

<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p113>

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: repensando a atuação docente

Amanda Dória Assis¹
Maicon Felipe Pereira Pontes²

RESUMO

A partir da experiência docente em educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de Porto Alegre-RS, visamos relatar algumas demandas da prática pedagógica em educação física nesta etapa de ensino. Evidenciamos que, muito mais do que conhecimentos relacionados a conteúdos e metodologias de ensino, o trabalho docente exige improvisos e negociação com os demais sujeitos que integram o contexto escolar – sobretudo com o/a professor/a de referência. Ademais, cabe ao docente, no transcorrer das aulas, analisar as implicações das atividades em relação às alunas e aos alunos, visando não reafirmar diferenças construídas socialmente e possibilitar a integração de todas e todos à Cultura Corporal de Movimento. Aprendemos que os saberes docentes são reformulados constantemente em face das implicações do contexto, logo é preciso ter cuidado para não se deixar acomodar com as rotinas elaboradas e rever sempre as intenções pedagógicas, bem como o fazer docente.

Palavras-chave: Atuação docente; Ensino Fundamental; Educação Física Escolar; Infâncias; Formação de professores

1 Mestranda em Ciências do Movimento Humano. UFRGS, Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: doria-amanda@hotmail.com

2 Mestre em Ciências do Movimento Humano. Professor de Educação Física na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil. E-mail: maicon_ppontes@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo é fruto das reflexões acerca do trabalho de docência que vem sendo realizado na disciplina de educação física (EF), desde 2013, em uma escola de educação básica da rede privada de Porto Alegre – RS. Visamos relatar demandas e limitações da prática pedagógica em educação física com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, problematizando o trabalho docente de EF nessa etapa de ensino.

Revisando pesquisas acadêmicas sobre a EF nos anos iniciais, percebemos que, em sua maioria, as produções abordam questões relacionadas à perspectiva desenvolvimentista (FERNANDES, 2001; VALENTINI, 2002; AZEVEDO, 2009). A obrigatoriedade de um/a professor/a especialista para os anos iniciais do Ensino Fundamental é discutida em muitos estudos (FRAGA, 2005; FONSECA; CARDOSO, 2014). Em relação ao desenvolvimento da EF como componente curricular na escola, encontramos pesquisas como a de Etchepare, Pereira, Zinn (2003), que objetivou analisar a educação física nos anos iniciais tratando especificamente dos conteúdos e da abordagem de ensino utilizada.

Tais estudos são significativos na medida em que reafirmam a importância da EF na primeira etapa de ensino. Mas, frente aos problemas cotidianos enfrentados na prática pedagógica com turmas dos anos iniciais, consideramos necessária a análise não somente de conteúdos, de objetivos e de abordagens metodológicas, mas também das demandas do trato da EF nesta etapa.

Percebendo que há uma lacuna nos estudos empíricos acerca do desenvolvimento do componente curricular

na escola, procuramos explorar algumas questões percebidas no cotidiano do trabalho que vem sendo realizado no chão da instituição. Visamos relatar demandas e limitações da prática pedagógica em educação física com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, socializando conhecimento produzido no cotidiano escolar e possibilitando aprofundar as discussões acerca da temática.

A motivação para realização deste relato se deu pela perspectiva que compreende que o/a professor/a também produz conhecimento, à medida que examina e sua prática pedagógica e dialoga com seus pares, a fim de repensar e ressignificar seu próprio modo de trabalhar. Sobre esta perspectiva, Pimenta (2002) elucida que o/a professor/a produz conhecimento a partir da prática, uma vez que reflete intencionalmente sobre ela e problematiza os resultados com aporte teórico, sendo um pesquisador da sua própria ação. A autora ainda afirma que é indiscutível a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência a fim de valorizar a profissão docente, bem como seus saberes.

Tardif (2002) apresenta considerações importantes sobre os saberes docentes e a identidade profissional. De acordo com o autor, a experiência docente provoca uma retomada crítica, na qual os/as professores/as avaliam os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos diante do seu trabalho cotidiano, desenvolvendo habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Portanto, é preciso romper com a ideia de que o/a professor/a é somente um aplicador de conhecimentos, pois a própria docência produz conhecimentos oriundos dessa prática.

A partir dessa retomada crítica sobre o trabalho que vem sendo realizado no

cotidiano da escola com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sentimos necessidade de discutir sobre as implicações dessa prática. Neste trabalho, nos dedicamos a relatar algumas reflexões que emergiram do chão da escola, dialogando com estudos relacionados à formação de professores/as (TARDIF, 2002; TARDIF, LESSARD, 2007), educação física escolar (BRASIL, 1998; SAYÃO, 1999; REZER, 2009; GONZÁLEZ; SCHWENGB, 2012), infâncias (BUJES, 2003; KRAMER, 2008), gênero (LOURO, 1997) e teorias sociais (BAUMAN, 1999, 2008).

Não é objetivo deste trabalho estipular saberes e modos de desenvolver a educação física na escola. Trata-se de uma socialização do que temos produzido na prática e um convite a dialogar sobre a prática pedagógica dessa disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Educação Física nos anos iniciais

A educação física, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), é componente curricular obrigatório em toda a educação básica. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a EF é uma área que deve tratar na escola do conhecimento denominado Cultura Corporal de Movimento e que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas (BRASIL, 1997).

É importante ressaltar que na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é permitido que o/a professor/a de referência (com formação em pedagogia ou magistério) ministre as aulas de educação física. Ressaltamos, também,

que desde 2006 a duração do Ensino Fundamental, que era de 8 anos, passou a ser de 9 anos, conforme a lei nº 11.274/06. Deste modo, o Ensino Fundamental passou então a ser dividido da seguinte forma: anos iniciais- 1º ao 5º ano; e anos finais - 6º ao 9º ano. O parecer CNE/CB nº 11/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, reforça que nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental as disciplinas de EF e Artes podem estar a cargo do/a professor/a de referência da turma.

Embora a configuração do Ensino Fundamental tenha mudado, não foram apresentadas mudanças nas diretrizes sobre o desenvolvimento da EF nesta etapa de ensino. No documento "Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade" (BRASIL, 2006), não há uma discussão específica sobre a EF. O documento diz apenas que jogos e brincadeiras são componente da Educação Física, no texto intitulado "O Brincar como um modo de ser e estar no mundo", de Ângela Meyer Borba.

Além dos documentos oriundos do Ministério da Educação, constata-se a existência de diferentes vertentes que buscam embasar o trabalho pedagógico. Entre as diferentes produções, Educação Física de Corpo Inteiro (FREIRE, 1992) destacou-se por tratar do desenvolvimento da EF para crianças. Esta obra apresentou reflexões importantes acerca do desenvolvimento das crianças, dentre as quais destacamos a ideia de superar a dicotomia mente e corpo. De acordo com Freire, "corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola" (p. 13).

Além disso, Freire (1992) alerta que a escola não deveria trabalhar com a criança no sentido de treiná-la para ser adulta, mas sim no sentido de a criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe. Ainda, este autor entende que o/a professor/a deve levar em conta o conhecimento que a criança já possui, garantindo o seu interesse e a sua motivação para aprender.

Recentemente, González e Schwengbe (2012) também se dedicaram a tratar sobre EF para os primeiros anos do Ensino Fundamental. No livro intitulado *Práticas Pedagógicas em Educação Física - Espaço, Tempo e Corporeidade*, os autores problematizam a construção do ensino e da aprendizagem em educação física e apresentam uma proposta de organização curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta combina duas matrizes: uma centrada no conhecimento do próprio corpo e a percepção do entorno e a outra no desenvolvimento das habilidades motoras básicas, vinculadas ao conhecimento das possibilidades expressivas do corpo e às formas de jogar. (p.28).

No referido livro, González e Schwengbe também nos alertam sobre a necessidade de pensar nas diferentes infâncias. Conforme os autores, “A infância não é una, é múltipla. Nessa perspectiva as crianças são marcadas por gênero, classe social, local em que vivem, sua origem, sua história pessoal e situação relacional.” (p.17). Tais ideias vão ao encontro de estudos como de Kramer (2008), que trazem à luz a necessidade de pensar nas crianças como sujeitos sociais, produtores de cultura, situados na história e autores de história (p.163).

Bujes (2003), que tem se dedicado a estudar as relações entre infâncias e poder

numa perspectiva pós-estruturalista, elucida que é preciso romper com a idealização da infância como “um espaço utópico - o reino da inocência, da sensibilidade, da desproteção, da felicidade” (p.18). De acordo com a autora, a concepção de criança como sujeito da educação moderna – transcendental, unitário, racional, estável – precisa ser posta em questão.

Se para compreender a prática pedagógica nos anos iniciais se faz necessário compreender as infâncias, compreender as diferentes infâncias, por sua vez, implica pensar nas questões sociais, culturais e econômicas que interpelam nossas vidas.

O sociólogo Bauman nos auxilia a compreender as condições da sociedade atualmente. Conforme o referido autor, vivemos em uma sociedade líquida, com relações humanas cada vez mais frágeis e instáveis, com sujeitos cada vez mais individualizados. Outra questão importante levantada pelo sociólogo é a respeito da insegurança e das relações sociais. Segundo Bauman (1999), a globalização tem como consequência o aumento das desigualdades sociais e da violência. Assim, as pessoas se privam de ações coletivas por temerem pela sua segurança. Esse sociólogo também entende que o consumo tem se tornado cada vez mais uma fonte de satisfação da sociedade contemporânea, e afirma que na sociedade de consumidores “tão logo aprendem a ler, ou talvez bem antes, a dependência das compras se estabelece nas crianças” (BAUMAN, 2008, p.73).

No cotidiano escolar nos deparamos com esta sociedade globalizada e suas implicações e com diferentes crianças que necessitam ser compreendidas como sujeitos sociais. Diante disso, consideramos importante pensar na docência não somente como

trabalho ao qual nos dedicamos a ensinar determinados saberes, mas também como atividade que implica examinar o contexto social, o contexto escolar, as relações que se estabelecem nesse contexto, as crianças e os jovens e a relação das propostas que têm sido realizadas em aula com os alunos e as alunas.

O trabalho docente nos anos iniciais

Em face das dificuldades encontradas na escola para desenvolver o trabalho docente, percebemos que exercer a docência implica compreender elementos que compõe o fazer docente, como os arranjos da escola e a heterogeneidade das crianças. Neste sentido, essa seção dedica-se a relatar algumas questões acerca do trabalho docente com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fim de facilitar a leitura, dividimos a seção em dois tópicos: o primeiro trata dos arranjos da escola e as possíveis articulações do/a professor/a especialista com a comunidade escolar; o segundo, inicialmente, apresenta algumas considerações do planejamento das aulas de EF para as turmas dos anos iniciais e posteriormente problematiza o desenvolvimento das aulas em relação aos alunos e às alunas.

O trabalho docente nos anos iniciais: tensões e articulações

De acordo com Tardif e Lessard (2007) o trabalho docente é uma atividade de interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. Neste sentido, a primeira questão que destacamos acerca da docência nos anos

iniciais diz respeito à relação com os colegas docentes e com a escola. Consideramos de suma importância que o/a professor/a especialista de EF se articule com o/a professor/a referência da turma, pois assim desconstrói em parte a fragmentação de trabalhar com divisão de disciplinas nessa etapa de ensino.

Além disso, essa relação é importante visto que este/a professor/a convive diariamente com as crianças e é fundamental o contato com ele/a para trocar informações sobre elas, a fim de compreendê-las melhor e trabalhar de acordo com as suas necessidades. Destacamos, também, que é bastante positivo quando os/as alunos/as percebem que há relação entre as/os professoras/es e mesmo que cada um/a tenha suas combinações com a turma é importante que existam combinações em comum.

Para estreitar essa relação, tanto com o/a professor/a quanto com os/as alunos/as, enquanto docentes, procuramos sempre ir até a sala de aula para buscar as/os estudantes ao invés de esperar por elas/ eles no local da aula de EF. Isso possibilita aproveitar o espaço da sala como estratégia de ensino, fazendo reflexões sobre questões que não necessariamente estão vinculadas às especificidades da EF, dando espaço para o diálogo. Também aproveitamos para trabalhar na sala de aula questões conceituais, explicando as atividades que serão realizadas naquela aula.

Ressaltamos, ainda, que essa incursão na sala de aula também é um momento de visualizar o que a turma está fazendo, conhecer os trabalhos expostos na sala e observar o que está posto no quadro. Enfim, consideramos um momento muito rico adentrar esse espaço tão significativo que é a sala de aula. Assim é possível

desconstruir em parte a dicotomia sala/pátio, problematizada por Sayão (1999). De acordo com a autora, essa dicotomia se dá em virtude do/da professor/a referência trabalhar na sala de aula, “enquanto a tarefa pedagógica das profissionais da educação física desenvolvem atividades ‘corporais’ no pátio, na rua” (p. 231). Além disso, é de suma importância compreender a proposta pedagógica e as diretrizes que regem a escola e se articular com a instituição. A participação nos eventos escolares também é importante para integrar a EF com a escola, pois é um momento que proporciona interação entre os/as demais colegas docentes, com os funcionários e com as famílias dos/das alunos/alunas.

Destacamos que as turmas dos anos iniciais normalmente têm um papel de destaque nos eventos escolares, pois participam apresentando coreografias, por exemplo. Em virtude disso, as aulas de educação física, em muitos momentos, eram utilizadas para ensaios. Essa situação era bastante incômoda, pois parecia que a EF era vista como disciplina sem importância e que poderia ser utilizada para outras necessidades, como os ensaios. No entanto, com o passar do tempo, foi possível negociar com os/as demais docentes especialistas (de inglês e de música) e com os/as professores/as regentes das turmas para que todos/as tivessem seus períodos utilizados para essas atividades. Assim foi possível integrar todos/as professores/as e estudantes e legitimar ainda mais a EF como disciplina e parte integrante de um todo, articulada com a proposta pedagógica da escola.

Outra questão que aconteceu e que entendemos que deve ser questionada a fim de legitimar nosso trabalho docente, diz respeito aos conselhos de classe. Nos

anos iniciais, quando há professores/as especialistas, muitas vezes esses/as docentes são excluídos/das dos conselhos de classe, pois eles ocorrem durante os seus períodos de aula. Questionamos esta medida, tendo em vista que isso desvaloriza o trabalho desenvolvido e os saberes dos/as docentes especialistas.

Conforme apresentado, em nossa experiência docente nos anos iniciais percebemos a necessidade constante de reafirmar a EF como componente curricular integrado à proposta da escola. Para tal, é fundamental compreender os arranjos da escola, romper barreiras que foram construídas entre os próprios/as professores/as e demais setores escolares, e elaborar novas organizações que possibilitem a integração da EF na proposta da instituição. Certamente isso requer tempo, mas conforme nossa vivência, relatamos que os resultados têm sido positivos.

O trabalho docente nos anos iniciais: implicações da prática docente nos/nas alunos/as

Tendo em vista que esta seção trata de algumas implicações ocorridas nas aulas, consideramos importante que elas sejam compreendidas. Para tal, brevemente apresentaremos algumas considerações sobre o plano de ensino de EF para as turmas dos anos iniciais.

O planejamento de EF para essas turmas é organizado em blocos de conteúdos, inspirado na orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), porém com algumas mudanças, sendo eles: conhecimentos sobre o corpo (fisiologia, anatomia, biomecânica, cuidados com o

corpo, etc.), jogos e esportes (história e relação social, características e curiosidades, vivência prática, etc.), funções perceptivas (percepção espacial, temporal e sensorial), habilidades motoras (correr, saltar, rolar, arremessar, lançar, chutar, rebater, etc.) e expressividade (atividades rítmicas, danças, imitação, criação de movimentos diversos, etc.).

A partir desses blocos são elaborados alguns objetivos por trimestre para cada turma, tais como: conhecer o seu corpo, apropriando-se da sua imagem corporal, percebendo semelhanças e diferenças entre os demais colegas; desenvolver percepção espacial de posição e de direção; desenvolver habilidades fundamentais; socializar-se como indivíduo pertencente ao grupo; explorar movimentos diversos, coordenando os movimentos com objetos e estímulos externos; explorar movimentos de modo ritmado; participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar atitude cooperativa e solidária; refletir sobre atividade física e gênero; ser capaz de dialogar e expor suas percepções a respeito do conhecimento produzido em aula.

Em relação ao desenvolvimento desse planejamento, percebemos algumas implicações durante a prática pedagógica com os/as alunos/as. Valendo-nos das palavras de Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente comporta diversas “ambiguidades, diversos elementos ‘informais’, indeterminados, incertezas, imprevistos.” Assim, é exigido do professor uma boa “margem de manobra, tanto para interpretar como para realizar sua tarefa” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.43). Entendemos que as implicações da ação docente elucidadas por esses autores são bastante acentuadas na prática pedagógica com educandos dos anos iniciais, pois ainda são crianças que estão recém iniciando a vida escolar, logo, ainda estão aprendendo

as regras gerais, esquemas globais e rotinas coletivas do contexto escolar.

Acrescentamos também que, em sua maioria, estes/as alunos/as ainda não têm autonomia para muitas atividades básicas, como amarrar o calçado, transitar pela escola desacompanhados/as e resolver conflitos entre os pares. Lidar com esses sujeitos nas aulas de educação física - aula que ocorre na maioria das vezes em um espaço aberto, sujeita a interferências externas e condições climáticas - é bastante complexo.

Para tentar prevenir alguns imprevistos que podem ocorrer, é importante que se analise o espaço onde vão acontecer as aulas e os materiais que serão utilizados, prezando pela integridade física das crianças. Ainda, o modo como se postar no espaço da aula também é um aspecto importante. Em uma aula em que será feito um circuito, por exemplo, é necessário que o/a professor/a fique em uma posição que lhe permita visualizar todas as estações, sem ficar de costas para nenhuma delas. Por vezes, alguma estação requer mais atenção do/a professor/a, então a organização desse circuito deve ser pensada para que a estação fique em um local em que seja possível visualizar além dela também as demais atividades.

Ao lançar um olhar mais sensível para os/as alunos/as durante as atividades propostas em aula, não somente analisando os corpos no sentido de “corrigir” determinados movimentos, percebemos nas atividades propostas a dificuldade que as crianças demonstram em se relacionar com diferentes objetos utilizados nas aulas (cordas, bambolês, bolas de diferentes tipos, etc.), a dificuldade de socializar os materiais, de dividir ou compartilhar os espaços e também de usufruir deles e, principalmente, a dificuldade de criar e explorar diferentes movimentos e manifestação de expressão corporal.

Em conversa com algumas crianças, é comum ouvir relatos dizendo que não brincam em casa, pois o pai/mãe/tio/tia/vô/vó não tem tempo. Além disso, as crianças, hoje, brincam cada vez mais com objetos eletrônicos e cada vez menos na rua, implicação das mudanças sociais que as afetam. Diante disso, questionamos a nossa própria prática pedagógica, à medida que nos damos conta do quanto dirigimos as aulas sem dar espaço para que o/a aluno/a se manifeste do seu modo. Rezer (2009), ao ressaltar a importância de superar o “jogar pelo jogar”, as “atividades recreativas” ou aulas de caráter “ocupativo”, faz o contraponto:

É preciso considerar que abrir espaço para a vivência lúdica nas aulas significa, como princípio, marcar no próprio corpo experiências da “vida vivida”, deixando marcas, saberes e conhecimentos que nunca mais se perdem. (REZER, 2009, p. 87)

A fim de superar esse problema, durante as aulas procuramos ofertar momentos em que as crianças possam brincar sem sofrerem a interferência dos “modos certos de agir”. Exemplificando, em uma aula com bambolês, procuramos proporcionar um momento para que os/as alunos/as brinquem e explorem os materiais e não somente realizem as atividades que são propostas para dar conta dos objetivos da aula.

Outra questão que nos toca em relação ao desenvolvimento das aulas é a relação das crianças com algumas práticas específicas, como as atividades rítmicas e as brincadeiras com bola. Desde a educação infantil é possível perceber o quanto já está imbricado nas/os alunas/os alguns marcadores de gênero. Durante as aulas, percebemos o quanto as meninas e os

meninos se relacionam de diferentes modos com o que é proposto, desde seus modos de agir, até a disposição no espaço. Muitas meninas apresentam dificuldade em realizar algumas atividades, parecem ter vergonha. Fazem sentido, diante desse quadro, as palavras de Louro (1997), que ao tratar da construção escolar das diferenças, elucida que nas aulas de EF as meninas parecem desenvolver uma “timidez corporal” (p. 76). Ademais, nas aulas de EF percebemos o quanto os meninos se sobressaem em diferentes atividades, mostrando-se, na maioria das vezes, mais habilidosos e coordenados do que a maioria das meninas. A respeito desse tema, Santos e Souza (2015), ao tratarem do preconceito de gênero no esporte, trazem considerações importantes:

Desde o início da vida, os meninos são motivados a correr, subir em árvores, andar de bicicleta, escalar muros, jogar bola em quadras ou até mesmo na rua, enquanto as meninas brincam de dona de casa, de boneca e são desencorajadas a vivenciar tais práticas, que serão consideradas culturalmente masculinas. A desigualdade de gênero começa desde o nascimento dos bebês através de presentes, vestimentas, aspectos como motivações a atitudes e expressão corporais. (SANTOS, SOUZA, 2015)

Diante disso, entendemos que as aulas de EF podem contribuir para reafirmar as diferenças e desigualdades de gênero. No entanto, compreendemos também que essa disciplina pode e deve promover atividades em que essa questão seja discutida, e proporcionar que todos e todas tenham acesso à Cultura Corporal de Movimento.

Além de promover discussões acerca de gênero e das demais diferenças, também é preciso dar espaço para outras discussões. As aulas de EF provocam mui-

tas reações inesperadas nos alunos. De acordo com Fraga e González (2009), a Educação física está sujeita a um grau elevado de imprevisibilidade devido à carga subjetiva envolvida nas aulas. Cooperação, solidariedade, tolerância, liberdade, igualdade, pacifismo são temas que emergem nas aulas a todo instante (FRAGA; GONZÁLEZ, 2009). Assim, procuramos dialogar com os/as alunos/as, dando voz para que eles/elas também se manifestem apresentando suas reflexões.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Neste relato, procuramos apresentar e discutir algumas questões acerca da docência de EF nos anos iniciais. A partir deste trabalho, evidenciamos que muito mais do que conhecimentos relacionados a conteúdos e metodologias de ensino, o trabalho docente exige improvisos e negociação com os demais sujeitos que integram o contexto escolar, sobretudo com o/a professor/a referência. Ademais, cabe ao docente, no transcorrer das aulas, preocupar-se não somente com o desenvolvimento de habilidades motoras, jogos, entre outros. É preciso, também, analisar as implicações das atividades nos/as alunos/as, visando não reafirmar diferenças construídas socialmente e possibilitar a integração de todos e todas à Cultura Corporal de Movimento.

Para além das discussões, buscamos realmente modificar a prática pedagógica a partir das problematizações levantadas. Aprendemos que os saberes docentes são reformulados constantemente em face das implicações do contexto, logo é preciso ter cuidado para não se deixar acomodar com as rotinas elaboradas e rever sempre as intenções pedagógicas, bem como o fazer docente.

Por fim, reafirmamos a urgência de se pensar na EF para turmas dos anos iniciais, pois conforme apresentado, muitas são as demandas da docência nesse período escolar. Apesar de tais questões se modificarem de acordo com o contexto, trazer à luz esses tensionamentos contribui para que tenhamos uma formação docente mais adequada às necessidades de nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. **Nível de desempenho motor de crianças com 10 anos de idade em escolas públicas de Porto Alegre**. 2009. Trabalho de conclusão de curso. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo. A transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008
- BRASIL, **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 05 de jan. 2015.
- BRASIL, **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Volume 7. Brasília: MEC/QSEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer 11 de 07 de julho de 2010. Diretrizes**

- Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866>. Acesso em: 10 de jan. de 2015.
- BUJES, M. I.E. **Infância e Maquinarias.** 1 ed. Rio de Janeiro (RJ). DP&A, 2003. V 1
- ETCHEPARE, L. S.; PEREIRA, E. F.N; ZINN, J. L. **Educação Física Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** Revista de Educação Física. UEM Maringá, v. 14, n. 1, p. 59-66, 1, 2003
- FERNANDES, P. S. **Nível de desempenho motor de escolares praticantes e não praticantes de educação física.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011
- FONSECA, D.; CARDOSO, L. A educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: a questão da unicodência. **Revista Kinesis**, ed. 32 vol1, jan-jun de 2014, Santa Maria.
- FRAGA, A. F. Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. Revista Digital. Buenos Aires, Ano10, Nº 90, Novembro/2005. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm>>. Aceso em: 10 set. 2014.
- FREIRE, João Batista. **Educação física de Corpo Inteiro. Teoria e prática da Educação Física. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1992.**
- GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de educação física. In: RIO GRANDE DOSUL. Secretaria de Estado da educação. Departamento Pedagógico (Org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: arte e educação física.** Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 2, p. 112-181.
- GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Prática Pedagógica em Educação Física:** Espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Eldebra, 2012.
- KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos – desafios de um percurso de pesquisa sobre infâncias, cultura e formação. In: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C.S. (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** 1ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v.1, p. 163-189.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica e um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- REZER, R. Pressupostos orientadores para o ensino dos futebóis na Educação Física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 71-87, 2009.
- SANTOS, P. A. C.; SOUZA, A. S. Educação Física escolar: contribuição para a superação do preconceito de gênero no esporte. In: Simpósio internacional de educação sexual: feminismos, identidades de gênero e políticas públicas.4, 2015. Maringá. Anais... Maringá, Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2015.
- SAYÃO, M. C. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v 11, nº 13, p. 221-38
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005
- VALENTINI, N. V. A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. **Revista Paulista de Ed. Física**, São Paulo. p. 61-75, 2002.

PHYSICAL EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: re-thinking the teaching education

ABSTRACT

Starting in the Physical Education teaching experience in the elementary grades of a private school in Porto Alegre-RS, we aimed to report some demands of pedagogical practice in this level's classes. We evinced that much more than knowledge related to contents and teaching methodology, the teacher's work requires improvisation and negotiation with the many subjects compounding the scholarly environment – mainly with the teacher as a reference. Furthermore, the teacher must analyse, during class, the implications of the activities to the students, aiming not to restate the socially built differences and enabling the integration of everyone in the Movement of the Body Culture. We learned that the teaching knowledge is constantly reformulated due to implications of this contexto, so it's necessary to be careful not to let one self count only with pre-elaborated class routine, and always revise the pedagogical goals and the teaching activities.

Keywords: Teaching Experience; Elementary School; Scholarly Physical Education; Childhood; Teaching Education

EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: repensando la práctica docente

RESUMEN

Desde una experiencia con la enseñanza de la educación física en los años iniciales de la educación primaria en una escuela de Porto Alegre/RS, tenemos como objetivo comunicar algunas demandas pedagógicas en las clases de educación física en esta etapa de enseñanza. La reflexión sobre esta experiencia ha mostrado que además que los conocimientos acerca de los contenidos y de la didáctica, el trabajo exige la improvisación, la negociación con otras personas de la escuela - en especial el profesor referencia. Aún, a los Mestres les corresponde a lo largo de las clases examinar las implicaciones de las clases a los estudiantes, para no reafirmar las diferencias y, sí, permitir la integración de todos con la Cultura Corporal del Movimiento. Hemos entendido que los conocimientos docentes se construyen constantemente partir del contexto, así es necesario tener cuidado de no conformarse con la rutina y siempre revisar las intenciones pedagógicas.

Palabras Clave: Actuación de los Docente; Escuela Primaria; Educación Física; Infancias; Formación de los Maestros
