

# PENSANDO A UNIDOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

## THINKING THE UNDOCENCE IN PHYSICAL EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

**Hugo Norberto Krug**  
hnkrug@bol.com.br

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 (MEN) do Centro de Educação (CE) 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 UFSM.

**Rodrigo de Rosso Krug**  
rodkrug@bol.com.br

Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Professor na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Professor dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

### RESUMO

Objetivamos neste estudo identificar e analisar as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre a docência em Educação Física (EF) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista, tendo as informações obtidas interpretadas pela análise de conteúdo. Participaram do estudo trinta professores unidocentes da referida rede de ensino e cidade. A partir das percepções dos professores unidocentes estudados, concluímos que boa parte da realidade da função dos professores unidocentes ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF é bem conhecida dos mesmos e avaliada como de qualidade ruim e que deve ser melhorada, o que é um fator positivo, mas que existem problemas reais para serem enfrentados para o atingimento de tal sugestão.

**Palavras-chave:** Educação Física; unidocência; anos iniciais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

*We was aimed in this study to identify and to analyze the perceptions of undocent teachers, from the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the teaching in Physical Education (PE) in the Initial Years of Elementary School (IYES). We was characterized the research as qualitative case study type. We was used an interview as a research instrument, and the information obtained was interpreted by content analysis. Participated in this study thirty undocent teachers from the aforementioned education system and city. From the perceptions of the undocent teachers studied, we was concluded that a good part of the reality of the role of undocent teachers when teaching PE classes at the IYES is well known to them and evaluated as of poor quality and that should be improved, which is a factor positive, but that there are real problems to be faced in order to achieve such a suggestion.*

**Keywords:** *Physical Education; undocent; initial years of Elementary School.*

## INTRODUÇÃO

A partir de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) a Educação Física (EF) é um dos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica (EB). Diante deste cenário, a EF, segundo Mensch e Schwengber (2009, p. 282),

[...] situa-se como um componente curricular que organiza temas de conhecimento, tais como: os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as brincadeiras e as atividades rítmicas. Configura-se, assim, a Educação Física como uma área do conhecimento que no universo da escola articula a cultura corporal de movimento.

Estas autoras ressaltam que “[...] conforme a Lei n. 10.793, que altera o artigo 26 § 3º da LDB (Lei n. 9.394/96), a Educação Física faz parte do currículo inclusive nas Séries Iniciais” (MENSCH; SCHWENGBER, 2009, p. 282), hoje, denominada Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

Entretanto, mesmo sendo a EF um dos componentes curriculares obrigatórios da EB, nos AIEF não necessariamente é lecionada por um professor habilitado na área (Licenciado em EF). De acordo com Cardoso (2014, p. 8), esse fato

[...] acontece devido a uma brecha no art. 31 da Resolução n. 7/2010 que assegura a presença da disciplina com caráter obrigatório, mas não a presença do seu profissional especializado [...] (mas, sim, possibilita a) presença de um professor habilitado em Magistério em nível médio, ou com formação em nível superior em Pedagogia ou equivalente que é regente da classe na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Desta maneira, para Mensch e Schwengber (2009, p. 283), “[...] no Rio Grande do Sul é um professor único a lecionar todas as disciplinas vinculadas no currículo [...]” dos AIEF e que esse docente é denominado de professor unidocente.

Assim sendo, este estudo volta olhares para as aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes, mais especificamente para as suas percepções sobre a EF nesse segmento escolar, pois, segundo Krug (2021, p. 15), “[...] uma visão do que esses pensam pode oferecer subsídios para reflexões que contribuam com melhorias na qualidade das aulas dessa disciplina”.

Então, embasando-nos nestas premissas anteriormente citadas, formulamos a seguinte questão problemática, norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil), sobre a docência em EF nos AIEF?

A partir desta indagação, delineamos o objetivo geral do estudo da seguinte forma: identificar e analisar as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a docência em EF nos AIEF.

Entretanto, desmembramos este objetivo geral nos seguintes objetivos específicos: 1) identificar e analisar as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a sua preparação ou não para ministrarem as aulas de EF nos AIEF e suas justificativas; 2) identificar e analisar as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF e suas justificativas; e, 3) identificar e analisar as percepções de professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre o que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF.

Justificamos a realização do estudo ao citarmos Krug; Krug e Telles (2017, p. 25) que dizem que “[...] pesquisas desta natureza oferecem subsídios para reflexões que podem despertar modificações no contexto da Educação Física [...]”, as quais podem contribuir para a melhoria dessa disciplina na escola, mais especificamente, nas aulas de EF nos AIEF ministradas por professores unidocentes.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Contreira e Krug (2010, p. 1),

ao observarmos a realidade da Educação Física Escolar nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais (e municipais) do Rio Grande do Sul, encontramos, frequentemente, a utilização de professores ‘pedagogos’ ou ‘polivalentes’, conhecidos [...] como ‘unidocentes’, encarregados de ministrarem aulas de Educação Física para alunos da 1ª à 4ª Série e/ou 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

Silva e Krug (2008b, p. 24) esclarecem que “[...] o prefixo ‘uni’ é originado da palavra unir e ‘docência’ corresponde ao ato do professor de exercer sua profissão, então, logicamente ‘unidocência’ é a união dos conteúdos de todas as disciplinas e ministrada por um único professor”.

Esta situação de atuação do professor unidocente nas aulas de EF nos AIEF, de acordo com Contreira e Krug (2010, p. 1), possui respaldo em dois motivos:

1º) não existe uma especificação na LDB – Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) indicando o profissional para atuar nesta fase escolar, dando às escolas a ‘liberdade’ de escolherem o posicionamento sobre o assunto; e, 2º) o estado do Rio Grande do Sul através de Leis como a n. 8.747/1988 (RIO GRANDE DO SUL, 1988) e a n. 6.672/1974 (RIO GRANDE DO SUL, 1974), garantem gratificações nos vencimentos dos professores que atuam na regência de classes ‘unidocentes’. Assim, essa situação acaba gerando questões que extrapolam as concepções didáticas e pedagógicas da educação.

No direcionamento da legislação, conforme Piccoli (2007), para lecionar nas Séries/AIEF é exigida a formação mínima de magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia ou equivalente. Acrescenta que tais profissionais são habilitados a ministrar todos os componentes curriculares, sendo, então, chamados por isso de professores ‘polivalentes’, ‘multidisciplinares’ ou ‘unidocentes’.

Frente a este cenário, Piccoli (2007) comenta que, a partir da legislação anteriormente citada, o RS mostra que investir no profissional unidocente se trata tão somente de uma questão

econômica, situação essa que tem acarretado a diminuição de despesas com professores e materiais. Com a gratificação pelo exercício em regência de classes unidocentes do currículo por atividades o RS não se compromete em contratar outros professores especializados, como, por exemplo, o professor de EF, deixando que todos os componentes obrigatórios fiquem a cargo dos professores unidocentes. Isso representa uma opção do estado do RS, uma vez que em escolas municipais, dependendo da legislação pertinente ao município, pode-se observar a presença de outros profissionais nesse segmento escolar. Já Bracht *et al.* (2003, p. 51) comentam que

[...] dada à generalidade e flexibilidade da LDB, e enquanto os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação não a interpretarem, oferecendo orientações normativas no que se refere a sua inserção nos respectivos sistemas de ensino, a Educação Física também pode ser diminuída sua presença no Ensino Fundamental e Médio diurnos. Problemas de exegese (significa comentário ou dissertação que tem por objetivo esclarecer ou interpretar minuciosamente um texto ou uma palavra) legislativa têm dado margem à não contratação de professores, pelos estados e municípios, para Séries (Anos) Iniciais (do Ensino Fundamental). Se na escola houver um professor de Educação Física, ele pode assumir o trabalho com esse segmento; caso contrário, essa disciplina fica a cargo do chamado professor regente (unidocente). Portanto, embora a legislação educacional brasileira ainda obrigue a inclusão da Educação Física, seu caráter mais flexível permite aos sistemas de ensino reduzirem em muito sua presença nos currículos escolares (inserções nossas).

Além disso, o Parecer CNE/CEB n. 16/2001 (BRASIL, 2001, p. 3) aponta que “[...] não existe razão a que evoca a lei para restringir o direito ao exercício profissional do professor de atuação multidisciplinar em qualquer um dos conteúdos curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil”.

Em contrapartida, o referido Parecer (BRASIL, 2001) não obriga os cursos de formação sobre a inclusão de componentes curriculares, mas, Silva e Krug (2008b, p. 25) destacam que “[...] espera-se que os cursos de formação inicial e continuada de professores incluam, dentre seus temas de estudo e de práticas de ensino, os diversos componentes curriculares, inclusive a Educação Física”.

Diante deste cenário da EF nos AIEF, colocamos que a literatura sobre esse tema não se esgota nestas premissas referenciadas, podendo, facilmente, serem extrapoladas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterizamos os procedimentos metodológicos desta investigação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, pois esses manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos dos pesquisadores. Assim sendo, de acordo com Molina Neto (2004, p. 112), a pesquisa qualitativa “[...] sustenta um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos [...], que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana”. Já, a respeito do estudo de caso, Goode e Hatt (1968, p. 17) colocam que “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”, sendo que, o interesse incide naquilo que tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Neste sentido, o caso estudado aborda a EF nos AIEF ministrada por professores unidocentes, mais particularmente, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Desta maneira, justificamos a escolha da forma de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso fundamentando-nos em Krug; Krug e Telles (2017, p. 26) que apontam que esse tipo de pesquisa possibilita “[...] analisar um ambiente em particular, onde se leva em conta o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]” que, nesse estudo, foram ‘as percepções de professores unidocentes sobre a docência em EF nos AIEF’.

Utilizamos uma entrevista como instrumento de pesquisa para coletar informações. De acordo com Minayo (2009, p. 64), a entrevista “[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. A autora acrescenta que entrevista é “[...] 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 o roteiro da entrevista teve como referência os objetivos específicos do estudo, sendo que a entrevista foi gravada, transcrita e retornada ao informante para leitura e conferência das informações.

Empregamos à análise de conteúdo para a interpretação das informações obtidas pelo instrumento de pesquisa. Conforme 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 destes, desenvolver sua descrição, bem como a compreensão de fenômenos, por meio de inferências.

Ainda, para Bardin (2011), à análise de conteúdo possui seu desenvolvimento pautado em três fases fundamentais: a pré-análise; a exploração do material (é a leitura flutuante), também chamada de descrição analítica (momento de sondagem ou exploração, onde se faz a categorização); e, a análise e interpretação dos resultados (produção das inferências).

A referida autora lembra que a categorização tem como primeiro objetivo oferecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2011). Assim, segundo Moraes e Galiazzi (2013), as categorias em conjunto, compõem o resultado da análise.

Já Molina Neto (2004) diz que unidades de significados são como enunciados dos discursos do informante que são significativos, tanto para o colaborador (pesquisado), quanto para o pesquisador, sendo atribuídos aos pressupostos teóricos da pesquisa.

Participaram do estudo trinta professores unidocentes, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo quinze docentes da rede pública estadual e também quinze da rede pública municipal.

Salientamos que a escolha dos participantes (colaboradores) do estudo aconteceu de forma intencional e espontânea. Molina Neto (2004) destaca que o tipo de participação espontânea influencia positivamente no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos colaboradores. Já Berria *et al.* (2012) frisam que a escolha intencional dos colaboradores é uma das estratégias mais utilizadas nas pesquisas qualitativas, sendo que os participantes são pré-selecionados conforme critérios relevantes para o objeto da investigação.

Os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitando participar e autorizando a divulgação do resultado da pesquisa e tendo suas identidades preservadas.

Com a intenção de auxiliar na compreensão do contexto de desenvolvimento da pesquisa consideramos necessária à ‘caracterização dos professores unidocentes estudados’. Assim, temos que: a) ‘características pessoais’ – ‘todos’ (trinta) eram do ‘sexo feminino’ e a ‘faixa etária’ ‘entre vinte e cinco a quarenta e cinco anos’, sendo a ‘maioria’ (vinte do total de trinta) ‘casados’ e a ‘minoría’ (dez do total de trinta) ‘solteiros’; e, b) ‘características profissionais’ – ‘todos’ (trinta)

eram ‘licenciados em Pedagogia’, ‘lotados na rede de ensino público’ (quinze na rede estadual e quinze na rede municipal) e com ‘tempo de serviço’ ‘entre três e vinte anos de docência’.

Entretanto, destacamos que o sexo, a idade, o estado civil e o tempo de serviço na docência não foram objetos deste estudo. Somente serem professores unidocentes que ministravam aulas de EF nos AIEF e pertencer à rede de ensino público (independentemente de ser estadual ou municipal, pois trabalhamos os resultados todos juntos, como ensino público).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise.

### **As percepções de professores unidocentes sobre a sua preparação ou não para ministrarem as aulas de EF nos AIEF e suas justificativas**

Nesta categoria de análise, quanto às percepções dos professores unidocentes estudados, sobre a sua preparação ou não para ministrarem as aulas de EF nos AIEF, após a análise das informações coletadas, emergiram ‘duas unidades de significados’, explicitadas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado destacada foi ‘**não está preparado**’ para ministrar as aulas de EF nos AIEF (vinte e cinco citações). Relativamente a esse fato, nos reportamos a Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 72) que constataram, em investigação realizada, que a maioria dos professores unidocentes estudados “[...] não se sentem bem preparados com o conhecimento que tiveram na formação inicial [...]” para ministrarem aulas de EF nos AIEF. Já Contreira e Krug (2010, p. 4) destacam que “[...] os professores ‘pedagogos’ apesar de estarem amparados legalmente não estão preparados para atuarem no ensino da disciplina de Educação Física”. Diante desse cenário, Darido e Rangel (2008) chamam à atenção para o fato de que estudos têm mostrado que os professores unidocentes não se sentem preparados e motivados para trabalhar com a EF nos AIEF. Dessa forma, inferimos que ‘não estar preparado para ministrar as aulas de EF nos AIEF é uma adequada percepção dos professores unidocentes’.

Os professores unidocentes estudados elencaram as seguintes ‘**justificativas em relação à não estar preparado**’ para ministrar as aulas de EF nos AIEF:

1) ‘**A formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF**’ (vinte citações). Essa justificativa pode ser embasada em Meurer e Pereira (2005) que afirmam que o trabalho da EF nos AIEF vem sendo negligenciado por vários professores por diversas razões, entre elas a falta de formação inicial e de experiência profissional com os conteúdos, vindo a ser esse um dos motivos pelos quais os professores de Pedagogia não estão preparados para ministrarem as aulas de EF. Nesse sentido, Silva e Krug (2008a; 2008b) apontam que os currículos dos cursos de Pedagogia, em geral, são pouco estruturados com conhecimentos sobre a EF para que os acadêmicos, futuros professores enfrentem a prática pedagógica do ensino dessa disciplina. Dessa forma, inferimos que ‘a formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF, realmente é uma justificativa plausível dos professores unidocentes não estarem preparados para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’; e,

2) ‘**A falta de cursos específicos sobre a EF nos AIEF**’ (cinco citações). Essa justificativa pode ser referenciada em Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 75) que dizem que “[...] normalmente não são oferecidos cursos específicos sobre EF” para os professores unidocentes, pois “nos congressos e seminários, os cursos sobre a temática EF, quando existem, abordam de forma geral, e, não sua especificidade para os Anos Iniciais” do Ensino Fundamental. Vale lembrar que essa concepção de formação continuada é denominada por Imbernón (2010) de ‘tradicional’, ou seja, consiste na atualização dos professores com vista à ação prática, caracterizada por cursos, eventos, palestras,



etc. Nesse sentido, citamos Temp; Bolzan e Krug (2015, p. 428) que destacam que “a formação continuada deve ser um arcabouço para a reflexão da prática e do conhecimento”. Salientam ainda que, “[...] participar de cursos, grandes eventos e reuniões administrativas não são fatores suficientes para que o professor considere sua formação continuada como um fator positivo na sua atuação”. Dessa forma, inferimos que ‘a falta de cursos específicos sobre a EF nos AIEF, realmente, também é uma justificativa razoavelmente plausível dos professores unidocentes não estarem preparados para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’.

A segunda e última unidade de significado destacada foi ‘**está preparado**’ para ministrar as aulas de EF nos AIEF (cinco citações). Sobre esse fato, nos reportamos a Lima (1994) que destaca que os seres humanos, na procura da satisfação de suas necessidades, estão sempre na busca do melhor, do aprimoramento, do conhecimento em suas diversas etapas da vida. Nesse sentido, Conceição; Souza e Krug (2010) frisam que, realmente, espera-se que a formação inicial do professor contemple as necessidades dos sujeitos que a procuram e essa deve estar direcionada à realidade educacional. Já Costa (1994) entende que na formação inicial é preciso adquirir as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente, constituindo-se no período em que o futuro profissional adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos da profissão. Dessa forma, inferimos que ‘estar preparado para ministrar as aulas de EF nos AIEF, também é uma adequada percepção dos professores unidocentes’.

Os professores unidocentes estudados elencaram as seguintes ‘**justificativas em relação à estar preparado**’ para ministrar as aulas de EF nos AIEF:

1) ‘**Pela boa formação do curso de Pedagogia quanto à EF nos AIEF**’ (três citações). Essa justificativa pode ser ancorada em Pimenta e Lima (2004) que afirmam que um curso de formação profissional estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite a preparação, em situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho docente. Entretanto, de acordo com Marcelo Garcia (1992), é necessário conceber a formação do professor como um *continuum*, pois, para manter a qualidade do ensino, é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, em todos os níveis. Esse princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da escola. Assim, nessa perspectiva de que a formação de professores é um *continuum*, não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Dessa forma, inferir que ‘a boa formação do curso de Pedagogia quanto à EF pode ser uma justificativa plausível dos professores unidocentes estarem preparados para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’; e,

2) ‘**Devido aos saberes da experiência acumulados durante o tempo de docência**’ (duas citações). Essa justificativa encontra apoio em Tardif (2002) que explica que os saberes da experiência e/ou saberes experienciais são aqueles baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência individual e coletiva de saber fazer e saber ser. Já Pimenta (2002) aponta que os saberes experienciais são aqueles provenientes das ações de ensinar, nascem da prática pedagógica. Assim sendo, citamos Krug *et al.* (2020, p. 13) que assinalam que todos os saberes da experiência “[...] tem como origem as dificuldades encontradas, pelos professores [...], na prática pedagógica que possuem implicações negativas na atuação docente, bem como os saberes da experiência promovem facilidades na prática pedagógica com implicações positivas na docência”. Já Bernardi e Krug (2008, p. 74) frisam que

[...] os saberes da experiência do professor, os quais ele constrói na sua relação com a sua realidade, vêm atender às necessidades formativas, lacunas deixadas pela sua formação inicial, assim tendo uma grande importância no momento de rever estes conhecimentos iniciais de forma a estar avaliando-os e validando-os na sua atuação docente, objetivando estabelecer uma Educação Física Escolar voltada [...] (aos alunos) (acréscimo nosso).

Neste contexto, nos reportamos a Tardif (2002) que afirma que os saberes experienciais são resultados de uma construção individual, compartilhados e legitimados através da socialização profissional. Dessa forma, inferimos que ‘os saberes da experiência acumulados durante o tempo da docência pode ser uma justificativa plausível dos professores unidocentes estarem preparados para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’.

Assim, estas foram as percepções dos professores unidocentes estudados sobre a sua preparação ou não para ministrarem as aulas de EF nos AIEF e suas justificativas.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ relativamente as percepções dos professores unidocentes estudados ‘sobre a sua preparação ou não para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’, verificamos que ‘as justificativas para a não preparação estão fundamentadas em motivos extrínsecos’ (item 1 - ‘a formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF’; e, item 2 - ‘a falta de cursos específicos sobre a EF nos AIEF’) ao docente, sendo que ‘as justificativas para a preparação estão baseadas, tanto em um motivo extrínseco (item 1 - ‘pela boa formação do curso de Pedagogia quanto à EF’), quanto em um motivo intrínseco’ (item 2 - ‘devido aos saberes da experiência acumulados durante o tempo de docência’).

A respeito desta situação, citamos Luft (2000) que diz que os motivos extrínsecos são incentivados por motivos internos ao próprio indivíduo enquanto que os motivos extrínsecos vêm de fatores externos ao indivíduo. O autor coloca que um motivo intrínseco gera a motivação intrínseca que está relacionada à força interior, enquanto um motivo extrínseco gera a motivação extrínseca que vem do ambiente e dos fatores externos ao indivíduo. Esclarece que a motivação se trata de uma força que impulsiona o indivíduo a se engajar em determinada atividade, envolver-se em projetos e seguir em direção aos seus objetivos, ou seja, a motivação é um elemento fundamental e único para cada ser humano. Acrescenta ainda que independentemente da perspectiva do estímulo (motivo) estar relacionado a fatores internos, tais como as emoções, ou os externos, tais como as relações no ambiente de trabalho, os motivos devem ser identificados pela pessoa, pois é importante que o indivíduo conheça a si mesmo. Por isso, o autoconhecimento aponta com clareza o que pode (ou não) ser o combustível de um ser humano.

Desta forma, inferimos que ‘a não preparação dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF está justificada por motivos extrínsecos aos próprios docentes enquanto que a preparação está justificada, tanto por motivo extrínseco, quanto por motivo intrínseco, o que faz deduzirmos que a preparação dos professores estudados está mais dependente de motivações oriundas do ambiente de formação ou do trabalho do próprio docente’, inferência essa que denuncia uma escolha profissional inconsciente da pessoa.

Segundo Hurtado (1983), os motivos, que geram a motivação, podem encontrar-se: a) na esfera consciente – nesse caso, o indivíduo sabe porque está agindo de determinada maneira; e, b) na esfera inconsciente – nesse caso, o indivíduo não sabe porque se comporta de determinada maneira. Nesse sentido, citamos Santini e Molina Neto (2005) que destacam que, caso a escolha profissional não tenha sido consciente e coerente com os interesses pessoais, a profissão poderá ser exercida com pouca motivação e, ao longo do percurso profissional, poderão surgir situações de desconforto e frustrações que poderão paralisar e deprimir o professor, trazendo-lhe inúmeras implicações pessoais e sociais.



### As percepções de professores unidocentes sobre a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF e suas justificativas

Nesta categoria de análise relativamente às percepções dos professores unidocentes estudados sobre a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF, após a análise das informações coletadas, emergiu apenas ‘uma unidade de significado’, elencada a seguir.

A primeira e única unidade de significado declarada foi ‘**a qualidade ruim de suas aulas de EF nos AIEF**’ (trinta citações). Em relação a esse fato, nos dirigimos a Krug (2018a, p. 9-10) que fundamentados na cultura das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes inferem “[...] a existência de uma prática pedagógica [...], podendo ser definida como deficiente em relação a uma EF de qualidade [...]”, para os AIEF. Já Contreira e Krug (2010, p. 1) levantam o seguinte questionamento: ‘a formação do professor unidocente é suficiente para desenvolverem um bom trabalho na escola em EF? Também Krug *et al.* (2016, p. 16) compartilham essa preocupação ao manifestarem o seguinte: é “[...] suficiente a formação do professor unidocente para desenvolver um trabalho aceitável [...]” na EF nos AIEF? Dessa forma, inferimos que ‘considerar a qualidade ruim de suas aulas de EF ministradas nos AIEF é uma adequada percepção dos professores unidocentes’.

Os professores unidocentes estudados elencaram as seguintes ‘**justificativas em relação à qualidade ruim de suas aulas**’ de EF nos AIEF:

1) ‘**A dificuldade para planejar e executar as aulas de EF nos AIEF**’ (vinte e três citações). No direcionamento desse fato, nos apoiamos em Krug *et al.* (2019) que destacam a dificuldade dos professores unidocentes em planejar e executar as aulas de EF nos AIEF. Também Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 74) verificaram, em investigação realizada, que os professores unidocentes estudados “[...] evidenciaram dificuldade na sistematização do conhecimento, ou seja, limitações na realização de um planejamento estruturado para as aulas de EF (nos AIEF), com objetivos, conteúdos e metodologias definidas” (acréscimo nosso). Já Krug (2018a, p. 9) aponta que a cultura da prática pedagógica nas aulas de EF nos AIEF ministrada pelos professores unidocentes é caracterizada pela “[...] inexistência de planejamento de ensino, sem objetivos explícitos nas aulas, tendo jogos, brincadeiras e atividades livres como conteúdo, sendo as aulas desenvolvidas de forma livre, enquanto procedimento de ensino e não sendo efetivada nenhuma avaliação dos alunos”. Dessa forma, inferimos que ‘a dificuldade para planejar e executar as aulas de EF nos AIEF, realmente é uma justificativa plausível dos professores unidocentes para a qualidade ruim de suas aulas de EF nos AIEF’; e,

2) ‘**A falta de tempo para o planejamento das aulas de EF nos AIEF**’ (sete citações). Em se tratando desse fato, nos dirigimos a Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 75) que destacam que “a falta de tempo para o planejamento das aulas é também uma dificuldade enfrentada [...]” pelos professores unidocentes “[...] interferindo na busca do embasamento teórico da EF [...]” (DALLA NORA; SAWITZKI, 2014, p. 75). Os professores unidocentes acrescentam que a existência de “[...] falta de tempo para o planejamento das aulas, pois tem muitas horas-aula, não dispondo de tempo para o planejamento das aulas, para reuniões pedagógicas e trocas de experiências, o que impede o bom desenvolvimento do seu trabalho” (DALLA NORA; SAWITZKI, 2014, p. 78). Dessa forma, inferimos que ‘a falta de tempo para o planejamento das aulas de EF, realmente é uma justificativa plausível dos professores unidocentes para a qualidade ruim de suas aulas de EF nos AIEF’. Assim, estas foram as percepções dos professores unidocentes estudados sobre a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF e suas justificativas.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’, relativamente as percepções dos professores unidocentes estudados, ‘sobre a qualidade ruim de suas aulas de EF ministradas nos AIEF’ observamos que ‘as justificativas para tal fato estão fundamentadas em um motivo intrínseco (item 1 – ‘a dificuldade

para planejar e executar as aulas de EF nos AIEF’), bem como em um motivo extrínseco’ (item 2 – ‘a falta de tempo para o planejamento das aulas de EF’) dos docentes.

A respeito dessa situação, baseando-nos na citação de Luft (2000) no item anterior, sobre a preparação ou não dos professores unidocentes para ministrarem as aulas de EF nos AIEF, inferimos que ‘a qualidade ruim das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes estudados está justificada, tanto por motivo intrínseco, quanto por motivo extrínseco, o que faz deduzirmos que a qualidade ruim das aulas está dependente de motivações oriundas do próprio docente, bem como do ambiente de trabalho’.

### **As percepções de professores unidocentes sobre o que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF**

Nesta categoria de análise, a respeito das percepções dos professores unidocentes estudados, sobre o que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF, após a análise das informações coletadas, emergiram ‘cinco unidades de significados’, descritas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado manifestada foi ‘**saber a importância da EF nos AIEF**’ (nove citações). Essa sugestão pode ser fundamentada em Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 74) que colocam que os professores unidocentes “[...] reconhecem a importância das aulas, porém afirmam que o modo como trabalham não é o ideal, sentem-se despreparados devido à falta de aprofundamento teórico e prático na formação inicial, para atuar de forma qualificada”. Já Krug *et al.* (2018a) constataram que, para a maioria dos professores unidocentes, a EF nos AIEF é importante no currículo escolar. Entretanto, esses autores, apontam que “[...] as suas justificativas, para tal consideração, não são adequadas para a valorização desse componente curricular, pois as mesmas se sustentam em uma EF como subalterna às demais áreas do conhecimento, o que comprova uma marginalização da mesma, nesse segmento escolar” (KRUG *et al.*, 2018a, p. 2), fato esse corroborado por Krug *et al.* (2018b).

No direcionamento dessa afirmativa, citamos Neira e Nunes (2006) que dizem que os professores unidocentes atribuem à EF a função de dar apoio às demais áreas do conhecimento. Esse fato está em consonância com Krug (2018b) que constatou que o papel/função da EF nos AIEF, nas percepções de professores unidocentes, é representado pelas abordagens pedagógicas: psicomotricidade, recreação e desenvolvimento e aprendizagem motora.

Nesse cenário, mencionamos Rosseto Jr. *et al.* (2009) que assinala que as aulas de EF devem ser muito mais do que movimentos de diversão com brinquedos trazidos de casa ou atividades recreativas, ela deve oportunizar momentos de conhecimento do próprio corpo e suas limitações, bem como, auxiliar na resolução de problemas, nos jogos que possibilitam o convívio social e ético dos alunos, permitindo que eles sejam mais críticos e criativos, procurando resolver os problemas com maior autonomia nas práticas desportivas e de lazer. Assim sendo, lembramos Etchepare; Pereira e Zinn (2003) que frisam que para se valorizar mais a EF na escola é preciso que o professor tenha consciência da sua importância na escola e na vida dos alunos. Dessa forma, inferimos que ‘saber a importância da EF nos AIEF é uma adequada percepção dos professores unidocentes para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

‘**O trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola**’ foi a segunda unidade de significado manifestada (sete citações). Essa sugestão pode ser apoiada em Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 72) que constataram em estudo efetuado que a totalidade dos professores unidocentes estudados são “[...] a favor de um trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF [...]”. O motivo de tal colocação foi que “[...] a formação em EF melhor qualifica em termos de conteúdos, e que a formação em Pedagogia melhor qualifica o trabalho com a criança” (DALLA NORA; SAWITZKI, 2014, p. 72-73).

Nesse sentido, citamos Nóvoa (1995) que coloca que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um bom fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. Já Perrenoud (2000, p. 79) diz que “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional”. Dessa forma, inferimos que ‘o trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola é uma adequada percepção dos professores unidocentes para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

Outra unidade de significado manifestada, a terceira, foi ‘**a participação em cursos de atualização específicos sobre a EF nos AIEF**’ (seis citações). Essa sugestão encontra sustentação em Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 75) que salientam que os professores unidocentes afirmam que a sua “[...] participação em cursos, seminários, oficinas, espaços de relatos de experiências que abarcam a EF (nos AIEF) qualificariam sua prática pedagógica” (acréscimo nosso).

Nesse sentido, citamos Silva e Krug (2008b, p. 24) que destacam que o professor unidocente “[...] deve buscar aperfeiçoamento constante em todas as disciplinas que compõe a sua formação e, dentre as disciplinas está a Educação Física”. Dessa maneira, mencionamos Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 75) que constataram que a maioria dos professores unidocentes estudados “[...] elencou [...] a formação continuada para qualificar a EF [...]” nos AIEF.

Entretanto, segundo Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 75), o difícil acesso dos professores unidocentes à cursos de formação continuada “[...] distancia os mesmos do conhecimento da EF que vem sendo produzido”. Nesse cenário, Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 78) ressaltam que a formação continuada de EF nos AIEF é importante que seja “[...] oferecida pelas escolas e secretarias de educação, para a devida orientação e atualização [...]” dos professores unidocentes, “[...] o que resultaria na melhoria na prática pedagógica da mesma”. Dessa forma, inferimos que ‘a participação em cursos de atualização específicos sobre a EF nos AIEF é uma adequada percepção dos professores unidocentes para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

Ainda outra unidade de significado manifestada, a quarta, foi ‘**a participação da gestão escolar, mais especificamente da coordenação pedagógica, na orientação e acompanhamento das atividades de planejamento e execução das aulas de EF nos AIEF**’ (cinco citações). Essa sugestão possui apoio em Moura (1993) que diz que a escola tem objetivos que definem sua estrutura e funcionamento e para alcançá-los necessita de uma coordenação que possibilite que os interesses comuns se sobressaiam aos individuais. Já, segundo Cristino *et al.* (2009, p. 2), no “[...] complexo cenário que é a escola, existe um importante mediador das relações sociais e profissionais, que é o coordenador pedagógico”. Os autores acrescentam que a “sua atuação se dá justamente no campo da mediação. Por isso, precisa promover uma articulação necessária entre a sala de aula e a instituição”.

Nesse sentido, Vasconcellos (2002) destaca que o espaço que o coordenador pedagógico atua, permite que interaja tanto com a sala de aula pelo contato com os professores e alunos, quanto com a administração escolar, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente e pedagogicamente. Dessa forma, inferimos que ‘a participação da gestão escolar, mais especificamente da coordenação pedagógica, na orientação e acompanhamento das atividades de planejamento e execução das aulas de EF nos AIEF é uma adequada percepção dos professores unidocentes para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

A quinta e última unidade de significado manifestada foi ‘**a universidade oferecer uma formação inicial mais qualificada em relação à EF**’ (três citações). Essa sugestão encontra fundamentação em Dalla Nora e Sawitzki (2014, p. 74) que ressaltam “[...] a importância de uma formação inicial (em Pedagogia), com uma grade curricular que oriente e possibilite um conhecimento mais qualificado da EF” (inserção nossa). Esses autores acrescentam que os

resultados de vários estudos “[...] indicam a fragilidade dos currículos de graduação em Pedagogia [...], sendo a limitação dos conhecimentos sobre a EF pelos professores, justificada pela falta de uma proposta curricular com uma formação mais específica em EF” (DALLA NORA; SAWITZKI, 2014, p. 74). Dessa forma, inferimos que ‘a universidade oferecer uma formação inicial mais qualificada em relação à EF é uma adequada percepção dos professores unidocentes para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’.

Assim, estas foram as percepções dos professores unidocentes estudados sobre o que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF.

Ao elaborarmos uma ‘análise geral’, relativamente às percepções dos professores unidocentes estudados, ‘sobre o que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’, notamos que a ‘maioria’ (três do total de cinco) das sugestões para tal fato acontecer está ‘ligada em ações dos próprios professores’ (unidades: primeira – ‘saber a importância da EF nos AIEF’; segunda – ‘o trabalho em conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola’; e, terceira – ‘a participação em cursos de atualização específicos sobre a EF nos AIEF’) e a ‘minoridade’ (duas do total de cinco) está ligada ‘em ações da gestão escolar’ (uma do total de cinco: unidade quatro – ‘a participação da gestão escolar, mais especificamente da coordenação pedagógica, na orientação e acompanhamento das atividades de planejamento e execução das aulas de EF nos AIEF’) e ‘em ações da universidade’ (uma do total de cinco: unidade cinco – ‘a universidade oferecer uma formação inicial mais qualificada em relação à EF’). Dessa forma, inferimos que ‘o que fazer para melhorar a qualidade das aulas de EF nos AIEF ministradas pelos professores unidocentes está dependente principalmente dos mesmos e secundariamente da gestão escolar e da universidade’.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Krug; Krug e Telles (2017, p. 37), as conclusões de um estudo não se findam no momento de explanar os seus achados, isto “[...] porque outros aspectos podem ser levantados e discutidos em relação [...]” ao seu tema.

Neste sentido, destacamos que, nas conclusões deste estudo, escrevemos alguns pontos que os participantes trouxeram em seus depoimentos e que achamos significativos para serem apresentados. E, nessa direção de pensamento, citamos Lüdke e André (1986, p. 22) que afirmam que há necessidade de delimitar os focos de análise, pois “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”, “[...] mesmo em se tratando de uma pesquisa do tipo estudo de caso” (KRUG; KRUG; TELLES, 2017, p. 37).

Então, neste momento, foi fundamental lembrarmos que este estudo assumiu, como objetivo geral, ‘analisar as percepções de professores unidocentes, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a docência em EF nos AIEF’ e que, a partir de agora, explicitamos o seu desiderato.

‘Quanto à preparação ou não para ministrarem as aulas de EF nos AIEF’, constatamos que os professores unidocentes estudados apontaram duas unidades de significados: 1ª) ‘não está preparado’ (Justificativas: 1- ‘a formação deficiente do curso de Pedagogia quanto à EF’; e, 2- ‘a falta de cursos específicos sobre a EF nos AIEF’), e, 2ª) ‘está preparado’ (Justificativas: 1- ‘pela boa formação do curso de Pedagogia quanto à EF’; e, 2- ‘devido aos saberes da experiência acumulados durante o tempo de docência’).

‘Quanto a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’, constatamos que os professores unidocentes estudados apontaram apenas uma unidade de significado: 1ª e única) ‘a qualidade

ruim de suas aulas’ (Justificativas: 1- ‘a dificuldade para planejar e executar as aulas de EF nos AIEF’; e, 2- ‘a falta de tempo para o planejamento das aulas de EF’).

‘Quanto ao que fazer para melhorar a qualidade de suas aulas de EF nos AIEF’, constatamos que os professores unidocentes estudados apontaram cinco unidades de significados: 1ª) ‘saber a importância da EF nos AIEF’; 2ª) ‘o trabalho conjunto entre o professor unidocente e o professor de EF da escola’; 3ª) ‘a participação em cursos de atualização específicos sobre a EF nos AIEF’; 4ª) ‘a participação da gestão escolar, mais especificamente da coordenação pedagógica, na orientação e acompanhamento das atividades de planejamento e execução das aulas de EF nos AIEF’; e, 5ª) ‘a universidade oferecer uma formação inicial mais qualificada em relação à EF’.

A partir destas percepções dos professores unidocentes estudados, podemos concluir que ‘boa parte da realidade da função docente dos professores unidocentes ao ministrarem as aulas de EF nos AIEF é bem conhecida dos mesmos e avaliada como de qualidade ruim e que deve ser melhorada, o que é um fato positivo, mas que existem problemas reais para serem enfrentados para o atingimento de tal sugestão’.

Assim, ao desenvolvermos este estudo intitulado ‘Pensando a unidocência em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental’ verificamos que as constatações revelaram a importância de abrirmos espaços para discussões sobre esse tema, já que, a EF faz parte do currículo escolar, e, como tal, mediante o quadro descrito, devem ser realizadas profundas reflexões em busca de encontrarmos soluções para superar a realidade da docência em EF nos AIEF pelos professores unidocentes, pois, segundo Silva e Krug (2008b, p. 24), vários professores unidocentes “[...] não demonstram interesse e afinidade [...]” pela realização das aulas de EF para os alunos dos AIEF.

Entretanto, com certeza, não nos cabe afirmar ou apontar que tipo de professor é o mais indicado para atuar neste segmento escolar (o professor de EF ou o pedagogo), pois, de acordo com Krug (2018a, p. 10),

[...] deficiências nas formações profissionais ocorrem em ambas as áreas, EF e Pedagogia, mas vários estudos [...] apontam para a indicação de que o licenciado em EF, pela sua formação específica, é o profissional mais adequado para trabalhar com a disciplina de EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda podemos lembrar que Silva e Krug (2008b, p. 24) frisam que os alunos de EF dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em distintas escolas públicas, encontram dificuldades “[...] em relação à motricidade, gênero, organização, indisciplina, falta de atenção, agressividade, motivação e forte influência da tv”. Os autores entendem que essas dificuldades dos alunos poderiam ser minimizadas desde que fosse contemplada a EF nos AIEF com mais qualidade.

Para finalizar, sugerimos a realização de estudos mais aprofundados sobre as percepções dos professores unidocentes, pois as mesmas podem contribuir para uma formação e atuação profissional de qualidade em suas aulas de EF nos AIEF.

## REFERÊNCIAS

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

BERNARDI, Ana Paula; KRUG, Hugo Norberto. Saberes docentes e a organização didático-pedagógica da Educação Física Infantil. In: KRUG, Hugo Norberto (org.). **Os professores de Educação Física e sua formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008. p. 63-76 (Coleção Formação de Professores de Educação Física, v. 3).



BERRIA, Juliane *et al.* (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 16, de 3 de julho de 2001**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pced16\\_01.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pced16_01.pdf). Acesso em: 16 abr. 2022.

CARDOSO, Flávia Fernandes. **A percepção de professores de Educação Física de sexto ano, sobre o desenvolvimento dos alunos, em relação à presença ou não de professor especializado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; SOUZA, Thiago de; KRUG, Hugo Norberto. Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades especiais incluídos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 148, p. 1-6, set. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd148/atuacao-profissional-com-alunos-com-necessidades-especiais.htm>. Acesso em: 05 maio 2022.

CONTREIRA, Clairton Balbuena; KRUG, Hugo Norberto. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 150, p. 1-10, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/educacao-fisica-com-professores-unidocentes.htm>. Acesso em: 05 abr. 2022.

COSTA, Francisco Alberto Arruda Carreiro da. A formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.

CRISTINO, Ana Paula da Rosa *et al.* A coordenação pedagógica e o professor de Educação Física: perspectivas para suas relações em uma escola reflexiva. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, DF, p. 1-11, mar. 2009. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2215/coordenacao-pedagogica-e-o-professor-de-E>. Acesso em: 03 jun. 2021.

DALLA NORA, Daiane; SAWITZKI, Rosalvo Luis. A Educação Física nos Anos Iniciais com professores unidocentes. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 68-79, mar. 2014.

DARIDO, Soraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

ETCHEPARE, Luciane Sanchotene; PEREIRA, Érico Felden; ZINN, João Luiz. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Santa Maria - RS. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 28, p. 38-52, jan./jun. 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GOODE, Willian; HATT, Paul. **Métodos de pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.



HURTADO, Johann Gustavo Guillermo Melcherts. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didática**. 2. ed. Curitiba: Educa; Editer, 1983.

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

KRUG, Hugo Norberto. A cultura das aulas de Educação Física ministradas por professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, set. 2018a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-cultura-das-aulas-de-educacao-fisica-ministradas-por-professores-unidocentes>. Acesso em: 05 abr. 2022.

KRUG, Hugo Norberto. A Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental: percepções de professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, ano 17, n. 43, v. especial, p. 14-25, fev. 2021.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* A Educação Física ministrada por professores unidocentes: um estudo de caso referente às diferentes fases da carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, maio 2016. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-educacao-fisica-ministrada-por-professores-unidocentes-um-estudo-de-caso-referente-as-diferentes-fases-da-carreira-docente>. Acesso em: 05 abr. 2022.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* A importância da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, ago. 2018a. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes-dos-professores-unidocentes>. Acesso em: 05 abr. 2022.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* A marginalização da Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ministrada pelos professores unidocentes. **Revista Querubim**, Niterói, ano 15, n. 37, v. 4, p. 51-58, 2018b.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* As dificuldades da prática pedagógica da Educação Física na unidocência. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p.22-38, 2019.

KRUG, Hugo Norberto *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, v. 13, p. 1-18, dez. 2020.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, maio/ago. 2017.

KRUG, Hugo Norberto. O papel/função da Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas percepções dos professores unidocentes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, set. 2018b. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-funcao-da-educacao-fisica-escolar-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-nas-percepcoes-dos-professores-unidocentes>. Acesso em: 05 abr. 2022.

LIMA, Jorge Roberto Pcrrou de. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 54-67, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática; Scipione, 2000.

MENSCH, Deise Iara; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. “Jogar bola, brincar na pracinha e plantar bananeira”: representações sociais de crianças sobre a Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano 21, v. 1, n. 32/33, p. 280-295, jun./dez. 2009.

MEURER, Ane Carine; PEREIRA, Eliane França. Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 84, p. 1-10, maio 2005. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd84/ef.htm>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61-77.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva (org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004. p. 107-139.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

MOURA, Eliane Maria Salies Landell de. Um projeto político-pedagógico construído em parceria. **Revista Espaços da Escola**, Ijuí, n. 9, p. 25-32, 1993.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICCOLI, João Carlos Jaccottet. A Educação Física Escolar no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 12, n. 110, p. 1-20, jul. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd110/a-educacao-fisica-escolar-no-rio-grande-do-sul.htm>. Acesso em: 06 abr. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro de Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 6.672, de 22 de abril de 1974**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1974. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/137402565/LEI-N%C2%BA-13-424-de-5-de-abril-de-2010>. Acesso em: 07 abr. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 8.747, de 21 de novembro de 1988**. Dispõe sobre o Quadro de Carreira, o Quadro em Extinção e as Gratificações do Magistério Estadual, dando outras providências. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1988. Disponível em: [http://www.al.rs.gov.br/egis/M010/M0100099.ASP?Hid\\_IDNorma=19388](http://www.al.rs.gov.br/egis/M010/M0100099.ASP?Hid_IDNorma=19388). Acesso em: 07 abr. 2022.

ROSSETO JÚNIOR, Adriano José *et al.* **Jogos educativos: estrutura e organização prática**. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A Síndrome do Esgotamento Profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SILVA, Márcio Salles da; KRUG, Hugo Norberto. A formação inicial de professores de Educação Física e de Pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 13, n. 123, p. 1-14, ago. 2008a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Márcio Salles da; KRUG, Hugo Norberto. A formação inicial em Educação Física e Pedagogia: preparação para a atuação nos Anos Iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 23-32, jan./abr. 2008b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEMP, Haury; BOLZAN, Doris Pires; KRUG, Hugo Norberto. Formação continuada no Ensino Superior: um estudo com professores que atuam em cursos de Educação Física. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 14, p. 406-433, jul./dez. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o trabalho da equipe diretiva no processo de mudança da prática pedagógica: por uma gestão democrática. *In*: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002. p. 51-68.