

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 57

Ano 21

Volume Especial – Educação Física

Hugo Norberto Krug

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

2025

2025

2025

2025

Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 nº57 – vol. esp. – Educação Física – 54p. (outubro – 2025)
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

AlessioSurian (Universidade de Padova - Itália)

DarcíliaSimoes (UERJ – Brasil)

EvarinaDeulofeu (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 AkemiYamasaki

Bruno Gomes Pereira

Carla Mota Regis de Carvalho

Elanir França Carvalho

Enéias Farias Tavares

Francilane Eulália de Souza

Gladiston Alves da Silva

Guilherme Wyllie

Hugo de Carvalho Sobrinho

Hugo Norberto Krug

Janete Silva dos Santos

Joana Angélica da Silva de Souza

João Carlos de Carvalho

José Carlos de Freitas

Jussara Bittencourt de Sá

Luciana Marino Nascimento

Luiza Helena Oliveira da Silva

Mayara Ferreira de Farias

Pedro Alberice da Rocha

Regina Célia Padovan

Ruth Luz dos Santos Silva

Shirley Gomes de Souza Carreira

Vânia do Carmo Nóbile

Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Hugo Norberto Krug, Rodrigo de Rosso Krug e Moane Marchesan Krug – A construção da identidade profissional inclusiva nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica	04
02	Hugo Norberto Krug, Rodrigo de Rosso Krug e Moane Marchesan Krug – Os conflitos no trabalho docente de professores de Educação Física da Educação Básica: causas e consequências	14
03	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug – Os fatores restritivos para a socialização profissional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica	24
04	Hugo Norberto Krug e Rodrigo Rosso Krug – As principais dificuldades vivenciadas pelos professores de Educação Física experientes na Educação Básica e suas estratégias de enfrentamento	34
05	Hugo Norberto Krug e Rodrigo de Rosso Krug - Como a disciplina de Educação Física na Educação Básica pode tornar-se mais valorizada no currículo escolar	45

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL INCLUSIVA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug¹
Rodrigo de Rosso Krug²
Moane Marchesan Krug³

Resumo

Objetivamos analisar os traços caracterizadores do processo de construção da identidade profissional inclusiva, nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica, da rede de ensino público, de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos uma entrevista e à análise de conteúdo na coleta e interpretação das informações. Participaram cinco professores que possuíam alunos inclusos. Concluímos pela identificação de sete traços caracterizadores do processo de construção da identidade profissional inclusiva, sendo a maioria relacionada aos saberes práticos desenvolvidos pelos professores estudados e a minoria aos saberes teóricos.

Palavras-chave: Educação Física. Inclusão Escolar. Identidade Profissional.

Abstract

We was aimed to analyze the defining features of the inclusive professional identity construction process from the perspectives of Physical Education teachers in the public elementary school system in a city in the state of Rio Grande do Sul. We was conducted a qualitative case study. We was used interviews and content analysis to collect and interpret the data. Participated five teachers with inclusive students. We was identified seven defining features of the inclusive professional identity construction process, most of which were related to the practical knowledge developed by the teachers studied, while the minority were related to theoretical knowledge.

Keywords: Physical Education. School Inclusion. Professional Identity.

Introdução

Ao considerarmos que a proposta de inclusão escolar encontra dificuldades na sua concretização devido a muitos fatores, entre eles, problemas com as próprias escolas e com os seus professores, pois, no cenário da educação inclusiva, observamos a existência de um distanciamento entre a realidade empírica da escola, que se pretende inclusiva, e o que se espera dela por determinação legal.

Desta maneira, segundo Krug (2021, p.3), a Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), “[...] bem como as demais disciplinas que integram o sistema educacional, vem sofrendo grandes desafios com a inclusão na busca de oferecer uma educação de qualidade e sem distinções entre as pessoas”.

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

² Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Professor do Curso de Educação Física – Licenciatura e Bacharelado (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

³ Doutora em Educação Física (UFSC); Professora da Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); moane.krug@unijui.edu.br.

Neste sentido, um dos principais desafios frente à proposta de inclusão escolar, de acordo com Krug e Krug (2023), é o despreparo do professor de EF para trabalhar a inclusão escolar em suas aulas na EB.

Entretanto, citamos Souza e Martins (2013, p.283) que destacam que

[...] a intervenção do professor frente à inclusão escolar é uma condição de extrema importância para que o processo de inclusão se efetive com qualidade e com um teor de concretude, e, assim, faz-se necessário desvendar a identidade do professor inclusivo no universo da Educação Física, já que esse processo vem a instigar o professor no tocante a sua forma ontológica de planejar as aulas e lidar com o saber trazido pelos alunos.

Diante deste cenário descrito, nos interessamos pela temática ‘a construção da identidade profissional inclusiva de professores de EF da EB’, pois, Krug *et al.* (2019) apontam à importância de se pensar a complexidade da docência, diante da inclusão escolar, já que, nesse sentido, os professores de EF da EB possuem diferentes expectativas, problemas, necessidades e realizações que vão constituindo e consolidando a sua identidade docente inclusiva.

Desta forma, podemos considerar que o processo da docência inclusiva é uma dinâmica em que vai se construindo a identidade profissional inclusiva do professor.

Assim sendo, consideramos que estudos sobre o processo de construção da identidade profissional inclusiva é merecedor da nossa atenção para a compreensão das posturas assumidas pelos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, que contribuem para a sua identidade.

Mas, o que é identidade profissional docente?

Para Nóvoa (1995), a identidade docente é um lugar e um ambiente de diversos acontecimentos, lutas e contrapontos, onde o professor se apropria de sua história pessoal e profissional para construí-la dentro de um processo complexo. Pimenta e Lima (2004) colocam que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério.

No entanto, não queremos fechar o que é identidade profissional e como é construída, mas, sim, deixarmos aberta esta questão, pois, com certeza, existem muitas informações a serem tratadas.

Então, ao considerarmos este cenário apresentado, construímos a questão problemática desta investigação: quais são os traços caracterizadores do processo de construção da identidade profissional inclusiva de professores de EF da EB? A partir dessa problemática, elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar os traços caracterizadores do processo de construção da identidade profissional inclusiva, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS, Brasil.

Neste momento, achamos necessário mencionarmos Luft (2000) que afirma que ‘traço’ significa um acontecimento, caso, episódio, fato, lance, e, ‘caracterizador’ significa o que caracteriza, atribui ou destaca as características de algo ou de alguém. Assim, para esta investigação, traço caracterizador significa o fato que destaca as características da identidade profissional inclusiva de professores de EF da EB.

Justificamos a realização desta investigação tendo em vista à necessidade de estudos sobre a temática inclusão escolar, levando em consideração a busca da compreensão do processo de construção da identidade profissional inclusiva, nas percepções de professores de EF da EB.

Procedimentos metodológicos

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

Para Sampieri; Collado e Lúcio (2013), o foco da pesquisa qualitativa demanda compreender e aprofundar o conhecimento sobre fenômenos desde a percepção dos participantes ante um contexto natural e relacional da realidade que os rodeia, com base em suas subjetividades, bem como a sua descrição e interpretação.

De acordo com Santos (2011), o estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. Os tipos de casos que os pesquisadores qualitativos estudam podem ser, um único indivíduo, vários indivíduos separadamente ou em grupo, um programa, eventos ou atividades. Pode ser selecionado para estudo porque é incomum e tem mérito em si.

Assim, nesta investigação, ligamos o caso pesquisado ao processo de construção da identidade profissional inclusiva, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS, Brasil.

Como instrumento de pesquisa, utilizamos uma entrevista com o intuito de coletar informações para o estudo. Conforme Lakatos e Marconi (2007), entrevista é um encontro entre duas ou mais pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto.

Empregamos à análise de conteúdo para a interpretação das informações obtidas pelo instrumento de pesquisa. Segundo Bardin (2011), à análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas que fornecem subsídios para que o pesquisador consiga promover a reunião de conteúdos informativos e, através desses, desenvolver sua descrição, bem como a compreensão de fenômenos, por meio de inferências.

Selecionamos como participantes cinco professores de EF da EB. Destacamos que os critérios de inclusão dos professores colaboradores desta investigação foram os seguintes: 1) ser licenciado em EF; 2) ser lotado em uma rede de ensino público (rede de ensino estadual do RS); 3) ser de uma determinada cidade do interior do estado do RS, Brasil; e, 4) possuir aluno(s) incluso(s) em suas aulas de EF na EB.

Diante deste cenário de seleção dos participantes salientamos que, quanto à escolha intencional, nos fundamentamos na representatividade tipológica e, em relação à quantidade de colaboradores, nos embasamos na representatividade numérica, ambas preconizadas por Silveira e Córdova (2009).

Relativamente aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, os colaboradores, após receberem os devidos esclarecimentos, consentiram em participar da investigação assinando o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (os professores foram numerados de 1 a 5).

Resultados e discussões

Pela análise das informações coletadas, identificamos e analisamos os seguintes ‘traços caracterizadores’ do processo da construção da identidade profissional inclusiva, percebidos pelos professores de EF da EB estudados:

1) Construí minha identidade profissional inclusiva... ‘aprendendo bem o conceito de inclusão’ (cinco citações – Professores: 1; 2; 3; 4 e 5). Na direção desse traço caracterizador, citamos Luft (2000) que diz que o termo inclusão significa fazer parte de, ou participar. Participação é uma necessidade fundamental do ser humano, e o homem só terá possibilidade de total desenvolvimento numa sociedade que permita e facilite sua participação. Nesse sentido, nos reportamos a Krug e Krug (2021) que destacam que saber bem o que significa inclusão é uma das ações que devem ser adotadas pelos professores de EF da EB para tornarem a EF Escolar mais inclusiva.

Nas falas a seguir podemos identificar este traço caracterizador: “[...] quando entendi melhor o conceito de inclusão, comecei a me sentir um professor mais inclusivo [...]” (Professor 1); “[...] compreender mais sobre o que é inclusão foi o primeiro passo para me considerar um professor com um perfil inclusivo” (Professor 2); “[...] a inclusão escolar me assustava muito, mas, quando busquei mais conhecimentos sobre o que realmente é a inclusão, o medo passou e me senti com mais possibilidades de ser um professor inclusivo [...]” (Professor 3); “[...] aprender o que é inclusão me possibilitou melhores condições de me tornar e sentir ser um professor com um perfil inclusivo [...]” (Professor 4); e, “[...] sem dúvida nenhuma, saber o que é inclusão, me deixou com um sentimento mais positivo [...] me senti mais professor” (Professor 5).

Relativamente a estas falas, facilmente, podemos notar o colocado por Krug (2022, p.47) de que “saber bem o conceito de inclusão [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Entretanto, segundo Telles e Krug (2014, p.7), a compreensão do que significa inclusão escolar “[...] é um desafio que precisa ser melhor enfrentado devido à certas dificuldades de entendimento de seus propósitos e suas adequadas ações pedagógicas”.

Desta forma, podemos inferir que aprender bem o conceito de inclusão contribui para o processo de construção da identidade profissional inclusiva dos professores de EF da EB;

2) Construí minha identidade profissional inclusiva... ‘aprendendo sobre as características das deficiências dos alunos inclusos’ (quatro citações – Professores: 1; 2; 4 e 5). Sobre esse traço caracterizador, nos dirigimos a Freitas e Cidade (2002) que dizem que é importante que o docente tenha conhecimentos relativos ao seu aluno, tais como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas, entre outras. Dutra; Silva e Rocha (2006) ressaltam que ter conhecimento adequado sobre a deficiência do aluno e suas consequências é de extrema relevância para o professor, a fim de adequar seu método de ensino.

Identificamos este traço caracterizador nas seguintes falas dos professores: “[...] a partir do momento em que eu estudava sobre as deficiências dos alunos, comecei a notar que tinha mais possibilidades de ter sucesso no ensino e, assim, me sentia mais entusiasmado [...]” (Professor 1); “[...] todos os conhecimentos que adquiro e aplico nas aulas são importantes para a construção de meu ser professor, e, aprender sobre as deficiências dos alunos inclusos em minhas turmas foi um exemplo disto” (Professor 2); “[...] aprender sobre as características dos alunos inclusos nas minhas aulas me permitiram experimentar novas estratégias de como melhorar a participação nas aulas [...]” (Professor 4); e, “[...] aprender a respeito das deficiências dos alunos inclusos facilita a efetivação da inclusão e provoca sentimentos de gratificação no professor que ajuda na construção de nosso ser professor [...]” (Professor 5).

Em relação a estas falas, facilmente, podemos visualizar o dito por Krug (2022, p.47) de que “saber sobre as características das deficiências dos alunos inclusos [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Consequentemente, segundo Krug e Krug (2024a, p.43), uma das preocupações pedagógicas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, é “com as características das deficiências dos alunos inclusos nas aulas de EF”.

Desta forma, podemos inferir que aprender sobre as características das deficiências dos alunos inclusos contribui para o processo de construção da identidade profissional inclusiva dos professores de EF da EB;

3) Construí minha identidade profissional inclusiva... ‘aprendendo a planejar as aulas pensando a inclusão dos alunos’ (três citações – Professores: 3; 4 e 5). Quanto a esse traço caracterizador, citamos Silva e Arruda (2014) que colocam que o professor ao desenvolver o seu planejamento tem que pensar no que ele está preparando e para quem ele está preparando, para que depois não venha a se frustrar, pois aí terá que replanejar. Acrescentam que o professor tem que ser capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. Assim sendo, segundo Krug *et al.* (2019), planejar pensando também a inclusão é um dos papéis/funções do professor de EF, diante da inclusão escolar, nas aulas de EF na EB, pois é de extrema importância um planejamento flexível que se adapte com a necessidade e capacidade de cada aluno.

Identificamos este traço caracterizador nas seguintes falas: “[...] ao planejar as minhas aulas sempre levando em consideração todos os alunos, inclusive os com deficiência, me faz ter um sentimento de realização profissional, pois me vejo como um professor inclusivo [...]” (Professor 3); “[...] em minha opinião, planejar as aulas de Educação Física pensando também nos alunos inclusos é uma necessidade e uma obrigação de um professor que tem compromisso com uma educação de qualidade para todos os alunos. Faço isto com muito orgulho [...]” (Professor 4); e, “[...] aprender a planejar pensando no conteúdo a ser desenvolvido e em quem tem que aprender este conteúdo é uma forma de considerar a diversidade dos alunos e isto é um dos papéis de um professor educador e inclusivo [...]” (Professor 5).

No direcionamento destas falas, facilmente, podemos observar o afirmado por Krug (2022, p.48) de que “saber planejar pensando a inclusão [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Consequentemente, de acordo com Krug e Krug (2024a, p.42), uma das preocupações pedagógicas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, é “com o planejamento das aulas de EF para incluir os alunos com deficiência [...]”.

Desta forma, podemos inferir que aprender a planejar as aulas pensando a inclusão dos alunos contribui para o processo de construção da identidade profissional inclusiva dos professores de EF da EB;

4) Construí minha identidade profissional inclusiva... ‘aprendendo estratégias de ensino para lidar com os alunos inclusos’ (três citações – Professores: 1; 2 e 3). Em referência a esse traço caracterizador, nos reportamos a Freitas e Cidade (2002) que dizem que a educação que busca a inclusão implica na criação de alternativas metodológicas que venham a se preocupar em cultivar uma reflexão crítica sobre a realidade social. Diante desse contexto, Krug *et al.* (2019, p.8) apontam que “[...] o professor precisa repensar suas estratégias de ensino [...]”, pois esse é um dos papéis/funções do professor de EF, diante da inclusão escolar, nas aulas de EF na EB.

Destacamos as falas dos professores em que este traço caracterizador pôde ser identificado: “*[...] acredito que como professor tenho que sempre criar e recriar estratégias para ensinar o conteúdo a todos os alunos, não excluindo ninguém [...]” (Professor 1); “*[...] ao trabalhar com a inclusão escolar precisamos aprender estratégias de ensino que dêem oportunidades de aprendizagem do conhecimento a todos os alunos e isto nos diferencia enquanto um professor que inclui e não exclui [...]” (Professor 2); e, “*[...] aprendendo estratégias de ensino para saber lidar com os alunos inclusos faz com que eu me sinta um professor inclusivo [...]” (Professor 3).***

Assim, podemos ressaltar que as falas dos professores aproximam-se do afirmado por Krug (2022, p.48) de que “saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Consequentemente, conforme Krug e Krug (2024a, p.42), uma das preocupações pedagógicas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, é “ter estratégias de ensino para lidar com a inclusão escolar de alunos com deficiência”.

Desta forma, podemos inferir que aprender estratégias de ensino para lidar com os alunos inclusos contribui para o processo de construção da identidade profissional inclusiva dos professores de EF da EB;

5) Construí minha identidade profissional inclusiva... ‘aprendendo a me relacionar com os alunos inclusos’ (duas citações – Professores: 1 e 3). A respeito desse traço caracterizador, nos fundamentamos em Conceição; Souza e Krug (2010) que ressaltam que “para uma aproximação favorável com o aluno, o professor deve obter conhecimentos e competências para a ação da inclusão que facilitem a obtenção de uma relação positiva com os alunos inclusos no desenvolvimento de suas aulas. Assim sendo, citamos Darido e Rangel (2005) que alertam que o sucesso e o insucesso do processo ensino-aprendizagem dependem da interação professor-aluno na aula. Assim, esclarecem que a boa relação está ligada ao sucesso e a má relação ao insucesso.

As falas dos professores sobre este traço caracterizador foram as seguintes: “*[...] enquanto um professor interessado num bom ensino, me preocupei em alimentar uma boa relação com todos os meus alunos, em especial com os alunos inclusos [...]” (Professor 1); e, “*[...] uma boa relação com os alunos faz parte do ser professor e não poderia deixar de ocorrer com os alunos inclusos [...]” (Professor 3).**

Pelo cenário das falas dos professores, citamos Krug (2022, p.48) que indica que “saber se relacionar com os alunos inclusos [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Consequentemente, para Krug e Krug (2024a, p.43), uma das preocupações pedagógicas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, é “ter uma boa relação com os alunos com deficiência [...]”.

Desta forma, podemos inferir que aprender a se relacionar com os alunos inclusos contribui para o processo de construção da identidade profissional inclusiva dos professores de EF da EB;

6) Construí minha identidade profissional inclusiva... ‘aprendendo a estimular a socialização entre os alunos diferentes’ (duas citações – Professores: 2 e 4). No direcionamento desse traço caracterizador, lembramos Zoboli *et al.* (2013) que assinalam que a aculturação dos hábitos inclusivos fica evidenciada, pois a cada dia nos impõem situações onde precisamos exercer a arte de conviver com o diferente e as diferenças. Acrescentam que o conviver com o diferente e as diferenças nos oportunizam um experimentar, com cada vez maior intensidade de experiências que em tempos não tão passados nos eram privadas. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019, p.7) destacam que “[...] estimular a socialização entre os diferentes [...]” é um dos papéis/funções do professor de EF, diante da inclusão escolar, nas aulas de EF da EB.

As falas foram as seguintes: “[...] aprender a estimular a convivência entre todos os alunos sempre foi um desafio nas aulas de Educação Física que me incentivava a melhorar a cada vez mais, pois a socialização entre os alunos diferentes é uma forma de melhorar a humanidade” (Professor 2); e, “[...] trabalhar a socialização entre os alunos ditos normais e os deficientes me proporcionou ser um professor melhor [...] o reconhecimento de que o mundo tem lugar para todos [...]” (Professor 4).

Diante deste cenário das falas dos professores, lembramos Krug (2022, p.50) que frisa que “saber estimular a socialização entre os alunos diferentes [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Consequentemente, de acordo com Krug e Krug (2024a, p.46), uma das preocupações pedagógicas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, é “com a socialização nas aulas de EF entre os alunos diferentes”.

Desta forma, podemos inferir que aprender a estimular a socialização entre os alunos diferentes contribui para o processo de construção da identidade profissional inclusiva dos professores de EF da EB; e,

7) Construí minha identidade profissional inclusiva... ‘aprendendo como avaliar os alunos inclusos’ (uma citação – Professor: 3). Em relação a esse traço caracterizador, nos aproximamos de Covatti e Fisher (2012) que compreendem que a avaliação escolar deve conduzir o professor a refletir sobre seus alunos e como eles aprendem, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as potencialidades dos alunos, pois isso auxilia na construção do conhecimento, de novas experiências. Assim sendo, a avaliação da aprendizagem escolar torna-se um indicativo singular de respeito e entendimento das singularidades. Nesse sentido, nos referimos a Krug e Krug (2021) que ressaltam que saber como avaliar os alunos com deficiência é uma das ações que devem ser adotadas pelos professores de EF da EB para tornarem a EF Escolar mais inclusiva.

A fala do Professor 3 a respeito deste traço caracterizador foi a seguinte: “[...] aprei^di que ao adaptar as atividades em consonância com as potencialidades dos alunos posso avaliar todos os alunos, já que os alunos podem e devem ser avaliados para que possamos realizar novas experiências de aprendizado [...]”.

Assim, fundamentados nesta fala, citamos Krug (2022, p.49) que alerta que “saber como avaliar os alunos inclusos [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Consequentemente, segundo Krug e Krug (2024a, p.43), uma das preocupações pedagógicas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, é “[...] realizar uma avaliação adequada aos alunos com deficiência nas aulas de EF [...]”.

Desta forma, podemos inferir que aprender como avaliar os alunos inclusos contribui para o processo de construção da identidade profissional inclusiva dos professores de EF da EB.

Assim, estes foram os ‘traços caracterizadores’ do processo da construção da identidade profissional inclusiva, percebidos pelos professores de EF da EB estudados.

Considerações conclusivas

Pelas análises das informações coletadas ‘concluímos que foi possível identificar vários (7) traços caracterizadores do processo de construção da identidade profissional inclusiva, percebidos pelos professores de EF da EB estudados’. Foram eles: 1) ‘aprendendo bem o conceito de inclusão’; 2) ‘aprendendo sobre as características das deficiências dos alunos inclusos’; 3) ‘aprendendo a planejar as aulas pensando a inclusão dos alunos’; 4) ‘aprendendo estratégias de ensino para lidar com os alunos inclusos’; 5) ‘aprendendo a me relacionar bem com os alunos inclusos’; 6) ‘aprendendo a estimular a socialização entre os alunos diferentes’; e, 7) ‘aprendendo como avaliar os alunos inclusos’.

O que mais chamou à nossa atenção neste rol de traços caracterizadores do processo de construção da identidade profissional inclusiva, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, foi que ‘a maioria (cinco) está relacionada aos saberes práticos ou experenciais’ (itens: 3; 4; 5; 6 e 7). Esse fato está em consonância com o estudo de Krug e Krug (2024b) denominado ‘Educação Física Inclusiva: os saberes experenciais dos professores da área’ que constataram que a maioria dos saberes experenciais, diante da inclusão escolar, construídos na docência em EF na EB, está ligada ao saber-fazer (habilidades), os quais foram os seguintes: ‘saber planejar pensando a inclusão’; ‘saber se relacionar com os alunos inclusos’; ‘saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’; ‘saber estimular a socialização entre os alunos diferentes’; e, ‘saber como avaliar os alunos inclusos’.

Já, ‘a minoria (dois) dos traços caracterizadores do processo de construção da identidade profissional inclusiva, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, está relacionada ao saber (conhecimentos teóricos)’ (itens: 1 e 2). Esse fato em consonância com o colocado por Nóvoa (1995) de que o conhecimento teórico é fundamental para a construção da identidade do professor, pois, pode fornecer bases conceituais para à prática docente, permitindo que o professor compreenda os processos de ensino e aprendizagem, e, que, também possa refletir sobre as suas ações e, quando necessário, adapte suas estratégias para atender às necessidades dos alunos.

Diante do rol dos sete traços caracterizadores do processo de construção da identidade profissional inclusiva, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, mencionamos Nóvoa (1995) que assinala que o processo da construção das identidades, no viés da docência (diante da inclusão escolar), é possível observar no ambiente onde o professor desenvolve sua ocupação profissional (escola), a aquisição de princípios, o desenvolvimento de valores e projetos por meio do contato com os pares, devido ao meio socializador e seus conhecimentos vividos (experiências com a inclusão escolar nas aulas de EF da EB). (inserções nossas).

Assim sendo, pelos resultados do estudo, podemos inferir que ‘o processo de construção da identidade profissional inclusiva, percebida pelos professores de EF da EB estudados, está ligado aos saberes práticos ou experenciais, bem como aos saberes (conhecimentos) teóricos dos mesmos’. Essa inferência está em consonância com o anunciado por Nóvoa (1995) de que a identidade do professor não se limita apenas à sua experiência prática, mas também é moldada pela sua formação teórica e pela capacidade de refletir sobre sua atuação.

Desta forma, ainda nos fundamentando em Nóvoa (1995), podemos ressaltar que o processo de construção da identidade profissional inclusiva, percebido pelos professores de EF da EB estudados, balizado pelos traços caracterizadores destacados nesta investigação, demonstrou que a identidade inclusiva dos mesmos, não é ou foi um produto destes traços e sim, que estes traços mostraram que a inclusão escolar foi um espaço de construção de maneiras de ‘ser’ e ‘estar’ na profissão professor de EF na EB, pois cada docente estudado se aproximou e/ou incorporou diferentes traços caracterizadores (Professor 1 os itens: 1; 2; 4 e 5 – Professor 2 os itens: 1; 2; 4 e 6 - Professor 3 os itens: 1; 3; 4; 5 e 7 – Professor 4 os itens: 1; 2; 3 e 6 – Professor 5 os itens: 1; 2 e 3) representativos de sua vivência e/ou experiência com a inclusão escolar. Dessa maneira, lembramos Farias *et al.* (2016, p.214-215) que afirmam que “[...] sabe-se que cada sujeito é único e que apresenta sua própria identidade. No entanto, sabe-se também que ela pode ser modificada a partir das experiências e das relações estabelecidas no seu cotidiano”. Portanto, nos reportamos a Farias *et al.* (2016, p.215) que entendem que “[...] as identidades não são consideradas estáticas [...]”.

Ainda podemos destacar que para se chegar a este quadro constatado neste estudo, de que os professores de EF da EB estudados demonstraram uma identidade profissional inclusiva, ou seja, sabem trabalhar com a inclusão escolar, é necessário apresentar como ‘pano de fundo’, isso é, o que está por trás deste contexto, duas importantes situações em suas atuações docentes. Foram elas: 1º) o professor de EF da EB, diante da inclusão escolar, deve ‘capacitar-se com cursos e especializações

para saber lidar com os alunos inclusos' (KRUG *et al.*, 2019), pois um dos primeiros passos para se pensar em uma escola inclusiva é a capacitação dos professores para trabalharem com a educação inclusiva (DUTRA; SILVA; ROCHA, 2006). Assim sendo, segundo Flores e Krug (2010), o professor de EF da EB saber trabalhar com a inclusão escolar é parte principal na busca por um ensino de qualidade para a pessoa com e sem deficiência no ensino regular. Telles *et al.* (2015) enfatizam que saber trabalhar com a inclusão escolar é um dos saberes necessários ao bom professor de EF da EB; e, 2º) o professor de EF da EB, diante da inclusão escolar, deve “saber se comprometer com a inclusão escolar [...]” (KRUG, 2022, p.50), já que, segundo Krug (2001), é no compromisso que reside uma das grandes razões para o bom desempenho do professor, pois o comprometimento pelo que faz inquieta e leva ao aprimoramento, provoca a busca de novas alternativas de ensino. Nesse sentido, Conceição; Souza e Krug (2010, p.4) destacam que “[...] a falta de experiência para trabalhar com a inclusão deverá ser substituída pela força de vontade e de querer lecionar para atender os seus alunos, ou melhorar sua auto-estima enquanto professor mediador da aprendizagem”. Assim, ainda nos referimos a Krug (2020) que aponta que ser comprometido é uma das características do bom professor de EF da EB. Lembramos que não existe, em nossa opinião, 1ª e 2ª situação, e, sim, que uma implica na outra, ou seja, o compromisso pode levar a busca de aperfeiçoamento, bem como o aperfeiçoamento pode despertar o compromisso, ou ainda, as duas situações desenvolverem-se imbricadas.

Para finalizarmos, recomendamos a realização de investigações mais aprofundadas sobre o processo de construção da identidade profissional inclusiva de professores da EF da EB, principalmente, porque, de acordo com Farias *et al.* (2016, p.217), “[...] os sujeitos constroem e reconstruem suas identidades, a partir das distintas experiências adquiridas”.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CONCEIÇÃO, V.J.S.; SOUZA, T. de; KRUG, H.N. Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.148, p.1-6, sep. 2010.
- COVATTI, F.A.A.; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Educação Especial**, v.25, n.43, p.305-318, 2012.
- DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DUTRA, R.S.; SILVA, S.S.M.; ROCHA, R.C.S. A educação inclusiva como projeto da escola: o lugar da Educação Física. **Revista Adapta**, a.2, n.1, p.7-12, 2006.
- FARIAS, G.O. et al. A identidade profissional de professores de Educação Física no início da carreira. In: CONCEIÇÃO, V.J.S. da; FRASSON, J.S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- FLORES, P.P.; KRUG, H.N. Formação inicial de professores de Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em contexto escolar inclusivo. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.06, n.11, p.190-215, jan./jun. 2014.
- FREITAS, P.S.; CIDADE, R.E.A. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, Brasília, a.14, p.26-30, mar. 2002.
- KRUG, H.N. **O conhecimento prático do professor de Educação Física**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.
- KRUG, H.N. Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, abr. 2020.
- KRUG, H.N. Avaliando a Educação Física Escolar inclusiva: os aspectos positivos e negativos. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-10, dez. 2021.

- KRUG, H.N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, diante da inclusão escolar, nas percepções de professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.46, v.esp.-EF, p.44-55, fev. 2022.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Como a disciplina de Educação Física na Educação Básica pode se tornar mais inclusiva: percepções da Gestão Escolar. **Revista de Estudos em Educação – REEDUC**, Quirinópolis, v.7, n.3, p.155-169, set./dez. 2021.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Um retrato da Educação Física inclusiva na Educação Básica. Um estudo na rede pública de ensino de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.20, n.299, p.2-15, 2023.
- KRUG, H.N.; KRUG, M. de R. As preocupações pedagógicas de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a.20, n.53, v.esp.-EF, p.38-50, jun. 2024a.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Educação Física inclusiva: os saberes experenciais dos professores da área. **Revista Querubim**, a.20, n.54, v.esp.-EF, p.18-27, out. 2024b.
- 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.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.
- LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M. do S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAMPIERE, R.H.; COLLADO, C.E.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, F.M. Estudo de caso como ferramenta metodológica. **Revista Meta: Avaliação**, v.3, n.9, p.344-347, 2011.
- SILVA, A.P. da; ARRUDA, A.L.M.M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Saberes da Educação**, São Roque, v.5, n.1, p.s.n.-s.n., 2014.
- SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- SOUZA, C.J. de; MARTINS, M. de F.A. Amálgama entre o professor inclusivo e o universo da Educação Física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.26, n.46, p.277-292, mai./ago. 2013.
- TELLES, C.; KRUG, H.N. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-9, jul. 2014.
- TELLES, C. et al. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-14, mar. 2015.
- ZOBOLI, F. et al. Apresentação. In: SOUZA, R. de C.S. et al. (Orgs.). **Educação Física inclusiva: perspectivas para além da deficiência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

OS CONFLITOS NO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Hugo Norberto Krug⁴
Rodrigo de Rosso Krug⁵
Moane Marchesan Krug⁶

Resumo

Objetivamos analisar as causas e consequências dos conflitos no trabalho docente, nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica, da rede de ensino público, de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos uma entrevista e à análise de conteúdo na coleta e interpretação das informações. Participaram vinte professores. Concluímos que as causas e consequências dos conflitos no trabalho docente originam-se principalmente nas ações docentes, tendo como pano de fundo um clima escolar ruim e uma Gestão Escolar Não Efetiva, promovendo uma péssima qualidade da educação escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Trabalho Docente. Conflitos.

Abstract

We was aimed to analyze the causes and consequences of conflicts in teaching, as perceived by Physical Education teachers in the public school system of a city in the state of Rio Grande do Sul. This was a qualitative case study. We was used interviews and content analysis to collect and interpret the data. Participated twenty teachers. We was concluded that the causes and consequences of conflicts in teaching stem primarily from teaching actions, against the backdrop of a poor school climate and ineffective school management, which promote poor quality education.

Keywords: Physical Education. Teaching Work. Conflicts.

Considerações introdutórias

Atualmente, podemos constatar em várias pesquisas (KRUG, 2023; KRUG, 2022a; KRUG, 2022b; KRUG, 2022d; KRUG, 2021; KRUG; KRUG, 2021; KRUG *et al.*, 2020a; KRUG *et al.*, 2019a; KRUG *et al.*, 2019b; e, KRUG *et al.*, 2018) que os professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), em sua grande maioria, possuem conflitos em seu trabalho docente.

Esta constatação está em consonância com o colocado por Abraham (1987) de que, no meio ambiente em que está inserido o professor, pode ocorrer muitas dificuldades de trocas de informações, de relacionamentos não amistosos, que trazem muitos conflitos e contradições para todos os que estão inseridos nesse ambiente.

⁴ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); E-mail: hkrug@bol.com.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8985-9011>.

⁵ Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erechim); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) da UNICRUZ; E-mail: rodkrug@bol.com.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6701-0701-0751>.

⁶ Doutora em Educação Física (UFSC); Professora da Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); E-mail: moane.krug@uniju.edu.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1212-0400>.

Neste sentido, para Freschi e Freschi (2013, p.3), “todas as relações dentro da escola são refletidas diretamente no rendimento profissional”. Assim sendo, ter boas relações com o grupo de trabalho é fundamental para ter um bom rendimento e más relações provocam um mau rendimento no trabalho.

Diante deste cenário, segundo Krug (2022d), os conflitos com os colegas de trabalho é um dos desafios da prática pedagógica enfrentados pelos professores de EF na EB em diferentes cenários da atuação docente, bem como, conforme Krug *et al.* (2018), é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira.

Este cenário dos conflitos com os colegas de trabalho na docência em EF na EB pode ser acrescido de várias constatações existentes na literatura especializada: é uma das dificuldades pedagógicas em diferentes fases da carreira (KRUG *et al.*, 2019a); é um dos piores momentos da docência em diferentes fases da carreira (KRUG, 2023); é um dos fatos marcantes negativos ocorridos em diferentes fases da carreira (KRUG, 2022a); é uma das marcas docentes negativas em diferentes fases da carreira (KRUG *et al.*, 2020b); é um dos fatores indicativos dos descaminhos (sair do caminho correto do sucesso, ou seja, alcançar o insucesso) na prática pedagógica em diferentes fases da carreira (KRUG, 2021); e, é um dos motivos explicitados por ex-professores de EF da EB para justificar o abandono da profissão (KRUG, 2022b).

Então, fundamentando-nos nas premissas anteriormente descritas, elaboramos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as causas e as consequências dos conflitos no trabalho docente, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)? A partir dessa indagação, objetivamos, de forma geral, analisar as causas e as consequências dos conflitos no trabalho docente, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Entretanto, para facilitarmos o atingimento do objetivo geral, dividimos o mesmo em objetivos específicos: 1) analisar as causas dos conflitos no trabalho docente, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, 2) analisar as consequências dos conflitos no trabalho docente, nas percepções de 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 acreditarmos que o mesmo possa servir de embasamento teórico, ou seja, oferecer subsídios, para modificações no contexto educacional, particularmente na compreensão do fenômeno das causas e consequências dos conflitos no trabalho docente, auxiliando na melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos professores de EF da EB, procurando ir em busca de um ambiente de trabalho mais agradável e prazeroso.

Procedimentos metodológicos

Em relação aos procedimentos metodológicos, caracterizamos esta investigação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para Bauer e Gaskell (2002), a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como a tentativa de interpretar a realidade que está sendo estudada e, para tanto, são valorizadas as opiniões, as percepções, a subjetividade dos participantes. Conforme Martins (2006), o estudo de caso é uma pesquisa empírica, investigando fenômenos dentro do seu contexto real, de maneira que o pesquisador apreenda a totalidade de uma situação para compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Permite um mergulho mais aprofundado no ‘problema’, possibilitando maior penetração na realidade. Assim, neste estudo, referimos o caso investigado aos professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista que, segundo Lüdke e André (1986, p.33), possibilita a “[...] captação imediata da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Elaboramos o roteiro da entrevista em íntima relação com os objetivos específicos do estudo. Lembramos que as entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo retornadas aos informantes para leitura, conferência e possíveis alterações dos depoimentos.

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

Selecionamos para colaboradores do estudo vinte professores de EF da EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Realizamos a escolha dos participantes de forma intencional e espontânea, em que a disponibilidade dos mesmos foi o fator determinante para ser colaborador do estudo, pois convidamos somente docentes que declaradamente possuíam conflito(s) em seu trabalho na escola, conforme preconizado por Berria *et al.* (2012). Sobre o número de participantes do estudo, nos apoiamos no preconizado por Deslandes (2002).

Na caracterização dos participantes constatamos que: a) a maioria (treze) era do sexo feminino e a minoria (sete) do sexo masculino; b) a faixa etária variou de 30 a 48 anos; c) eram formados(as) em Licenciatura em EF; d) eram professores da rede de ensino público (estadual) de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, e) o tempo de serviço variou de 5 a 23 anos de docência.

No processo de busca pelas informações, os colaboradores preencheram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde apresentamos os objetivos e os recursos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa.

Resultados e discussões

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo a partir dos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise existentes (as causas e as consequências dos conflitos no trabalho docente de professores de EF da EB). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF da EB estudados, sobre a temática em questão.

As causas dos conflitos no trabalho docente nas percepções de professores dos EF da EB estudados

No quadro 1 divulgamos as informações relativas as percepções dos professores de EF da EB estudados sobre as causas dos conflitos no trabalho docente.

Quadro 1 – As causas dos conflitos no trabalho docente nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Itens	As causas dos conflitos no trabalho docente	Citações	Total de Citações
1	As inimizades/hostilidades com os colegas**	8	20
2	O autoritarismo da gestão escolar, ou seja, as relações verticais com os professores*	5	
3	As brigas com os colegas**	4	

4	Os atritos de opiniões com os colegas**	2
5	A formação de grupos de interesses/a rejeição dos colegas**	1

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

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: Os autores.

Ao vislumbramos o quadro 1, podemos observar a ‘existência de um rol de cinco itens’ que representaram as causas dos conflitos no trabalho docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram eles:

1) ‘As inimizades/hostilidades com os colegas’** (oito citações). Essa causa dos conflitos no trabalho docente pode ser embasada em Luft (2000) que diz que inimizade significa a falta de amizade, ódio, indignação. Já hostilidade é um sentimento que o ser humano tem que representa um tipo de violência emocional e rivalidade, por parte de uma pessoa, um grupo de pessoas. Pode significar a passagem da violência emocional a uma agressão física. O autor aponta que inimizade e hostilidades são sinônimas. Nesse cenário, Mosquera (1978) afirma que o ambiente hostil é prejudicial ao ambiente escolar. Destaca que a hostilidade na educação é manifestada através de inimizades que surgem entre os docentes prejudicando sua vida profissional. Diante desse contexto, podemos inferir que, ‘as inimizades/hostilidades com os colegas, com certeza, podem vir a tornarem-se uma causa do surgimento de conflitos no trabalho docente’;

2) ‘O autoritarismo da Gestão Escolar, ou seja, as relações verticais com os professores’* (cinco citações). Evidenciamos essa causa dos conflitos no trabalho docente ao citarmos Luft (2000) que afirma que autoritarismo significa a qualidade de quem é autoritário. Nesse sentido, nos aproximamos de Krug e Krug (2023) que, em estudo efetuado, encontraram Gestão Escolar que usa do autoritarismo para exercer a sua função na escola, provocando conflitos com os docentes. Assim sendo, citamos Paro (2001) que diz que a concepção de gestão em uma sociedade autoritária reflete relações de mando e submissão. Para Lück (2008), quando os indivíduos prevalecem suas ideias, acontece o enfraquecimento da produção do conhecimento e indiretamente, a diminuição do espírito de grupo. Personifica certos posicionamentos organizacionais, dando-lhes autoria individual, podendo justificar questões fundamentais da vida escolar. Diante desse contexto, podemos inferir que, ‘o autoritarismo da Gestão Escolar, ou seja, as relações verticais com os professores, com certeza, podem vir a tornarem-se uma causa do surgimento de conflitos no trabalho docente’;

3) ‘As brigas com os colegas’** (quatro citações). Diante dessa causa dos conflitos no trabalho docente nos referimos a Luft (2000) que diz que briga significa ato ou fato de dois ou mais adversários ou contendores baterem-se corpo a corpo. Desentendimento, conflito de interesses, discussão agressiva. Nesse sentido, nos apoiamos em Silva e Krug (2004, p.42) que colocam que “as brigas com os colegas é uma das essências do sentimento de insatisfação dos professores dos professores de EF na EB”. Diante desse contexto, podemos inferir que, ‘as brigas com os colegas, com certeza, podem vir a tornarem-se uma causa do surgimento de conflitos no trabalho docente’;

4) ‘Os atritos de opiniões com os colegas’** (duas citações). A respeito dessa causa dos conflitos no trabalho docente nos direcionamos a Luft (2000) que expõe que atrito significa desentendimento, desarmonia, desavença, divergência, desacordo, conflito. Assim sendo, abordando pelo aspecto da opinião citamos Chrispino (2007, p.15) que assinala que “[...] toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” entre duas pessoas ou um conjunto de pessoas pode gerar um conflito. Dessa forma, a divergência de opinião entre alunos e professores, entre alunos e entre professores na escola é uma causa objetiva de conflitos. Ainda Chrispino (2007, p.17) acrescenta que “quanto mais diversificado for o perfil dos [...] professores, maior será a possibilidade de conflito ou de diferença de opinião”. Diante desse contexto, podemos inferir que, ‘os atritos de

opiniões com os colegas, com certeza, podem vir a tornarem-se uma causa do surgimento de conflitos no trabalho docente’; e,

5) ‘A formação de grupos de interesses/a rejeição dos colegas’** (uma citação). Referentemente a essa causa dos conflitos no trabalho docente nos aproximamos de Luft (2000) que enfatiza que grupos de interesse são organizações formadas por pessoas que compartilham interesses em comum. Já rejeição é sinônimo de recusa, desprezo, negação, reprovação. Frente a esse cenário, mencionamos Chrispino (2007) que afirma que o conflito pode se gerar da diferença de interesses entre as pessoas. Ainda citamos Krug (2008, p.3) que aponta que a maioria dos professores de EF da EB declara “uma insatisfação com o relacionamento com os seus pares, devido [...] a formação de grupos isolados de professores que rejeitam outros colegas”. Diante desse contexto, podemos inferir que, ‘a formação de grupos de interesses/a rejeição dos colegas, com certeza, podem vir a tornarem-se uma causa do surgimento de conflitos no trabalho docente’.

Assim, estas foram as causas dos conflitos no trabalho docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Na ‘análise geral’ das causas dos conflitos no trabalho docente (vinte citações), percebidos pelos professores de EF da EB estudados (conforme quadro 1), constatamos que a ‘maioria’ (quatro do total de cinco itens com quinze citações) destas causas está ‘ligada aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos’** (itens: 1; 3; 4 e 5) e a ‘minoria’ (um do total de cinco itens com cinco citações) está ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’* (item: 2), sendo que não houve ‘nenhuma’ causa ‘ligada aos alunos da EB’***. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, ‘as causas dos conflitos no trabalho docente dos professores de EF da EB estudados estão principalmente ligadas aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos, e, secundariamente ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’. Esse fato está em consonância com o dito por Luz (1995) de que os acontecimentos internos são aqueles de maior implicação sobre o clima escolar, influenciando as ações, percepções, estado de ânimo, humor e satisfação das pessoas nele envolvidas.

Assim sendo, frente a este quadro constatado, podemos inferir que o ‘pano de fundo’, isso é, o que está por trás das causas dos conflitos no trabalho docente dos professores de EF da EB estudados, pode ser o ‘clima escolar ruim’. Essa inferência encontra suporte em Pereira e Rebolo (2017) que destacam que o clima escolar compõe o cenário educativo sendo um fator que implica sobre o trabalho do professor. Dessa forma, acreditam que tanto os fatores externos como os internos à escola são relevantes e podem influenciar positiva ou negativamente a escola no atingimento de seus objetivos. Nesse direcionamento de afirmativa, citamos Krug *et al.* (2019c) que aponta que um clima escolar ruim, indica a falta de controle dos docentes sobre as suas ações e seu trabalho, detonando uma insatisfação e desmotivação com o ambiente escolar, acarretando um ensino deficiente e/ou insuficiente para uma educação de qualidade.

As consequências dos conflitos no trabalho docente nas percepções de professores dos EF da EB estudados

No quadro 2 anunciamos as informações relativas as percepções dos professores de EF da EB estudados sobre as consequências dos conflitos no trabalho docente.

Quadro 2 – As consequências dos conflitos no trabalho docente nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Itens	As consequências dos conflitos no trabalho docente	Citações	Total de Citações
1	A insatisfação profissional docente**	10	20
2	O mal-estar docente**	4	
3	O stress docente**	3	
4	O insucesso pedagógico na docência**	2	
5	O desinvestimento pedagógico na profissão docente**	1	

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

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: Os autores.

Ao observarmos o quadro 2, podemos notar a ‘existência de um rol de cinco itens’ que representaram as consequências dos conflitos no trabalho docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram eles:

1) ‘A insatisfação profissional docente’** (dez citações). Frente a essa consequência dos conflitos no trabalho docente nos dirigimos a Luft (2000) que diz que insatisfação é um descontentamento, um desagrado, um desprazer. Assim sendo, lembramos Krug (2008, p.3) que em seu estudo intitulado ‘Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar’ constatou que

os professores de Educação Física da rede pública de ensino de Santa Maria declaram, em sua quase totalidade, uma insatisfação com o relacionamento com seus pares, devido aos atritos de opiniões, ao surgimento de inimizades, e a formação de grupos isolados de professores que rejeitam outros colegas.

Silva e Krug (2004) destacam que as brigas com os colegas é uma das essências do sentimento de insatisfação dos professores na docência na escola. Também Krug *et al.* (2019b) assinalam que o conflito com os colegas é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional dos professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Diante desse contexto, podemos inferir que, ‘a insatisfação profissional docente, com certeza, pode vir a tornar-se uma consequência dos conflitos no trabalho docente’;

2) ‘O mal-estar docente’** (quatro citações). Essa consequência dos conflitos no trabalho docente pode ser apoiada em Esteve (1999) que diz que o mal-estar refere-se aos efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se manifestam na docência e que concorrem com ela. Nesse sentido, Krug (2008, p.3) alerta que a hostilidade entre colegas de trabalho fomenta o mal-estar docente. Também Krug e Krug (2021) apontam que os conflitos com os colegas de trabalho é um dos motivos do mal-estar docente de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Diante desse contexto, podemos inferir que, ‘o mal-estar docente, com certeza, pode vir a tornar-se uma consequência dos conflitos no trabalho docente’;

3) ‘O stress docente’** (três citações). Ao considerarmos essa consequência dos conflitos no trabalho docente nos referimos à Anjos e Ferreira (2004) que definem o stress como um conjunto de reações do organismo das pessoas à agressões de origens diversas, capazes de perturbar o equilíbrio interno. Reis *et al.* (2006) colocam que ensinar é uma atividade, em geral, altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física e mental e no desempenho profissional dos professores. Nesse sentido, Krug (2022c) destaca que os conflitos com os colegas de trabalho é um dos principais fatores desencadeadores do stress ocupacional no cotidiano educacional, nas percepções dos professores de

EF da EB em diferentes fases da carreira. Assim sendo, Lipp (2004) frisa que o stress dificilmente é causado por uma única fonte. Na maioria das vezes sofremos o efeito cumulativo de inúmeros estressores que se somam para criar o estado de tensão mental e física. Diante desse contexto, podemos inferir que, ‘o stress docente, com certeza, pode vir a tornar-se uma consequência dos conflitos no trabalho docente’;

4) ‘O insucesso pedagógico na docência’** (duas citações). Para fundamentarmos essa consequência dos conflitos no trabalho docente citamos Luft (2000) que frisa que insucesso é a falta de sucesso, mau resultado, fracasso. É a qualidade do que não deu certo, que não é bem-sucedido. Desse modo, Zacaron *et al.* (1999) assinalam que o insucesso nas aulas de EF na EB está geralmente relacionado ao não atingimento dos objetivos propostos pelo programa e professor. Frente a esse cenário, Krug *et al.* (2012) apontam que o insucesso pedagógico na docência ocasiona um sentimento de frustração do professor com o que está fazendo consequentemente uma menor motivação. Diante desse contexto, podemos inferir que, ‘o insucesso pedagógico na docência, com certeza, pode vir a tornar-se uma consequência dos conflitos no trabalho docente’; e,

5) ‘O desinvestimento pedagógico na profissão docente’** (uma citação). Quanto a essa consequência dos conflitos no trabalho docente nos reportamos a Luft (2000) que enfatiza que a palavra desinvestimento significa redução ou supressão da atenção dedicada a um projeto, a uma relação, etc. Mai e Fensterseifer (2010) abordam o desinvestimento pedagógico como uma postura adotada por aqueles professores que continuam atuando nas escolas, contudo não investem em práticas pedagógicas de qualidade. Para Machado *et al.* (2010, p.132), o professor denominado em estado de desinvestimento pedagógico “geralmente, [...] se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade”. Nesse sentido, Krug e Krug (2024) assinalam que as péssimas/difíceis relações interpessoais na escola é um dos fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente. Diante desse contexto, podemos inferir que, ‘o desinvestimento pedagógico na profissão docente, com certeza, pode vir a tornar-se uma consequência dos conflitos no trabalho docente’.

Assim, estas foram as consequências dos conflitos no trabalho docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Na ‘análise geral’ das consequências dos conflitos no trabalho docente (vinte citações), percebidos pelos professores de EF da EB estudados (conforme quadro 2), constatamos que a ‘totalidade’ (cinco do total de cinco itens com vinte citações) destas consequências está ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’** (itens: 1; 2; 3; 4 e 5 com vinte citações), sendo que não houve ‘nenhuma’ consequência ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’* e aos ‘alunos da EB’***. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, ‘as consequências dos conflitos no trabalho docente dos professores de EF da EB estudados estão totalmente ligadas aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos’. Esse fato está em consonância com o anunciado por Krug *et al.* (2019a) de que as dificuldades no trabalho docente, entre elas os conflitos com os colegas, tem assumido demandas cada vez mais diversificadas e suas condições consolidam-se em um cenário contraditório, pois os próprios docentes são os principais causadores dos conflitos e por isso esse fato precisa ser compreendido por todos já que o conflito pode proporcionar situações de mediações que podem favorecer a união de todos e a melhoria da qualidade da educação.

Assim sendo, frente a este quadro constatado, podemos inferir que, ‘o pano de fundo’, isso é, o que está por trás das consequências dos conflitos no trabalho docente, pode ser ‘uma Gestão Escolar Não Efetiva’. Essa inferência possui sustentação em Krug *et al.* (2019c) que diz que Gestão Escolar Não Efetiva é aquela que deixa a desejar na organização escolar, pois é autoritária, desorganizada e que incentiva o individualismo e o isolamento dos professores, e, assim sendo, possui

grandes possibilidades de prejudicar o clima escolar e um adequado desenvolvimento profissional dos docentes, o que prejudica a qualidade da educação oferecida pela instituição escolar.

Considerações finais

Pela análise das informações coletadas concluímos que ‘as causas e consequências dos conflitos no trabalho docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, são provenientes principalmente das ações e relações interpessoais que envolvem os atores das suas próprias escolas, tendo como pano de fundo um clima escolar ruim (originando as causas dos conflitos), bem como uma Gestão Escolar Não Efetiva que deixa a desejar na organização escolar (originando as consequências dos conflitos), quadro esse que prejudica a qualidade da educação oferecida pela instituição escolar’.

Assim sendo, frente aos achados deste estudo, achamos necessário citarmos Chrispino (2007) que advertem que conflitos mal resolvidos se repetem.

Mas, afinal como devemos enfrentar os conflitos no trabalho docente em geral?

Segundo Souza (2019, p.79), “[...] é necessário visualizar os conflitos que ocorrem no interior da escola, pois [...] é preciso respeitar as diferenças [...].” O autor acrescenta que a instituição escolar que tenta uniformizar seus professores corre o risco de levar tais profissionais à apatia e a consequência dessa pode ser a naturalização dos processos de fracasso que ocorrem na escola em relação aos alunos e aos professores.

Neste sentido, Souza (2019, p.79) ainda coloca que “[...] é imprescindível democratizar as relações no interior da escola. Não se pode tentar acabar com os conflitos, mas sim abrir canais de comunicação [...]”. Para Galvão (2004, p.15), “[...] a existência de canais de expressão de conflitos e de meios pacíficos de resolução é um desafio central da democracia”. Assim sendo, Souza (2019, p.79) aponta o espaço da formação continuada como “[...] o espaço privilegiado para execução de tal premissa”.

De acordo com Freschi e Freschi (2013, p.3-4),

ter boas relações com o grupo de trabalho, com a direção, funcionários e com os alunos é fundamental para que o trabalho seja completo e para que o ato de ensinar seja prazeroso. Se alguma dessas relações não estiver equilibrada, faltará motivação e o trabalho ficará prejudicado.

Ainda Freschi e Freschi (2013, p.3) destacam que “todas as relações dentro da escola são refletidas diretamente no rendimento do profissional”. Acrescentam que “se as relações na escola, de uma forma geral, não estiverem equilibradas, o professor na sala de aula não fará um bom trabalho, e seu relacionamento com os alunos também poderá ficar comprometido” (FRESCHI; FRESCHI, 2013, p.3).

Para encerrarmos, vale ressaltar que este estudo não possui a pretensão de finalizar as discussões sobre a temática em questão, mas que sirva como referência para outros estudos e que contribua para melhorar a prática docente em EF na EB.

Referências

- ABRAHAN, A. **El mundo interior de los ensiñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- ANJOS, M. dos S.; FERREIRA, M.B. (Coords.). **Mini Aurélio Eletrônico Versão 5.12**. Positivo, 2004.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERRIA, J. et al. Seleção dos informantes. In: SANTOS. S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tríbo da Ilha, 2012.
- CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.11-28, jan./mar. 2007.
- DESLANDES, S.F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.
- FRESCHI, E.M.; FRESCHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v.8, p.1-12, jul./dez. 2013.
- GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.122, p.1-7, jul. 2008.
- KRUG, H.N. Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.45, v.6 esp.-EF, p.36-48, 2021.
- KRUG, H.N. Os fatos marcantes de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.48, v.esp.1-EF, p.42-55, 2022a.
- KRUG, H.N. Os motivos do abandono da profissão professor de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.47, v.08 esp.-EF, p.39-50, 2022b.
- KRUG, H.N. Os professores de Educação Física da Educação Básica e o stress na sua profissão em diversas fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.46, v.esp.-EF, p.4-18, 2022c.
- KRUG, H.N. Os desafios da prática pedagógica pelos professores de Educação Física na Educação Básica: percepções em diferentes cenários da atuação docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-12, fev. 2022d.
- KRUG, H.N. Os piores e os melhores momentos de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.19, n.50, v.esp.-EF, p.40-53, jun. 2023.
- KRUG, H.N.; KRUG, M. de R. Os motivos do bem e mal-estar de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.44, v.esp.-EF, p.62-72, jun. 2021.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. A Gestão Escolar nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Plurais-Virtual**, Anápolis, v.13, p.1-18/e2023003, 2023.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Os fatores causadores do desinvestimento pedagógico na profissão docente e suas consequências nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.20, n.53, v.esp.-EF, p.4-16, jun. 2024.
- KRUG, H.N. 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 da insatisfação. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.17, n.170, p.1-8, jul. 2012.
- KRUG, H.N. et al. Os desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.37, v.4, p.33-41, 2018.

- KRUG, H.N. et al. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, v.7, n.13, p.223-246, jan./jun. 2019a.
- KRUG, H.N. et al. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.38, v.4, p.13-22, 2019b.
- KRUG, H.N. et al. O clima escolar e suas implicações para o trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a.VI, v.1, n.2, p.130-156, 2019c.
- KRUG, H.N. et al. Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, ed.1, n.13, p.1-18, dez. 2020a.
- KRUG, H.N. et al. Marcas docentes de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.16, n.42, v.4, p.25-35, out. 2020b.
- LIPP, M. (Org.). **O stress no Brasil: pesquisas avançadas**. Campinas: Papirus, 2004.
- LÜCK, H. O jogo de poder na construção da cultura escolar. In: LÜCK, H. (Org.). **Gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.P.A. **Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- LUZ, R.S. **Clima organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- MACHADO, T. da S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. **Revista Movimento**, P.Alegre, v.16, n.02, p.129-147, abr./jun. 2010.
- MAI, C.; FENSTERSEIFER, P.E. O desinvestimento pedagógico em Educação Física: um estudo de caso na rede pública de ensino do município de Ijuí. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, V., 2010, Itajaí. **Anais**, Itajaí: UNIVALI, 2010.
- MARTINS, J.A. de. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. S.Paulo: Atlas, 2006.
- MOSQUERA, J.J.M. **O professor como pessoa**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.
- PARO, V.H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Sulina, 2004.
- PEREIRA, P.R.; REBOLO, F. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, v.22, n.46, p.93-112, 2017.
- REIS, E.J.F.B. et al. Docência e exaustão emocional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.229-253, 2006.
- SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente dos professores de Educação Física no Ensino Fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n.02, p.39-46, nov. 2004.
- SOUZA, W.C. de. Inclusão e formação de professores: utopia ou sonho? **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.6, n.6, p.74-82, 2019.
- ZACARON, D. et al. O sucesso pedagógico em Educação Física na opinião de futuros professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 14., Foz do Iguaçu. **Anais – Sessões Científicas**. Foz do Iguaçu: FIEP, 1999.

OS FATORES RESTRITIVOS PARA A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug⁷
Rodrigo de Rosso Krug⁸

Resumo

Objetivamos abordar os fatores restritivos para a socialização profissional de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa com enfoque bibliográfico, tendo como interpretação das informações coletadas à análise documental. Pela análise das informações coletadas na literatura especializada em EF, onde a base de dados foi o indexador Google Acadêmico, concluímos que os fatores restritivos para a socialização profissional de professores de EF iniciantes na EB achados não são novos, pois já aparecem por algum tempo na literatura, e, portanto, já poderiam ter sido ultrapassados e/ou amenizados pela própria atuação dos gestores escolares.

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

Abstract

We was aimed to address the restrictive factors for the professional socialization of beginning Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE). We was characterized this research as qualitative with a bibliographical focus, interpreting the information collected through documentary analysis. Through analysis of the information collected in specialized PE literature, using Google Scholar as the database, we was concluded that the restrictive factors for the professional socialization of beginning PE teachers in BE are not new, as they have been present in the literature for some time and, therefore, could have already been overcome and/or mitigated by the actions of school administrators themselves.

Keywords: Physical Education. Beginning Teachers. Professional Socialization.

Considerações iniciais: introduzindo a temática do estudo

De acordo com Lima (2006), o professor é considerado fundamental no processo educativo, pois é sujeito e autor imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino, mas, também, enfrenta, no exercício da docência vários problemas que podem lhe impedir de atingir o sucesso em sua atuação pedagógica.

Entretanto, entre os diversos professores que atuam na escola, deslocamos o nosso interesse investigativo para os professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), mais especificamente para os professores iniciantes na carreira, que, conforme Huberman (2000), são aqueles que possuem até três anos de docência.

⁷ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Ex-Professor do Curso de Licenciatura em Educação Física e do Curso de Pedagogia (EaD), ambos da UFSM; Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, ambos da UFSM; E-mail: hnkrug@bol.com.br.

⁸ Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDES); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erechim); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Professor do Curso de Educação Física – Bacharelado (UNICRUZ); E-mail: rodkrug@bol.com.br.

Fundamentamos a nossa escolha por esta fase da carreira em Lima (2006) que destaca que o início da docência é uma fase importante e difícil, tendo características próprias e influências na identidade e estilo que vão caracterizar o professor ao longo de sua carreira. Assim sendo, lembramos Krug (2023) que enfatiza que a complexidade é uma das características do início da docência em EF na EB.

Neste sentido, Huberman (2000) salienta que a fase de entrada na carreira docente é marcada, de um lado por medos, inseguranças, preocupações e receios justificados pela inexperiência, por ainda não saber como fazer, mas de outro lado, é preenchida por momentos de euforias, alegrias e expectativas que se somam aos professores por estarem atuando em sala de aula pela primeira vez.

A cerca desta fase inicial da carreira docente, Huberman (2000) aponta dois estágios, característicos desse período, conhecidos como ‘sobrevivência’ e ‘descoberta’.

O primeiro estágio denominado de ‘sobrevivência’ diz respeito à quebra de expectativas, uma vez que o professor iniciante defrontar-se-á com uma realidade educacional, muitas vezes, distinta daquela que ele idealizou. Essa ruptura é denominada de ‘choque com a realidade’, expressão utilizada para demonstrar um rompimento, uma quebra de expectativas em relação à algo diverso do que se tinha imaginado. Dessa forma, estas frustrações no início da profissão compõem um elemento propulsor na ‘desistência da docência’ (HUBERMAN, 2000).

O segundo estágio denominado de ‘descoberta’ apresenta um caráter mais otimista, porque se refere à animação inicial e ao prazer derivados do ingresso na sala de aula. Pela primeira vez o professor estará exercendo o papel e ocupando o lugar de professor, sendo responsável por uma turma e tendo ao seu lado um corpo docente (HUBERMAN, 2000). Os efeitos desta experiência, atrelados à alegria e satisfação de poder realizar suas expectativas, podem servir, muitas vezes, como estímulos para que o professor persista, mesmo diante dos obstáculos, mediante ao ‘choque de realidade’ enfrentado por ele em suas práticas e cotidiano escolar (DINIZ, 2020).

Em vista disto, Diniz (2020, p.29) salienta que

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

Frente a este cenário anteriormente descrito, ao pensarmos sobre a complexidade da fase de entrada na carreira voltamos olhares, dentre as diversas problemáticas, especificamente, para a socialização profissional do professor de EF da EB em início de carreira. Justificamos esses olhares ao citarmos Cancherini (2009) que assinala que um dos aspectos mais relevantes que permeiam o processo de iniciação na carreira docente, independentemente do nível de ensino, se encontra as questões voltadas à socialização profissional, aos saberes docente e aos sentimentos de ‘sobrevivência’.

Marcelo Garcia (1999) define a socialização como o processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumir um papel na organização. Assim sendo, para Cancherini (2009), a socialização profissional ocorre na articulação entre o agente em socialização e o meio profissional ao qual pretende se filiar, sendo necessário compreender, tanto as estratégias e intenções dos agentes, quanto o espaço em que esse processo ocorre. Nesse sentido, ainda nos referimos a Marcelo Garcia (1999) que diz que a socialização do professor em início de

carreira consiste em fazer com que os professores novatos aprendam e interiorizem as normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar a qual está inserido.

Portanto, a partir das premissas anteriormente relatadas, elaboramos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são os fatores restritivos para a socialização profissional de professores de EF iniciantes na EB? Então, ao considerarmos essa problemática, estruturamos o seguinte objetivo geral: abordar os fatores restritivos para a socialização profissional de professores de EF iniciantes na EB.

Justificamos a realização deste estudo pela necessidade de identificar e compreender os fatores restritivos para a socialização profissional no início da docência em EF na EB para possibilitar reflexões que possam embasar um futuro planejamento de ações que proporcionem a melhoria da qualidade docente desse profissional na EB.

Lembrarmos que Luft (2000) diz que a palavra ‘restritivo’ significa o ato ou efeito de restringir; restrição. Aquilo que é capaz de limitar; restringente. Assim sendo, para este estudo, fatores restritivos são os fatores da complexidade da docência em EF na EB que limitam, restringem, condicionam a socialização profissional dos professores iniciantes para uma situação negativa na atuação profissional.

Procedimentos metodológicos: apontando o trajeto percorrido pela temática do estudo

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

Assim sendo, citamos Silva; Gobbi e Simão (2005) que afirmam que a pesquisa qualitativa objetiva compreender o significado e a compreensão dos acontecimentos e interações para os indivíduos, em situações particulares. Para Rampazzo (2005), a pesquisa bibliográfica procura aclarar um determinado problema a partir de referências teóricas já publicadas em livros, revistas, etc. Nesse sentido, nos referimos a Ferrari (1982) que destaca que a pesquisa bibliográfica permitirá ao investigador uma visão geral das contribuições científicas de pesquisadores sobre determinado assunto, não permitindo que o rumo de uma pesquisa seja igual à outra.

Diante deste cenário investigativo, ancoramos o assunto pesquisado ‘aos fatores restritivos para a socialização profissional de professores de EF iniciantes na EB’, dando ênfase ao que existe na literatura especializada em EF.

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

Destacamos que realizamos a busca na literatura especializada na base do indexador Google Acadêmico através dos seguintes descritores: Educação Física; Professores Iniciantes; Socialização Profissional.

Resultados e discussões: descrevendo e compreendendo a temática do estudo

Orientamos e explicitamos os resultados e as discussões deste estudo tendo como referência o seu objetivo geral. Assim sendo, baseamos a construção do conhecimento desta pesquisa nas interpretações obtidas pela análise documental, as quais possibilitaram uma descrição interpretativa da temática estudada. Entretanto, para facilitarmos a compreensão da temática investigada, consideramos indispensável um tratamento por itens temáticos (os fatores restritivos para a socialização profissional de professores de EF iniciantes na EB), os quais, a seguir, os descrevemos.

1º) ‘A falta de acolhimento aos professores de EF iniciante na EB na escola’.

Relativamente a este fator restritivo para a socialização profissional de professores de EF iniciantes na EB mencionamos Luft (2000) que afirma que acolhimento significa o ato ou efeito de acolher. É a maneira de receber ou ser recebido; recepção. De acordo com Krug; Krug e Krug (2021), o acolhimento é a maneira como o professor de EF iniciante foi recebido, recepcionado na escola básica. Assim sendo, citamos Cancherini (2009) que define acolhimento institucional como aquele que inclui os colegas, diretores e pais nas relações docentes, assim como o currículo e a administração, ou seja, todo o contexto se mobiliza para tal processo. Nesse sentido, para este estudo, “[...] adotamos o acolhimento somente no primeiro dia na escola do professor de EF iniciante na EB, ou seja, o seu acolhimento pela Gestão Escolar, pelos outros professores de EF da escola, pelos demais professores da escola e pelos alunos da escola [...]” (KRUG; KRUG, 2024a, p.44).

Neste cenário, nos reportamos a Gabardo e Hobold (2011) que salientam que a boa recepção nas escolas faz com que os professores, em *início de carreira*, sintam-se mais seguros e menos solitários. Krug e Krug (2024a) destacam que o *início da carreira* é uma fase delicada, mas importante, e que uma boa recepção na escola pode impulsionar uma socialização profissional que auxilie na superação do ‘choque com a realidade’ escolar. Além disso, Feldkercher e Ilha (2019) dizem que a boa acolhida aos docentes de EF iniciantes por parte da Gestão Escolar pode ser considerada como um fator positivo do processo de socialização profissional dos professores iniciantes. As autoras acrescentam que o importante papel da Gestão Escolar é receber bem o docente em *início de carreira*, orientá-lo sobre o funcionamento da instituição de ensino, sobre as características da turma em que vai lecionar, tirar dúvidas a respeito do planejamento pedagógico, ouvir e valorizar suas ideias e propostas, entre outras coisas que sirvam para ajudar nos primeiros passos do professor iniciante.

Entretanto, segundo Gabardo e Hobold (2013, p.542), “[...] existem diferenças de acolhimento entre uma escola e outra e que, independentemente dos porquês delas acontecerem dessa ou daquela forma, as que acolhem melhor tem professores mais motivados e seguros para realizarem seu trabalho”.

Desta forma, nos dirigimos a Krug (2021, p.52) que coloca que, geralmente, os professores de EF iniciantes na EB possuem a expectativa de “serem bem acolhidos na escola [...]” por ocasião do começo da carreira docente, mas na realidade a maioria é mal acolhida pela Gestão Escolar. Dessa maneira, Krug e Krug (2024c) ressaltam que a falta de acolhimento na escola provoca sentimentos negativos de angústia e desencanto nos professores de EF iniciantes na EB. Já Feldkercher e Ilha (2019) dizem que a não existência de recepção ou não acolhida na escola pode impulsionar uma difícil socialização profissional do professor iniciante que irá aumentar o ‘choque com a realidade’ escolar ocasionando o sentimento de insegurança em sua atuação docente. Para Krug e Krug (2025a), a falta de acolhimento na escola aos professores de EF iniciantes na EB é um dos fatores que contribuem à permanência desses no estágio de ‘sobrevivência’ (caracterizado pelo ‘choque de realidade’ escolar) da fase de entrada na carreira docente e que esse fator pode originar o ‘abandono da profissão professor’. Além disso, Krug (2022) aponta que a falta de acolhimento na escola é um dos

descaminhos (sair do caminho correto do sucesso) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente.

Frente a este cenário, Feldkercher e Ilha (2019) colocam que não se pode atribuir trabalho ao professor iniciante sem dialogar, orientar e apresentar a escola como um todo, desde a estrutura física, o perfil da turma, a missão, os objetivos e as metas ressaltadas no Projeto Político Pedagógico, bem como a sistemática de avaliação e rotina escolar. A ausência desse diálogo acarreta insatisfação por parte do professor iniciante e, muitas vezes, a não aceitação da equipe escolar, por entender que essa não atende as suas necessidades profissionais e que isso pode prejudicar a sua atuação pedagógica frente aos alunos.

Assim, estas foram as premissas encontradas sobre o acolhimento aos docentes.

2º) ‘A falta de apoio aos professores de EF iniciante na EB na escola’.

A respeito deste fator restritivo para a socialização profissional de professores de EF iniciantes na EB nos referimos a Luft (2000) que coloca que apoio significa o que serve para amparar, firmar, sustentar (alguém ou algo); sustentáculo, auxílio, amparo, ajuda. De acordo com Krug; Krug e Krug (2021), apoio é o auxílio prestado ao professor de EF iniciante na EB. Assim sendo, citamos Gabardo (2012, p.75) que aponta que é importante que o professor iniciante tenha apoio no seu contexto profissional, “[...] de forma que sempre que sentir necessidade encontre outros profissionais que possam colaborar na superação de seus dilemas”. Nesse sentido, Gabardo (2012, p.89) acrescenta que “[...] os professores iniciantes buscam nos seus colegas de profissão [...] um referencial para a sua prática docente”. Ainda Gabardo (2012, p.88) ressalta que parece “[...] não haver dúvidas de que o desafio do início da docência é grande, mas também é um período de descobertas e aprendizagens”. Complementa afirmando que, para os professores iniciantes, a aprendizagem acontece, sobretudo “[...] com a ajuda de pessoas mais experientes, tais como colegas de profissão, professores, supervisores, gestores, enfim vêm no trabalho coletivo uma oportunidade de crescimento pessoal” (GABARDO, 2012, p.88).

Desta forma, conforme Gabardo e Hobold (2013, p.540), “[...] para um bom andamento do início de carreira, os iniciantes apontam a necessidade de um acompanhamento sistematizado e institucional, com cursos de formação continuada, palestras, formação de grupos de estudos, treinamento na própria escola em que atuam”.

Frente a este cenário, segundo Krug; Krug e Krug (2021), é importante o apoio da Gestão Escolar para o difícil e crítico período inicial da carreira docente. Também Krug e Krug (2023) ressaltam que o trabalho docente exige assessoria dos gestores e demais profissionais. A equipe gestora da escola deve considerar o papel do professor e suas necessidades de mudanças das práticas pedagógicas, bem como oferecer sugestões e comentários que favoreçam a progressão no trabalho do docente iniciante. Dessa maneira, Gabardo e Hobold (2013, p.544) frisam que os professores iniciantes que contam “[...] com o apoio da equipe pedagógica da escola e de seus colegas, e com um ambiente relativamente acolhedor, conseguem realizar seu trabalho com mais tranquilidade e sem tanto sofrimento”.

Além disto, Gabardo (2012, p.73) diz que “[...] contar com o apoio de pessoas mais experientes parece ser uma maneira de amenizar o ‘choque com a realidade’, e ‘sobreviver’ a essa etapa descrita (entrada na carreira) como desafiadora”. (acréscimo nosso). Nesse sentido, Gabardo e Hobold (2011) afirmam que o apoio recebido pelos professores iniciantes facilita as relações que irão vivenciar e ajuda na inserção desses profissionais no contexto escolar.

Entretanto, de acordo com Gabardo e Hobold (2011), existem professores em início da docência que encontram apoio e outros que não encontram apoio na escola.

Desta forma, citamos Feldkercher e Ilha (2019) que afirmam que um problema evidenciado no início da docência diz respeito ao pequeno ou inexistente apoio dado aos professores iniciantes, tanto por parte da escola, onde está começando suas atividades, quanto das políticas educacionais. Assim sendo, mencionamos Krug (2023) que enfatiza que o professor de EF iniciante na EB não ter apoio na escola é uma das características do início da docência. Dessa maneira, citamos Krug e Krug (2024c) que apontam que a falta de apoio na escola provoca sentimentos negativos de angústia e desencanto nos professores de EF iniciantes na EB. Além disso, Krug e Krug (2025a) destacam que a falta de apoio na escola aos professores de EF iniciantes na EB é um dos fatores que contribuem à permanência dos mesmos no estágio de ‘sobrevivência’ da fase de entrada na carreira docente e que esse fator pode originar o ‘abandono da profissão professor’. Krug (2022) diz que a falta de apoio na escola é um dos descaminhos (sair do caminho do correto do sucesso) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente.

Frente a este cenário, segundo Krug e Krug (2025a, p.49), “[...] o não recebimento de apoio da Gestão Escolar pode impulsionar uma difícil socialização profissional do professor iniciante que irá aumentar o ‘choque com a realidade’ escolar ocasionando o sentimento de insegurança em sua atuação docente”. De acordo com Nunes (2005), a Gestão Escolar ao ser um dos agentes de socialização profissional atuante sobre os professores de EF ao não oferecer apoio aos mesmos pode colaborar no desenvolvimento da desvalorização profissional docente.

Assim, estas foram as premissas encontradas sobre o apoio aos docentes.

3º) ‘As más relações interpessoais dos professores de EF iniciante na EB estabelecidas na escola, ou seja, os conflitos com os colegas’.

Em relação a este fator restritivo para a socialização profissional de professores de EF iniciantes na EB nos dirigimos Luft (2000) que destaca que o relacionamento interpessoal diz respeito à interação entre pessoas, que podem se dar no meio profissional, pessoal ou familiar. Acrescenta que o principal objetivo dos relacionamentos interpessoais é tornar a convivência mais agradável entre os seres humanos. Nesse sentido, Krug e Krug (2025b, p.64) dizem que “[...] as relações interpessoais na escola são os vínculos que se estabelecem no âmbito profissional com os pares pelos professores [...]”. Além disso, nos referimos a Krug *et al.* (2021) que afirmam que todas as relações dentro da escola são refletidas no rendimento profissional. Ter boas relações com o grupo de trabalho e com os alunos é fundamental para que o ato de ensinar seja prazeroso. Se algumas dessas relações não estiverem equilibradas, faltará motivação e o trabalho ficará prejudicado.

Para Krug e Krug (2025b), o gestor, representado pela direção da escola, é o grande articulador da escola e deve esforçar-se por criar canais de comunicação e interação e garantir o alcance dos objetivos da escola, mantendo um bom clima entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar. Os autores complementam dizendo que o gestor é o co-responsável pelo sucesso ou fracasso de uma boa comunicação e, consequentemente, por uma relação interpessoal de qualidade, pois é o articulador do processo e o incentivador do trabalho coletivo.

Diante deste cenário descrito, Krug *et al.* (2021) alertam que existem facilidades e dificuldades nas relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com a comunidade escolar que podem, logicamente, afetar positivamente e/ou negativamente a prática pedagógica dos docentes principiantes.

Frente a este quadro destacado, citamos Krug (2021) que diz que a totalidade dos professores de EF iniciantes na EB possui a expectativa de ter uma boa relação com a comunidade escolar, que, entretanto, não se concretiza na realidade, para a maioria desses. Nesse sentido, nos fundamentamos em Krug e Krug (2024b) que apontam que a existência de relações interpessoais negativas com os integrantes da comunidade escolar dificulta a socialização profissional do professor de EF iniciante na EB em sua escola.

Ao considerarmos este contexto, lembramos Krug *et al.* (2021) que apontam que as relações interpessoais negativas estabelecidas com os agentes escolares no início da atuação profissional ganham relevo, pois o ‘choque com a realidade’, característico dessa fase da carreira, interferirá no processo de socialização profissional do docente.

Conforme Nunes (2005), a forma como se desenvolve o processo de socialização dos professores está intimamente associada à cultura escolar, e dentro desse aspecto, importa as condutas interpessoais dos professores da escola em relação aos professores iniciantes, pois uma cultura escolar composta por condutas interpessoais negativas irá causar sérios danos aos resultados escolares.

Assim, estas foram as premissas encontradas sobre as relações interpessoais dos docentes.

4º) ‘O isolamento profissional dos professores de EF iniciante na EB na escola’.

Sobre este fator restritivo para a socialização profissional de professores de EF iniciantes na EB nos embasamos em Luft (2000) que coloca que isolamento significa o estado ou tempo em que uma pessoa permanece afastada de outras pessoas. Assim, de acordo com Krug e Krug (2024b), o isolamento é o tempo em que o professor de EF iniciante na EB fica afastado de seus colegas de trabalho na escola. Dessa maneira, conforme Krug e Krug (2025b), nas escolas existem professores que desenvolvem suas atividades de modo isolado, ou seja, professores na mesma escola, trabalhando no mesmo turno e da mesma série que mantém pouco ou nenhum contato entre si, não discutem o próprio trabalho que desenvolvem, não planejam suas atividades sobre o programa estabelecido no início do ano, não discutem suas dúvidas, incertezas, problemas comuns. Acrescentam que as rotinas das escolas parecem provocar o isolamento dos professores, pois não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e projetos coletivos no sentido de melhorar a qualidade do ensino.

Neste contexto descrito, Krug (2023) aponta que o isolamento profissional do professor de EF na escola faz parte do real da prática pedagógica dos docentes de EF iniciantes na EB. Assim sendo, nos reportamos a Krug e Krug (2024a) que destacam que um professor de EF iniciante na EB que trabalha isoladamente, individualmente, na escola é uma das características da fase de entrada na carreira de professores de EF da EB que temos na atualidade. Além disso, citamos Cancherini (2009) que alertam que o isolamento profissional docente, sem dúvida alguma, interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB.

Ainda podemos acrescentar que, segundo Krug e Krug (2024c), o isolamento profissional docente provoca os sentimentos negativos de insatisfação e medo nos professores de EF iniciantes na EB.

Frente a tal cenário, nos dirigimos a Cancherini (2009) que diz que o isolamento profissional docente na escola, com certeza, impulsiona uma difícil socialização profissional do professor iniciante, provocando um aumento do ‘choque com a realidade’ escolar afastando o docente do sucesso pedagógico. Dessa forma, citamos Krug (2022) que salienta que o isolamento profissional docente é um dos descaminhos (ato de sair do caminho correto do sucesso) na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização da carreira docente. Nesse

sentido, para Krug e Krug (2025a), o isolamento profissional docente imposto aos professores de EF iniciantes na EB é um dos fatores que contribuem à permanência dos mesmos no estágio de ‘sobrevivência’ da fase de entrada na carreira docente e que esse fato pode originar o ‘abandono da profissão professor’.

Assim, estas foram as premissas encontradas sobre o isolamento dos docentes.

Considerações finais: concluindo sobre a temática do estudo

Pela análise das informações obtidas na literatura especializada em EF estudada, sobre a temática em questão, constatamos ‘um rol de quatro principais fatores restritivos para a socialização profissional de professores de EF iniciantes na EB’. Foram eles: 1º) ‘a falta de acolhimento aos professores de EF iniciantes na EB na escola’; 2º) ‘a falta de apoio aos professores de EF iniciantes na EB na escola’; 3º) ‘as más relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB estabelecidas na escola, ou seja, os conflitos com os colegas’; e, 4º) ‘o isolamento profissional dos professores de EF iniciantes na EB adotado na escola’.

Assim sendo, estes fatores restritivos podem proporcionar um processo de socialização profissional não adequado aos professores de EF iniciantes na EB levando os mesmos a não conseguirem ultrapassar o estágio de ‘sobrevivência’ (caracterizado pelo ‘choque com a realidade’) da fase de entrada na carreira, acarretando sérias consequências, como por exemplo, ‘o absenteísmo e/ou abandono da docência’, conforme o preconizado por Gabardo (2012).

Diante deste cenário, citamos Krug e Krug (2024a) que destacam que os momentos de socialização profissional na escola básica são escassos aos professores iniciantes, o que faz com que fiquem à mercê de situações difíceis e conflitantes. Assim sendo, os autores alertam que o professor iniciante poderá ficar a ‘mercê da sorte’ podendo ou não conseguir superar a fase de adaptação que está confrontando.

Neste cenário, os achados deste estudo estão em consonância com o destacado por Krug e Krug (2024a) de que o processo de socialização profissional dos professores de EF iniciantes na EB ao ser embasado no acolhimento institucional, no apoio proporcionado na escola e nas relações interpessoais estabelecidas na instituição educacional dos mesmos, e, ao não abranger, de forma adequada, os professores, tem como consequência a tendência de potencialização de dificuldades, tanto para os docentes, quanto para as escolas, enquanto instituição educativa.

Tendo em vista todo este contexto descrito anteriormente, podemos inferir que o ‘pano de fundo’, isso é, o que está por trás destes acontecimentos, é uma ‘Gestão Escolar Não Efetiva’, que, segundo Krug e Krug (2023), é aquela que influí diretamente no mau desempenho e no grau de insatisfação dos professores na escola, pois é autoritária, desorganizada, desmotivada e que incentiva o individualismo e o isolamento dos professores, tendo grandes possibilidades de prejudicar um adequado processo de socialização profissional e de desenvolvimento profissional docente. Ainda Krug e Krug (2023, p.4) acrescentam que “a Gestão Escolar Não Efetiva pode levar os docentes principiantes a permanecerem ou demorarem a superar o estágio de ‘sobrevivência’ da fase de entrada na carreira, caracterizado pelo ‘choque com a realidade’ escolar”. Em consequência disso, de acordo com Krug e Krug (2025b, p.70), a Gestão Escolar Não Efetiva pode impulsionar “[...] a produção do absenteísmo e/ou abandono da carreira” pelos professores de EF iniciantes na EB.

Desta maneira, concluímos que ‘os fatores restritivos para a socialização profissional de professores de EF iniciantes na EB não são novos, pois já aparecem por algum tempo na literatura especializada em EF, e que, portanto, já poderiam ter sido ultrapassados e/ou amenizados pela própria atuação dos gestores escolares’. Nesse sentido, achamos importante citarmos Nunes (2005)

que diz que são cinco os agentes de socialização profissional atuantes no exercício da docência: os professores; o núcleo gestor da escola; as políticas educacionais; a administração; e, a natureza das interações com os alunos e comunidade em geral. Dessa forma, a cultura escolar é um elemento central ao objetivar desenvolver a socialização docente (KRUG; KRUG, 2025a). E aqui, destacamos que se encaixa a EF Escolar, porquanto ela é uma parcela da cultura escolar.

Na perspectiva deste cenário destacado, ressaltamos que os processos de socialização são diferenciados tais quais os contextos e culturas em que se desenvolvem e, assim, precisamos dar maior atenção aos efeitos da inserção profissional relativamente à configuração e/ou reconfiguração de uma identidade profissional docente mais qualificada. Assim sendo, torna-se cada vez mais importante ações de acompanhamento aos professores iniciantes que sejam fundamentais para promover a segurança e a estabilidade profissional, o que, com certeza, deveria ser incentivado pelos órgãos da gestão educacional e aderido por todas as comunidades escolares.

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

Referências

- CANCERINI, A. **A socialização do professor iniciante:** um difícil começo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Santos, 2009.
- DINIZ, T.M. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2020.
- FELDKERCHER, N.; ILHA, F.R. da S. O professor iniciante na Educação Física Escolar: inserção profissional, desafios e possibilidades. **Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional Brasileiro**, Curitiba, v.14, n.37, p.135-153, 2019.
- FERRARI, A.T. **Método da pesquisa científica.** São Paulo: McGraw-Hill, 1982.
- GABARDO, C.V. **Início da docência no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.
- GABARDO, C.V.; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando professores do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.05, p.85-97, ago./dez. 2011.
- GABARDO, C.V.; HOBOLD, M. de S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.8, n.2, p.530-549, mai./ago. 2013.
- GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun. 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.
- KRUG, H.N. Expectativas e realizações de professores de Educação Física no início da docência na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.44, v.esp.-EF, p.50-61, jun. 2021.
- KRUG, H.N. Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica na busca da fase de estabilização na carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a.18, n.47, v.08 esp.-EF, p.51-63, jun. 2022.
- KRUG, H.N. As características do início da docência em Educação Física na Educação Básica. **Revista Saberes Docentes**, Juína, v.8, n.15, p.1-20, jan./jun. 2023.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. A Gestão Escolar nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Plurais - Virtual**, Anápolis, v.13, p.1-18, 2023.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. A socialização profissional de professores de Educação Física na Educação Básica em início de carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.20, n.54, v.esp.-EF, p.40-60, out. 2024a.

- KRUG, H.N.; KRUG, R. Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o primeiro dia de escola e de aula de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Connectionline**, Várzea Grande, n.31, p.72-97, 2024b.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. Os sentimentos vivenciados pelos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica frente as dificuldades e facilidades da prática pedagógica. **Revista Querubim**, Niterói, n.53, v.esp.-EF, p.17-37, jun. 2024c.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. A permanência no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira pelos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: a origem do abandono da carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a.21, n.55, v.esp.-EF, p.44-58, fev. 2025a.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. Os fatores causadores do isolamento profissional na profissão docente e suas consequências nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.21, n.55, v.esp.-EF, p.59-74, fev. 2025b.
- KRUG, H.N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o acolhimento dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.13, n.32, p.1120-1140, dez. 2021.
- KRUG, H.N. et al. As relações interpessoais estabelecidas na escola no início da docência nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v.15, ed.1, p.41-60, 2021.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LIMA, E.F. (Org.). **Sobrevidências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. 6. ed. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- NUNES, J.B.S. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., 2005, Caxambu. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2005.
- RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- SILVA, C.R.; GOBBI, B.C.; SIMÃO, A.A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Revista Organizações Rurais e Agroindustriais**, v.7, n.1, p.70-81, 2005.

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

Hugo Norberto Krug⁹
Rodrigo Rosso Krug¹⁰

Resumo

Objetivamos analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) experientes na Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, sobre as suas estratégias de enfrentamento das principais dificuldades pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso. Usamos uma entrevista e à análise de conteúdo na coleta e interpretação das informações. Participaram dez professores de EF experientes na EB. Concluímos pela existência de um rol de doze principais dificuldades e de um rol de dezessete e duas estratégias de enfrentamento das mesmas.

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

Abstract

We was aimed to analyze the perceptions of experienced Physical Education (PE) teachers in the public elementary school system in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul regarding their strategies for coping with the main pedagogical difficulties they experience in daily school life. This was a qualitative case study. We was used interviews and content analysis to collect and interpret the data. Participated ten experienced PE teachers. We was concluded that there was a list of fourteen main difficulties and a list of twenty-two coping strategies.

Keywords: Physical Education. Difficulties. Strategies. Experienced Teachers.

Introdução

Em tempos recentes, em nossa sociedade global, existem muitas preocupações com a profissão de professor de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), pois essa está marcada pela diversidade de agentes e contextos educativos, existindo muitas dificuldades com as quais as escolas, os professores e os alunos se defrontam.

Assim sendo, Krug *et al.* (2019) dizem que os professores de EF na EB vivenciam muitas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, principalmente em escolas públicas. Dessa forma, Krug (2019) enfatiza que as dificuldades provocam incertezas e inseguranças que interferem negativamente na prática pedagógica do professor de EF na EB, que acabam desmotivando esse profissional.

A partir desta realidade descrita a respeito das dificuldades docentes em EF na EB e suas possíveis consequências para os professores e alunos, nos questionamos: mas, então, como resolvê-las? O que fazer? Como enfrentá-las? Quais as estratégias?

⁹ Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); E-mail: hnkruz@bol.com.br.

¹⁰ Professor da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); E-mail: rodkruz@bol.com.br.

Na perspectiva de enfrentamento, Krug *et al.* (2019) afirmam que o professor é um gestor de dificuldades. Dessa maneira, citamos Silva (2020) que assinala que a identificação das dificuldades docentes é imprescindível para o planejamento de estratégias que garantam a melhoria das condições de trabalho e da qualidade do ensino.

Mas, o que é estratégia? Para Luft (2000), estratégia significa um plano de ação projetado para atingir um objetivo. Já estratégia de ensino-aprendizagem são técnicas utilizadas pelos professores com o objetivo de ajudar o aluno a aprender (LUFT, 2000).

Diante deste cenário, ou seja, das dificuldades docentes no processo de ensino-aprendizagem e as consequentes estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores de EF na EB, procuramos nos deter, especificamente nos professores considerados experientes pela literatura especializada, que, segundo Huberman (2000), é aquele que atua há mais de cinco anos na docência.

Diante deste cenário descrito anteriormente, chegamos à construção da seguinte questão problemática norteadora desta investigação: quais são as percepções de professores de EF experientes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), sobre as suas estratégias de enfrentamento das principais dificuldades pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar? Então, diante dessa indagação, objetivamos analisar as percepções de professores de EF experientes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre as suas estratégias de enfrentamento das principais dificuldades pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar.

Justificamos a realização deste estudo pela importância da compreensão das dificuldades pedagógicas vivenciadas pelos professores de EF experientes na EB e suas possíveis estratégias de enfrentamento, para revertê-las e/ou amenizá-las, buscando a melhoria da qualidade do ensino nessa disciplina curricular.

Procedimentos metodológicos

Caracterizamos esta pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem como foco de atenção o mundo dos sujeitos, o significado que atribuem as suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções e suas formas de interações sociais. Segundo Lüdke e André (1986), um princípio básico do estudo de caso é a atenção dada ao contexto em que o objeto se situa, o que permite uma apreensão mais completa do mesmo.

Realizamos a coleta de informações através de uma entrevista, que, para Lüdke e André (1986), permite a captação imediata da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

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

Selecionamos como participantes da investigação ‘dez professores de EF experientes na EB’, sendo ‘cinco do sexo masculino’ e ‘cinco do sexo feminino’, da ‘rede de ensino público (estadual)’, de ‘uma cidade do interior do estado do RS (Brasil)’, com ‘idades que variaram de 35 a 50 anos’, com ‘tempo de docência entre 10 e 25 anos’ e ‘lotados em escolas públicas estaduais diferentes’. Assim sendo, realizamos a escolha dos participantes de forma intencional, pois estabelecemos como principal critério ser um professor experiente, ou seja, um professor que estivesse a partir da fase de diversificação da carreira (+ de 7 anos), conforme classificação de Huberman (2000).

Quanto aos aspectos éticos do estudo, lembramos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resultados e discussões

A partir deste momento, explicitamos os resultados e as discussões do estudo, tendo como referência o seu objetivo geral. Entretanto, para melhor explicitarmos a temática do estudo, citamos Krug *et al.* (2019) que inferem que as dificuldades pedagógicas dos professores de EF na EB podem ser de três tipos: as ligadas à estrutura da escola/sistema educacional; as ligadas aos alunos de EF; e, as ligadas aos próprios professores de EF. Nesse cenário, a seguir, através de quadros, apresentamos o que expuseram os professores estudados sobre a temática em questão.

Quadro 1 – As dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar, ligadas à estruturada escola/sistema educacional e as estratégias de enfrentamento das mesmas, nas percepções dos professores de EF experientes na EB estudados.

Dificuldades pedagógicas ligadas à estrutura da escola/sistema educacional	Citações	Estratégias de enfrentamento	Total citações
1)A falta de espaço físico adequado ao desenvolvimento das aulas de EF.	10	1.1)Adaptação das atividades a serem desenvolvidas para o espaço físico (área externa) existente na escola.	10
2)A falta de materiais para o desenvolvimento das atividades nas aulas de EF.	10	2.1)Adequar os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas aos materiais pedagógicos existentes na escola. 2.2)Não usar materiais nas aulas de EF.	6 4
3)A desvalorização profissional.	7	3.1)Participar das decisões da escola (Conselho de Classe; Reuniões Pedagógicas; etc.). 3.2)Apresentação do planejamento da disciplina aos alunos. 3.3)Participar da elaboração e execução do PPP da escola.	5 1 1
4)O isolamento profissional.	5	4.1)Propor e participar de trabalho profissional colaborativo na escola.	5
5)A falta de um planejamento curricular para a EF.	4	5.1)Escolher de forma adequada os conteúdos da EF a serem ministrados, ou seja, na escolha e organização dos conteúdos.	4
6)A falta de apoio da comunidade escolar.	3	6.1)Buscar apoio na coordenação pedagógica da escola.	3

Fonte: Informações dos participantes do estudo.

Elaboração: Organizado pelos autores.

No quadro 1, observamos a ‘existência de seis principais dificuldades pedagógicas, ligadas à estrutura da escola/sistema educacional, vivenciadas pelos professores de EF experientes na EB estudados, e, consequentemente nove estratégias de enfrentamento das mesmas’. Foram elas:

1) ‘A falta de espaço físico adequado ao desenvolvimento das aulas de EF’ (dez citações). Segundo Krug *et al.* (2019), essa é uma das dificuldades pedagógicas dos professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Nesse sentido, Krug (2019) diz que a falta de espaços apropriados restringe significativamente às possibilidades de desenvolvimento da docência. Entretanto, Krug *et al.* (2020) apontam que saber lidar com a falta de espaços físicos para as aulas de EF na escola é um dos saberes da experiência de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira.

Frente a dificuldade da ‘falta de espaço físico adequado ao desenvolvimento das aulas de EF’, os professores declararam a seguinte ‘estratégia de enfrentamento’:

1.1) ‘Adaptação das atividades a serem desenvolvidas nas aulas para o espaço físico (área externa) existente na escola’ (dez citações). Essa estratégia de enfrentamento pode ser apoiada em Krug (2021b) que aponta que o professor de EF aprender a ministrar as aulas de EF na EB em contexto de condições difíceis/precárias de espaço físico é uma das ações docentes para a valorização da EF Escolar. Nesse cenário, mencionamos Krug (2019) que dizem que saber dar aula de EF em condições de falta de espaço físico é um dos facilitadores da prática pedagógica do professor.

2) ‘A falta de materiais para o desenvolvimento das atividades nas aulas de EF’ (dez citações). Para Krug *et al.* (2019), essa é uma das dificuldades pedagógicas dos professores de EF da EB em diferentes fases da carreira, pois interfere negativamente na prática pedagógica dos mesmos (KRUG, 2019). Krug *et al.* (2020) dizem que saber lidar com a falta de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF na escola é um dos saberes da experiência de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira.

Frente à dificuldade da ‘falta de materiais para o desenvolvimento das atividades nas aulas de EF’, os professores declararam as seguintes ‘estratégias de enfrentamento’:

2.1) ‘Adequar os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas aos materiais pedagógicos existentes’ (seis citações). Essa estratégia de enfrentamento pode ser apoiada em Krug (2021b) que frisa que o professor ao aprender a ministrar as aulas de EF em contexto de falta de materiais pedagógicos, por meio de sua atuação docente, estará valorizando essa disciplina no currículo da EB. Além disso, Krug (2019) destacam que realizar a adequação dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas aos materiais pedagógicos existentes na escola proporciona facilidades no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de EF da EB; e,

2.2) ‘Não usar materiais nas aulas de EF’ (quatro citações). Essa estratégia de enfrentamento pode ser embasada em Silva (2020) que diz que a ausência de material pedagógicos na aula de EF pode trazer alguns benefícios, entre eles: a) o ‘estímulo à criatividade’; b) o ‘desenvolvimento da autonomia’; c) a ‘conexão com o mundo real’; e, d) uma ‘maior interação e engajamento’.

3) ‘A desvalorização profissional’ (sete citações). Conforme Krug *et al.* (2019), essa é uma das dificuldades pedagógicas dos professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Para Krug (2008), a palavra ‘desvalorizado’ revela indignação para com o desprestígio social e aparente desvalor da profissão. Destaca ainda que a desvalorização profissional provoca a insatisfação profissional de professores de EF da EB.

Frente a dificuldade da ‘desvalorização profissional’ os professores declararam as seguintes ‘estratégias de enfrentamento’:

3.1) ‘Participar das decisões da escola’ (cinco citações). Essa estratégia de enfrentamento possui suporte em Ilha e Krug (2009) que apontam à existência de dois espaços importantes para a tomada de decisões dos rumos do trabalho educacional numa Gestão Escolar democrática, os quais são: o conselho de classe e as reuniões pedagógicas. Assim sendo, Krug (2021b) ressaltam que o professor de EF participar das decisões da escola é uma das ações docentes para a valorização da EF na EB;

3.2) ‘Apresentação do planejamento da disciplina de EF aos alunos’ (uma citação). Essa estratégia de enfrentamento pode ser fundamentada em Canfield (1996) que colocam que a apresentação do planejamento de EF aos alunos trás diversos benefícios, entre eles os seguintes: a) a

‘melhoria do foco e da ação’; b) a ‘organização e aprendizagem’; c) o ‘desenvolvimento integral’; e, d) a ‘participação ativa’; e,

3.3) ‘Participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da escola’ (uma citação). Essa estratégia de enfrentamento possui fundamentação em Ilha e Krug (2009) que dizem que o professor de EF deve estar ciente do seu papel de educador na escola participando ativamente na fomentação do Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, os autores apontam que a participação ativa do professor de EF na escola pode contribuir com a legitimação da disciplina neste contexto, possibilitar a sua socialização profissional e culminar no respeito deste perante a comunidade escolar.

4) ‘O isolamento profissional’ (cinco citações). De acordo com Krug (2019a), essa é uma das dificuldades da prática pedagógica de professores de EF da EB, pois interfere negativamente na prática pedagógica dos mesmos. Krug *et al.* (2020) assinalam que saber evitar o isolamento profissional docente é um dos saberes da experiência dos professores de EF da EB em diferentes fases da carreira.

Frente a dificuldade do ‘isolamento profissional’ os professores declararam a seguinte ‘estratégia de enfrentamento’:

4.1) ‘Propor e participar de trabalho profissional colaborativo na escola’ (cinco citações). Essa estratégia de enfrentamento encontra suporte em Canfield (1996) que enfatiza que é preciso estabelecer-se nas escolas um clima de colaboração, que seja oposta ao individualismo. Destaca que uma postura colaborativa, refletindo e investigando em equipe as dificuldades dos docentes, teremos uma melhoria no clima de trabalho, produzindo-se um ambiente de apoio, intercâmbio e comunicação onde os professores reconstruiriam suas capacidades pedagógicas, revisando suas práticas, desenvolvendo esquemas alternativos de melhorias do processo ensino-aprendizagem.

5) ‘A falta de um planejamento curricular para a EF’ (quatro citações). Conforme Krug *et al.* (2019), essa é uma das dificuldades pedagógicas dos professores de EF da EB em diferentes fases da carreira, pois interfere negativamente na prática pedagógica dos mesmos. Assim sendo, os autores colocam que a falta de planejamento curricular da EF acarreta enormes diferenças entre o que é desenvolvido em cada ano e em cada escola, portanto a aula não pode ser simplesmente para ocupar o tempo do aluno.

Frente a dificuldade da ‘falta de um planejamento curricular para a EF’ os professores declararam a seguinte ‘estratégia de enfrentamento’:

5.1) ‘Escolher de forma adequada os conteúdos da EF a serem ministrados, ou seja, na escolha e organização dos conteúdos’ (quatro citações). Essa estratégia de enfrentamento sustenta-se em Canfield (1996) que diz que a escolha dos conteúdos é tarefa do professor, sendo preciso considerar a herança cultural dos conhecimentos e habilidades, bem como a experiência da prática social vivida pelos alunos, sendo três as fontes utilizadas para selecioná-los: a) a ‘programação oficial’, na qual são fixados os conteúdos; b) os ‘conteúdos básicos das ciências’ transformados em matérias de ensino; e, c) as ‘exigências teóricas e práticas’ tendo em vista o mundo do trabalho.

6) ‘A falta de apoio da comunidade escolar’ (três citações). Para Krug *et al.* (2019), essa é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Esse fato está em concordância com o dito por Krug (2021b) que afirma que, na organização escolar, a EF tem ocupado um lugar secundário, frequentemente, isolada das demais disciplinas. Acrescentam que, de forma geral, pais, professores e alunos, não conseguem ver a EF como espaço de aprendizagem.

Frente a dificuldade da ‘falta de apoio da comunidade escolar’ os professores declararam a seguinte ‘estratégia de enfrentamento’:

6.1) ‘Buscar apoio na coordenação pedagógica da escola’ (três citações). Essa estratégia de enfrentamento pode ser apoiada em Ilha e Krug (2009) que colocam que o coordenador pedagógico é muito importante por ser o articulador das ações da escola, contribuindo com os trabalhos desenvolvidos pelos docentes, intervindo positivamente na elaboração e execução do planejamento, nas avaliações e na organização dos espaços pedagógicos, portanto, atuando para melhoria das condições de ensino-aprendizagem.

Assim, estas foram as dificuldades pedagógicas, ligadas à estrutura da escola/sistema educacional, vivenciadas pelos professores de EF experientes da EB estudados e suas estratégias de enfrentamento das mesmas.

Ao produzirmos uma ‘análise geral’ sobre ‘as dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar ligadas à estrutura da escola/sistema educacional e as estratégias de enfrentamento das mesmas’, constatamos que um ‘rol de seis dificuldades vivenciadas pelos professores de EF experientes da EB estudados’, bem como um ‘rol de nove estratégias de enfrentamento das mesmas’. A respeito do embasamento teórico dessas constatações, inicialmente, podemos citar Krug *et al.* (2019) que colocam que uma parcela (oito do total de vinte e uma) das dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de EF na EB está ligada à estrutura da escola/sistema educacional. Também mencionamos Krug (2019) que frisa que o enfrentamento da complexidade da prática docente, ou seja, das dificuldades vivenciadas é um dos elementos facilitadores da docência em EF na EB.

Quadro 2 – As dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar, ligadas aos alunos de EF e as estratégias de enfrentamento das mesmas, nas percepções dos professores de EF experientes na EB estudados.

Dificuldades pedagógicas ligadas aos alunos de EF	Citações	Estratégias de enfrentamento	Total citações
1)A indisciplina dos alunos nas aulas de EF.	8	1.1)Dialogar com os alunos.	7
		1.2)Refletir com os alunos para compreender as causas e consequências da indisciplina.	1
2)A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF.	5	2.1)Despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas.	5
3)Os alunos inclusos nas aulas de EF.	3	3.1)Estimular a socialização entre os alunos diferentes.	2
		3.2)Ter estratégias de ensino para lidar com os alunos inclusos.	1

Fonte: Informações dos participantes do estudo.

Elaboração: Organizado pelos autores.

No quadro 2, notamos a ‘existência de três dificuldades pedagógicas, ligadas aos alunos de EF, vivenciadas pelos professores de EF experientes na EB estudados, e, consequentemente cinco estratégias de enfrentamento das mesmas’. Foram elas:

1) ‘A indisciplina dos alunos nas aulas de EF’ (oito citações). Conforme Krug *et al.* (2019), essa é uma das dificuldades pedagógicas dos professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira, interferindo negativamente na prática pedagógica dos mesmos (KRUG, 2019). Assim sendo, Krug *et al.* (2019) afirmam que a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes

perturbadoras que inviabilizam o trabalho que o professor deseja desenvolver. Krug *et al.* (2020) salientam que saber lidar com os comportamentos indisciplinares dos alunos é um dos saberes da experiência de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira.

Diante da dificuldade da ‘indisciplina dos alunos’, os professores manifestaram as seguintes ‘estratégias de enfrentamento’:

1.1) ‘Dialogar com os alunos’ (sete citações). Essa estratégia de enfrentamento pode ser apoiada em Krug e Krug (2019) que apontam o diálogo com os alunos como uma estratégia de enfrentamento da indisciplina na escola, pois na discussão democrática os alunos se sentem integrantes da escola, criando um sentimento de envolvimento na aula, tornando um ambiente mais aberto e participativo, possibilitando mais aprendizagem de conhecimentos. Destacam que a rediscussão das regras deverá ocorrer sempre que essas perderem o seu sentido ou começarem a atrapalhar o desenvolvimento do grupo; e,

1.2) ‘Refletir com os alunos para compreender as causas e consequências da indisciplina’ (uma citação). Essa estratégia de enfrentamento pode ser ancorada em Krug e Krug (2019) que afirmam que o professor deve refletir sobre as suas práticas educativas, pois essa atitude pode ser eficaz, enquanto estratégia, isso porque agiria evitando a indisciplina. Dizem que cada professor deve procurar aprender a partir da sua experiência, pois uma das regras que deve ter em conta é tentar analisar o seu próprio comportamento face às situações de autoconhecimento e aperfeiçoamento progressivo.

2) ‘A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF’ (cinco citações). Para Krug *et al.* (2019), essa é uma das dificuldades pedagógicas dos professores de EF da EB em diferentes fases da carreira, pois interfere negativamente na prática pedagógica dos mesmos. Krug *et al.* (2020) assinalam que saber lidar com a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF na escola é um dos saberes da experiência de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira.

Diante da dificuldade da ‘falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF’, os professores manifestaram a seguinte ‘estratégia de enfrentamento’:

2.1) ‘Despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas’ (cinco citações). Essa estratégia de enfrentamento pode ser amparada por Canfield (1996) que afirma que o professor de EF tem que despertar o interesse dos alunos para que esses sintam prazer e vejam horizontes na prática das atividades físicas. Segundo Krug (2019), o interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF na escola facilita a prática pedagógica, pois interfere positivamente na prática pedagógica dos mesmos.

3) ‘Os alunos inclusos nas aulas de EF’ (três citações). De acordo com Krug (2021a), a maioria dos professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira, declara que não está preparado para a atuação na EB, diante da inclusão escolar, ou seja, com os alunos inclusos nas aulas de EF. Dessa forma, o autor destaca que a não preparação do professor de EF em lidar com os alunos inclusos é um fato da realidade (aquilo que tem existência verdadeira e não imaginária) da EF Inclusiva.

Diante da dificuldade dos ‘alunos inclusos’, os professores manifestaram as seguintes ‘estratégias de enfrentamento’:

3.1) ‘Estimular a socialização entre os alunos diferentes’ (duas citações). Essa estratégia de enfrentamento pode ser assegurada por Zoboli *et al.* (2013) que alertam que a aculturação dos hábitos inclusivos fica evidenciada, pois, a cada dia nos impõem situações onde precisamos exercer a arte de conviver com o diferente e as diferenças. Segundo Krug (2021a), ‘saber estimular a socialização entre

os alunos diferentes' é uma das ações dos professores de EF da EB que tornam a EF Escolar mais inclusiva; e,

3.2) ‘Ter estratégias de ensino para lidar com os alunos inclusos’ (uma citação). Essa estratégia de enfrentamento pode ser sustentada em Zoboli *et al.* (2013) que ressaltam que o professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdades, pois, quando se fala em inclusão não estamos falando só de deficientes e, sim, da escola também. Krug (2021a) diz que a educação que busca a inclusão implica na criação de estratégias que venham a se preocupar em cultivar uma reflexão crítica sobre a realidade social, ultrapassando o conservantismo da repetição de informações.

Assim, estas foram as dificuldades pedagógicas, ligadas aos alunos de EF, vivenciadas pelos professores de EF experientes na EB estudados e suas estratégias de enfrentamento das mesmas.

Ao produzirmos uma ‘análise geral’ sobre ‘as dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar ligadas aos alunos de EF e as estratégias de enfrentamento das mesmas’, constatamos que um ‘rol de três dificuldades vivenciadas pelos professores de EF experientes da EB estudados’, bem como um ‘rol de cinco estratégias de enfrentamento das mesmas’. Relativamente à fundamentação teórica dessas constatações, primeiramente, podemos nos referir a Krug *et al.* (2019) que dizem que uma pequeníssima parcela (duas do total de vinte e uma) das dificuldades pedagógicas, em diversas fases da carreira, de professores de EF na EB está ligada aos alunos de EF. Também nos dirigimos a Silva (2020) que afirma que o enfrentamento das dificuldades da prática docente em EF na EB auxilia na melhoria da qualidade do ensino.

Quadro 3 – As dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar ligadas aos próprios professores EF e as estratégias de enfrentamento das mesmas, nas percepções dos professores de EF experientes na EB estudados.

Dificuldades pedagógicas ligadas aos próprios professores de EF	Citações	Estratégias de enfrentamento	Total citações
1)Os conflitos com os colegas.	6	1.1)Utilizar a mediação de conflitos.	6
2)A falta de controle/domínio da turma de alunos nas aulas de EF.	4	2.1)Traçar os limites da turma de alunos.	4
3)A dificuldade no planejamento de ensino e/ou das aulas de EF.	2	3.1)Aprender a fazer um bom planejamento de ensino e/ou das aulas de EF.	2

Fonte: Informações dos participantes do estudo.

Elaboração: Organizado pelos autores.

No quadro 3, visualizamos a ‘existência de três dificuldades pedagógicas, ligadas aos próprios professores de EF experientes na EB estudados, e, consequentemente três estratégias de enfrentamento das mesmas’. Foram elas:

1) ‘Os conflitos com os colegas de trabalho’ (seis citações). Krug *et al.* (2019) afirmam que essa é uma das dificuldades pedagógicas dos professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Nesse sentido, Krug (2008) aponta que a maioria dos professores de EF da EB declara uma insatisfação com o relacionamento com os seus pares, devido aos atritos de opiniões, ao surgimento de inimizades, e a formação de grupos isolados de professores que rejeitam outros colegas.

Perante a dificuldade dos ‘conflitos com os colegas de trabalho’, os professores explicitaram a seguinte ‘estratégia de enfrentamento’:

1.1) ‘Utilizar a mediação de conflitos’ (seis citações). Essa estratégia de enfrentamento pode ser embasada em Chrissino (2007) que diz que o conflito é parte integrante da vida social, pois se origina da diferença de interesses. Para o autor, mediação de conflito é o procedimento pelo qual os participantes, com a presença de um mediador, põem as questões em disputa objetivando considerar alternativas e chegar a um acordo que seja aceitável. A mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social.

2) ‘A falta de controle/domínio da turma de alunos nas aulas de EF’ (quatro citações). Para Krug *et al.* (2019), essa é uma das dificuldades na prática pedagógica de professores de EF da EB, em diversas fases da carreira, que causa uma interferência negativa na docência dos mesmos. Entretanto, Krug *et al.* (2020) manifestam que saber ter o controle/domínio da turma de alunos nas aulas de EF na escola é um dos saberes da experiência de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira.

Perante a dificuldade da ‘falta de controle/domínio da turma de alunos nas aulas de EF’, os professores explicitaram a seguinte ‘estratégia de enfrentamento’:

2.1) ‘Traçar os limites da turma de alunos’ (quatro citações). Essa estratégia de enfrentamento pode ser ancorada em Silva (2020) que assinalam que o professor deve definir as expectativas e traçar os limites da turma de alunos e o mais importante é conseguir que eles sejam aceitos, sendo essa a principal fonte de tensões na relação pedagógica. Nesse sentido, Krug *et al.* (2020) afirmam que o aprendizado do domínio/controle da turma de alunos é uma das aprendizagens docentes dos professores de EF da EB em diferentes fases da carreira.

3) ‘A dificuldade no planejamento das aulas de EF’ (duas citações). De acordo com Krug *et al.* (2019), essa é uma das dificuldades na prática pedagógica de professores de EF da EB, em diversas fases da carreira, pois impacta negativamente na docência (CANFIELD, 1996). Entretanto, Krug *et al.* (2020) salientam que saber fazer um bom planejamento para as aulas de EF na escola é um dos saberes da experiência de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira.

Perante ‘a dificuldade no planejamento das aulas de EF’, os professores explicitaram a seguinte ‘estratégia de enfrentamento’:

3.1) ‘Aprender a fazer um bom planejamento’ (duas citações). Essa estratégia de enfrentamento pode ser fundamentada em Krug (2019) que coloca que a existência de um bom planejamento do professor para as aulas de EF na escola é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica do professor de EF da EB, pois interfere positivamente na prática pedagógica dos mesmos. Assim sendo, o autor destaca que a existência de um bom planejamento para as aulas facilita a prática pedagógica do professor de EF da EB.

Assim, estas foram as dificuldades pedagógicas, ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos, vivenciadas pelos professores de EF experientes na EB estudados e suas estratégias de enfrentamento das mesmas.

Ao produzirmos uma ‘análise geral’ sobre ‘as dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar ligadas aos próprios professores de EF e as estratégias de enfrentamento das mesmas’, constatamos que um ‘rol de três dificuldades vivenciadas pelos professores de EF experientes da EB estudados’, bem como um ‘rol de três estratégias de enfrentamento das mesmas’. Em relação à sustentação teórica dessas constatações, como prioridade, buscamos apoio em Krug *et al.* (2019) que esclarecem que a maioria (onze do total de vinte e uma) das dificuldades pedagógicas, em diversas fases da carreira, de

professores de EF na EB está ligada aos próprios professores da área. Também encontramos ancoragem em Silva (2020) que diz que os próprios professores de EF experientes na EB podem construir/aplicar estratégias de ensino para a superação dos problemas ocorridos na prática pedagógica.

Considerações conclusivas

Pela análise das informações obtidas, concluímos pela ‘existência de um rol de doze principais dificuldades vivenciadas pelos professores de EF experientes na EB estudados, bem como de um rol de dezessete estratégias de enfrentamento das mesmas’.

Assim sendo, também concluímos que ‘investigar as dificuldades da prática pedagógica de professores de EF experientes na EB, apesar de não ser um tema inovador, é importante para apontar tentativas de superação do cenário problemático da prática pedagógica no percurso da carreira docente, pois o não enfrentamento das mesmas pode levar ao abandono da profissão e/ou absentismo do professor experiente’. Dessa forma, mediante as principais dificuldades vivenciadas pelos professores de EF experientes na EB estudados, notamos que esses apresentaram estratégias de enfrentamento das mesmas, procurando minimizá-las e/ou superá-las, o que aponta para ações na busca de um trabalho mais qualificado na EF na EB.

Neste sentido, citamos Huberman (2000) que coloca que muitas são as dificuldades que os professores encontram no exercício de sua profissão, onde estas podem ser comparadas a um labirinto, o qual corresponde a um caminho difícil de percorrer-se até chegar na sua saída. Assim sendo, ao relacionarmos esta afirmativa, podemos inferir que a saída deste labirinto de dificuldades pode ser indicada pelas estratégias de enfrentamento destas dificuldades pelos professores.

Desta forma, é pela busca do enfrentamento das dificuldades da prática docente, onde o professor pode e tem que optar sobre o que fazer, ou seja, criar estratégias de enfrentamento é que vai possibilitar a melhoria da qualidade do ensino, pois vendo as dificuldades como desafios a serem vencidos aparecem à atitude de superação, já que assim, aceitam o desafio e aprendem a enfrentá-lo. Entretanto, o processo de aprender a enfrentar as dificuldades tem que ser contínuo e deve durar toda a vida profissional, pois, experimentando, vivenciando as dificuldades, através da elaboração de estratégias de enfrentamento, o professor vai adquirindo muitos conhecimentos que aumentarão seu conjunto de teorias e práticas de ensino. Aí, surgem os saberes da experiência profissional, os quais podem contribuir na melhoria da prática docente.

Krug *et al.* (2020) colocam que os saberes da experiência são aqueles produzidos pelos professores no cotidiano de sua prática, que mostra-se também um saber coletivo e também individual, e, assim, os docentes assumem um papel de auto-formação, à medida que esses se entendem como sujeitos reflexivos de sua própria prática.

Referências

- 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.
- CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.11-28, jan./mar. 2007.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.
- ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. A função dos conselhos de classe e das reuniões pedagógicas para os professores de Educação Física. **Revista de Educação do IDEAU – REI**, Getúlio Vargas, v.4, n.8, p.1-12, jan./jun. 2009.

- KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.122, p.1-7, jul. 2008.
- KRUG, H.N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, jul. 2019.
- KRUG, H.N. O real e o ideal da Educação Física inclusiva: percepções de professores da área. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, nov. 2021a.
- KRUG, H.N. Ações docentes para a valorização da Educação Física na Educação Básica: as percepções dos professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp.- EF, p. 36-44, fev. 2021b.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. A indisciplina dos alunos da Educação Básica nas aulas de Educação Física de professores iniciantes na carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-14, nov. 2019.
- KRUG, H.N. et al. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, v.7, n.13, p.223-246, jan./jun. 2019.
- KRUG, H.N. et al. Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, ed.1, n.13, p.1-18, dez. 2020.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. S.Paulo: Atlas, 2006.
- SILVA, B.B. da. **Estratégias de professores de Educação Física para a superação dos problemas na carreira docente**: experiências de um município do interior paulista. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UNESP, Bauru, 2020.
- ZOBOLI, F. et al. Apresentação. In: SOUZA, R. de C.S. et al. (Orgs.). **Educação Física Inclusiva**: perspectivas para além da deficiência. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

COMO A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PODE TORNAR-SE MAIS VALORIZADA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Hugo Norberto Krug¹¹
Rodrigo de Rosso Krug¹²

Resumo

Objetivamos analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do Rio Grande do Sul, sobre como a disciplina de EF na EB pode tornar-se mais valorizada no currículo escolar. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Usamos uma entrevista e à análise de conteúdo na coleta e interpretação das informações obtidas. Participaram vinte professores de EF da EB. Concluímos que às ações docentes de como a disciplina de EF pode tornar-se mais valorizada no currículo escolar contribuem para a melhoria da qualidade do seu ensino.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo Escolar. Valorização.

Abstract

We was aimed to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers in the public elementary school system in a city in Rio Grande do Sul regarding how PE in the elementary school system can become more valued in the school curriculum. We was conducted a qualitative case study. We was used interviews and content analysis to collect and interpret the data obtained. Participated twenty PE teachers from the elementary school system. We was concluded that teaching actions regarding how PE in the elementary school system can become more valued in the school curriculum can improve the quality of their teaching.

Keywords: Physical Education. School Curriculum. Appreciation.

As considerações iniciais: o contexto do estudo

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

Na direção desta colocação, mencionamos Contreira; Flores e Krug (2013, p.148), que enfatizam que “[...] muitos fatores podem ser revistos, pois a educação que encontramos na escola, certamente, necessita de mais olhares”.

De acordo com Salgado (2017), a disciplina de Educação Física (EF) vem historicamente buscando sua identidade e sua legitimidade nos ambientes escolares. Dessa maneira, o autor apresenta a EF na Educação Básica (EB) como um 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 com as outras disciplinas do currículo escolar.

¹¹ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); E-mail: hukrug@bol.com.br.

¹² Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erechim); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); E-mail: rodkrug@bol.com.br.

Entretanto, conforme Krug *et al.* (2020a, p.2), “[...] no ambiente escolar, a EF é um componente curricular que, oscila entre uma valorização e uma desvalorização [...]”.

Diante deste quadro de valorização e/ou desvalorização, citamos Rodrigues *et al.* (2016) que assinalam que a prática pedagógica dos professores de EF da EB pode tanto favorecer quanto dificultar a visão sobre a EF no sentido de que as concepções que fundamentam suas ações podem ser embasadas em uma pedagogia tradicional (ultrapassada para os tempos atuais) ou progressista (mais atual porque buscam inovações mais adequadas para os tempos atuais).

Também Leandro (2012) salienta que a valorização e/ou desvalorização estão ligadas ao trabalho pedagógico dos professores de EF da EB, pois esses precisam dar a essa área do conhecimento a sua devida importância no currículo escolar.

No entanto, para Borba Neto (2017), existe a prevalência da desvalorização da EF na EB devido à fragilidade que muitas escolas ainda possuem para o exercício pleno do professor de EF e execução do que preconiza essa disciplina.

Assim sendo, neste cenário de prevalência da desvalorização da EF na EB sobre a valorização da mesma, preocupamo-nos em desenvolver um estudo sobre as percepções de professores da área a respeito dessa temática, ou melhor, de como torná-la mais valorizada, pois, segundo Krug; Krug e Telles (2017), a escuta e a problematização de professores a respeito da profissão docente são fundamentais, pois podem apontar dimensões importantes a serem consideradas no exercício da docência.

Krug (2008) coloca que estudar a prática docente é gerar conhecimentos úteis para a melhoria da qualidade do ensino, bem como da vida destes profissionais.

Desta maneira, partindo das premissas anteriormente expostas, construímos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), sobre como a disciplina de EF na EB pode tornar-se mais valorizada no currículo escolar? A partir dessa indagação, elaboramos o seguinte objetivo geral para o estudo: analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre como a disciplina de EF na EB pode tornar-se mais valorizada no currículo escolar.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Krug; Krug e Telles (2017, p.25) que afirmam que “[...] pesquisas desta natureza oferecem subsídios para reflexões que podem despertar modificações no cotidiano da Educação Física Escolar, as quais contribuem para a melhoria da qualidade dessa disciplina na escola”.

Os procedimentos metodológicos: o caminho do estudo

Ao pensarmos nos procedimentos metodológicos verificamos que o caminho mais coerente a fim de contemplar o objetivo deste estudo nos induziu à utilização da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Para Mendonça; Rocha e Nunes (2008), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão das singularidades do fenômeno social, que tem como objeto de estudo as situações complexas e/ou particulares que somente o método quantitativo não consegue analisar.

De acordo com Oliveira; Santos e Florêncio (2019, p.40), o estudo de caso “[...] é uma investigação que trata sobre uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nela”. Conforme Almeida; Oppa e Moretti-Pires (2012, p.143), “o objetivo do estudo de caso não é o de generalizar os resultados encontrados [...]”, mas, sim buscar qualificar as características encontradas como forma de conhecimento para tentar entender um fenômeno específico, pouco conhecido em um contexto articulado com a vida real (YIN, 2009).

Assim, neste estudo, relacionamos o caso investigado ‘as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre como a disciplina de EF na EB pode tornar-se mais valorizada no currículo escolar’.

Empregamos uma entrevista como instrumento de pesquisa. Conforme Minayo (2009, p.64), entrevista “[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. A autora acrescenta que a

entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Lembramos que embasamos o roteiro da entrevista no objetivo geral do estudo. As entrevistas com os colaboradores do estudo foram gravadas e transcritas.

Na interpretação das informações coletadas, por meio da entrevista, usamos à análise de conteúdo, que, segundo Massa; Oliveira e Borges (2021), possui três diferentes momentos: 1) a descrição – enumeração das características do texto (e/ou depoimento), resumida após o tratamento; 2) a inferência – processo intermediário que permite passagem explícita e controlada entre a descrição e a interpretação. São deduções lógicas, admitindo-se proposições tidas como verdadeiras. Confere relevância teórica para à análise de conteúdo; e, 3) a interpretação – significação concebida às características evidenciadas na descrição.

Selecionamos para colaboradores (participantes) do estudo vinte professores de EF da EB, da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Ressaltamos que adotamos a forma intencional para a seleção dos colaboradores do estudo. Essa forma de seleção está em consonância com o dito por Thomas; Nelson e Silverman (2007) de que na pesquisa qualitativa os participantes são selecionados a partir dos indivíduos com os quais se pode aprender mais, assim, o processo de seleção ocorre de forma intencional.

Em relação à quantidade de participantes do estudo nos referimos a Goldenberg (2015, p.53) que salienta que a representatividade das informações coletadas nas pesquisas de cunho qualitativo “[...] está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos e não a sua expressividade numérica”.

Ao considerarmos os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas destacamos que os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, achamos necessário registrarmos que garantimos a não identificação dos colaboradores investigados, bem como do nome da escola de atuação dos mesmos.

Para auxiliarmos na compreensão do contexto social da pesquisa, decidimos divulgar uma breve caracterização pessoal e profissional dos professores de EF da EB estudados: a) ‘características pessoais’ – treze do sexo feminino e sete do sexo masculino; oito casados, quatro desquitados ou separados e oito solteiros; e, a faixa etária variou de vinte e cinco a cinqüenta anos de idade; e, b) ‘características profissionais’ – todos (vinte) licenciados em EF; lotados na rede de ensino público

estadual; em diferentes escolas de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, com tempo de serviço de quatro a vinte e cinco anos de docência em EF na EB.

Os resultados e as discussões: os achados do estudo

Orientamos e explicitados os resultados e as discussões do estudo a partir do seu objetivo geral. Dessa forma, emergiram, das percepções dos professores de EF da EB estudados, diversas ações que deveriam ser adotadas pelos professores da área para tornar a EF mais valorizada no currículo escolar, as quais, elencamos na sequência.

1^{a)} ‘O professor de EF da EB deve participar das decisões da escola’* (dezoito citações).

Quanto a essa ação a ser adotada pelos professores da área, para tornarem a EF mais valorizada no currículo escolar, mencionamos Ilha e Krug (2009) que enfatizam que a reunião pedagógica é um dos espaços importantes para a tomada de decisões dos rumos do trabalho educacional de grande destaque numa Gestão Escolar democrática.

Neste sentido, Vasconcellos (2002) destaca que as reuniões pedagógicas representam um espaço coletivo constante na escola, no direcionamento de que, se estabeleçam diálogos entre os gestores nas tomadas de decisões em busca do resgate da ação conjunta. O autor salienta que o trabalho do professor ainda se apresenta muito marcado pelo individualismo e acredita que o isolamento não favorece em nada a atuação do mesmo. Pelo contrário, o sujeito isolado que luta por um objetivo não vai muito longe. Então, evidencia-se a necessidade da articulação de saberes entre os colegas da escola, sendo que a reunião pedagógica pode e deve proporcionar esse processo de formação e avaliação em grupo.

Entretanto, diante deste contexto, citamos Krug *et al.* (2016, p.71) que colocam que os professores de EF da EB “[...] não costumam participar das decisões da escola, como por exemplo, das reuniões pedagógicas [...], etc.”, sendo então isso, uma cultura da EF na escola.

Assim sendo, segundo Krug *et al.* (2020a, p.10), “a não participação do professor de EF nas decisões da escola” é um dos fatores indicativos de desvalorização da EF na EB, nas percepções de professores de EF da EB, nas fases de entrada, estabilização e diversificação da carreira docente. Krug; Krug e Krug (2019, p.83) apontam que “a não participação do professor de EF nas decisões da escola [...]” é um dos fatores que levam à existência de marginalização da EF na EB. Além disso, nos referimos a Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p.4) que assinalam que

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

Consequentemente, diante deste cenário descrito, nos dirigimos a Krug *et al.* (2020a, p.15) que ressalta que “[...] para mudar o quadro de desvalorização da EF no currículo escolar [...]” “[...] um bom início de transformação seria [...] o professor de EF participar das decisões da escola [...]” (KRUG *et al.*, 2020a, p.16).

Krug (2022, p.6) frisa que “[...] o professor de EF da EB ao participar das reuniões pedagógicas, além de conhecer a realidade geral da escola, também contribui com o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola na busca de melhor formação para os alunos”, originando uma valorização da EF na EB.

Frente a este cenário descrito anteriormente, podemos inferir que a participação dos professores de EF da EB nas decisões da escola, ou seja, nas reuniões pedagógicas, conselhos de classe, etc., com certeza, é uma das ações a serem adotadas para tornar a EF mais valorizada no currículo escolar.

2^{a)} ‘O professor de EF da EB deve desenvolver um planejamento curricular em sua disciplina’* (quinze citações).

Em referência a essa ação a ser adotada pelos professores da área, para tornarem a EF mais valorizada no currículo escolar, nos referimos a Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p.4) que afirmam que “[...] a conjuntura atual [...] tem levado a Educação Física a ser marginalizada [...]”, sendo um dos exemplos dessa situação, a não integração da Educação Física no momento do planejamento, discussão e avaliação do trabalho pedagógico da escola o que ocasiona um distanciamento do professor de EF do restante da equipe pedagógica, situação que caracteriza a ‘pouca importância’ do trabalho e da opinião do professor da referida disciplina.

Krug *et al.* (2019, p.233) colocam que “a falta de um planejamento curricular da EF [...]” é uma das dificuldades pedagógicas de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira.

Neste sentido, Krug; Krug e Ilha (2013, p.321) destacam que “[...] a falta de um conteúdo mínimo a ser trabalhado nas aulas de EF provoca diferenças enormes entre o que é desenvolvido em cada série/ano e em cada escola, inclusive acarretando a repetição de conteúdos durante o desenrolar das séries/anos”.

Neste cenário, Krug *et al.* (2018, p.48) apontam que “[...] o distanciamento do professor de EF no planejamento, discussão e avaliação do trabalho pedagógico da escola” é um dos fatores que levam à existência da marginalização da EF na EB, nas percepções dos professores da área.

Entretanto, para mudar o quadro de desvalorização/marginalização da EF no currículo escolar, segundo Krug *et al.* (2020a), um bom início de transformação seria o professor ter um planejamento curricular de sua disciplina e segui-lo em suas aulas na escola.

Frente a este cenário descrito anteriormente, podemos inferir que o professor de EF da EB desenvolver um planejamento curricular em sua disciplina, com certeza, é uma das ações a serem adotadas para tornar a EF mais valorizada no currículo escolar.

3^{a)} ‘O professor de EF da EB deve trabalhar coletivamente com os demais professores do currículo escolar’* (doze citações).

Referentemente a essa ação a ser adotada pelos professores da área, para tornarem a EF mais valorizada no currículo escolar, citamos Pereira e Rebolo (2017) que enfatizam que o trabalho coletivo é um implicador positivo sobre o trabalho do professor, por isso, a necessidade de pensar a escola como espaço democrático em que os professores possam desenvolver práticas coletivas.

Entretanto, segundo Krug *et al.* (2016, p.71), os professores de EF na EB “trabalham de forma isolada” e que isso faz parte da cultura da EF Escolar.

Neste sentido, Moraes (1996) destaca que o professor sozinho não pode avançar significativamente, pois quanto mais o professor avança na sua profissão, mais ele necessita interagir com seus colegas, mas ele percebe o diálogo com os outros professores como forma de melhoria profissional. O autor complementa afirmando que o professor somente é capaz de avançar de forma

significativa se sua progressão estiver associada ao esforço de progressão de um grupo como um todo e, ainda mais, da sociedade da qual ele é parte.

Diante deste contexto, citamos Krug; Krug e Krug (2019, p.83) que afirmam que “[...] o trabalho isolado do professor de EF na escola [...]” é um dos fatores que levam à marginalização da EF na EB nas percepções da Gestão Escolar.

Assim sendo, mencionamos Krug (2021) que anuncia que o trabalho coletivo é um dos caminhos para o sucesso na prática pedagógica de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Além disso, de acordo com Krug (2019), um trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica de professores de EF da EB.

Telles *et al.* (2015, p.7) ressaltam que “saber trabalhar coletivamente [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar nas percepções de acadêmicos ingressantes na graduação em EF.

Frente a este cenário descrito anteriormente, podemos inferir que o professor de EF da EB trabalhar coletivamente com os demais professores do currículo escolar, com certeza, é uma das ações a serem adotadas para tornar a EF mais valorizada no currículo escolar.

4º) ‘O professor de EF da EB deve se comprometer com a escola’* (dez citações).

Em relação a essa ação a ser adotada pelos professores da área, para tornarem a EF mais valorizada no currículo escolar, nos reportamos a Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013) que colocam que o professor de EF da EB carrega uma crise de identidade histórica na profissão, levando muitos desses profissionais de EF a não se comprometerem a reverter à situação desgastada de sua imagem e de sua prática docente afetando também a visão dos alunos que vêem na disciplina uma oportunidade de lazer e não de construção pessoal e educacional.

Neste sentido, mencionamos Krug *et al.* (2020a, p.12) que assinalam que “a falta de professores de EF [...] comprometidos nas escolas [...]” é um dos fatores indicativos de desvalorização da EF na EB. Também Leandro (2012) aponta que o descomprometimento profissional é uma das causas da desvalorização da EF na escola.

Diante deste cenário descrito, citamos Freire (1996) que enfatiza que ensinar exige comprometimento. A presença do professor não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, pois é uma presença em si política. Enquanto presença não pode ser de omissão, mas de um sujeito de opções. O professor deve revelar aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper, de fazer justiça, de não falhar à verdade.

Assim sendo, de acordo com Krug (2001), é no compromisso que reside uma das grandes razões para o bom desempenho do professor, pois o comprometimento pelo que faz inquieta e leva ao aprimoramento, provoca a busca de novas alternativas de ensino.

Neste contexto, segundo Telles *et al.* (2015, p.8), “saber se comprometer [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar nas percepções de acadêmicos ingressantes na graduação em EF.

Frente a este cenário descrito anteriormente, podemos inferir que o comprometimento do professor de EF da EB com a escola, com certeza, é uma das ações a serem adotadas para tornar a EF mais valorizada no currículo escolar.

5^{a)} ‘O professor de EF da EB deve se aperfeiçoar permanentemente para exercer a sua função de educador’* (oito citações).

A respeito dessa ação a ser adotada pelos professores da área, para tornarem a EF mais valorizada no currículo escolar, nos respaldamos em Barros (1993) que assinala que a sociedade exige serviços específicos e de alto nível na área da EF com acesso a conhecimentos recentes, pois essa desperta novas necessidades e exige serviços de qualidade, sendo necessária que os profissionais de EF dominem esses conhecimentos, portanto há necessidade permanente de atualização. Nesse sentido, citamos Silveira (1988) que reforça essa afirmativa colocando que a atualização é um dos requisitos necessários para o exercício da profissão docente.

Entretanto, diante deste contexto, nos referimos a Krug; Krug e Telles (2017) que destacam que falta melhor preparação dos professores para a EF na EB ser valorizada, pois, segundo Borba Neto (2017), a carência de profissionais mais qualificados nas escolas é um dos fatores que induzem à desvalorização da EF na EB.

Desta forma, nos reportamos a Krug *et al.* (2020a) que apontam que para mudar o quadro da desvalorização da EF no currículo escolar um bom início de transformação seria o professor se qualificar melhor.

Assim sendo, de acordo com Krug (2020), uma das características do bom professor de EF da EB é ser atualizado. Dessa maneira, Telles *et al.* (2015, p.5) enfatizam que “saber que precisa se atualizar [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

Frente a este cenário descrito anteriormente, podemos inferir que o professor de EF da EB deve se aperfeiçoar permanentemente para exercer a sua função de educador, com certeza, é uma das ações a serem adotadas para tornar a EF mais valorizada no currículo escolar.

Assim, estas foram às ações que deveriam ser adotadas pelos professores de EF da EB em geral para tornar a disciplina de EF na EB mais valorizada no currículo escolar, nas percepções dos professores da área estudados.

Ao elaborarmos uma ‘análise geral’, sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, relativamente às ações que deveriam ser adotadas pelos professores da área para tornarem a EF mais valorizada no currículo escolar, constatamos que a ‘totalidade’ (cinco do total de cinco) dessas ações docentes está ‘ligada aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos’*. Não ocorreu a citação de ‘nenhuma’ ação ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’***, bem como ‘ligada aos alunos da EB’**. Vale ainda ressaltar que, as ações docentes de como a disciplina de EF na EB pode ser mais valorizada no currículo escolar, nas percepções dos professores da área estudados, de forma ‘geral’, tiveram ‘sessenta e três citações’, sendo todas ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’* e ‘nenhuma’ ‘ligada aos alunos da EB’** e ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’***. A partir dessas constatações podemos inferir que, de forma geral, às ações docentes de como a disciplina de EF na EB pode tornar-se mais valorizada no currículo escolar estão ligadas, logicamente, aos próprios professores, não dependendo da estrutura da escola/sistema educacional e nem dos alunos da EB, o que já é um bom indicativo de quem quer realmente fazer uma mudança em sua disciplina na escola.

As considerações finais: a conclusão do estudo

As informações coletadas e analisadas permitiram a ‘identificação de cinco ações que deveriam ser adotadas pelos professores da área estudados para tornarem a EF mais valorizada no currículo escolar. Foram elas: 1^{a)} ‘o professor de EF da EB deve participar das decisões da escola’*; 2^{a)} ‘o professor de EF da EB deve desenvolver um planejamento curricular em sua disciplina’*; 3^{a)} ‘o professor de EF da EB deve trabalhar coletivamente com os demais professores do currículo escolar’*; 4^{a)} ‘o professor de EF da EB deve se comprometer com a escola’*; e, 5^{a)} ‘o professor de EF da EB deve se aperfeiçoar permanentemente para exercer a sua função de educador’*. Esse rol aponta para a constatação de que a ‘totalidade’ dessas ações, literalmente, está ‘ligada aos próprios professores de EF da EB, ou seja, a si mesmos’*, o que faz com que possam ser alcançadas, a partir do desejo e o esforço de realizá-las, o que significa que a valorização da EF na EB passa pela atuação docente de cada um dos profissionais dessa área. Então, a valorização da EF no currículo escolar da EB está no profissionalismo de cada docente.

Assim, concluímos que às ações docentes, apontadas pelos professores da área estudados, de como a disciplina de EF da EB pode tornar-se mais valorizada no currículo escolar, sem dúvida alguma, contribuem para a melhoria da qualidade do ensino da mesma.

Neste sentido, uma justificativa da importância desta iniciativa pode ser embasada na colocação de Almeida (2010, p.1) de que

a qualidade do ensino está em constante questionamento, principalmente na escola pública brasileira, pois veículos midiáticos anunciam a falência da escola, da docência, do ensino, ao mesmo tempo em que raramente assistimos a valorização dos exemplos que funcionam.

No entanto, segundo Prandina e Santos (2016, p.111), “tanto a sociedade quanto às instituições de ensino são responsáveis por valorizar a atuação dos profissionais para que, cada vez mais, a Educação Física esteja entre as disciplinas de interesse e que proporcionam motivação aos alunos”.

Ao finalizarmos esta investigação, consideramos necessário nos dirigirmos a Krug *et al.* (2020b, p.13) que enfatizam “[...] a necessidade de mais discussões e estudos sobre a EF na EB, especialmente, incluindo toda a comunidade escolar, para que novos horizontes sejam explorados para contribuir com a melhoria da qualidade dessa disciplina no currículo escolar”.

Referências

- ALMEIDA, C.B. de; OPPA, D.F.; MORETTI-PIRES, R.O. Estudo de caso. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- ALMEIDA, G.C.F. de. Experiencia y práctica docente: diálogos pertinentes. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.150, p.1-13, nov. 2010.
- BARROS, J.M. Educação e esporte: profissões? **Revista Kinesis**, Santa Maria, n.11, p.5-16, 1993.
- BORBA NETO, M.E. **Motivos para a desvalorização do profissional de Educação Física no ambiente escolar**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2017.
- CONTREIRA, C.B.; FLORES, P.P.; KRUG, H.N. Reflexões da educação: um breve diálogo sobre as contribuições de John Dewey e Paulo Freire para o campo educacional. **Revista Querubim**, Niterói, a.09, n.21, p.147-152, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: os saberes necessários à prática educativa. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.
- ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. A função dos conselhos de classe e das reuniões pedagógicas para os professores de Educação Física. **Revista de Educação do IDEAU – REI**, Getúlio Vargas, v.4, n.8, p.1-12, jan./jun. 2009.
- KRUG, H.N. **O conhecimento prático do professor de Educação Física.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.
- KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.122, p.1-7, jul. 2008.
- KRUG, H.N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, jul. 2019.
- KRUG, H.N. Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, abr. 2020.
- KRUG, H.N. Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Básica em diferentes fases da carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a.17, n.45, v.6, esp.-EF, p.36-48, out. 2021.
- KRUG, H.N. As reuniões pedagógicas na escola: um estudo de caso com professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-13, nov. 2022.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; ILHA, F.R. da S. Professores iniciantes de Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v.15, n.2, p.315-337, dez. 2013.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. A marginalização da Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.39, v.2, p.78-86, 2019.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v.6, n.2, p.23-43, 2017.
- KRUG, H.N. et al. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.25, n.1, p.61-77, jan./jun. 2016.
- KRUG, H.N. et al. A marginalização da Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.14, n.36, v. 03, p. 45-51, 2018.
- KRUG, H.N. et al. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v.7, n.13, p.223-246, jan./jun. 2019.
- KRUG, H.N. et al. Indicativos de (des)valorização da Educação Física na Educação Básica: a percepção de professores em diferentes fases da carreira. **Revista UNIFAMMA**, Maringá, v.19, n.1, v.4, p.1-19, 2020a.
- 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**, Osasco, v.7, n.24, p.1-17, jun. 2020b.
- LEANDRO, M.G. **A valorização da disciplina de Educação Física pela comunidade escolar:** um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Cocal do Sul – SC. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.
- MASSA, N.P.; OLIVEIRA, G.S. de; BORGES, J.R.A. Análise de conteúdo: possibilidades de pesquisa e tratamento informático. **Revista Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v.20, n.48, p.45-64, 2021.
- MENDONÇA, A.F.; ROCHA, C.R.R.; NUNES, H.P. **Trabalhos acadêmicos:** planejamento, execução e avaliação. Goiânia: Faculdade Alfa, 2008.
- MINAYO, M.C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

- MORAES, R. Compreendendo a profissionalização mediante histórias de vida de bons professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, a.XIX, n.31, p.103-118, 1996.
- PEREIRA, P.R.; REBOLO, F. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, v.22, n.46, p.93-112, 2017.
- PRANDINA, M.Z.; SANTOS, M. de L. dos. A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v.4, n.8, p.99-114, jul./dez. 2016.
- OLIVEIRA, A.C.B. de; SANTOS, C.A.B. dos; FLORÊNCIO, R.R. Métodos e técnicas de pesquisa em educação, **Revista Científica da FASETE**, n.1, p.36-50, 2019.
- RODRIGUES, G. et al. A (des)valorização da Educação Física na escola: a opinião dos professores, diretores e supervisores. **Revista Educação, Meio Ambiente e Saúde**, Manhuaçu, v.6, n.4, ed. suplementar 2, II Jornada Científica da Faculdade Futuro, p.73-76, 2016.
- SALGADO, S. da S. Gestão e Educação Física Escolar: uma mudança de postura para uma mudança de cultura. **Revista Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.49-69, jan./jun. 2017.
- SILVEIRA, E.C. **O professor e sua prática educativa**. 1988. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.
- SOMARIVA, J.F.G.; VASCONCELLOS, D.I.C.; JESUS, T.V. de. As dificuldades encontradas 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, Campus Universitário de Tubarão, 2013.
- TELLES, C. et al. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-14, mar. 2015.
- THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.
- YIN, R. **Case study research:** design and methods. 4th. Califórnia (USA): SAGE Publications, 2009.