

Os condicionantes sociais externos à escola nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica

Hugo Norberto Krug¹

Rodrigo de Rosso Krug²

Moane Marchesan Krug³

Resumo: Objetivamos analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), a respeito dos condicionantes sociais externos à escola que atuaram sobre as suas práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa com abordagem (auto)biográfica onde utilizamos a narrativa oral que foi gravada, transcrita e analisada à luz da identificação dos significados. Participaram cinco professores de EF iniciantes na referida rede de ensino e cidade. Concluímos que o nível de percepção dos professores de EF iniciantes na EB estudados a respeito dos condicionantes sociais externos à escola que atuaram sobre as suas práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB foi surpreendentemente bom. Assim sendo, a totalidade dos professores estudados demonstram uma boa consciência das regras sociais impostas pela classe dominante que regulam as suas atuações e a que instituições e interesses que servem.

Palavras-chave: Educação física; Professores iniciantes; Condicionantes sociais.

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); Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) ambos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); E-mail: hnkruq@bol.com.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8911-9011>; ID Lattes: 5710464649581736.

² Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)/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) da UNICRUZ; E-mail: rodkruq@bol.com.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6701-0751>; ID Lattes: 4452161709794540.

³ Doutora em Educação Física (UFSC); Professora do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Professora do Curso de Educação Física (Bacharelado); E-mail: moane.kruq@uniju.edu.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1212-0400>; ID Lattes: 4998948009001946.

Abstract: We was aimed to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers beginners in Basic Education (BE), from the public education system, from a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), regarding social conditions external to the school who act about their pedagogical practices in PE classes at BE. We was characterized the research as qualitative with an (auto)biographical approach where we was use the oral narrative that was recorded, transcribed and analyzed in light of the identification of meanings. Participated five beginners PE teachers from the aforementioned education system and city. We was concluded that the level of perception of the PE teachers beginning in BE studied regarding the social conditions external to the school that affect their pedagogical practices in PE classes in BE was surprisingly good. Therefore, all teachers studied demonstrate a good awareness of the social rules imposed by the ruling class that regulate their actions and which institutions and interests they serve.

Keywords: Physical education; Beginning teachers; Social conditions.

Introdução

De acordo com Krug (2001, p. 52),

[...] a atuação do professor, embora singular, é mediada pela ação de outras pessoas e grupos, os quais se influenciam mutuamente. Dessa forma, o mundo do professor é formado por muitos outros mundos. Sua prática se dá, se constrói, se gasta no grupo (alunos, escola, família, sistema). Assim sendo, a práxis do professor está impregnada por forças sociais e políticas numa interação dinâmica e conflitiva. As forças de dentro ou de fora da escola, penetram, modelam e controlam o cotidiano do professor.

Diante deste contexto, Ilha; Marques e Krug (2010, p. 1) assinalam que “[...] para melhor entendermos a prática pedagógica de um professor é necessário compreendermos o seu ecossistema”. Essa afirmativa pode ser fundamentada por Wittrock (1989) que coloca que o comportamento individual, as interpretações, significados ou motivos só podem ser compreendidos dentro do contexto do sistema mais geral de relações organizadas.

Neste cenário descrito, deslocamos o nosso interesse investigativo, particularmente, para o professor de Educação Física (EF) iniciante na Educação

Básica (EB), mergulhado em seu ecossistema para compreendermos um pouco mais sobre a sua prática pedagógica.

Neste sentido, mencionamos Krug (2001, p. 7) que ao tratar da atuação do professor de EF na EB destaca que o ecossistema escolar

[...] pode ser visto e explicitado organizado em dois subsistemas, o macro e o micro-sistema. O macro-sistema escolar é composto pelo sistema de ensino, pela comunidade e pela escola. O micro-sistema escolar é composto pelas aulas de Educação Física e pelos professores de Educação Física.

Conforme Zabala (1998), os processos educativos são muito complexos e não se definem por uma única variável, pois o âmbito educacional se faz repleto de condicionantes sociais. Segundo Krug e Bastos (2002), os condicionantes sociais que atuam sobre o ecossistema escolar são os seguintes: a) condicionantes externos à unidade escolar - institucionais; econômicos-sociais; político-sociais; culturais; e, ideológicos; e, b) condicionantes sociais internos à unidade escolar – institucionais; econômico-sociais; político-sociais; culturais; ideológicos; interpessoais; e, físico-materiais.

Assim, considerando todos estes condicionantes sociais externos e internos à escola, anteriormente mencionados, percebemos que uma única investigação seria insuficiente para abordarmos todo esse universo. Dessa forma, decidimos por nos concentrarmos nos condicionantes sociais externos à escola por serem aqueles mais difíceis de serem percebidos e compreendidos.

Entretanto, chamamos à atenção de que o interesse da nossa investigação não está na descrição dos condicionantes sociais, e, sim, temos como questão problemática norteadora a seguinte indagação: quais são as percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), a respeito dos condicionantes sociais externos à escola que atuaram sobre as suas práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB?

Na direção desta problemática, lembramos que a escuta e a interpretação das percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre a temática em

estudo podem apontar dimensões importantes a serem consideradas em suas práticas pedagógicas, melhorando a atuação profissional.

A partir da problemática descrita anteriormente, construímos o objetivo geral do estudo da seguinte forma: analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), a respeito dos condicionantes sociais externos à escola que atuaram sobre as suas práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB.

Do objetivo geral elaboramos os objetivos específicos fundamentando-nos na classificação de Krug e Bastos (2002) a respeito dos condicionantes sociais externos à escola: a) analisar as percepções dos professores estudados sobre os condicionantes institucionais que, de alguma forma, interferiram nas suas práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB; b) analisar as percepções dos professores estudados sobre os condicionantes econômico-sociais que, de alguma forma, interferiram nas suas práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB; c) analisar as percepções dos professores estudados sobre os condicionantes político-sociais que, de alguma forma, interferiram nas suas práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB; d) analisar as percepções dos professores estudados sobre os condicionantes culturais que, de alguma forma, interferiram nas suas práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB; e, e) analisar as percepções dos professores estudados sobre os condicionantes ideológicos que, de alguma forma, interferiram nas suas práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB.

Justificamos a necessidade da realização desta investigação ao citarmos Ilha; Marques e Krug (2010) que assinalam a importância em compreendermos melhor os condicionantes sociais externos à escola que atuaram sobre as práticas pedagógicas, condicionantes esses que, muitas vezes, não são percebidos pelos docentes, mas que provocam dificuldades que podem interferir negativamente na qualidade de suas práticas pedagógicas.

Além disto, acreditamos na importância da efetivação desta investigação pela expectativa de que a mesma trouxesse significativas contribuições para a compreensão do fenômeno do início da docência e fornecesse possibilidades de melhoria da qualidade da fase de entrada na carreira docente.

Procedimentos metodológicos

Apoiamos os procedimentos metodológicos deste estudo em uma pesquisa qualitativa. Para Cauduro (2004, p. 20), a pesquisa qualitativa é aquela que “[...] procura explorar a fundo conceitos, atitudes, comportamentos, opiniões e atributos do universo pesquisado, avaliando aspectos emocionais e intencionais, implícitos nas opiniões dos sujeitos [...]”.

Tendo em vista o destacado por Krug e Krug (2023, p. 51) de que “[...] a pesquisa qualitativa abre espaço para uma investigação flexível [...]”, utilizamos uma abordagem biográfica como método de pesquisa, trabalhando com relatos (auto)biográficos orais.

De acordo com Moita (1995), abordagem biográfica é uma expressão genérica ligada a história de vida. Abrahão (2004, p. 202) coloca que (auto)biografia “[...] é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para si e para os demais”. Destaca que as (auto)biografias são construídas por narrativas, onde se desvendam trajetórias de vida com a qualidade de possibilitar a auto-compreensão, o conhecimento de si, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento.

Assim sendo, utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada delineada por narrativas orais com o tema relacionado aos objetivos específicos do estudo. Destacarmos que gravamos e transcrevemos os depoimentos, sendo entregues aos colaboradores para possíveis alternativas, isso é, inclusão ou exclusão do que considerassem necessário.

Analisamos as narrativas orais à luz da identificação de significados, conforme o preconizado por Oliveira (2006).

Neste estudo, selecionamos algumas narrativas que surgiram como chamados no fluxo presente, muito mais do que lembranças de um passado não muito distante. Após a seleção das narrativas realizamos a descrição de como os condicionantes sociais externos à escola atuaram sobre as práticas pedagógicas nas percepções dos professores estudados.

Selecionamos como colaboradores (participantes) deste estudo cinco professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Procedemos nessa seleção de forma intencional, ou seja, nos utilizamos da representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010), já que o primeiro critério de seleção foi o tempo de atuação docente, que, segundo Huberman (2000), professor iniciante é aquele que possui até três anos de docência na escola. Convém destacarmos que os colaboradores eram os únicos professores que cumpriam esse critério de seleção na rede de ensino público estadual na cidade palco da investigação.

Assim, no quadro 1, apresentamos alguns dados de identificação (características pessoais e profissionais) dos colaboradores do estudo.

Quadro 1 – Características pessoais e profissionais dos colaboradores do estudo.

Quadro 1 – Características pessoais e profissionais dos colaboradores do estudo.

Características		Professores				
		1	2	3	4	5
Pes- so- ais	Idade	23 anos	24 anos	25 anos	24 anos	29 anos
	Sexo	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
	Estado Civil	Solteiro	Solteira	Solteiro	Solteiro	Casada
Pro- fis- sio- na- is	Formação Profissional	Licenciado em EF	Licenciada em EF	Licenciado Em EF	Licenciado em EF	Licenciada em EF
	Rede de Ensino	Estadual	Estadual	Estadual	Estadual	Estadual
	Escola	A	B	C	D	E
	Carga Horária	20 h semanais				
	Tempo de Serviço	1 ano	1 ano	2 anos	2 anos	2 anos

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: Os autores.

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

Resultados e discussões

De acordo com Cunha (1992), em uma visão simplista, a função do professor é ensinar e poderíamos reduzir esse ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. Entretanto, a autora esclarece que o professor não ensina no vazio, pois o ensino é sempre situado, com alunos reais e em situações definidas. Acrescenta que, nessas situações definidas, interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político. Assim sendo, não existe neutralidade pedagógica, pois o ensino é um ato socialmente localizado.

Neste sentido, Ilha; Marques e Krug (2010, p. 4) dizem que “[...] abordar todos os condicionantes sociais que atuam sobre o ecossistema escolar, implica ter como objeto de análise praticamente tudo o que se dá na sociedade, e, isso, seria bastante pretensioso por parte [...]” de uma única investigação.

Frente a esta afirmativa, procuramos seguir o colocado por Ilha; Marques e Krug (2010, p. 5) de que, neste tipo de estudo, devemos nos restringir há apenas os aspectos que os professores participantes “[...] consideraram relevantes para a importante tarefa de desvelar as relações que se estabelecem entre os condicionantes sociais da realidade cotidiana da escola”.

Desta maneira, buscando compreender melhor a influência dos condicionantes sociais externos à escola que atuaram sobre a prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB estudados, descrevemos a percepção dos mesmos a respeito dessa temática.

Para efeito de organização da análise, iniciamos por abordar os condicionantes sociais externos à escola, tendo como referência os objetivos específicos desta investigação, obedecendo a sequência dos mesmos.

a) 'Quanto aos condicionantes institucionais'

Segundo Ilha; Marques e Krug (2010), os condicionantes institucionais externos à escola são aqueles relacionados aos governos federal, estadual e/ou municipal enquanto instituições que regulamentam, organizam e controlam a educação brasileira.

Assim, considerando que os professores de EF iniciantes na EB estudados exercem sua profissão em escolas da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), esses perceberam, enquanto condicionante social institucional externo à escola, uma '**política salarial inadequada para os professores da rede de ensino a qual pertencem**' pois 'todos' (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) manifestaram que '**o salário recebido é baixo**'.

As falas foram: "[...] falando em salário o estado [...] paga muito mal [...]" (Professor: 1); "[...] o nosso salário como professores da rede estadual é muito baixo [...]" (Professor: 2); "[...] como professor municipal trabalhamos muito e recebemos um salário baixo [...]" (Professor: 3); "[...] às vezes, fico preocupado, até insatisfeito, com a vida de professor porque o salário é baixo [...]" (Professor: 4); e, "[...] infelizmente, tenho um emprego que paga pouco e, muitas vezes, penso em desistir" (Professor: 5). Frente a esse cenário descrito, citamos Krug et al. (2020a, p. 495) que afirmam que "[...] o baixo salário possui implicações no trabalho docente, porque pode interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB [...], ocasionando um sentimento de insatisfação com a profissão". Além disso, segundo Krug (2022a), o baixo salário recebido pelos professores em geral é uma das causas da desvalorização profissional do professor de EF da EB. Assim sendo, Krug et al. (2020b) destacam que o salário baixo é o principal motivo que leva a não existência de atratividade docente por professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma,

conforme Krug (2022b), a má remuneração é o principal motivo do abandono da profissão professor de EF da EB.

Os professores estudados também perceberam que ‘**possuem uma sobrecarga horária de trabalho de ensino com os alunos**’, pois têm uma carga de ensino com os educandos na integralidade das horas de seus contratos de trabalho, não possuindo horas de estudo ou de outra natureza, o que foi manifestado por ‘todos’ os Professores (1; 2; 3; 4 e 5).

As falas foram as seguintes: “[...] a rede de ensino, através da escola, exige de nós professores, uma carga horária semanal de aulas igual a do nosso contrato de trabalho, o que, pelo acúmulo de tarefas não sobra tempo para nada [...]” (Professor: 1); “[...] bah, minha participação na escola é só para dar aula, o tempo todo [...]” (Professor: 2); “[...] aqui na escola tenho que dar aula todo o tempo e a jornada de trabalho é longa, cansativa [...]” (Professor: 3); “[...] em nossa escola, ou melhor no estado, o nome dos professores é trabalho, ou seja, sempre em aula [...]” (Professor: 4); e, “[...] acredito que tenho uma sobrecarga de trabalho já que passo o tempo todo dando aula, sem tempo para planejar e estruturar o ensino com os colegas [...]” (Professor: 5). Diante desse cenário declarado, mencionamos Sampaio e Marin (2004) que consideram que a sobrecarga de trabalho de ensino com os alunos é uma das facetas da precarização do trabalho dos professores em geral. Krug (2017) constatou que, normalmente, os professores de EF da EB da rede de ensino público (municipal e estadual) possuem elevada carga horária semanal de trabalho e de ensino com os alunos o que contribui para a precarização do trabalho docente em EF na EB.

Além disto, Príncepe e André (2018, p. 12) apontam que

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

Neste sentido, citamos Krug *et al.* (2020a, p. 496) que frisam que “[...] uma carga horária de trabalho com os alunos na integralidade das horas de seu

contrato de trabalho, sem horas destinadas para o seu estudo ou de outra natureza, é um fator negativo para o desenvolvimento profissional dos professores de EF iniciantes na EB". Em contrapartida, nos referimos a Arelaro *et al.* (2014) que colocam que a definição de uma jornada laboral compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada a valorização do magistério e a qualidade do ensino, logo, se destaca como é importante haver uma distribuição adequada/coerente da jornada de trabalho do professor, afim de que esse consiga cumprir com os objetivos educacionais, sejam eles voltados aos estudos/planejamentos ou práticas em aula.

Os professores estudados ainda perceberam '**a estabilidade no emprego**' como mais um condicionante institucional, pois a rede de ensino estadual, a qual pertencem, faz seleção pública de docentes, o que origina uma estabilidade empregatícia. Entretanto, somente a 'minoria' dos Professores (1; 3 e 4) fizeram essas declarações.

As falas foram as seguintes: “[...] entrei como professor da rede estadual exatamente porque proporciona uma estabilidade no emprego e isso me permite ter uma renda fixa. Isso me permite saber o quanto posso gastar para me manter [...]” (Professor: 1); “[...] a estabilidade no emprego é importante para também ter uma estabilidade financeira [...]” (Professor: 3); e, “[...] creio que a estabilidade no emprego é uma das raras vantagens que um professor consegue ter no serviço público estadual” (Professor: 4). Então, a partir desses depoimentos, citamos Valle (2003) que assinala que a efetivação do professor confere-lhe *status* profissional e proteção pelo estatuto de funcionário efetivo nos quadros da administração pública. Assim, a efetivação consente aos docentes projetar seus planos futuros e evitar o constante enfrentamento das incertezas do mercado do trabalho. Conforme Krug (2022c, p. 12), “a estabilidade no emprego [...]” é um dos motivos da permanência na profissão professor de EF da EB.

Por fim, o último condicionante institucional ligado a rede de ensino estadual, a qual pertencem, percebido pelos professores estudados, foi '**um plano de carreira com pequena progressão financeira**'. Entretanto, somente 'um' Professor (5) manifestou esse condicionante.

A fala do Professor 5 foi a seguinte: “[...] o que fiquei sabendo com o passar do tempo como professora foi que o nosso plano de carreira quase não tem vantagem financeira. Existe somente uma possibilidade que é ter além da graduação e num valor ridículo. Então, isso restringe muito a nossa conquista financeira”. Relativamente a essa situação, nos reportamos a Krug (2017) que afirma que possuir plano de carreira que não motiva os profissionais a progredirem profissionalmente é um indicador de precarização do trabalho docente em EF na EB. Também Krug *et al.* (2020a, p. 499) destacam que

[...] não ter a possibilidade de ter uma carreira docente com boas perspectivas futuras possui implicações no trabalho docente, porque pode interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB [...] ocasionando um sentimento de insatisfação com a profissão.

Neste sentido, citamos Curi (2007, p. 30) que afirma que o profissional que ingressa na carreira do magistério, às vezes, “[...] não tem muitos degraus a sua frente dentro da instituição, o que exclui mais uma forma de motivação importante para iniciar num emprego com estas condições e, principalmente, para permanecer nele ao longo dos anos”.

Ao analisarmos de ‘forma geral’ as percepções dos professores estudados sobre os ‘condicionantes institucionais externos à escola’ (aqueles relacionados aos governos federal, estadual ou municipal) que interferem, de alguma forma, na prática pedagógica das aulas de EF na EB, verificamos um ‘rol de quatro condicionantes’. Foram eles: ‘política salarial inadequada’; ‘sobrecarga horária de trabalho’; ‘estabilidade no emprego’; e, ‘plano de carreira inadequado’. Esse rol de condicionantes institucionais externos à escola pode ser apoiado por Ilha; Marques e Krug (2010) que destacam que o modelo social vigente tem-se mostrado inadequado para resolver as questões sociais da sociedade brasileira, pois a educação, a saúde e o emprego estão em situação crítica. Colocam que o modelo capitalista não defende os interesses sociais dos trabalhadores da educação, pois os professores levam uma vida de necessidades de todos os tipos, devido aos baixos salários.

Outra situação a ser destacada foi o fato de que ‘todos’ os professores estudados (1; 2; 3; 4 e 5) perceberam alguns condicionantes institucionais externos a escola que interferiram na prática pedagógica nas aulas de EF na EB, sendo que, os Professores 1; 3; 4 e 5 perceberam três condicionantes e o Professor 2 percebeu dois. Dessa forma, podemos inferir que ‘todos os professores de EF iniciantes na EB estudados tiveram uma boa percepção dos condicionantes institucionais externos à escola, que, de alguma forma, interferiram na prática pedagógica nas aulas de EF na EB’;

b) ‘Quanto aos condicionantes econômico-sociais’

Para Ilha; Marques e Ilha (2010, p. 6), os condicionantes econômico-sociais externos à escola “[...] são relacionados as condições reais de vida da população em geral a medida que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para a educação escolarizada”.

Assim, considerando que os professores de EF iniciantes na EB estudados são cidadãos brasileiros residentes em um estado e uma cidade da região sul do país e que exercem a profissão docente, esses perceberam, enquanto condicionante econômico-social externo a escola, que ‘**possuem um baixo poder aquisitivo**’ (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5).

Os depoimentos dos professores estudados foram: “[...] com o salário que ganho como professor não consigo comprar nada, vai tudo em comida [...]” (Professor: 1); “[...] sou uma professora sem condições de adquirir nenhum bem. Não tenho carro, não tenho imóvel próprio, não tenho nada [...]” (Professor: 2); “[...] tá certo que estou no começo da carreira, mas não tenho poder de compra e creio que enquanto estiver no estado não vou conseguir ter nada [...]” (Professor: 3); “[...] ser professor da rede estadual é não ter poder de aquisição de praticamente quase tudo [...]” (Professor: 4); e, “[...] com o que ganho só consigo me alimentar e pagar aluguel [...]” (Professor: 5). Diante desse cenário discriminado, citamos Príncepe e André (2018) que apontam que o baixo poder aquisitivo é uma das implicações dos baixos salários para o trabalho docente nas percepções de professores de EF da EB. Sampaio e Marin (2004, p. 1210) dizem que o baixo salário do docente “é um fator que incide pesadamente sobre

a precarização do trabalho dos professores, pois existe a pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange a bens culturais". Assim sendo, Barbosa (2012, p. 391) coloca que "quem opta por permanecer na docência e conta apenas com o salário de professor para o atendimento as necessidades objetivas é enfrentar a pobreza material". Além disso, para Krug *et al.* (2018), os baixos salários pagos aos docentes, ou os forçam a exercerem outras atividades profissionais, além da docência, ou acentuam a condição de pauperização.

Ao analisarmos de 'forma geral' as percepções dos professores estudados sobre os 'condicionantes econômico-sociais externos à escola' (aqueles relacionados as condições de vida da população em geral) que interferiram, de alguma forma, na prática pedagógica das aulas de EF na EB, constatamos um 'rol de somente um condicionante'. Foi ele: 'o baixo poder aquisitivo'. Esse condicionante econômico-social externo a escola pode ser embasado em Ilha; Marques e Krug (2010, p. 6) que assinalam que

[...] as condições de vida da população é um fator que influencia o desenvolvimento da educação brasileira, pois a produção de vida material das pessoas advém do trabalho. É através dele que as pessoas se relacionam com a sociedade, transformando-a e adequando-a a sua sobrevivência e produzindo os seus conhecimentos. O trabalho assume várias peculiaridades segundo a maneira pela qual as pessoas organizam o processo de produção de sua vida material.

O fato a ser destacado foi de que 'todos' os professores estudados (1; 2; 3; 4 e 5) perceberam um condicionante econômico-social externo a escola que interferiu nas suas práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB. Dessa forma, podemos inferir que 'todos os professores de EF iniciantes na EB estudados tiveram uma razoável percepção dos condicionantes econômico-sociais externos a escola, que, de alguma forma, interferiram nas suas práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB';

c) 'Quanto aos condicionantes político-sociais'

Segundo Ilha; Marques e Krug (2010), os condicionantes político-sociais externos à escola são aqueles relacionados com as políticas públicas implementadas pelos governos federal, estadual /ou municipal.

Assim, considerando que os professores de EF iniciantes na EB estudados exercem a sua profissão em escolas da rede de ensino público (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), mas que, também, dependem do governo federal, bem como do governo estadual, esses perceberam, enquanto condicionantes político-sociais externos a escola, as '**políticas públicas para a educação equivocadas**' que atrapalham a sua atuação profissional (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5).

As declarações foram as seguintes: “[...] como professor da rede de ensino público estadual consigo perceber muitos equívocos das políticas públicas para a educação que prejudicam a nossa profissão como, por exemplo, não ter um piso salarial para os docentes que o estado seja obrigado a seguir [...]” (Professor: 1); “[...] vejo que a falta de uma política pública que valorize os professores, isso é, que faça com que o professor receba um salário digno, me provoca um desencanto com a profissão [...]” (Professor: 2); “[...] fico desmotivado e até penso em abandonar a profissão pela falta de uma política pública que valorize o professor economicamente [...]” (Professor: 3); “[...] bah, aqui o salário atrasa, não temos reposição salarial pelo estado e o nosso sindicato é fraco [...]” (Professor: 4); e, “[...] todo o tempo me iludo pensando que a coisa vai melhorar e o estado não faz nada para isso [...]” (Professor: 5). No sentido desse cenário explanado, apontamos Flores *et al.* (2010, p. 16) que dizem que uma das principais lamentações dos professores de EF da EB, que embasa um certo desencanto com a profissão, são os confrontos “com as políticas públicas educacionais dos sucessivos governos que provocam conflitos de interesses entre a categoria e os governantes, originando assim um desprestígio do professorado perante a população”. Também Krug; Krug e Telles (2018, p. 299) colocam que “as políticas públicas para a educação [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Além disso, Marcelo Garcia (1999) destaca que as políticas públicas educativas podem funcionar como fatores desmotivantes dos professores em relação ao

seu compromisso profissional. Krug (2022b) ressalta que as políticas educacionais podem ser um dos elementos geradores de ilusão dos professores. Assim sendo, segundo Krug (2022c, p. 45), “as políticas públicas para a educação equivocadas [...]” é um dos motivos do abandono da profissão professor de EF da EB.

Os professores estudados também perceberam uma ‘**desvalorização profissional docente**’ como outro condicionante político-social, pois esse é um reflexo das condições precárias que a educação brasileira está oferecendo aos seus profissionais, sendo, então, manifestado por ‘todos’ os professores (1; 2; 3; 4 e 5).

As manifestações dos professores estudados foram: “[...] com certeza, nós professores somos desvalorizados profissionalmente e isso é um processo bem antigo, pois com o passar do tempo ocorreram mudanças para piorar a nossa imagem [...]” (Professor: 1); “[...] acredito que a desvalorização social da profissão professor trás reflexos na consolidação de planos de carreira e salários dignos para nossa classe [...]” (Professor: 2); “[...] na minha opinião, estamos em tempos em que existe uma situação precária de condições de profissionalização dos professores, de modo geral, ocasionando uma desvalorização social crescente, o que, além de tudo, provoca como consequência a inexistência de atratividade docente pelos jovens e de abandono pelos professores atuais [...]” (Professor: 3); “[...] como professor de EF já percebi que existe uma certa desvalorização profissional docente na sociedade e isso acarreta um sentimento de desencanto com a profissão” (Professor: 4); e, “[...] creio que existe uma desvalorização dos professores de EF na maioria das escolas e como consequência a nossa imagem profissional vai se esgotando [...]” (Professor: 5). No direcionamento desse cenário descrito, citamos Krug *et al.* (2020c) que afirmam que existe uma convicção de que convivemos com certa percepção generalizada de que os professores de EF da EB são desvalorizados nas escolas brasileiras. Para Borba Neto (2017), existe a prevalência da desvalorização dos professores de EF devido a fragilidade que muitas escolas ainda possuem para o exercício pleno desse docente e a execução do que preconiza a disciplina de EF na EB. Além disso, Krug; Krug e Telles (2018, p. 299) apontam que “[...] a

desvalorização profissional [...]” é um dos motivos de desencanto na profissão de professores de EF na EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2020b) destacam que a desvalorização profissional é um dos motivos que levam a não existência da atratividade docente por professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, Krug (2022b) frisa que a desvalorização profissional é um dos motivos do abandono da profissão professor de EF da EB.

Ao analisarmos de ‘forma geral’ as percepções dos professores estudados sobre os ‘condicionantes político-sociais externos à escola’ (aqueles relacionados às políticas públicas) que interferirem, de alguma forma, na prática pedagógica das aulas de EF na EB, observamos um ‘rol de dois condicionantes’. Foram eles: ‘políticas públicas para a educação equivocadas’; e, ‘desvalorização profissional docente’. Esse rol de condicionantes político-sociais externos à escola pode ser embasado em Ilha; Marques e Krug (2010, p. 7) que apontam que “[...] a escola situa-se no interior da sociedade e como tal não é neutra politicamente, pois sofre influência da mesma”. Ainda Ilha; Marques e Krug (2020, p. 7) acrescentam que “[...] por conta da precariedade das condições de trabalho nas escolas e da permanente deterioração da qualidade da força de trabalho do professor, evidencia que o país e o estado do Rio Grande do Sul vêm, há muito tempo, deixando de lado a educação”.

O fato a ser ressaltado foi de que ‘todos’ os professores estudados (1; 2; 3; 4 e 5) perceberam os dois condicionantes político-sociais externos à escola que interferiram na prática pedagógica nas aulas de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘todos os professores de EF iniciantes na EB estudados tiveram uma boa percepção dos condicionantes político-sociais externos à escola, que, de alguma forma, interferiram na prática pedagógica nas aulas de EF na EB’;

d) ‘Quanto aos condicionantes culturais’

Conforme Ilha; Marques e Krug (2010), os condicionantes culturais externos a escola são aqueles relacionados com as condições culturais da população em geral.

Relativamente a este condicionante, os professores estudados declararam ‘três diferentes percepções’ que na sequência foram descritas.

Inicialmente, ‘todos’ os professores estudados perceberam ‘a influência cultural da família’ como um forte condicionante cultural externo à escola.

As declarações foram: “[...] culturalmente acredito que a família possui uma grande importância em nossa vida pessoal e também profissional já que sou professor e minha mãe também é [...]” (Professor: 1); “[...] a cultura de valorização da educação é muito importante para os alunos e professores de uma escola. Os alunos serão mais aplicados e os professores não terão muitas dificuldades com os comportamentos indisciplinados que serão mais escassos [...]” (Professor: 2); “[...] aprendi na minha família que a família é tudo que precisamos na vida para ter um caminho do bem. A família que valoriza um filho esse filho também vai valorizar a família [...]” (Professor: 3); “[...] quando a família valoriza a educação o aluno também valoriza [...]” (Professor: 4); e, “[...] se a educação é um bom futuro para um filho logicamente que a família precisa incentivar uma boa educação para o filho, mas existem vários casos que a família usa a escola como um depósito de seus filhos, aí complica né [...]” (Professor: 5). Em relação ao cenário das falas dos professores estudados, nos reportamos a Krug (2011, p. 5) que destaca que “a influência cultural da família [...] pode valorizar ou não a educação”. Além disso, segundo Nogueira (2020), a influência da família no desenvolvimento do ser é fundamental, pois é nela que o ser humano busca referências para o seu comportamento. O meio familiar é a base de toda educação, pois é nela que o indivíduo formará seus princípios éticos e morais.

Os professores estudados também perceberam ‘a influência cultural da mídia’ como outro condicionante cultural, pois essa influui que a EF é esporte e competição, sendo, então, manifestado por ‘todos’ os docentes (1; 2; 3; 4 e 5).

As manifestações dos professores estudados foram: “[...] acredito que atualmente a mídia, principalmente a televisão e as redes sociais, interferem muito nas aulas de Educação Física na escola porque aproveitam os esportes para ganharem dinheiro e assim os alunos transferem para a Educação Física Escolar esta influencia esportiva [...]” (Professor: 1); “[...] devido a influência do

futebol, principalmente devido a televisão, os alunos chegam na escola com a crença de que a Educação Física na escola é somente esporte e aí só querem jogar [...]” (Professor: 2); “[...] creio que a televisão fez e ainda faz muita influência para que toda a sociedade veja a Educação Física na escola como um momento de competição porque o esporte faz parte da nossa disciplina. Isso influencia muito na formação dos professores da nossa área e mais ainda nas aulas onde prevalece então o esporte e a competição [...]” (Professor: 3); “[...] o povo brasileiro é muito ligado ao futebol e a influência da tv é muito forte fazendo com que as crianças e os adolescentes cheguem na escola esperando que a disciplina de Educação Física lhes ofereça somente o futebol e isso atrapalha o desenvolvimento da nossa disciplina na escola [...]” (Professor: 4); e, “[...] é muito nítida na sociedade brasileira a influência da mídia na vida das pessoas. Isso fica muito claro na Educação Física Escolar onde os alunos querem sempre praticar esportes, principalmente o futebol. Isso é muito forte [...]” (Professor: 5). A respeito desse cenário, inicialmente, citamos Krug (2011, p. 5) que coloca que “a influência cultural da televisão [...] torna a Educação Física na escola um sinônimo de esporte e competição”. Nesse sentido, de acordo com Krug (2023), os professores de EF iniciantes na EB possuem a crença de que a EF é esporte. A partir dessas afirmativas, mencionamos Krug et al. (2016) que apontam que culturalmente os professores de EF da EB desenvolvem somente o esporte como conteúdo das aulas de EF na escola.

Ainda outro condicionante social cultural externo à escola percebido pelos professores estudados (1; 3 e 4) foi ‘**a influência da cultura da violência**’.

As falas foram: “[...] acredito, sem dúvida alguma, que a violência existente em nossa sociedade se reflete igualmente na escola [...]” (Professor: 1); “[...] a escola é um espelho porque reflete o que acontece na sociedade [...]” (Professor: 3); e, “[...] vivemos em tempos meio nebulosos em que a violência tomou conta de tudo, sociedade, família, pessoas, escolas, etc. [...]” (Professor: 4). Sobre esse cenário discriminado, achamos importante lembrarmos Krug (2011, p. 5) que alerta que a “[...] cultura da violência (na sociedade) [...] faz com que a escola e as aulas de Educação Física estejam permeadas, influenciadas pela violência” (acréscimo nosso). Assim sendo, para Nogueira (2020, p. 103-104), “a violência

instalada no seio da sociedade não se trata apenas daquela associada ao crime praticado por assaltantes, por criminosos, pelo autor do latrocínio ou pelo homicida. A violência também está no modo social das relações, na formação humana e da cultura". Acrescenta que a violência presente na sociedade "[...] está longe de ser uma manifestação irracional, uma vez que remete a intencionalidade e a experiência das pessoas legitimadas pelas relações entre os sujeitos" (NOGUEIRA, 2020, p. 104). Abramovay (2002 apud NOGUEIRA, 2020) afirma que as raízes da violência perpassam desde a crise da família e as relações no ambiente educacional até as desigualdades no âmbito econômico, social, político e cultural.

Ao analisarmos de ‘forma geral’ as percepções dos professores estudados sobre os ‘condicionantes culturais externos à escola’ (aqueles relacionados com as condições culturais da população em geral) que interferiram, de alguma forma, na prática pedagógica das aulas de EF na EB, verificamos um ‘rol de três condicionantes’. Foram eles: ‘a influência cultural da família’; ‘a influência cultural da mídia’; e, ‘a influência da cultura da violência’. Esse rol de condicionantes culturais externos a escola encontra suporte em Ilha; Marques e Krug (2010, p. 7) que dizem que “[...] o ambiente escolar não é alheio a totalidade sócio-cultural do país”.

Outra situação a ser destacada foi o fato de que ‘todos’ os professores estudados (1; 2; 3; 4 e 5) perceberam alguns condicionantes culturais externos à escola que interferiram na prática pedagógica nas aulas de EF na EB, sendo que os Professores 1; 3 e 4 perceberam três condicionantes e os Professores 2 e 5 perceberam dois. Dessa forma, podemos inferir que ‘todos os professores de EF iniciantes na EB estudados tiveram uma boa percepção dos condicionantes culturais externos à escola, que, de alguma forma, interferiram na prática pedagógica nas aulas de EF na EB’; e

e) ‘Quanto aos condicionantes ideológicos’

Ilha; Marques e Krug (2010) colocam que os condicionantes ideológicos externos à escola são aqueles relacionados a disputa do poder no país.

Assim, considerando que os professores estudados são cidadãos brasileiros, esses perceberam, enquanto condicionantes ideológicos externos à escola, ‘**as eleições para os governantes do país a nível federal, estadual e municipal**’ que interferiram na sua atuação profissional (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5), pois aconteceram disputas na escola sobre partidos políticos e votos.

Os depoimentos foram os seguintes: “[...] *as eleições sempre alteram o ambiente escolar devido as disputas políticas [...]*” (Professor: 1); “[...] *nesta época de eleições sempre acontecem as disputas pelo poder governamental e isso interfere na escola, nos professores, alunos e pais [...]*” (Professor: 2); “[...] *hoje em dia as eleições estão deixando marcas em todas as pessoas, estão dividindo e não somando. Isso é um agravante na escola [...]*” (Professor: 3); “[...] *passou o tempo em que não se discutia política, agora ela faz parte de nosso dia a dia. Interfere em tudo em nossa vida pessoal e profissional [...]*” (Professor: 4); e, “[...] *a política está tão acirrada que hoje em dia até corremos riscos de sermos agredidos, xingados e cancelados, dependendo de quem apoiamos e de onde estamos no momento. Está difícil [...]*” (Professor: 5). Frente a esse cenário, nos dirigimos a Marques; Ilha e Krug (2010) que colocam que o modelo de estado que o Brasil vive é capitalista e que através de seus mecanismos ideológicos implanta e fiscaliza toda a política a ser seguida pelo sistema e, dessa forma, o modelo social vigente influencia determinantemente na escola, tornando-se automática a sua reprodução, pois os governos federal, estaduais e municipais são justapostos, isso é, o município é dependente do estado que por sua vez é dependente da política do país implementada pelo governo federal.

Ao analisarmos de ‘forma geral’ as percepções dos professores estudados sobre os ‘condicionantes ideológicos externos à escola’ (aqueles relacionados a disputa de poder no país) que interferiram, de alguma forma, na prática pedagógica das aulas de EF na EB, constatamos um ‘rol de somente um condicionante’. Foi ele: ‘**as eleições para os governantes a nível federal, estadual e municipal**’. Esse condicionante ideológico externo a escola encontra sustentação em Ilha; Marques e Krug (2010) que afirmam que a educação está ligada a disputa pelo poder na sociedade, portanto na educação se manifestam interesses antagônicos e, nesse sentido, a classe dominante, orienta, direta ou

indiretamente, a implementação de seus projetos sócio-político-culturais, os valores do ensino escolarizado, das redes públicas e particulares. Acrescentam que a educação, enquanto apropriação do saber potencializa os grupos sociais que a ela tem acesso para se colocarem em posição menos desvantajosa diante dos grupos que lhe são antagônicos.

O fato a ser destacado foi de que ‘todos’ os professores estudados (1; 2; 3; 4 e 5) perceberam apenas um condicionante ideológico externo a escola que interferiu na prática pedagógica nas aulas de EF na EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘todos os professores de EF iniciantes na EB estudados tiveram uma razoável percepção dos condicionantes ideológicos externos a escola, que, de alguma forma, interferiram na prática pedagógica nas aulas de EF da EB’.

Assim, estas foram as percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados a respeito dos condicionantes sociais externos a escola que atuaram sobre as suas práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB.

Considerações finais

Após a descrição e breve análise das informações coletas através do instrumento de pesquisa, concluímos que ‘o nível de percepção dos professores de EF iniciantes na EB estudados a respeito dos condicionantes sociais externos à escola que atuaram sobre as práticas pedagógicas nas aulas de EF na EB foi surpreendentemente bom’. Chegamos a essa conclusão porque, a totalidade, ou seja, os cinco professores de EF iniciantes na EB estudados perceberam a grande maioria dos condicionantes sociais externos a escola que interferiram na prática docente. Explicitando melhor, o Professor 1 percebeu dez condicionantes, os Professores 3 e 4 perceberam nove, o Professor 5 percebeu oito e o Professor 2 percebeu sete condicionantes sociais externos a escola que interferiram na prática docente.

Também concluímos que ‘os condicionantes sociais externos à escola, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, foram em grande quantidade (onze no total), tendo como consequência a tendência de

potencialização de dificuldades, ou dito de outra forma, da precarização do trabalho docente, o que prejudica a qualidade do ensino da EF na escola'.

Assim, em decorrência desta conclusão, nos referimos a Gimeno Sacristán (1991, p. 71) que assinala que a prática tem que ver com os professores, mas não depende unicamente deles. É necessário entender as ligações entre os professores e a realidade social e estabelecer aquilo que o autor denomina de "princípio da relativa irresponsabilidade do professor", ou seja, "[...] uma certa independência e até incompatibilidade entre as suas ideias e a realidade possível", entre o que pensa, planeja, deseja e a realidade concreta, objetiva. Ressalta que apesar dos professores interferirem nos processos pedagógicos, não deixam de reproduzir e veicular os condicionantes sociais. Nesse sentido, para explicar melhor a prática dos professores, os condicionantes sociais devem ser analisados e entendidos como limitações ou marcos de atuação. Porém, o autor salienta que os condicionantes sociais não são imutáveis, assim como os professores não são passivos e inertes, eles também participam da mudança dos seguintes contextos: o valor social do professor; a função social do professor; a indefinição da profissionalidade e as regulamentações técnico-pedagógicas; etc.

De acordo com Ilha; Marques e Krug (2010), os professores precisam possuir a consciência de que a escola, palco de sua atuação docente, não é uma ilha na sociedade, isso porque ela faz parte da organização social e por isso mesmo não está totalmente livre de suas influências.

Neste sentido, citamos Freitas (1991) que destaca que precisamos saber que os condicionantes sociais trazem limitações ao trabalho pedagógico e entendermos essas limitações é imperioso para lutarmos contra elas. Desconsiderá-las, conduz à ingenuidade, ao romantismo e à alienação.

Assim, para Zabala (1998), é importante colocar que a educação está inserida num contexto social e, analisar a relação educação/sociedade é fundamental para entender a escola numa sociedade capitalista, pois o papel exercido por ela passa pela reprodução do modo de produção da sociedade.

Desta forma, a totalidade dos professores de EF iniciantes na EB estudados ao perceberem a grande maioria dos condicionantes sociais externos à escola

demonstra uma boa consciência das regras sociais impostas pela classe dominante que regulam as suas atuações e a que instituições e interesses servem.

Neste cenário, consideramos importante, os professores estudados possuírem uma boa compreensão dos condicionantes sociais externos à escola para assim poderem agir sobre os mesmos, buscando, verdadeiramente, a emancipação e a autonomia, sua e de seus alunos, pois, segundo Marques (1989), uma das condições fundamentais para se superar os fatores limitadores da ação docente é a tomada de consciência dos mesmos. Caldeira e Azzi (1997) afirmam que mesmo quando o contexto é visto como limitador da ação do professor, ele contém espaços que possibilitam e até mesmo favorecem a autonomia docente. Ressaltam essas autoras que a relação entre o contexto institucional e a prática didática deve ser considerada na perspectiva de transformação e superação dos aspectos limitadores, principalmente, por meio da ação coletiva dos professores.

Para finalizarmos citamos Krug (2011, p. 9) que considera

[...] a Educação Física como uma prática social que guarda em si uma particularidade própria, mas que se relaciona organicamente com a totalidade social na qual se insere, e com a prática educativa na sua dimensão individual e social, assim é preciso que cada professor tenha bem claro: qual é o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais são os interesses de classe que defende? Quais são os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como é que articula suas aulas com este projeto maior de homem e sociedade?

Consideramos estas colocações pertinentes, pois, segundo Gimeno Sacristán (1991), não é possível uma ação pedagógica sem condução e explicações teóricas, sem pensamentos, sem ideias. Se não há essa direção, uma que possa servir como guia para essa ação, as respostas são dadas pela influência do ‘ambiente social’, e esse ambiente social não está construído em bases onde ‘a verdade’ possa ser vista. O autor ressalta que ainda é atual: a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, daí vimos na prática que essa é a pura verdade!

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativa. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ARELARO, L. R. G. et al. Condições de trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.
- BARBOSA, A. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 384-408, jul./dez. 2012.
- 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 do Santo Antão, 2017.
- CALDEIRA, A. M. S.; AZZI, S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de e outros. *Alternativas do ensino da Didática*. Campinas: Papirus, 1997.
- CALDURO, M. T. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, M. T. (Org.). *Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.
- CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1992.
- CURI, F. Professor sob pressão. *Revista Educação*, São Paulo, a. 10, n. 199, p. 30-36, mar. 2007.
- FLORES, P. P. et al. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-28, ago. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-professores-de-educaca...>. Acesso em: 29 mai. 2023.
- FREITAS, L. C. de. *Organização do trabalho pedagógico*. Campinas: Universidade de Campinas, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. A consciência e a ação sobre à prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

ILHA, F. R. da S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Os condicionantes sociais que atuam sobre o ecossistema escolar: um estudo de caso com professores de Educação Física. *Boletim Brasileiro de Educação Física*, Brasília, v. 10, n. 1, p. 1-15, jan./fev., 2010. Disponível em <http://www.boletimef.org/biblioteca/2706/Condicionantes-sociais-que-atuam-sobre-o-e...>. Acesso em: 21 jan. 2010.

KRUG, H. N. *A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física*: um estudo de caso etnográfico. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

KRUG, H. N. Os condicionantes sociais que atuaram sobre o ecossistema escolar na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEF/UFSC em situação de Estágio Curricular Supervisionado. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a. 16, n. 159, p. 1-11, ago. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd159/os-condicionantes-sociais-sobre-o-ecossistema-esco...>. Acesso em: 09 abr. 2023.

KRUG, H. N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. *Revista Gestão Universitária*, Belo Horizonte, p. 1-12, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-precarizacao-do-trabalho-docente-em-educacao-fisica-na-educacao-basica>. Acesso em: 18 mai. 2023.

KRUG, H. N. A desvalorização profissional do professor de Educação Física da Educação Básica: causas e consequências. *Revista FACISA ON-LINE*, Barra do Garças, v. 11, n. 1, p. 49-65, jan./jul. 2022a.

KRUG, H. N. Os motivos do abandono da profissão professor de Educação Física. *Revista Querubim*, Niterói, n. 47, v. 08 esp. - EF, p. 39-50, jun. 2022b.

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

KRUG, H. N. Os professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica e suas crenças frente à profissão docente. *Revista Querubim*, Niterói, a. 19, n. 49, v. esp. - EF, p. 4-15, fev. 2023.

KRUG, H. N.; BASTOS, F. da P. de. A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 7, n. 02, p. 127-146, 2002.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os percursos de transformações de professores de Educação Física Escolar: a fase de entrada na carreira. *Revista REDFOCO*, Paus de Ferro, v. 10, n.1, p. 48-71, 2023.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física da Educação Básica. *Revista Textura - ULBRA*, Canoas, v. 20, n. 44, p. 289-306, set./dez. 2018.

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

KRUG, H. N. et al. Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. *Revista Pensar Acadêmico*, Manhuaçu, v. 18, n. 3, p. 487-509, set./dez. 2020a.

KRUG, H. N. et al. A atratividade docente: um estudo de caso com professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. *Revista Querubim*, Niterói, a. 16, n. 41, v. 3, p. 82-90, 2020b.

KRUG, H. N. et al. Indicativos de (des)valorização da Educação Física na Educação Básica: a percepção de professores em diferentes fases da carreira. *Revista UNIFAMMA*, Maringá, v. 19, n. 1, p. 1-19, 2020c.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, M. O. Das práticas educativas à elaboração da teoria. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, a. 4, n. 14, 1989.

MOITA, M. da C. Percurso de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NOGUEIRA, C. A. *Um estudo de caso acerca dos saberes e fazeres pedagógicos dos professores diante de situações geradoras de violência*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

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

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento de professores iniciantes: uma análise das condições de trabalho. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, v. 3, n. 6, p. 1-15, jul./dez. 2018.

SAMPAIO, M. da M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

VALLE, I. R. *A era da profissionalização: formação e socialização do corpo docente de 1^a a 4^a série*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WITTRICK, L. *La investigación de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidos, 1989.