destaca que um dos motivos da escolha da profissão professor de EF é a influência de professores de EF da EB.

Professor 2

O Professor 2 possui 25 anos de idade, é do sexo masculino e solteiro. É professor de EF da rede de ensino estadual, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), na escola B, no Ensino Fundamental, tendo dois anos de tempo de docência. Possui 20 horas de carga horária semanal de trabalho.

Inicialmente, para começo do estudo, consideramos importante destacarmos '**o** motivo da escolha da Licenciatura em EF' pelo Professor 2. Nesse sentido, a fala envolveu o exposto a seguir: "*[...] escolhi Licenciatura em EF porque gosto de praticar esporte e acreditava que futuramente iria trabalhar com esportes na escola [...]*". Em relação a essa fala, citamos Folle e Nascimento (2009) que salientam que a escolha profissional pode ser vista como uma das etapas mais conflitantes na vida pessoal, pois assume importância no plano individual, já que envolve a definição das futuras experiências profissionais, significando, principalmente, a definição de quem 'ser', muito mais do que 'fazer'. Diante desse cenário, também nos referimos a Krug (2019) que aponta que o gosto pelo esporte é o principal motivo da escolha da profissão professor de EF.

Consequentemente ao tratarmos do 'percurso dos agentes de socialização primária que influiu na escolha da profissão docente em EF' pelo Professor 2 descrevemos a fala a seguir: "*[...] desde criança aprendi a gostar de esportes, primeiro que meu pai me levava junto com ele quando ia jogar futebol. Inicialmente, minha mãe ia junto para me cuidar. Com o passar do tempo, passei também a jogar futebol, de brincadeira, junto com os filhos dos colegas do meu pai. Fora da quadra ficávamos chutando e jogando bola. Fui crescendo e passei a ter a minha*

própria turma de futebol numa escolinha [...]". Sobre esse fato nos referimos à Favatto (2017) que destaca que alguns professores de EF iniciantes na EB atribuíram a escolha profissional à constante prática de esportes, dança e ginástica durante a infância e adolescência.

Relativamente ao abordarmos o 'percurso dos agentes de socialização antecipatória secundária que influenciou a escolha da profissão docente em EF' pelo Professor 2 explicitamos a seguinte fala: "*[...] durante todo o tempo da EB sempre estive voltado à prática esportiva nas escolas que frequentei. Gostava das aulas de EF que tinham como conteúdo o esporte. Também participei de várias equipes esportivas escolares, inclusive disputando competições [...], o esporte sempre me chamou à atenção. Também participei de equipes esportivas fora da escola, pois sempre procurei onde jogar. Assim, percebi que minha vida estava relacionada com o esporte [...]*". Na direção dessa fala, mencionamos Krug e Krug (2008) que apontam que o esporte, presente nas experiências escolares e extraescolares, associado a uma EF esportivista pode ser determinante na escolha profissional. Segundo Favatto (2017), o vínculo afetivo com o esporte, a atividade física e o desejo de continuar seu envolvimento com o ambiente esportivo influencia na escolha da profissão de professor de EF.

Ao finalizar as suas falas, o Professor 2 realizou a seguinte síntese: "*[...] resumindo a minha relação com a EF acredito que a minha escolha da profissão está intimamente ligada ao gostar de praticar esportes*". Essa fala pode ser fundamentada por Silva (2018) que coloca que a socialização antecipatória, no que se refere à EF, ocorre de forma frequente pelas experiências vivenciadas na infância e na adolescência, e que posteriormente influenciam nas escolhas futuras para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. Favatto (2017) aponta que o vínculo afetivo com o esporte, a atividade física e o desejo de continuar seu envolvimento esportivo influencia na escolha da profissão de professor de EF.

Ao analisarmos o 'percurso dos agentes de socialização antecipatória para a escolha da profissão docente em EF na EB', os depoimentos do Professor 2 mostraram que sua 'socialização primária' foi 'marcada, na infância, pelo acompanhamento do pai na prática de esportes, seguida pela sua própria prática esportiva, em forma de brincadeira com os amigos e, depois, na pré-adolescência e adolescência na prática do futebol em escolinha', sendo então, que a sua 'socialização secundária' foi 'marcada pela sua participação em equipes esportivas escolares'. Nesse sentido, destacamos que o 'principal agente da socialização antecipatória' para a escolha do Professor 2 pela profissão professor de EF na EB foram as 'vivências desportivas', informais, ou seja, com os amigos ou na rua (socialização primária) e a participação em equipes na escola (socialização secundária), o que despertou o gosto pelo esporte. Esse fato está em consonância com o colocado por Milheiro (2012) de que as vivências desportivas, na escola e no clube, é um dos agentes de socialização antecipatória identificado com regularidade nos discursos para a escolha da profissão professor de EF. O autor acrescenta que as marcas consequentes das emoções positivas, do contato com algumas características homogêneas ao processo educativo e o sucesso desportivo são os principais motivos que justificam tal tendência.

Professor 3

O Professor 3 possui 24 anos de idade, é de sexo masculino e solteiro. É professor de EF da rede de ensino estadual, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), na escola C, no Ensino Fundamental, tendo dois anos de docência. Possui 20 horas de carga horária semanal de trabalho.

Primeiramente, para início do estudo, achamos necessário salientarmos 'o motivo da escolha da Licenciatura em EF' pelo Professor 3. Assim, o depoimento apontou o colocado a seguir: "*[...] escolhi Licenciatura em EF devido a influência da família já que meu pai e minha*

mãe são professores. Mas creio que a principal influência foi de meu pai que é professor de EF [...]". Relativamente a esta fala do Professor 3, nos reportamos à Lucchiari (1993) que assinala que as escolhas se dão a partir de modelos familiares, que, também acabam influenciando no juízo de valores do sujeito acerca dos professores. Além disso, Folle e Nascimento (2009) acrescentam que a influência de familiares no momento da escolha do curso ligado à docência é um fato comum entre os professores, no Brasil ou fora dele. Dessa forma, Krug (2019) aponta que a influência dos membros da família é um dos motivos da escolha da profissão professor de EF.

Assim sendo, ao abordarmos 'o percurso dos agentes de socialização antecipatória primária que influenciou a escolha da profissão docente em EF' pelo Professor 3 destacamos a seguinte fala: "*[...] me recordo que desde pequenino, por algum motivo que não lembro, várias vezes, meu pai e também minha mãe me levaram para a escola deles, para as aulas deles, porque não tinha onde ficar [...] e isso me marcou no sentido de gostar de ir para a escola com eles [...]*". Acrescentou ainda que: "*[...] por isso, quando criança, passei a gostar de brincar de escola, sozinho ou com outras crianças [...]*". Esse cenário está em consonância com o destacado por Folle e Nascimento (2009) que frisam que as experiências anteriores, isso é, de antes do ingresso do sujeito na formação inicial e no mercado de trabalho, as influências familiares, entre outras, que configuram-se como socialização antecipatória, podem detonar o interesse futuro em uma profissão. Como confirmação dessa afirmativa, citamos a fala do Professor 3: "*[...] ingressei na docência por influência de meu pai, que é professor de EF e ao acompanhá-lo à escola, quando eu era ainda criança, foi despertado em mim uma vontade de ser como o meu pai [...]*". Nesse sentido, mencionamos Figueiredo (2008) que destaca que, de todas as influências positivas, a família ainda parece ser a grande referência para que as pessoas escolham carreiras mais promissoras quanto ao retorno financeiro e social. Dessa forma, citamos Krug (2019) que aponta que a família desempenha um papel fundamental no processo de escolha de uma profissão.

Sobre o **'**percurso dos agentes de socialização antecipatória secundária que influenciou a escolha da profissão docente em EF' pelo Professor 3 explicitamos a seguinte fala: "*[...] quando na pré-adolescência, ao frequentar a escola, nas aulas de EF, me lembrava dos ensinamentos do meu pai sobre o conteúdo da EF, já que, nas horas livres dele, em casa, ele brincava comigo de ensinar os fundamentos de vários esportes. Creio que isso me trouxe facilidades em aprender e praticar o conteúdo das aulas de EF. Eu saber como fazer me motivava muito na participação das aulas [...]*". Esse fato está em consonância com o dito por Milheiro (2012) de que cada família tem determinados valores, referências de vida que transmite e estimula aos membros, que se encontram inseridos no mesmo espaço relacional, que resulta de um processo dinâmico de interação e estimulação entre a parte adquirida (genética) e construída (ambiente). Entretanto, o autor coloca que o poder influenciador, a capacidade de interferência da família nas decisões de seus membros encontra-se dependente de uma série de elementos. Acrescenta que alguns destes elementos podem ser: a personalidade, contexto social e cultural e oportunidades profissionais que podem condicionar a construção de determinadas ideias e influenciar a tomada de decisão para a definição da profissão. Pelo seu grande parentesco, que se traduz comumente numa relação mais próxima, pais, mães, tios, padrinhos e avós apresentam-se com elevada capacidade para ajudar/influenciar as pessoas mais novas da família a decidir e a direcionarem-se para determinadas profissões. Se algumas famílias as opções acadêmicas dos familiares são as melhores, para outras, isso nem sempre é consensual. Portanto, cada família tem a sua especificidade assumindo posições heterogêneas face às diferentes problemáticas.

Ao terminar as suas falas, o Professor 3 efetuou a seguinte síntese: "*[...] acredito que escolhi a EF como profissão, primeiramente pela influência conjunta dos meus pais, já que ambos*

são professores. Entretanto, tenho certeza que a principal influencia foi de meu pai que ao ser professor de EF me possibilitou vivências de movimentos diferenciados, ao 'brincar' comigo em situações familiares, que me motivaram na escola e para esta profissão de professor de EF [...]". Essa fala do Professor 3 pode ser amparada por Lucchiari (1993) que assinala que a família desempenha um papel fundamental no processo de escolha da profissão. Esse papel vai desde o apoio à participação dos familiares na formação global até o desempenho de suas histórias de vida. De acordo com Gonçalves e Coimbra (2007), o contexto familiar, principalmente, os pais como as figuras significativas, influenciam, direta ou indiretamente, as trajetórias vocacionais dos adolescentes e jovens – como, a opção por um projeto de formação de sua profissão -, nas mensagens verbais ou atitudinais, implícitas ou explícitas que intencionalmente ou não, se transmitem na vida cotidiana familiar, contribuindo decisivamente para a construção dos projetos dos seus filhos.

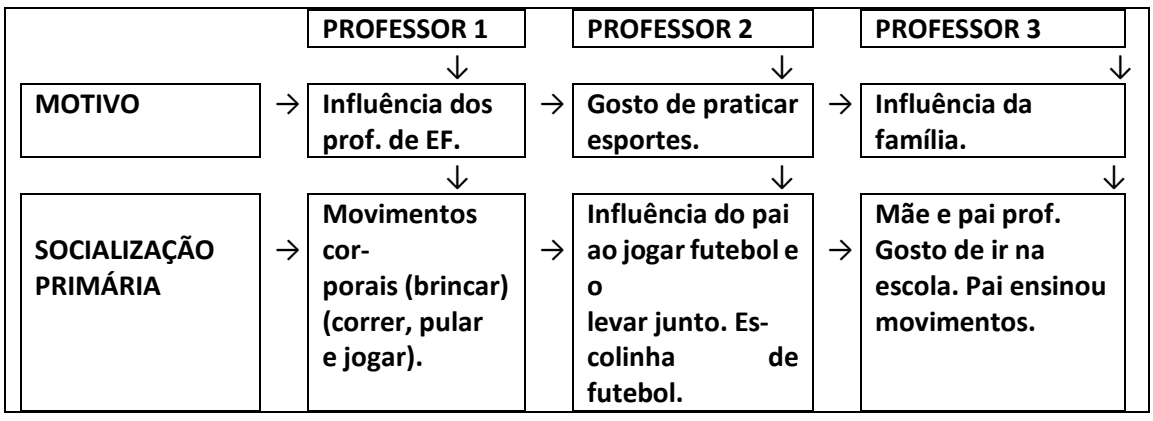
Ao analisarmos o 'percurso dos agentes de socialização antecipatória para a escolha da profissão docente em EF na EB', as falas do Professor 3 mostraram que sua 'socialização primária' foi 'marcada, na infância, pelos pais professores que o levavam para os acompanhar na escola quando não tinham onde deixá-lo, e, assim, então, aprendeu a gostar de brincar de escola', e sua 'socialização secundária' foi 'marcada, na pré-adolescência, pela sua participação ativa nas aulas de EF já que aprendia rapidamente os conteúdos da EF, os quais foram ensinados pelo seu pai, professor de EF'. Nesse sentido, destacamos que o 'principal agente de socialização antecipatória para a escolha da profissão professor de EF na EB' do Professor 3 foi a 'influência familiar'. Esse fato está em consonância com o destacado por Milheiro (2012) de que a família (particularmente a atitude do pai perante à EF) é um dos agentes de socialização antecipatória muito importante, que leva à escolha da profissão professor de EF da EB.

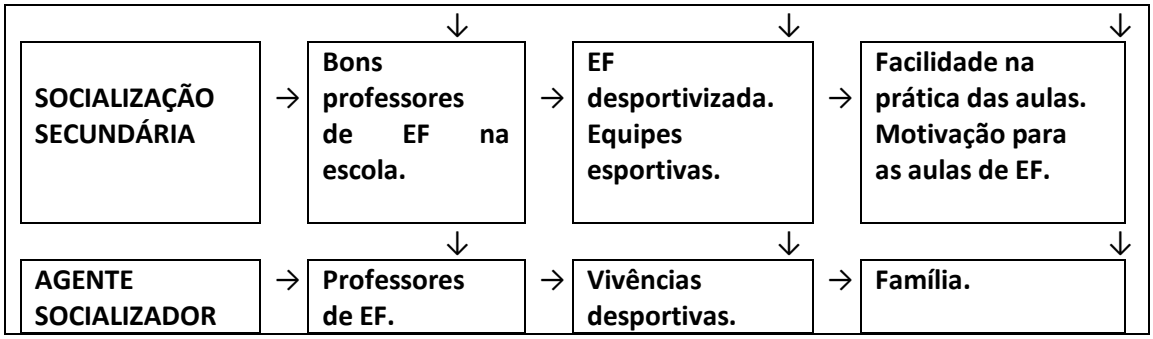
4 – Considerações finais

Pela análise das informações obtidas e analisadas concluímos que 'não foi difícil descrever os percursos dos agentes de socialização antecipatória para a escolha da profissão docente dos professores de EF iniciantes na EB estudados pretendendo deles extrair perfis-tipo, bem como constatamos semelhanças e diferenças entre eles'. Todavia, estes percursos apresentaram muito mais semelhanças do que diferenças entre os mesmos que determinaram percursos diversos no decorrer da vida pessoal, mas que muito se assemelham com o que tem sido descrito na literatura especializada em EF.

Neste sentido, para maior compreensão das semelhanças e diferenças entre os perfis-tipo dos professores estudados mostramos a figura 1 a seguir.

Figura 1 – Perfis-tipo dos percursos dos agentes de socialização antecipatória para a escolha da profissão docente dos professores de EF iniciantes na EB estudados.





Fonte: Os colaboradores.
Elaboração: Os autores.

A partir da figura 1, podemos compreender a existência de semelhanças e diferenças entre os perfis-tipo dos professores estudados, sendo que uma das principais semelhanças foi à prática de movimentos corporais na infância, pré-adolescência e adolescência, partindo do brincar até os movimentos especializados esportivos. Como diferença entre todos os perfis-tipo foi que o principal agente de socialização antecipatória apresentou-se diferente entre todos.

Entretanto, o essencial ou o indispensável de compreensão do percurso dos agentes de socialização antecipatória primária e secundária para a escolha da profissão docente dos professores de EF iniciantes na EB estudados é que permeou as experiências sociais dos mesmos, construídas durante a trajetória de vida, na infância, pré-adolescência e adolescência, dentro e fora da escola, sendo todas estas experiências influenciadoras na escolha da profissão professor de EF.

No entanto, podemos destacar que as experiências construídas no decorrer da EB, e, principalmente nas aulas de EF, foram muito consideradas pelos professores estudados para a escolha da profissão. Nesse sentido, nos referimos à Figueiredo (2008) que ressalta que é impossível deixar de lado as evidências de que há relação entre as experiências anteriores das pessoas e suas escolhas na vida. Assim sendo, a autora acrescenta que as experiências sociais interferem, influenciam ou, de alguma forma, modelam o perfil da escolha profissional.

Desta maneira, convém lembrarmos Dubar (2005) que reforça que a socialização antecipatória é o processo que o indivíduo incorpora uma série de valores e saberes durante a sua vida que influenciam em sua escolha profissional, mas, também, conforme Krug e Krug (2018), envolve, no caso da escolha para a profissão professor, a interiorização de modelos de ensino, e, também, uma representação de escolarização, da profissão e do currículo (particularmente da matéria de ensino que vão lecionar), o que, com certeza, irá influenciar positivamente na sua formação inicial profissional como também no início da docência, como é a situação dos professores de EF iniciantes na EB envolvidos neste estudo.

Ao finalizarmos este estudo, recomendamos a realização de investigações mais aprofundadas sobre o percurso dos agentes de socialização profissional antecipatória dos professores de EF iniciantes na EB, pois esse processo é muito importante para a escolha profissional, pois esta não é fácil, já que a tomada de decisão é sempre cercada de dúvidas, emoções e influências de diversos aspectos.

Referências

ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativa. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **A aventura biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ANTUNES, F.R.; BOLSONI, J.; KRUG, H.N. Histórias de vida de professores de Educação Física: reflexões sobre as trajetórias formativas. **Revista Contemporânea de Educação**, v.8, n.16, p.168-188, ago./dez. 2013.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTRO, R.L.V.G. de. **O processo de socialização ocupacional de estudantes do curso de graduação em Educação Física da UFSC**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFSC, Florianópolis, 2003.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAVATTO, N.C. **Início da carreira dos professores de Educação Física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UEM, Maringá, 2017.

FIGUEIREDO, Z.C.C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, v.14, n.1, p.85-110, jan./abr. 2008.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J.V. do. Aderência à profissão Educação Física: estudos de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. **Revista Educação Física/UEM**, v.20, n.3, p.353-367, 2009.

GONÇALVES, C.; COIMBRA, J.L. O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.8, n.1, p.1-17, jun. 2007.

JUNGES, K.S. **Trajetória de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. União da Vitória: FACE, 2006.

KRUG, H.N. Apontamentos sobre os motivos da escolha da profissão professor... de Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, p.1-12, jan. 2019.

KRUG, H.N. As motivações da escolha e permanência na profissão professor de Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, a.18, n.47, v.08 esp.-EF, p.4-17, jun. 2022.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. Relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência em Educação Física na Educação Básica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.16, n.41, p.96-118, mai./ago. 2024.

KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.13, n.123, p.1-9, ago. 2008.

LUCCHIARI, D.H.P.S. (Org.). **Pensando e vivendo a orientação educacional**. São Paulo: Summus, 1993.

MILHEIRO, J.A. da C. **Processo de (re)construção do que é ser professor de Educação Física:** socialização antecipatória e vivências do Estágio Profissional. 2012. Relatório (Estágio Profissional) – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade do Porto, Porto, 2012.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA, M.R.P. de; PEREIRA, N. Memórias da Educação Física Escolar e escolha do curso de graduação. **Brazilian Journal of Health Review**, v.3, n.5, p.3565-13577, set./out. 2020.

OLIVEIRA, V.F. de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V.F. de (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

SILVA, M.T. da. **Construção da trajetória docente:** um estudo com professores de dança em escolas da cidade de Pelotas/RS. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFPel, Pelotas, 2018.

SILVA, B.A. da; OLIVEIRA, G.S. de; BRITTO, A.P.G. Análise de conteúdo: uma perspectiva metodológica qualitativa no âmbito da pesquisa em educação. **Cadernos da FUCAMP**, v.20, n.44, p.52-66, 2021.

O LUGAR QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR OCUPA NOS OLHARES DA GESTÃO ESCOLAR

Hugo Norberto Krug[9]
Rodrigo de Rosso Krug[10]

Resumo
Objetivamos neste estudo analisar os olhares das equipes gestoras de escolas da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre o lugar que a Educação Física (EF) Escolar ocupa no currículo escolar. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento foi uma entrevista, tendo a interpretação das respostas realizada pela análise de conteúdo. Selecionamos como participantes dezoito gestores escolares. Concluímos pela existência de olhares das equipes gestoras sobre o lugar da EF Escolar ocupa na escola pública com significados negativos em maior quantidade do que significados positivos.
Palavras-chave: Educação Física. Gestão Escolar. Lugar da Educação Física Escolar.

Abstract
This study aimed to analyze the perspectives of school management teams from public schools in a municipality in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), regarding the place occupied by Physical Education in the school curriculum. A qualitative case study was conducted. Data were collected through semistructured interviews and analyzed using content analysis. Eighteen school administrators participated in the study. The findings revealed that school management teams held predominantly negative perceptions about the role and importance of Physical Education within the public school curriculum, although some positive views were also identified. It is concluded that negative perceptions outweighed positive ones, indicating the need to strengthen the recognition and appreciation of Physical Education as an essential curricular component in basic education.
Keywords: Physical Education. School Management. School Physical Education. School Curriculum.

1 – As considerações iniciais

Esta investigação volta olhares para a Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), mais particularmente para o lugar que a EF Escolar ocupa, tendo como a Gestão Escolar (GE), pois, segundo Krug *et al.* (2018, p.123), "[...] uma visão distanciada da atuação desse docente, ultrapassando o pensar fragmentado de que somente ele tem a ver com a sua aula [...]", foi que articulamos a docência em EF com a GE, no sentido de compreender a abrangência desse professor e sua disciplina no interior da escola.

Neste sentido, buscamos inverter a tendência de estudos que procuram ver a GE a partir dos olhos da EF para um estudo que procura ver a EF a partir dos olhos da GE.

Assim, neste direcionamento de intenção, consideramos necessários dois tipos de esclarecimentos: um a respeito da EF como componente curricular e outro sobre GE.

[9] Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hnkrug@bol.com.br.
[10] Professor Adjunto da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

Ao abordarmos a EF como componente curricular, citamos Salgado (2017, p.50), que diz que a disciplina de EF "[...] vem historicamente buscando a sua identidade e sua legitimidade nos ambientes escolares". Acrescenta que a EF

> como componente curricular e junto a outros componentes constitui o todo que é a estrutura curricular da escola e, dentro de uma visão geral, deve ter equivalência de valores de forma a eliminar qualquer tipo de visão hierárquica e contribuir para uma estrutura harmônica e menos discriminatória (SALGADO, 2017, p.50-51).

Segundo Silva e Krug (2005, p.79-80),

> a EF Escolar, como disciplina pedagógica e componente curricular, possui compromisso com a educação do aluno, desempenhando um papel fundamental na escola com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades do ser humano, por meio de atividades físicas variadas, de acordo com suas necessidades, possibilidades e interesses.

Ao tratarmos sobre GE mencionamos Lück (2000) que assinala que essa constitui-se numa atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas das escolas. Essas visam promover a efetiva aprendizagem dos alunos, de modo a torná-las capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Portanto, o processo de GE deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações complexas, sendo estas, muitas vezes, contraditórias com a realidade social, econômica, política e científica.

Desta maneira, segundo Krug *et al.* (2018), ao falarmos de GE também estamos falando de gestores. Nesse sentido, de acordo com Cristino *et al.* (2008), a equipe de gestores ou diretiva de uma escola é composta pela direção, vice-direção e a parte pedagógica, isto é, a supervisão e a coordenação. Destacam que a equipe diretiva, ao coordenar a vida escolar, exerce sobre esta comunidade uma liderança. Sua atividade educacional, além do aspecto administrativo, deveria ter uma grande preocupação pedagógica, que é a justificativa de toda educação escolar.

Frente a este contexto, Krug *et al.* (2020a, p.22) consideram que "[...] a GE, representada pela equipe diretiva, é indispensável para ofertar boas condições de trabalho aos professores, pois deve estar presente e atenta às necessidades do corpo docente no que diz respeito à realização de suas aulas".

Desta maneira, embasando-nos nas colocações mencionadas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática, norteadora deste estudo: quais são os olhares das equipes gestoras de escolas da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), sobre o lugar que a EF Escolar ocupa no currículo escolar da Educação Básica (EB)?

Então, como consequência do questionamento supracitado, traçamos o objetivo geral: analisar os olhares das equipes gestoras de escolas da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre o lugar que a EF Escolar ocupa no currículo escolar da EB. Entretanto, para facilitarmos o seu atingimento, elaboramos dois objetivos específicos: 1) analisar os olhares com significados positivos das equipes gestoras das escolas da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre o lugar que a EF Escolar ocupa no currículo escolar da EB; e, 2) analisar os olhares com significados negativos das equipes gestoras das escolas da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre o lugar que a EF Escolar ocupa no currículo escolar da EB.

Justificamos a realização deste estudo pela importância de se saber como a EF Escolar é vista nos olhares das equipes gestoras das escolas públicas a respeito do lugar que essa ocupa no currículo escolar da EB, já que, para Lück (2000), a GE representa uma dimensão importantíssima na educação, uma vez que por meio dela, observa-se a escola e seu contexto globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente.

2 – Os procedimentos metodológicos

Caracterizamos esta pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Silveira e Córdova (2008, p.32), a pesquisa qualitativa centra-se "[...] na compreensão e explicitação da dinâmica das relações sociais".

Pesquisa qualitativa é "[...] um processo de reflexões e análises 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" (OLIVEIRA, 2004, p.37). Para Martins (2006), uma das características do estudo de caso é a investigação empírica, investigando fenômenos dentro do seu contexto real, de maneira que o pesquisador apreenda a totalidade de uma situação para compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Permite um mergulho mais aprofundado no problema, possibilitando maior penetração na realidade.

Empregamos uma entrevista como instrumento de pesquisa, que, conforme 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 da entrevista com os objetivos específicos do estudo. Na interpretação das informações coletadas utilizamos à análise de conteúdo, que, de acordo com Chizzotti (2000), objetiva compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Selecionamos como colaboradores do estudo dezoito gestores escolares, sendo seis diretores, seis coordenadores pedagógicos e seis supervisores pedagógicos, pertencentes a seis escolas públicas (três municipais e três estaduais), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). A escolha dos colaboradores foi realizada fundamentando-nos na representatividade tipológica e na representatividade numérica, conforme precorizada por Berria *et al.* (2012).

Conforme os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades pessoais e escolares foram preservadas.

3 – Os resultados e as discussões

Orientados e explicitados os resultados e as discussões a partir dos objetivos específicos do estudo, pois esses representaram as categorias de análise (significados positivos e negativos sobre o lugar que a EF Escolar ocupa na escola pública nos olhares da GE). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os gestores escolares estudados, sobre a temática em questão, por meio de unidades de significados que são como enunciados dos discursos do informante que são significativos tanto para o colaborador (pesquisado) como para o pesquisador, sendo atribuído aos pressupostos teóricos da pesquisa (MOLINA NETO, 2010).

3.1 – Os olhares da GE com significados positivos sobre o lugar que a EF Escolar ocupa na escola pública

Ao abordarmos os olhares da GE com significados positivos sobre o lugar que a EF Escolar ocupa na escola pública, achamos importante citarmos Luft (2000) que diz que positivo é algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para este estudo, consideramos positivo o lugar apontado, pela GE, que tendeu para auxiliar em uma melhoria da EF Escolar, na escola pública, ou seja, na sua integração no currículo escolar da Educação Básica. Assim, no sentido, dessa categoria de análise, emergiram '**duas unidades de significados**' que foram descritas na sequência.

'**A EF é importante no currículo escolar**'* (cinco citações) foi a primeira e principal unidade de significado declarada. Relativamente a esse lugar com significado positivo ocupado pela EF Escolar, nos olhares da GE, na escola pública, inicialmente, mencionamos Luft (2000) que frisa que a palavra importante significa o que tem importância. Aquilo que tem valor. Útil, necessário. Assim sendo, citamos Krug e Krug (2026) que apontam que a maioria dos gestores escolares declara que a EF é uma disciplina importante no currículo da EB. Também 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. Ainda achamos pertinente nos referirmos a Krug e Krug (2026) que verificaram que a maioria dos gestores escolares da escola pública estudados declararam que a EF é uma disciplina importante no currículo da EB.

'**A EF é a disciplina que os alunos mais gostam no currículo escolar**'*** (três citações) foi a segunda e última unidade de significado declarada. Frente a esse lugar com significado positivo ocupado pela EF Escolar, nos olhares da GE, na escola pública, lembramos Krug (2023) que constatou que a EF é a disciplina que os alunos mais gostam no currículo escolar da EB, sendo que os motivos enumerados foram: o gosto pelo esporte; o gosto de competir; pelo prazer; e, pela diversão. Entretanto, no direcionamento dessa constatação, nos reportamos a Canfield *et al.* (1995, p.76) que afirmam que "o professor consegue motivar seus alunos através do despertar de seus interesses, tornando significativo o conteúdo trabalhado, elaborando objetivos adequados e, quem sabe, com a participação dos alunos". Neste sentido, Canfield (1996, p.26) coloca que "[...] fica evidenciado o valor de ser praticado algo que se gosta".

Assim, estes foram os lugares com significados positivos ocupados pela EF Escolar, nos olhares da GE, na escola pública.

Ao realizarmos uma '**análise geral**', '**quanto aos olhares das GE estudadas com significados positivos sobre o lugar que a EF Escolar ocupa na escola pública**', constatamos que uma '**metade**' (um do total de dois) dos significados positivos está diretamente '**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**'* e outra '**metade**' (um do total de dois) dos significados positivos está diretamente '**ligada aos alunos da EB**'***. Destacarmos que '**não houve**' nenhum significado positivo diretamente '**ligado aos professores de EF**'**. Vale ainda ressaltar que '**os significados positivos tiveram um total de oito citações**', sendo '**cinco**' '**ligadas à estrutura da escola/sistema educacional**'* e '**três**' '**ligadas aos alunos da EB**'***.

3.2 – Os olhares da GE com significados negativos sobre o lugar que a EF Escolar ocupa na escola pública

Ao tratarmos os olhares da GE com significados negativos sobre o lugar que a EF Escolar ocupa na escola pública, achamos necessários citarmos Luft (2000) que afirma que negativo é algo que contém ou exprime recusa, é contraproducente. Assim, para este estudo,

consideramos negativo o lugar apontado, pela GE, que tendeu para tornar contraproducente a EF Escolar, na escola pública, ou seja, na sua desintegração no currículo escolar da Educação Básica. Assim, no sentido, dessa categoria de análise, emergiram '**sete unidades de significados**' que foram elencadas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado manifestada foi '**a EF não tem importância no currículo escolar**'* (dezoito citações). No direcionamento desse lugar com significado negativo ocupado pela EF Escolar, nos olhares da GE, na escola pública, nos dirigimos a Luft (2000) que explicita que a palavra importância significa aquilo que tem valor, é relevante. Segundo Salgado (2017), muitas vezes, a EF na escola carrega, por seu caráter prazeroso e descontraído, o *status* de menos importante. Krug e Krug (2026) apontam que somente a minoria dos gestores escolares declara que a EF não é uma disciplina importante no currículo da EB. Para Leandro (2012), o sistema escolar contribui para que a EF seja vista como sem importância no currículo escolar porque é considerada 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.

'**A EF é uma disciplina desvalorizada no currículo escolar**'* (doze citações) foi a segunda unidade de significado manifestada. Diante desse lugar com significado negativo ocupado pela EF Escolar, nos olhares da GE, na escola pública, apontamos Luft (2000) que assinala que a palavra desvalorização significa perda de valor, depreciação. Nesse sentido, Krug *et al.* (2017) constataram 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. Assim sendo, nos reportamos a Antunes; Kronbauer e Krug (2013) que apontam para a existência de uma desvalorização da EF no âmbito escolar quando se trata da opinião dos professores das disciplinas de outras áreas do conhecimento, bem como da equipe gestora da escola. Os autores ainda colocam que a desvalorização da EF na escola é devido ao fato de que "essa disciplina não mostra seus objetivos, fazendo com que os outros professores e gestores não a encarem com a devida importância na formação dos alunos" (ANTUNES; KRONBAUER; KRUG, 2013, p.35).

Outra unidade de significado manifestada, a terceira, foi '**a EF é uma disciplina prática que não trabalha conhecimento teórico**'** (oito citações). Sobre esse lugar com significado negativo ocupado pela EF Escolar, nos olhares da GE, na escola pública, nos apoiamos, primeiramente, em Luft (2000) que coloca que a palavra prática significa a ação ou efeito de praticar. Exercício de qualquer ocupação ou profissão. Execução repetida de um trabalho ou exercício com o fim de adquirir destreza ou proficiência. Assim sendo, de acordo com Krug *et al.* (2017), a palavra prática é uma das representações sociais da EF na EB pelos diretores escolares da rede de ensino público de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), pelo motivo de não de não trabalhar conhecimento teórico. Também Krug; Krug e Krug (2019) assinalam que a EF é vista como uma prática que não trabalha conhecimento teórico fato esse que nas percepções dos GE é um dos fatores que levam à existência de marginalização da EF na EB. Nesse contexto, mencionamos Oliveira (1984) que afirma que a EF, ao ser considerada uma atividade essencialmente prática, faz com que a sociedade reconheça o professor simplesmente como um agente de instrução física.

'**A EF é uma disciplina encarada somente como prática de esportes**'** (sete citações) foi a quarta unidade de significado manifestada. Referentemente a esse lugar com significado negativo ocupado pela EF Escolar, nos olhares da GE, na escola pública, nos referimos, inicialmente, a Luft (2000) que esclarece que a palavra esporte significa uma prática metódica, individual ou coletiva, de jogo ou qualquer atividade que demande exercício físico e destreza,

com fins de recreação, manutenção do condicionamento corporal e da saúde e/ou competição. Nesse sentido, nos referimos a Betti (1999) que salienta que, já há algum tempo atrás, o esporte se tornou o conteúdo hegemônico das aulas de EF, porém apenas modalidades esportivas, como o futebol, o voleibol e o basquete, são eleitas pelos professores. Destaca que a EF na escola assumiu o ensino do esporte, praticamente como única estratégia, e isso se percebe com facilidade em toda a instituição escolar. Krug *et al.* (2016) reforçam essa compreensão, ao afirmarem que culturalmente os professores de EF desenvolvem somente o esporte como conteúdo das aulas de EF na escola. Assim sendo, segundo Bracht *et al.* (2003), cristalizou-se um imaginário social sobre a EF que a entende, basicamente, como um espaço e tempo escolar vinculado ao fenômeno esportivo: o esporte é o conteúdo central, é a prática corporal mais citada e valorizada pelos alunos, é a referência para atividades extracurriculares da EF e também para as manifestações dos diretores de escola quando se reportam ao seu papel.

Ainda outra unidade de significado manifestada, a quinta, foi '**a EF é uma disciplina marginalizada no currículo escolar**'* (cinco citações). A respeito desse lugar com significado negativo ocupado pela EF Escolar, nos olhares da GE, na escola pública, nos reportamos a Luft (2000) que declara que a palavra marginalizada significa estar à margem de alguém ou de alguma coisa; sem poder de adesão. Nesse cenário, nos dirigimos a Krug; Krug e Krug (2019) que, em estudo realizado, constataram que a quase totalidade (dezessete do total de dezoito) dos gestores escolares estudados aponta a existência da marginalização da EF na EB. Peres (2001, p.231) assinala que a EF no ambiente escolar "[...] é um componente (curricular) que, na maior parte das vezes, é marginalizado, desconsiderado, discriminado, chegando até a ser excluído dos projetos pedagógicos de algumas escolar" (acréscimo nosso). Assim sendo, de acordo com Carmo; Santos e Lima (2016, p.66), "atualmente pode-se notar que a disciplina de Educação Física vem sofrendo um processo de marginalização". Entretanto, para Guimarães *et al.* (2001), historicamente, é visível a situação de marginalização em que se encontra a EF no contexto escolar.

'**A EF é uma disciplina vista somente como recreação**'** (quatro citações) foi mais uma unidade de significado manifestada, a sexta. Ao considerarmos esse lugar com significado negativo ocupado pela EF Escolar, nos olhares da GE, na escola pública, nos referenciamos em Luft (2000) que diz explica que a palavra recreação significa divertimento; o que serve para divertir, para passar o tempo, para relaxar. Nesse sentido, segundo Albuquerque *et al.* (2009), a aula de EF na escola costuma ser vista meramente como um momento de recreação, ou seja, de diversão. Dessa forma, de acordo com Pirolo e Magalhães (2005), a disciplina de EF, em muitas situações, não é tratada pelos gestores e os demais professores como uma disciplina importante no currículo escolar, no ponto de vista da aprendizagem de conhecimentos relativos ao movimento humano.

A sétima e última unidade de significado manifestada foi '**a EF é uma disciplina desintegrada das demais disciplinas do currículo escolar**'* (três citações). Em se tratando desse lugar com significado negativo ocupado pela EF Escolar, nos olhares da GE, na escola pública, mencionamos Luft (2000) que anuncia que a palavra desintegração significa a ação ou o efeito de desfazer algo que era inteiro. Indica a perda da união, da força ou da forma de um grupo, de um objeto ou de um sistema. Dessa forma, nos reportamos a Krug e Krug (2026) que apontam a existência de desintegração entre a EF e as demais disciplinas do currículo da EB na visão de gestores escolares. Leandro (2012) diz que existe, na maior parte das escolas públicas, uma desintegração da disciplina de EF no currículo escolar.

Assim, estes foram os lugares com significados negativos ocupados pela EF Escolar, nos olhares da GE, na escola pública.

Ao efetuarmos uma '**análise geral**', '**quanto aos olhares das GE estudadas com significados negativos sobre o lugar que a EF Escolar ocupa na escola pública**', constatamos que a '**maioria**' (quatro do total de sete) dos significados negativos está diretamente '**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**'* e a '**minoria**' (três do total de sete) dos significados negativos está diretamente '**ligada aos professores de EF**'**. Destacarmos que '**não houve**' nenhum significado negativo diretamente '**ligado aos alunos da EB**'***. Vale ainda ressaltar que '**os significados negativos tiveram um total de cinquoenta e sete citações**', sendo '**trinta e oito ligadas à estrutura da escola/sistema educacional**'* e '**dezenove ligadas aos professores de EF**'**.

4 – As considerações finais

Pela análise das informações obtidas, destacamos o seguinte: **a)** '**quanto aos olhares das GE estudadas com significados positivos sobre o lugar que a EF Escolar ocupa na escola pública**', constatamos '**duas unidades de significados**': **1ª)** '**a EF é importante no currículo escolar**'*; e, **2ª)** '**a EF é a disciplina que os alunos mais gostam no currículo escolar**'***. Esse rol de significados positivos apontou que uma '**metade**' dos significados positivos está diretamente '**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**'* e outra '**metade**' dos significados positivos está diretamente '**ligada aos alunos da EB**'***, sendo que '**não houve**' nenhum significado positivo diretamente '**ligado aos professores de EF**'**; e, **b)** '**quanto aos olhares das GE estudadas com significados negativos sobre o lugar que a EF Escolar ocupa na escola pública**', constatamos '**sete unidades de significados**': **1ª)** '**a EF não tem importância no currículo escolar**'*; **2)** '**a EF é uma disciplina desvalorizada no currículo escolar**'*; **3ª)** '**a EF é a disciplina prática que não trabalha conhecimento teórico**'**; **4ª)** '**a EF é uma disciplina encarada somente como prática de esportes**'**; **5ª)** '**a EF é uma disciplina marginalizada no currículo escolar**'*; **6ª)** '**a EF é uma disciplina vista somente como recreação**'**; e, 7ª) '**a EF é uma disciplina desintegrada das demais disciplinas no currículo escolar**'*. Esse rol de significados negativos apontou que '**maioria**' dos significados negativos está diretamente '**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**'* e a '**minoria**' dos significados negativos está diretamente '**ligada aos professores de EF**'**, sendo que '**não houve**' nenhum significado negativo diretamente '**ligado aos alunos da EB**'***.

A partir destas constatações concluímos que '**nos olhares da GE estudadas o lugar que a EF Escolar ocupa na escola pública possui significados positivos e negativos, sendo que o principal significado positivo foi que a EF é importante no currículo escolar e o principal significado negativo foi que a EF não tem importância no currículo escolar**'. Assim sendo, verificamos uma polarização a respeito da importância ou não da disciplina de EF no currículo escolar da EB nos olhares dos gestores escolares estudados.

Também concluímos pela '**existência de olhares das GE estudadas sobre o lugar da EF Escolar ocupa na escola pública com significados negativos em maior quantidade (sete com um total de cinquoenta e sete citações) do que significados positivos (dois com um total de oito citações)**'. Nesse sentido, destacamos uma maior possibilidade de olhares das GE com significado negativo sobre o lugar que a EF Escolar ocupa na escola pública do que significados positivos.

Frente a este cenário, inicialmente, citamos Bernardi; Ilha e Krug (2012, p.82) que afirmam que, historicamente, os professores de EF da EB construíram para si e para a sua disciplina "[...] uma imagem negativa quanto a sua relação com as demais disciplinas e com o trabalho pedagógico e administrativo da escola". Conforme Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p.4),

> a disciplina de Educação Física quase ficou excluída da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira por pré-julgamentos e pela afirmação de considerá-la desnecessária ao currículo escolar e que, graças a um projeto de lei apresentado, foi considerada como essencial.

Assim, segundo estes autores, "este fato evidencia a questão da fragilidade em que se encontra a Educação Física que vem falhando na tentativa de se legitimar" na escola (SOMARIVA; VASCONCELLOS; JESUS, 2013, p.4).

Mas, mesmo diante deste cenário negativo da disciplina de EF no currículo escolar, questionamos: onde está o lugar da GE frente a esta situação? Ao tentarmos responder a essa pergunta citamos Lück (2000) que frisa que o trabalho da GE deve, prioritariamente, enfocar a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada. Um gestor de qualidade é aquele que supervisiona, administra e organiza o ambiente escolar, mas que, sobretudo, reconhece e investe no ser humano, no profissional e na cultura.

Assim sendo, Salgado (2017, p.50) aponta "[...] a necessidade da equipe de Gestão Escolar dialogar com todas as disciplinas e proporcionar um espaço equânime para a discussão entre todo o corpo docente; respeitando problemas, visualizando características e promovendo prioridade a todas as disciplinas". Destaca que "o gestor que observa e ouve seus pares profissionais, muda o que não está sendo produtivo e continua a aperfeiçoar o que está gerando benefícios pedagógicos na sua gestão" (SALGADO, 2017, p.58).

Salgado (2017) enfatiza que, como componente curricular, a disciplina EF não possui o objetivo de auxiliar e nem de preparar a aprendizagem de outros componentes. Ela possui seus próprios objetivos, metodologias e conteúdos. Não desconsidero, entretanto, a possibilidade de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. Acrescenta que, no caso da EF, esta é um componente curricular dotado de especificidades, por exemplo, ao trabalhar com a cultura corporal os professores precisam de espaços diferenciados (quadras, áreas abertas, salas), tendo de ser adequado à realização das atividades, os materiais pedagógicos devem ser diversificados e condizentes com as faixas etárias dos alunos, dentre outros aspectos.

Para Salgado (2017, p.63),

> a ignorância sobre a disciplina: o não conhecimento sobre o objeto de estudo, ou seja, sobre o que trata a Educação Física, leva a escola não possuir uma visão articulada com a disciplina, normalmente, ficando alheia aos processos educativos. Não são raras, às vezes, que esta disciplina é lembrada somente nos eventos festivos e esportivos internos. Esta ideia, cristalizada, de que a Educação Física é um apêndice curricular que trata da organização dos eventos complementares, não sendo considerada pela sua função precípua de tratar pedagogicamente o acervo da cultura de movimento com o conhecimento pedagogicamente de que os alunos devem se apropriar e re-significar no seu convívio social leva a disciplina ser tratada como algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares ou como uma mera atividade, executora de tarefas. Um equívoco frente à própria função social da escola, vinculada, entre outros aspectos, ao propósito de acessar os alunos a um saber sistematizado.

Ainda, de acordo com Salgado (2017, p.66),

> o aumento da qualidade do trabalho que é desenvolvido pela Educação Física nas instituições escolares depende de um olhar democrático e atento da equipe de Gestão Escolar para destinar recursos financeiros para atender as necessidades da disciplina, melhorar e/ou adequar os espaços físicos destinados às aulas, reconhecer o profissional e confiar no trabalho que é desenvolvido, valorizar os conhecimentos tratados e investir na capacitação em serviço e na formação continuada dos professores.

Entretanto, chamamos à atenção para as percepções da GE sobre o bom professor de EF da EB constatado no estudo de Krug *et al.* (2020b) de que os professores da área devem ter o seguinte perfil: 'saber dar aula de EF em condições difíceis/precárias de falta de espaço físico e de materiais para o desenvolvimento da disciplina'; 'saber dar aula com alunos indisciplinados'; 'saber planejar o ensino de sua disciplina'; 'não trabalha isolado na escola e sim coletivamente'; 'saber trabalhar com alunos inclusos na aula de EF'; 'saber trabalhar conhecimento teórico nas aulas de EF'; e, 'saber dar aula de EF em dia de chuva'. Assim sendo, os gestores escolares apontam para um bom professor de EF da EB com características intelectuais e profissionais que combatem a marginalização da EF na EB. Todavia, Krug; Krug e Krug (2019) colocam que a GE é indispensável para ofertar, a partir de suas compreensões, boas condições de trabalho aos professores de EF, pois deve estar presente e atenta às necessidades dos docentes no que diz respeito à realização das aulas. Acrescentam que o apoio dos gestores escolares é de grande importância na melhoria da qualidade das aulas dos professores de EF.

Para finalizar, destacamos que os resultados desta investigação sinalizam para a necessidade de mais discussões e estudos sobre esta temática, para que sejam explorados novos horizontes para contribuir com a melhoria da qualidade da disciplina de EF no currículo escolar.

Referências

ALBUQUERQUE, I.V. et al. Dificuldades encontradas na Educação Física Escolar que influenciam na não-participação dos alunos: reflexões e sugestões. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.14, n.136, p.1-15, sep. 2009.

ANTUNES, F.R.; KRONBAUER, C.P.; KRUG, H.N. A valorização da participação dos professores de Educação Física nas reuniões pedagógicas escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, v.12, n.1, p.28-40, 2013.

BERNARDI, A.P.; ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. O projeto pedagógico: possibilidade de desenvolvimento do profissional de Educação Física. **Revista Biomotriz**, v.6, n.2, p.77-93, 2012.

BERRIA, J. et al. O processo de definição dos informantes. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

BETTI, I.C.R. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Revista Motriz**, v.1, n.1, p.25-31, jan./jun. 1999.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação:** Educação Física Escolar. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

CANFIELD, M. de S. Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário? In: CANFIELD, M. de S (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria:JtC Editor, 1996.

CANFIELD, M. de S. et al. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: MEDEIROS, F.M. (Orgs.). **Educação Física:** textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 1995.

CARMO, C.R.R. do; SANTOS, D.S. dos; LIMA, N.R. de. Dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas estaduais de um município do norte do Brasil. **Revista Acta Brasileira do Movimento Humano**, v.6, n.2, p.65-75, abr./jun. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CRISTINO, A.P. da R. et al. As concepções da Gestão Escolar de professores de Educação Física. **Revista Didática Sistêmica**, v.8, p.129-140, jul./dez. 2008.

GUIMARÃES, A.A. et al. Educação Física Escolar: atitudes e valores. **Revista Motriz**, v.7, n.1, p.17-22, jan./jun. 2001.

KRUG, H.N. Os alunos ainda gostam das aulas de Educação Física na Educação Básica? **Revista Querubim**, a.19, n.49, v.esp.-EF, p. 16-27, fev. 2023.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. A (des)integração da Educação Física com as demais disciplinas do currículo da Educação Básica: um estudo de caso com a comunidade escolar. **Revista Querubim**, a.22, n.58, v.esp.-EF, p.4-13, fev. 2026.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. A marginalização da Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista Querubim**, n.39, v.2, p.78-86, 2019.

KRUG, H.N. et al. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, 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**, a.13, n.33, v.02, p.97-103, 2017.

KRUG, H.N. et al. As dificuldades na prática pedagógicas de professores de Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista e-Mosaicos**, v.7, n.14, p.122-137, abr. 2018.

KRUG, H.N. et al. O bom professor de Educação Física da Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias**, v.7, n.24, p.1-17, jun. 2020a.

KRUG, H.N. et al. A Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Educação Básica Revista – EBR**, v.6, n.1, p.19-36, 2020b.

LEANDRO, M.G. **A valorização da disciplina de Educação Física pela comunidade escolar:** um estudo de caso com professores em uma escola da rede municipal de Cocal do Sul. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – UNESC, Criciúma, 2012.

LÜCK, H. Apresentação. In: LÜCK, H. (Org.). Gestão Escolar e formação de gestores. **Revista Em Aberto**, v.17, n.72, p.7-10, fev./jun. 2000.

LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

MARTINS, J.A. de. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA, V.M. de. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, v.25, n. 89, set./dez. 2004.

PERES, G. As implicações da Educação Física no âmbito escolar. **Revista Online Biblioteca Joel Martins**, v.2, n.2, p.231-243, 2001.

PIROLO, A.L.; MAGALHÃES, C.H.F. Os professores de Educação Física e as dificuldades da prática pedagógica escolar. **Revista Especial de Educação Física**, n.2, p.1-10, 2005.

SALGADO, S. da S. Gestão e Educação Física Escolar: uma mudança de postura para uma mudança de cultura. **Revista Temas em Educação Física Escolar**, v.2, n.1, p.49-69, jan./jun. 2017.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A Educação Física Escolar no Ensino Fundamental na região central do RS: a opinião do aluno. In: HENTGES, A. et al. (Orgs.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOMARIVA, J.F.G.; VASCONCELLOS, D.I.C.; JESUS, T.V. de. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do município de Braço do Norte. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (SIMFOP), V., 2013, Tubarão. **Anais**, Tubarão: UNISUL - Tubarão, 2013.

APONTAMENTOS SOBRE A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES-COLABORADORES UNIDOCENTES NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM ALGUMAS PESQUISAS

Hugo Norberto Krug[11]

Rodrigo de Rosso Krug[12]

Resumo

Pela complexidade da formação de professores, objetivamos abordar o que dizem algumas pesquisas sobre a atuação dos professores-colaboradores (PC) unidocentes no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Realizamos uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico, tendo como interpretação das informações coletadas à análise documental. Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF, onde a base de dados foi o Google Acadêmico, concluímos que, pelos elementos que emergiram na análise dos estudos selecionados, permitem inferirmos a existência de evidências da necessidade de mais estudos sobre os PC, pois esse é essencial na melhoria da formação inicial.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Inicial. Estágio Curricular Supervisionado. Professores-Colaboradores.

Abstract

Given the complexity of teacher education, this study aimed to examine what previous research has reported about the role of cooperating teachers who work in the early years of elementary education during the Supervised Teaching Internship in Physical Education. A qualitative bibliographic study was conducted, using document analysis to interpret the collected information. The literature search was carried out in Google Scholar, focusing on studies in the field of Physical Education. The analysis of the selected publications revealed evidence of the need for further research on cooperating teachers, given their essential role in improving the quality of initial teacher education. These findings highlight the importance of strengthening the participation and professional development of cooperating teachers in supervised teaching internships.

Keywords: Physical Education. Initial Teacher Education. Supervised Teaching Internship. Cooperating Teachers.

1- Considerações iniciais

De acordo com Bernardi *et al.* (2008, p.14),

[11] Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hnkrug@bol.com.br.
[12] Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

> os cursos superiores voltados à Licenciatura têm uma característica e função fundamental, à formação profissional de professores. Para tal, estes cursos precisam proporcionar aos acadêmicos, experiências profissionais que os coloquem frente ao contexto com o qual irão trabalhar futuramente. São situações em que o acadêmico resgata e/ou traz à tona suas experiências com o curso, adquiridas através das diferentes disciplinas oferecidas, para embasar e oferecer subsídios para sua atuação como professor.

Desta forma, para Ivo e Krug (2008, p.2),

> dentre as disciplinas que constam no currículo das Licenciaturas destaca-se, pela sua relevância, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que tem por atribuições precípuas colocar o futuro profissional em contato com a realidade educacional, desenvolvendo estilos de ensino, possibilitando adequadas seleções de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações, entre outras finalidades. Para tanto, o ECS deve fornecer subsídios para a formação do futuro professor, tanto no aspecto teórico quanto prático, a fim de que possa desenvolver um trabalho docente competente.

Na direção destas afirmativas anteriores, citamos Bernardi *et al.* (2008) que apontam que a disciplina de ECS deve funcionar como um eixo norteador dos cursos de formação de professores, orientando o trabalho pedagógico das diferentes disciplinas.

Assim, ao considerarmos estas premissas, focamos este estudo no ECS da Licenciatura em Educação Física (EF) do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pois, segundo Ivo e Krug (2008), estudar o quê e quem envolve essa disciplina é tarefa daqueles que se preocupam com uma formação de qualidade para os futuros professores.

Mazzocatto *et al.* (2018b) salientam que a Licenciatura em EF do CEFD/UFSM realizou uma reforma curricular em 2005, fundamentada nas Resoluções n.01 e n.02 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno de 2002, e, particularmente, sobre o ECS, o mesmo passou a proporcionar os ECS I, II e III nos 5º, 6º e 7º semestres do curso, realizados respectivamente no Ensino Médio (EM), nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), com carga horária de 120 horas destinadas a cada estágio, somando-se a essas 360 horas, mais 45 horas de Seminário em ECS, no 8º semestre do curso, totalizando 405 horas.

Então, entendemos que no contexto do desenvolvimento do ECS, vários aspectos podem ser focalizados, e, nesse sentido, voltamos nossos olhares, nesta investigação, para o ECS III nos AIEF da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM.

Entretanto, de acordo com Mazzocatto e Krug (2015a, p.87), no desenvolvimento do ECS nos AIEF, "[...] entre tantas questões, uma delas chama à atenção que é a 'figura do professor-colaborador' e sua constituição enquanto agente formador e um sujeito que participa do campo da formação de novos professores".

Conforme Benites (2012), o professor-colaborador (PC) é o professor da escola de Educação Básica (EB) que recebe estagiários em condição oficial de ECS, dá aos futuros professores elementos da sua experiência, possibilita que os mesmos descubram os macetes da profissão e oferece condições e espaço para os licenciandos colocarem em prática seus conhecimentos didático-pedagógicos.

Assim sendo, Mazzocatto e Krug (2015a, p.87) colocam que "vale lembrar que no contexto do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM o PC da EB não é o professor formado em EF e sim o 'professor unidocente'".

Desta maneira, o recorte desta investigação incide no PC, pois, para Benites (2012), na relação universidade-escola, no que tange ao ECS, a figura desse professor, que recebe e orienta os estagiários, é essencial e importante para ser discutida e debatida e, mais do que isso, evidenciada e valorizada.

Neste sentido, nos reportamos a Contreira e Krug (2010) que esclarecem que para lecionar nos AIEF é exigida a formação mínima de Magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. Acrescentam que tais professores são habilitados a ministrar todos os componentes curriculares, sendo chamados por isso de professores 'generalistas', 'polivalentes', 'multidisciplinares' ou 'unidocentes'.

Esta situação ocorre, segundo Contreira e Krug (2010), porque a LDB não é específica ao definir a necessidade da utilização de docentes especializados, e, dessa maneira, o governo do Rio Grande do Sul (RS), através da Secretaria Estadual de Educação, acaba, historicamente, não contratando professores licenciados em EF para atuarem nas escolas estaduais de ensino básico. Exemplo disso é a rede estadual de ensino de Santa Maria (RS) que, na totalidade de suas escolas, não existe professor de EF nos AIEF. Esse fato se repete na rede municipal de ensino da mesma cidade.

Entretanto, conforme Mazzocatto *et al.* (2015), a legislação referente ao estágio, Lei n.11.788, designou que uma das atividades do PC diz respeito à supervisão. Para Benites (2012), o supervisor é um professor que vai acompanhar as primeiras experiências de prática do futuro docente, e, essa não é uma tarefa fácil, pois exige procedimento de sistemática conferência para favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional. Supervisionar comporta a ideia de encorajamento, de monitoração, de ajuda para que ocorra o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara.

Então, após as colocações mencionadas anteriormente, focamos nosso interesse investigativo na seguinte questão problemática para o estudo: como acontece a atuação dos PC unidocentes no ECS em EF nos AIEF na Licenciatura em EF do CEFD/UFSM, a partir da literatura especializada pesquisada? Assim, configuramos o seguinte objetivo geral: abordar a atuação dos PC unidocentes no ECS em EF nos AIEF na Licenciatura em EF do CEFD/UFSM, ou seja, verificar o que dizem algumas pesquisas.

Justificamos a realização do estudo ao citarmos Mazzocatto *et al.* (2018a, p.40) que apontam à importância do "[...] papel/função do PC da EB no ECS III na formação de futuros professores de EF, em especial no CEFD/UFSM".

2- Os procedimentos metodológicos

Achamos importante frisarmos que os pressupostos metodológicos manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos dos pesquisadores, e, dessa forma, caracterizamos este estudo como uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico.

Segundo Nogueira-Martins e Bógus (2004), a pesquisa qualitativa procura compreender, particularmente, aquilo que se estuda, e não se preocupa com generalizações populacionais, princípios e leis; a atenção centraliza-se no específico, com ênfase no significado do fenômeno, buscando a sua compreensão. O critério de cientificidade nesse caso é a intersubjetividade, já que o conhecimento é constituído pelo sujeito e pelo objeto numa relação dialética. Para Gil (2010, p.29), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Conforme Appolinário (2011), a pesquisa bibliográfica restringe-se à análise de documentos e tem como objetivo a revisão de literatura de um dado tema, ou determinado contexto teórico.

Assim, lembramos que, neste estudo, ancoramos o assunto pesquisado 'à atuação dos PC unidocentes no ECS em EF nos AIEF', particularmente, na Licenciatura em EF nos AIEF do CEFD/UFSM, através das pesquisas publicadas em periódicos científicos.

Desta forma, neste estudo, utilizamos à análise documental para a interpretação das informações coletadas. De acordo com Zanella (2006, p.129), à análise documental "[...] é uma técnica utilizada tanto na pesquisa quantitativa como na qualitativa".

Neste cenário, realizamos o estudo em três etapas: 1ª) efetuamos um levantamento da literatura que aborda à atuação dos PC unidocentes no ECS em EF nos AIEF na Licenciatura em EF do CEFD/UFSM; 2ª) utilizamos à análise documental para identificar as informações sobre a temática do estudo; e, 3ª) produzimos o presente texto, a partir das reflexões sobre as obras encontradas na literatura estudada.

Ressaltamos que efetivamos a busca na literatura especializada em EF no Google Acadêmico onde usamos as palavras-chave: Educação Física; Estágio Curricular Supervisionado; Professores-colaboradores Unidocentes; e, CEFD/UFSM. Utilizamos no estudo todas as pesquisas encontradas com as palavras-chave.

3- Os resultados e as discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo tendo como referência o seu objetivo geral. Assim, baseamos a construção do conhecimento do estudo nas interpretações das informações obtidas pela análise documental, as quais possibilitaram uma descrição interpretativa da temática em questão. Para facilitarmos a sua compreensão, abordamos a temática por itens que compunham as obras estudadas e que interessavam à investigação, os quais os descrevemos na sequência.

a) Quem são os PC unidocentes do ECS em EF nos AIEF?

Ao nos referirmos a este item mencionado acima, trabalhamos o estudo de Mazzocatto e Krug (2015a) intitulado '**Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: quem são os professores-colaboradores da Educação Básica?**' que tinha como objetivo geral conhecer e analisar quem são os PC unidocentes do ECS III (AIEF) da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM. Os autores destacam que esse objetivo geral foi desmembrado em cinco objetivos específicos, os quais, abordamos a seguir.

A respeito de '**como os professores unidocentes estudados se tornaram colaboradores do ECS III nos AIEF**', os autores constataram que '**todos (vinte e dois) foram convidados pelos acadêmicos/estagiários, a partir de um primeiro contato com a direção da escola**', e, dessa forma, todos foram '**voluntários**'.

Relativamente à '**algumas características pessoais dos PC unidocentes estudados do ECS III nos AIEF**', os autores constataram que '**todos (vinte e dois) eram do sexo feminino**' e que as '**idades variaram de 32 a 65 anos**'.

Sobre a '**formação profissional dos PC unidocentes estudados do ECS III nos AIEF**', os autores constataram que '**dezessete eram graduados em Pedagogia e cinco em Letras**'. Eram '**formados em diversas IES, sendo que se destacavam a UFSM e a UNIFRA**'. A '**obtenção do título variou de 1980 a 2008**', portanto uma diferença de 28 anos entre os dois limites. '**Quatorze PC unidocentes possuíam curso de especialização, sendo que desses, dois possuíam curso de mestrado**'. Os '**cursos foram realizados em diversas IES, mas destacavam-se a UFSM e a UNIFRA**'. A '**obtenção do título variou de 1986 a 2013**'.

Quanto ao '**tempo de docência dos PC unidocentes estudados do ECS III nos AIEF**', os autores constataram que o seu '**conjunto possuía de 2 a 48 anos de serviço, existindo uma diferença de 46 anos entre os limites**'. Assim, '**um PC está na fase de entrada na carreira; oito na fase de diversificação; quatro na fase de serenidade e/ou conservantismo; dois na fase de desinvestimento; e, sete já estão aposentados, mas ainda exercendo a docência em outra carreira**'.

Referentemente à '**atuação docente dos PC unidocentes estudados do ECS III nos AIEF**', os autores constataram que '**exerciam a sua docência no: 1º Ano (seis); 2º Ano (sete); 3º Ano (oito); e, 4º Ano do Ensino Fundamental (um)**'. As '**idades dos alunos das turmas dos PC unidocentes estudados variaram dos 6 aos 11 anos**'. Ainda temos que '**dezessete dos PC unidocente ministravam aulas de EF para a sua turma de alunos e cinco não ministravam**'. A aula de EF era '**ministrada duas vezes por semana por dez PC unidocente e uma vez por semana por sete PC unidocente**'. '**Doze PC unidocente possuíam planejamento enquanto cinco não possuíam**'. '**Todos os dezessete PC unidocente desenvolviam jogos, brincadeiras e atividades livres como conteúdo das aulas de EF**'.

Em relação à '**experiência anterior com estágio pelos PC unidocentes estudados do ECS III nos AIEF**', os autores constataram que '**dezenove PC já receberam estagiário em suas turmas anteriormente (quinze destes já tiveram estagiários mais de três vezes); três PC nunca tiveram estagiário; e, oito PC já receberam estagiário de EF anteriormente em suas turmas**'.

Os autores concluíram que a escolha dos PC unidocentes do ECS III nos AIEF da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM é uma situação delicada, pois '**quem são**' possui consequências fundamentais na contribuição de uma formação de melhor qualidade para os futuros professores.

b) A realidade da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF ministradas pelos PC unidocentes do ECS em EF nos AIEF

Ao tratarmos este item anunciado acima, trabalhamos o estudo de Krug; Krug e Mazzocatto (2015) denominado '**Educação Física e unidocência: um estudo de caso com professores-colaboradores do Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Educação Física**' que teve como objetivo geral analisar a realidade (prática pedagógica) da EF nos AIEF ministradas pelos PC unidocentes do ECS III nos AIEF da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM.

Quanto ao '**perfil da realidade da prática pedagógica (PP) dos PC unidocentes**' os autores constataram que '**a maioria elaborava planejamento de ensino e a minoria não possuía, entretanto, todos não possuíam objetivos explícitos para as suas aulas, os conteúdos desenvolvidos eram jogos, brincadeiras e atividades livres, o procedimento de ensino utilizado era a aula livre e não realizavam avaliação dos alunos**'.

Diante desta realidade, segundo os autores, os elementos que emergiram nos depoimentos dos PC permitiram a conclusão da existência de uma prática pedagógica no mínimo podendo ser definida como deficiente em relação a uma EF de qualidade nos AIEF. E, frente a isso, ressaltam que é uma situação delicada a escolha dos PC unidocentes do ECS em EF, pois 'quem são', 'o que pensam' e 'o que realmente fazem' possuem consequências fundamentais na contribuição de uma formação de melhor qualidade para os futuros professores de EF. Nesse sentido, mencionamos Benites (2012) que afirma que a prática do exercício docente (saber experiencial) se torna um grande refúgio, ou seja, é para onde o PC recorre quando precisa intervir ou se dirigir ao estagiário.

c) A visão dos PC unidocentes sobre o ECS em EF nos AIEF

A respeito deste item anunciado acima, nos debruçamos no estudo de Mazzocatto *et al.* (2018a) nomeado '**A visão dos professores-colaboradores da Educação Básica sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física**' que teve como objetivo geral analisar a visão dos PC (unidocentes) da EB sobre o ECS III (AIEF) da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM. Esse objetivo geral foi desmembrado em dois objetivos específicos: um sobre a concepção de estágio e outro quanto ao papel/função dos PC (unidocentes).

Quanto à '**concepção de estágio**', após à análise dos depoimentos, os PC apresentaram '**três diferentes pensamentos**'. Foram eles: '**aplicação dos conhecimentos teóricos do curso de graduação na prática na escola**'; '**troca de conhecimentos entre eles e os estagiários, criando um universo de aprendizagens**'; e, '**o conhecimento da realidade escolar**'. Nesse sentido, citamos Benites (2012) que assinala que todas as visões de estágio acabam sendo importantes para a relação do PC com o estagiário, pois são essas influências que aparecem em suas dificuldades de orientação ou mesmo em impasses criados.

Em relação à questão do '**papel/função dos PC**', após à análise dos depoimentos, aconteceu o surgimento de '**três diferentes perspectivas**'. Foram elas: '**a perspectiva de um papel/função representado por ação parcial, isso é, uma via de mão única, onde somente o estagiário irá aprender sob sua orientação, mediação, ajuda e/ou dicas**'; '**a perspectiva de um papel/função representado por uma ação de troca, isso é, de uma via de mão dupla, onde o estagiário e o PC irão aprender**'; e, '**a perspectiva de um papel/função representado por uma neutralidade na ação, isso é, somente de empréstimo do espaço escolar para uso do estagiário em sua intervenção**'. Frente a esse cenário, mencionamos Benites (2012) que destacam que, no Brasil, não se tem claro o papel dos PC de ECS nas Licenciaturas. Mazzocatto *et al.* (2018a) apontam que, a partir das três diferentes perspectivas do papel/função dos PC, percebe-se que uma boa parte dos PC estudados vê o ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM como um espaço de aprendizagem para os estagiários, mas não compreende de maneira clara qual é o seu papel/função durante a ocorrência do mesmo. Somente poucos PC vêem o estágio como uma estrada (via) de mão dupla, isso é, um espaço de ensinar e aprender.

Como conclusão da investigação, Mazzocatto *et al.* (2018a) colocam que as diferentes concepções de estágio apontadas pelos PC (unidocentes) exercem influências na orientação

e/ou supervisão dos acadêmicos/estagiários que podem ser positivas ou negativas para a formação profissional dos mesmos. Também afirmam que o PC (unidocente) mesmo apresentando um papel/função determinante na formação profissional dos estagiários, esse não conhece muito bem a sua tarefa nessa formação, necessitando, assim, de um maior esclarecimento do seu papel/função.

d) As relações de ensino e aprendizagem na visão do PC unidocente no ECS em EF nos AIEF

Ao abordarmos este item anunciado acima, exploramos o estudo de Mazzocatto *et al.* (2018b) intitulado '**Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: as relações de ensino aprendizagem na visão do professor-colaborador da Educação Básica**', que teve como objetivo geral analisar o trabalho de orientação dos PC (unidocentes) da EB no ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM. Os autores destacam que esse objetivo geral foi desmembrado em três objetivos específicos, os quais, tratamos a seguir.

Quanto às '**ações (estratégias) de orientação os PC unidocentes estudados do ECS nos AIEF da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM**' os mesmos destacaram que '**utilizaram sete diferentes ações (conversa; observação da aula; intervenção na aula, incentivo para a atuação, sugestões para ações nas aulas, interação com o estagiário; e, avaliando as ações do estagiário), mas também apareceu a declaração de que não fez nada, isso é, abandonou o estagiário**'. Os autores destacam que "[...] é importante lembrar da ocorrência de dificuldades pelos PC em relatarem as suas ações (estratégias) para orientar os estagiários e que a ausência ou ocorrência dessas estratégias são oriundas do entendimento que os PC possuem do seu papel/função no ECS" (MAZZOCATTO *et al*., 2018b, p.64). Nesse sentido, os autores assinalam que as diferentes ações (estratégias) de orientação utilizadas pelos PC podem contribuir ou não na formação profissional dos estagiários.

Sobre os '**saberes trabalhados pelos PC unidocentes estudados do ECS nos AIEF da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM**', os mesmos apontaram um '**rol de sete saberes (controle da turma; relação professor-aluno; a contribuição das atividades motoras amplas para a melhoria das atividades motoras finas; fazer planejamento; manejo de materiais; improvisar na aula quando o planejamento não dá certo; e, dar segurança aos alunos)**'. Os autores destacam que é importante lembrar que "[...] esses saberes ensinados pelos PC aos estagiários parecem estar ligados aos três momentos que embasam a prática pedagógica: o planejamento da aula; o desenvolvimento da aula; e, a reflexão sobre o vivido" (MAZZOCATTO *et al*., 2018b, p.65). Nesse sentido, os autores enfatizam que os diferentes saberes ensinados pelos PC contribuem na formação profissional dos estagiários.

A respeito de '**como os PC unidocentes estudados do ECS III nos AIEF da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM se relacionaram com os estagiários**', os mesmos manifestaram que '**todos desenvolveram uma relação positiva**'. Os autores destacam que é importante lembrar que "[...] as relações interpessoais positivas na escola é uma questão essencial para o trato entre as pessoas e que são impreterivelmente necessárias para facilitar a aprendizagem destas" (MAZZOCATTO *et al*., 2018b, p.65). Nesse sentido, os autores ressaltam que a forma de se relacionar dos PC com os estagiários contribuíram positivamente na formação profissional desses.

Os autores concluíram que '**as ações (estratégias), os saberes ensinados e os tipos de relações estabelecidas foram decorrentes do posicionamento dos PC unidocentes frente ao estágio, do compromisso assumido e da maneira de agir destes junto aos estagiários**'. Essa

conclusão está embasada no fato de que alguns PC unidocentes disseram que abandonaram o seu estagiário e outros que assumiram a sua função/papel frente ao estagiário. Então, também concluíram que os PC unidocentes ainda não se vêem de modo intencional e claro, como formadores de novos professores.

e) Os aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do ECS em EF nos AIEF na visão dos PC unidocentes

Relativamente a este item anunciado acima, nos reportamos ao estudo de Mazzocatto *et al.* (2015) denominado '**Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: os aspectos positivos e negativos na visão dos professores-colaboradores da Educação Básica**', que teve como objetivo geral analisar os aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM na visão dos PC (unidocentes) da EB.

A respeito dos '**aspectos positivos**', os autores consideram positivos os aspectos apontados pelos PC (unidocentes) que tenderam para auxiliar em um melhor desempenho dos estagiários na escola, os quais foram: '**a postura de responsabilidade do estagiário com a escola enquanto um futuro docente em atuação**'; '**as aulas bem planejadas e de qualidade ministradas pelo estagiário**'; '**o bom relacionamento do estagiário com a turma de alunos**'; '**a valorização da EF na escola ao ser ministrada por uma pessoa especializada**'; '**a contribuição das aulas ministradas pelo estagiário para a aprendizagem dos alunos**'; '**o controle/domínio da turma de alunos pelo estagiário**'; '**o aprendizado do PC com as trocas de conhecimentos com o estagiário**'; e, '**a competência pedagógica do estagiário**'. Esse rol destaca que cinco aspectos possuem '**ligação com a prática pedagógica do estagiário**', dois tem '**ligação com a escola**' e um possui '**ligação com o próprio PC**'.

Em relação aos '**aspectos negativos**', os autores consideraram negativo, os aspectos apontados pelos PC que tenderam para tornar contraproducente o desempenho dos estagiários na escola, os quais foram: '**não houve nenhum**'; e, '**o pouco tempo de duração do estágio**'. Esse rol aponta que os PC tiveram dificuldades em perceber e/ou mencionar os aspectos negativos no desenvolvimento do ECS.

A partir destas constatações, os autores concluíram que '**estudar os aspectos positivos e negativos serviram para possibilitar a compreensão das facilidades e das dificuldades encontradas no desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM que auxiliaram no desempenho do papel/função dos PC e que contribuíram para a formação profissional dos estagiários**'.

f) As contribuições para a formação profissional dos acadêmicos que emergiram do PC unidocente no ECS em EF nos AIEF

Ao nos reportarmos a este item mencionado acima, examinamos o estudo de Mazzocatto e Krug (2015b) nomeado '**As contribuições para a formação profissional dos acadêmicos que emergiram do professor-colaborador do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física**' que teve como objetivo geral analisar as contribuições para a formação profissional dos acadêmicos que emergiram dos PC no contexto do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM.

Assim sendo, os autores concluíram que '**foi possível identificar várias contribuições (cinco) dos PC da EB para a formação profissional dos acadêmicos do ECS III da Licenciatura**

em EF do CEFD/UFSM'. Foram elas: '**no aprendizado do controle da turma de alunos**'; '**conhecer o cotidiano do dia a dia da escola**'; '**conhecer o cotidiano da realidade dos alunos**'; '**do trato diferenciado com os alunos**'; e, '**do conhecimento sobre planejamento de ensino**'.

Frente a este cenário, os autores destacam que as contribuições dos PC da EB para a formação profissional dos acadêmicos/estagiários estão todas (cinco) em uma dimensão de '**organização pedagógica**' desenvolvida no cotidiano da docência que está marcada pelas necessidades contextuais enfrentadas pelo sujeito professor e o modo como lida com elas. Pertencem a essa dimensão de aprendizagem da docência a concepção acerca da função do professor, o contexto em que a docência ocorre, a metodologia despendida, o tratamento dos conteúdos e o papel da interação.

g) As contribuições do ECS em EF nos AIEF para a aprendizagem docente dos PC unidocentes nas percepções de acadêmicos/estagiários de EF

Ao referirmos a este item mencionado acima, nos detemos no estudo de Telles *et al.* (2015) denominado '**As contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a aprendizagem docente dos professores-colaboradores da Educação Básica na percepção de acadêmicos/estagiários de Educação Física**' que teve como objetivo geral analisar as contribuições do ECS para a aprendizagem docente dos PC (unidocentes) da EB na percepção de acadêmicos/estagiários de um curso de Licenciatura em EF de uma universidade pública da região sul do Brasil.

Os autores concluíram que '**foi possível identificar várias (seis) contribuições do ECS para a aprendizagem docente dos PC (unidocentes) nas percepções dos acadêmicos/estagiários**'. Foram elas: '**do conhecimento de novas atividades para o repertório do professor**'; '**de novas metodologias de trabalho**'; '**do trato diferenciado com os alunos**'; '**do desenvolvimento de novos conteúdos que o professor não dominava**; '**do conhecimento sobre planejamento de ensino**'; e, '**do exemplo de que é possível realizar um bom trabalho com condições adversas**'.

A partir deste rol, os autores destacam que no quadro geral das '**contribuições**', as mais mencionadas pelos acadêmicos/estagiários foram '**do conhecimento de novas atividades para o repertório do professor**' e '**de novas metodologias de trabalho**'. Nesse sentido, os autores dizem que grande parte dos PC considera que a contribuição do estagiário está na relação da aquisição de novas possibilidades pedagógicas, ou seja, para 'ficar por dentro' de novas ideias, novos métodos de ensino, novas tendências, novos esportes. Assim, aproveitam as ideias para melhor ministrar suas aulas, ou simplesmente experimentar novas metodologias juntamente com os alunos.

h) As sugestões para a melhoria do desenvolvimento do ECS em EF nos AIEF na visão do PC unidocente

Ao nos dirigirmos a este item mencionado acima, exploramos o estudo de Krug; Mazzocatto e Krug (2016) intitulado '**Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: as sugestões de melhoria na visão do professor-colaborador da Educação Básica**' que objetivou conhecer e analisar as sugestões para a melhoria do desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM na visão do PC da EB.

Os autores concluíram que '**foi possível identificar várias (oito) sugestões dos PC para a melhoria do desenvolvimento do ECS III da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM**'. Foram elas: '**destinar mais tempo de interação entre o estagiário a o PC**'; '**o estágio deve ter mais tempo de interação entre o estagiário e o PC**'; '**o estágio deve ser mais longo**'; '**o estágio deve desenvolver projetos na escola**'; '**a universidade deve fazer um melhor acompanhamento do estagiário na escola**'; '**o estagiário deve conhecer a realidade dos alunos**'; '**o estagiário deve usar mais materiais em suas aulas**'; '**o estagiário deve deixar sugestões de aulas para o PC**'; e, '**maior vínculo entre as instituições: universidade e escola**'.

Os autores destacam que este rol de sugestões aponta para a constatação de que os PC unidocentes possuem sugestões para a melhoria do ECS somente ligadas à universidade, já que os mesmos estão, em sua totalidade, dirigidas a essa instituição, ora ao professor universitário, ora aos acadêmicos/estagiários e não destacam nada, por algum motivo não identificado, para a escola, considerando esta como um espaço formativo do futuro professor.

4- As considerações finais

Na busca de uma finalização deste estudo temos a concluir que, '**ao considerarmos todos os estudos, já realizados sobre a respectiva temática por nós escolhida, na literatura especializada em EF, mesmo o PC unidocente do ECS III nos AIEF da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM ocupando um lugar privilegiado durante o momento do estágio, pode ter um perfil de alguém que foi formado para ensinar alunos da EB e não apresenta características para ser um formador de professores, concebendo o estágio como importante, mas não vendo um espaço que contribui para a formação de um futuro colega de profissão**'.

Assim sendo, '**consideramos importante destacarmos a necessidade de, pouco a pouco, as questões de concepção de estágio e de papel/função do PC unidocente no estágio se tornem claras e que esse professor receba uma formação que lhe ofereça condições de realizar a mediação pretendida no estágio com os futuros professores de EF e que tenha estratégias para dialogar com os estagiários e intervir em suas aulas. Nessa caminhada, seu papel/função seria o de mediador, orientador e não apenas o professor que recebe estagiário**'.

Ao finalizarmos, destacamos que é preciso considerar que fundamentamos este estudo nas especificidades e nos contextos de pesquisas de um curso de formação inicial de professores em específico, que foi a Licenciatura em EF do CEFD/UFSM.

Referências

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

BENITES, L.C. **O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física:** perfil, papel e potencialidades. 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – UNESP, Rio Claro, 2012.

BERNARDI, A.P. et al. Formação inicial: a disciplina de Prática de Ensino como meio de experimentar a Educação Física Escolar. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: UFSM, 2008.

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**, a.15, n.150, p.1-10, nov. 2010.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

IVO, A.A.; KRUG, H.N. O Estágio Curricular Supervisionado e a formação do futuro professor de Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.13, n.127, p.1-18, dic. 2008.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; MAZZOCATTO, A.P.F. Educação Física e unidocência: um estudo de caso com professor-colaborador do Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.20, n.210, p.1-8, nov. 2015.

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

MAZZOCATTO, A.P.F.; KRUG, H.N. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: quem são os professores-colaboradores da Educação Básica? **Revista Profissão Docente On-Line**, v.15, n.32, p.86-108, fev./jul. 2015a.

MAZZOCATTO, A.P.F.; KRUG, H.N. As contribuições para a formação profissional dos acadêmicos que emergiram do professor-colaborador do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **Revista Querubim**, a.11, n.25, v.2, p.31-37, 2015b.

MAZZOCATTO, A.P.F. et al. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: os aspectos positivos e negativos na visão dos professores-colaboradores da Educação Básica. **Revista Itinerarius Reflectionis**, v.11, n.1, p.1-25, 2015.

MAZZOCATTO, A.P.F. et al. A visão dos professores-colaboradores sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, a.V, v.1, n.1, p.37-63, 2018a.

MAZZOCATTO, A.P.F. et al. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: as relações de ensino e aprendizagem na visão do professor-colaborador da Educação Básica. **Revista Biomotriz**, v.12, n.1, p.45-71, 2018b.

NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F.; BÓGUS, C.M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Revista Saúde e Sociedade**, v.1, n.3, p.44-57, 2004.

TELLES, C. et al. As contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a aprendizagem docente dos professores-colaboradores da Educação Básica na percepção de acadêmicos/estagiários de Educação Física. **Revista Eletrônica FAFIT/FACIC**, v.06, n.01, p.01-07, jan./jun. 2015.

ZANELLA, L.C.H. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006.