

## Da educação infantil ao ensino fundamental: a transição escolar na percepção de professores de educação física

Larissa Bittencourt Quintino

Ana Flávia Backes


Giovana Rastelli

Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare

**Larissa Bittencourt Quintino**

Universidade Federal de Santa Catarina,  
UFSC. SC, Brasil


E-mail: laquintino99@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2018-1630>

**Ana Flávia Backes**

Universidade Federal de Santa Catarina,  
UFSC. SC, Brasil


E-mail: anafbackes@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3949-8809>

**Giovana Rastelli**

Universidade Federal de Santa Catarina,  
UFSC. SC, Brasil


E-mail: giorastelli@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7274-3407>

**Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare**

Universidade Federal de Santa Catarina,  
UFSC. SC, Brasil

E-mail: fabianecteixeira@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0822-2340>

### Resumo

Este estudo, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, analisa a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental na percepção de professores de Educação Física, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Durante a coleta de dados, aplicou-se uma entrevista semiestruturada com dez professores da área, e para a sua categorização, fez-se uso dos indicativos do método da Análise de Conteúdo. Os resultados do estudo revelaram algumas similaridades e especificidades na dinâmica cotidiana da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No tocante aos planejamentos, verificou-se a existência de elementos que se aproximam entre si, como a cultura corporal de movimento, os recursos materiais e as estratégias metodológicas. Por outro lado, na percepção dos professores, há elementos que se distanciam, como a ênfase no brincar, a organização didática e a avaliação. Observou-se um notável engajamento dos professores de Educação Física com o processo de transição, não obstante os desafios vividos na prática pedagógica. A modo de conclusão, constata-se que esses desafios requerem um olhar cada vez mais diligente por parte dos professores e da equipe pedagógica das unidades educativas, assim como exigem uma maior atenção acerca da formação inicial e continuada em Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Ensino Fundamental. Educação Física.

Recebido em: 10/04/2022

Aprovado em: 11/07/2023



## Abstract

### **From early childhood education to elementary school: the school transition in the perception of physical education teachers**

This study, with a qualitative approach and descriptive character, analyzes the transition from Early Childhood Education to Elementary Education in the perception of Physical Education teachers, working in the Municipal Education Network of Florianópolis/SC - Brazil. During data collection, a semi-structured interview was applied with ten professors in the area, and for its categorization, the indicatives of the Content Analysis method were used. The results of the study revealed some similarities and specificities in the daily dynamics of Early Childhood Education and Elementary Education. With regard to planning, the existence of elements that approximate each other was verified, such as the body culture of movement, material resources and methodological strategies. On the other hand, in the teachers' perception, there are elements that distance themselves, such as the emphasis on playing, didactic organization and evaluation. There was a notable engagement of Physical Education teachers with the transition process, despite the challenges experienced in pedagogical practice. In conclusion, it appears that these challenges require an increasingly diligent look on the part of teachers and the pedagogical team of educational units, as well as demanding greater attention to initial and continuing training in Physical Education.

## Keywords:

Preschool Education.  
Elementary School. Physical Education.

## Resumen

### **De la educación infantil a la escuela primaria: la transición escolar en la percepción de los profesores de educación física**

Este estudio, con enfoque cualitativo y carácter descriptivo, analiza la transición de la Educación Infantil para la Escuela Primaria en la percepción de los profesores de Educación Física que actúan en la Red Municipal de Educación de Florianópolis/SC - Brasil. Durante la recolección de datos, se aplicó una entrevista semiestructurada con diez profesores del área, y para su categorización se utilizaron los indicativos del método de Análisis de Contenido. Los resultados del estudio revelaron algunas similitudes y especificidades en la dinámica cotidiana de la Educación Infantil y la Escuela Primaria. En cuanto a la planificación, se verificó la existencia de elementos que se aproximan, como la cultura corporal del movimiento, los recursos materiales y las estrategias metodológicas. Por otro lado, en la percepción de los docentes, hay elementos que los distancian, como el énfasis en el juego, la organización didáctica y la evaluación. Hubo un compromiso notable de los profesores de Educación Física con el proceso de transición, a pesar de los desafíos experimentados en la práctica pedagógica. En conclusión, parece que estos desafíos exigen una mirada cada vez más diligente por parte de los docentes y del equipo pedagógico de las unidades educativas, así como una mayor atención a la formación inicial y continua en Educación Física.

## Palabras clave:

Educación Infantil.  
Escuela Primaria.  
Educación Física.

## Introdução

A Constituição Federal garante o acesso à educação básica como um direito da criança e do adolescente (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), reafirma o direito à educação e regulamenta o sistema educacional brasileiro. Logo, a Educação Infantil apresenta por finalidade o desenvolvimento integral de crianças com até cinco anos de idade, como forma de complementar a ação da família e da comunidade. Já o Ensino Fundamental, etapa que engloba os estudantes a partir dos seis anos de idade e que conta com nove anos de duração, constitui a formação básica do cidadão (BRASIL, 1996).

A propósito, nas últimas décadas, o Ensino Fundamental passou por um conjunto de mudanças. Uma delas foi a aprovação da Lei Federal 11.114 de 2005 (BRASIL, 2005), que alterou o ingresso obrigatório das crianças de sete para seis anos de idade. Outra modificação ocorreu com a aprovação da Lei Federal 11.274 de 2006 (BRASIL, 2006), que ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Essas alterações trouxeram impactos significativos para o exercício docente com as crianças que vivenciam o processo de transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011).

A transição escolar é caracterizada pela passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011; LANO, 2015). Essa temática é abordada por alguns documentos da legislação educacional brasileira. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca a importância de o professor estar atento às necessidades e atitudes das crianças que vivenciam a transição escolar (BRASIL, 1998). Ainda nesse sentido, outros documentos destacam que é preciso evitar rupturas entre as duas etapas de ensino e atentam para a necessidade de se garantir uma continuidade e um ambiente acolhedor, buscando evitar e/ou amenizar impactos negativos na formação das crianças (BRASIL, 2004; 2007).

No bojo das discussões acerca dessa problemática, há também a indicação de que as escolas de Ensino Fundamental não oferecem estrutura física e pedagógica para receber as crianças, além de algumas fragilidades relacionadas à formação dos professores, que não se sentem preparados para atender à nova demanda (PANSINI; MARIN, 2011).

No campo da Educação já é possível verificar um empreendimento da comunidade acadêmica em debater as tensões vividas na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, motivadas principalmente pela falta de articulação e integração entre as propostas pedagógicas das duas etapas de ensino (MOTTA, 2011; NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011; NOGUEIRA; CATANANTE, 2011; DIAS; CAMPOS, 2015). Como exemplo, as pesquisas verificadas evidenciam que o ato de brincar, eixo

central da ação pedagógica na Educação Infantil, é, por vezes, marginalizado no Ensino Fundamental (MOTTA, 2011; NOGUEIRA; CATANANTE, 2011).

Entretanto, na Educação Física, a produção de conhecimento acerca dessa temática ainda é incipiente (LANO, 2015; RASTELLI; SIQUEIRA; BASSANI, 2018). Um estudo etnográfico, que envolveu crianças de seis anos de idade e uma professora da área, destacou a potencialidade do brincar para o aprendizado das crianças que passam pela transição escolar (LANO, 2015).

Outra pesquisa, que analisou a inserção dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física, chama a atenção para a necessidade de a ação docente ser diferenciada em relação aos componentes de planejamento e avaliação, com vistas a respeitar as especificidades das crianças que vivenciam essa transição (RASTELLI, 2020). Neste sentido, Dantas (2021), em seu estudo, que se deteve em analisar a transição do brincar e movimentar-se no trato pedagógico de crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, constatou a necessidade de se dispor de uma estrutura adequada para as brincadeiras e de investimentos na formação dos professores para que possam atuar no processo de transição escolar.

Por conseguinte, percebe-se que os dois núcleos, de brincadeira e de alfabetização, são elementos que requerem um olhar mais atencioso por parte dos envolvidos no processo educativo dos estudantes do Ensino Fundamental, sobretudo daqueles inseridos nos anos iniciais. É crucial que se abram espaços para diálogos profícuos entre esses elementos nas propostas pedagógicas desenvolvidas, uma vez que é preciso superar a polarização entre a brincadeira e a alfabetização que ainda se faz presente na passagem de uma etapa de ensino à outra (DIAS; CAMPOS, 2015; KREMER; GOBBATO; FORELL, 2018; NEVES; MARTINS; FACCI, 2016; GOUVEIA; CASTANHEIRA, 2011).

Considerando os aspectos expostos, e que a problemática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer um maior empreendimento dos pesquisadores da Educação Física, este estudo limita-se a analisar a transição entre ambas as etapas sob a percepção de professores da área, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

### **Percurso metodológico**

O estudo apresenta características qualitativas e descritivas (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2002; GIL, 2010). A Rede Municipal de Ensino da cidade de Florianópolis/SC constituiu o laboratório empírico da presente investigação. A escolha intencional do contexto foi motivada pelo reconhecimento nacional de seu pioneirismo em propor orientações legais e modelos de organização de tempos e espaços destinados à formação continuada e à atuação profissional de professores de Educação Física, especialmente na etapa da Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2016).

A escolha propositada dos participantes considerou os seguintes critérios: a) ser docente efetivo; b) possuir no mínimo dois anos de experiência como professor de Educação Física na Educação Básica; c) ter

experiência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; d) e aceitar os termos da pesquisa. Mediante os critérios adotados, participaram do estudo dez professores de Educação Física atuantes em Florianópolis. Na Tabela 1, apresenta-se o perfil deles.

**Tabela 1** - Perfil dos professores participantes do estudo

Professores	Sexo	Idade	Formação Inicial	Nível de Formação	Atuação na Educação Básica
P1	M	37	UFSC	Mestrado	11 anos
P2	F	46	UFSC	Mestrado	12 anos
P3	F	32	UFSC	Graduação	6 anos
P4	F	39	UFSC	Graduação	6 anos
P5	F	37	UFSC	Mestrado	11 anos
P6	F	55	UDESC	Especialização	15 anos
P7	M	38	UDESC	Mestrado	15 anos
P8	M	31	UNIVALI	Especialização	4 anos
P9	M	42	ESEF-UFRGS	Mestrado	6 anos
P10	M	41	ESEF-UFRGS	Especialização	15 anos

Legenda: M = Masculino; F = Feminino; UFSC = Universidade Federal de Santa Catarina; UDESC = Universidade do Estado de Santa Catarina; ESEF-UFRGS = Escola de Educação Física/Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UNIVALI = Universidade do Vale do Itajaí.  
Fonte: elaborada pelas autoras, 2023.

Quanto ao perfil dos professores entrevistados, verificou-se que cinco são do sexo feminino e cinco do masculino, com faixa etária média de 40 anos. A maior parte deles se formou em universidades públicas, sendo 50% na UFSC, 20% na UDESC, 20% na ESEF-UFRGS e apenas 10% na UNIVALI, uma instituição privada. Quanto ao nível de formação, cinco deles são mestres, três são especialistas e dois são graduados. No tocante ao tempo de atuação, possuem, em média, uma década de trabalho na rede de ensino de Florianópolis. Especificamente, na Educação Infantil, quatro professores atuam de 2 a 6 anos, e seis de 10 a 15 anos. No Ensino Fundamental, oito atuam de 2 a 7 anos, e outros dois, há 11 e 30 anos, respectivamente.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH, da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir do Parecer Consubstanciado n. 4.024.851. Na sequência dos procedimentos da coleta de dados, contactou-se a Secretaria de Educação de Florianópolis, por meio da Gerência de Formação Continuada, no intuito de obter a listagem com informações acerca dos professores e enviar o convite para participar da pesquisa. O contato com cada um dos participantes foi feito através de mensagem eletrônica, por meio da qual se explicou o enfoque da pesquisa, o objetivo e seus detalhes metodológicos. Na sequência, após o aceite, cada um deles assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), declarando estar de acordo com as proposições da pesquisa.

Para a composição dos dados, recorreu-se ao emprego de uma entrevista semiestruturada, elaborada pelas pesquisadoras responsáveis. O roteiro contemplou 14 questões, com foco nas seguintes dimensões:

perfil do entrevistado, planejamento e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para a elaboração do instrumento, elaborou-se uma matriz analítica com base no referencial teórico consultado para a pesquisa (LANO, 2015; RASTELLI, 2020). A validação da matriz analítica foi realizada por três professores doutores da área.

As entrevistas foram realizadas mediante a disponibilidade dos participantes e obtidas individualmente. A plataforma Google Meet e o gravador de voz de um aparelho celular foram empregados para a obtenção dos dados. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 50 minutos. Após a transcrição, o conteúdo foi encaminhado por *e-mail* aos participantes para que confirmassem a veracidade dos dados e autorizassem sua consequente utilização, conforme as indicações de Duarte para a garantia científica das informações recolhidas (2004). Para assegurar o anonimato, os entrevistados foram representados por letras seguidas de números (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10).

Na categorização dos dados, fez-se uso dos indicativos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), não só por remeter a procedimentos sistemáticos da descrição dos conteúdos enviados por meio de mensagens, mas também por possibilitar uma análise mais profunda dos conteúdos verificados. Esta técnica considera três fases: a pré-análise, em que o material é organizado para a exploração sistemática de referenciais teóricos mobilizados para as discussões; a exploração do material, em que os dados são agrupados em categorias a partir de características comuns; e a interpretação dos conteúdos verificados (BARDIN, 2016).

As categorias de análise Planejamento e Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foram elaboradas *a priori*, apropriando-se inicialmente da literatura pesquisada e da matriz analítica da pesquisa (CASTRO; ABS; SARRIERA, 2011). Na sequência, a partir do procedimento dedutivo-indutivo, as unidades de significado emergiram da análise dos dados.

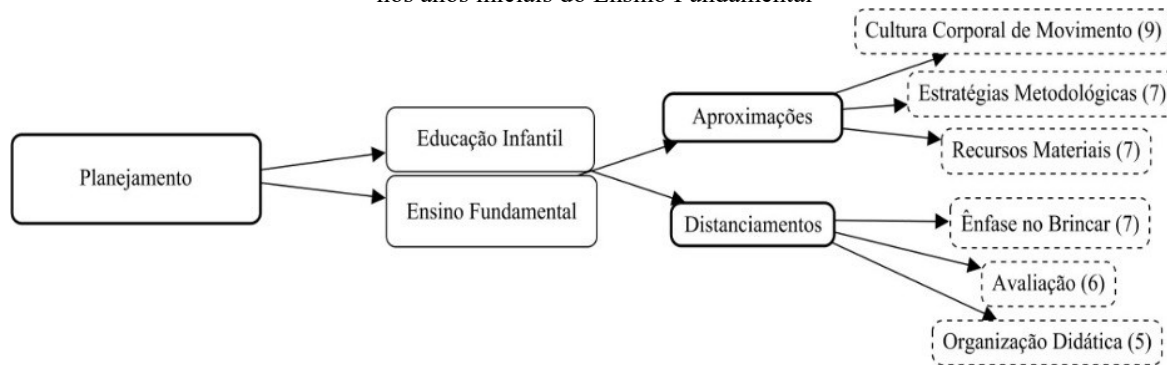
## Resultados e discussão

Os resultados e a discussão do estudo estão organizados em dois subtópicos: o planejamento dos professores de Educação Física (Ilustração 1) e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Ilustração 2).

### *O planejamento dos professores de Educação Física*

Na primeira categoria de análise, intitulada Planejamento (Ilustração 1), foram discutidas as aproximações e os distanciamentos existentes entre o planejamento dos professores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

**Ilustração 1** - Categorização referente ao planejamento dos professores de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: elaborada pelas autoras, 2023.

Quanto às aproximações entre os planejamentos nas duas etapas de ensino, emergiram as seguintes unidades de significado e suas respectivas frequências: “cultura corporal de movimento (9)”, “estratégias metodológicas (7)” e “recursos materiais (7)”. Uma parcela considerável dos professores entrevistados (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9 e P10) destacou que as unidades temáticas da “cultura corporal de movimento (9)”, que se resumem a jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017), são temáticas que aproximam esses documentos pedagógicos em ambas as etapas de ensino, pois tomam como base esses mesmos conteúdos para elaborar seus planejamentos.

No entanto, a sistematização deles apresenta especificidades. De acordo com os professores, na Educação Infantil, a sistematização dos conteúdos se efetiva de forma mais flexível, de acordo com o tempo de aprendizado das crianças e as demandas requeridas por elas. Já no Ensino Fundamental, a sistematização dos conteúdos ocorre de forma mais demarcada, uma vez que os conhecimentos são desenvolvidos por bimestres ou trimestres, conforme se define no currículo escolar (Projeto Político Pedagógico – PPP). O seguinte relato demonstra essa constatação:

“Então, eu vou pensar que os objetivos são os mesmos da Educação Infantil, que é ampliar esse repertório, ampliar as experiências da cultura corporal de movimento [...]. Porém, os conteúdos são um pouco mais demarcados, são os conteúdos que já vêm sendo desenvolvidos na Educação Física, os nossos aqui da Prefeitura. E trabalhamos desde os jogos e as brincadeiras, as ginásticas, entre outros...” (P9).

O olhar dos professores para a sistematização dos conteúdos nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental reflete, respectivamente, uma aproximação e, por vezes, um distanciamento diante das orientações curriculares da rede de ensino investigada. Segundo o documento que orienta a Educação Física na Educação Infantil, busca-se “romper com a organização pautada pelo modelo escolar, composta pela fragmentação do tempo e do conhecimento” (Florianópolis, 2016, p. 14). Similarmente, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis também propõe uma maior flexibilização para os tempos e espaços e uma maior organização dos conteúdos da cultura corporal do movimento, na etapa do Ensino Fundamental, pois:



[...] as experiências desenvolvidas por professores/as de Educação Física que atuam em instituições de Educação Infantil (creches e NEIs) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis podem ser significativas para o Ensino Fundamental, uma vez que, no âmbito dessa Rede de Ensino, as instituições de Educação Infantil têm regulamentação própria que atribui a elas a autonomia para, de acordo com os princípios e as concepções expressos em seus Projetos Político-Pedagógicos [...], definir o tempo e a frequência semanal das aulas de Educação Física. [...] será preciso, então, que a organização didática dos conteúdos e das sequências de atividades favoreça o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos relativos aos diferentes modos de apreensão corporal e conceitualmente as práticas corporais em estudo (Florianópolis, 2016b, p. 136-140).

O planejamento é um elemento indispensável para a estruturação do trabalho pedagógico nos diferentes níveis de ensino da formação educacional. Representa um agir de forma organizada para se alcançar as intenções desejadas, ou seja, trata-se de uma ação que auxilia e orienta a prática pedagógica a fim de que os trabalhos desenvolvidos sejam coerentes e sigam os objetivos propostos (Bossle, 2002). Por isso, consiste em uma atitude pedagógica crítica do professor, que permite atribuir novos significados à sua ação interventiva (Ostetto, 2000).

No que diz respeito à unidade de significado acerca das “estratégias metodológicas (7)”, a maior parte dos professores (P1, P2, P3, P4, P7, P8 e P10) destacou que busca mobilizar algumas estratégias metodológicas nos planejamentos e sistematização das aulas, com a finalidade de minimizar as dificuldades que as crianças encontram na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme se percebe no relato:

“Outra coisa que eu sempre faço com eles é sentar eles em roda no tapete. Quando eu cheguei na escola até fiquei meio abismado, porque os primeiros anos nem tapete tinham. E, se a gente pensa em uma transição, não dá para cortar de uma hora para outra as estratégias pedagógicas que são usadas. Então, uma das coisas que eu também solicitei, foi para que tivesse um tapete em todas as salas dos primeiros anos, para que a gente, sempre que possível, pudesse fazer a roda com eles, sentar e conversar no mesmo nível deles” (P1).

Evidencia-se a preocupação dos professores em mobilizar estratégias metodológicas para o desenvolvimento dos conteúdos, a fim de possibilitar um processo de transição escolar que considere as necessidades das crianças, sem anular as vivências e as experiências que elas trazem da Educação Infantil. Neste sentido, busca-se criar um espaço marcado por continuidades, evitando rupturas abruptas entre as duas etapas de ensino, assim como enfatizam estudos sobre a temática na área da Educação (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011; Campos; Dias, 2015) e na Educação Física (Lano, 2015; Dantas, 2021).

Sobre a unidade de significado acerca dos “recursos materiais (7)”, os professores (P1, P2, P4, P5, P8, P9 e P10) destacaram que contam com praticamente os mesmos recursos materiais em ambas as etapas de ensino, o que favorece o desenvolvimento da prática pedagógica, especialmente no que se refere ao olhar atento para o processo de transição. Esse diagnóstico é exemplificado nos seguintes relatos:

“Muitos dos materiais que eu usava na Educação Infantil são os mesmos materiais que eu uso nas aulas do Ensino Fundamental nos primeiros anos. [...] cordas, bambolês, bolas de borracha, corda de pular corda, perna de pau e o chinelão” (P1).

“E tem materiais que são muito próximos, os que são enviados pela Secretaria de Educação, as bolas, os arcos, esses elementos básicos da Educação Física” (P5).



Em relação aos distanciamentos existentes entre os planejamentos, emergiram as seguintes unidades de significado e suas respectivas frequências: “ênfase no brincar (7)”, “avaliação (6)” e “organização didática (5)”. No tocante à primeira elencada, os professores destacam que o ato de brincar e as brincadeiras são elementos centrais na Educação Infantil. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esses elementos perdem a centralidade e até mesmo o seu espaço, conforme enfatizam os seguintes relatos:

“A gente foca bastante nos jogos e nas brincadeiras, porque a brincadeira é a atividade principal da criança na Educação Infantil. E, depois, lá nos anos iniciais, a atividade principal já vai ser a atividade de estudo e tal” (P5).

“No Ensino Fundamental muda totalmente a estrutura das salas, e perde o tempo de brincar” (P8).

A fala dos participantes sugere que o brincar e a brincadeira ocupam espaços distintos nas duas etapas de ensino e corrobora com a literatura, ao sinalizar as tensões vividas pelos professores e as crianças na mudança de foco do processo formativo. Ou seja, se na Educação Infantil o ato de brincar é um elemento central da formação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a alfabetização que apresenta essa centralidade. A problemática exposta é que, muitas vezes, nessa nova etapa, o brincar fica à margem do processo educativo (Neves; Gouvêa; Catanheira, 2011; Campos; Dias, 2015; Kremer; Gobbato; Forell, 2018).

À medida que o potencial formativo do brincar não é considerado no processo de ensino-aprendizagem, as oportunidades de brincar limitam-se à hora do recreio, ou então, aos momentos de chegada e saída da instituição (Zambelli, 2014). Deste modo, a ruptura abrupta com o tempo de brincar pode desencadear uma série de dificuldades para as crianças se inserirem, compreenderem e atribuírem sentido e significado ao novo ciclo de formação que se inicia.

No que diz respeito à unidade de significado voltada à “avaliação (6)”, evidenciou-se, no relato dos professores (P1, P4, P5, P6, P8 e P10), que as avaliações são realizadas de forma distinta na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo consideradas um elemento desafiador na prática pedagógica docente:

“A avaliação na Educação Infantil é feita de forma coletiva. Então, as avaliações abrangem todos os aspectos daquela criança, e são feitas por muitas mãos [...]. No Ensino Fundamental, avaliamos os objetivos de aprendizagem, dentro dos critérios de atende plenamente, atende parcialmente, não atende” (P4).

“A partir dos objetivos definidos, a gente cria descritores para fazer a avaliação das crianças [...]. aí a gente vai colocando lá se a criança atingiu aquele objetivo, se ela atingiu parcialmente, ou se ela não conseguiu atingir [...], é diferente da Educação Infantil, que a gente realmente descreve o grupo, descreve a criança” (P1).

Os professores de Educação Física sinalizam que a avaliação realizada com as crianças da Educação Infantil é formativa, concebida de maneira processual, conforme os objetivos traçados. É também pensada de forma articulada com o coletivo de professores, ou seja, há uma decisão conjunta em relação à forma

como será realizada a avaliação. Silveira (2015) destaca que o processo avaliativo na Educação Básica deve ser concebido como um processo, de acordo com os objetivos definidos no PPP da instituição, nas diretrizes pedagógicas, no planejamento de ensino e nos projetos coletivos articulados com os outros professores que atuam na unidade, além dos objetivos específicos da Educação Física.

Já no Ensino Fundamental, o processo de avaliação considera os aspectos formativos, mas também é possível verificar a concepção de avaliação somativa, ou seja, aquela que avalia o produto do aprendizado, definida a partir dos conteúdos e dos objetivos previamente delineados (Santos; Maximiano, 2013). Diferentemente da Educação Infantil, os professores também mencionaram o emprego de notas em suas avaliações no Ensino Fundamental. De forma similar, em um estudo realizado com professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental na rede de ensino de Florianópolis, Albano, Cardoso e Balbé (2015) evidenciaram que a análise é realizada por meio de avaliação, mediante a aplicação de fichas e registros, provas práticas e exames escritos.

Convém destacar também a complexidade envolvida no processo de avaliação. Em muitas situações, os desafios e as dificuldades de se manter o rigor são notáveis, assim como ampliar a concepção de avaliação para além da atribuição de uma nota. No entanto, mesmo com as tensões existentes, não se pode prescindir de observar e registrar de forma sistemática o processo de aprendizagem do aluno (DARIDO, 2012). Portanto, a pesquisa ora apresentada ressalta a importância dos professores, dos demais agentes da equipe escolar e dos documentos que orientam as instituições na hora de atentar aos aspectos relativos às declarações alegadas e específicas que ocorrem no processo de avaliação, no momento de transição das crianças para o Ensino Fundamental.

Sendo assim, a avaliação é, de fato, um aspecto que necessita ser apreciado pelos envolvidos com a formação das crianças. Trata-se de um recurso pedagógico que busca acompanhar o processo formativo do estudante e que, por causa disso, não deve ser considerado como a única mensuração de desempenho (Vaz, 2017). De forma particular, na Educação Física, é preciso considerar que as crianças chegam à escola carregadas de experiências anteriores quanto às práticas corporais, de modo que cabe ao professor ajudá-las a perceber suas facilidades e dificuldades, bem como tornar as vivências significativas para elas (Darido, 2012).

Outra unidade de significado que emergiu das entrevistas diz respeito à “organização didática (5)”. Os professores afirmaram que enfrentam inúmeros desafios relacionados às diferenças que existem na organização didática das aulas, já que aspectos como o tempo de aula e a disponibilidade de espaço para as aulas de Educação Física se distanciam nas duas etapas de ensino.

Como exemplo das diferenças existentes, verifica-se que as aulas de Educação Física na Educação Infantil não possuem um tempo de duração previamente estabelecido, pois são as brincadeiras, as interações e o envolvimento das crianças que irão nortear o seguimento do tempo da vivência proposta pelo professor. Nos demais momentos da rotina, como alimentação, higiene e sono, o professor de Educação Física permanece acompanhando o grupo, o que possibilita mais momentos construídos coletivamente com as crianças e com os demais docentes presentes no espaço (Florianópolis, 2016a). Além disso, os planejamentos são constantemente repensados para atender às particularidades e especificidades dos grupos e às individualidades das crianças.

Já no Ensino Fundamental, o tempo de aula é pré-determinado, em média, 45 minutos para as aulas (P1, P2, P5, P6 e P9). Os excertos a seguir exemplificam esse diagnóstico:

“No Ensino Fundamental, eu trabalhava com horário de 45 minutos, então, tinha uma organização diferente” (P2).

“Complicado ali é o próprio pensar o tempo de aula [...]. Trabalhei o primeiro ano com aulas de 45 minutos, mas fiquei o ano todo em reunião pedagógica batendo nessa questão, de que a gente precisa de mais tempo com criança pequena, porque praticamente só dá tempo de fazer a chamada e conversar com elas [...]. Acabava sobrando pouco tempo para desenvolver o conteúdo e as atividades que eu tinha planejado” (P1).

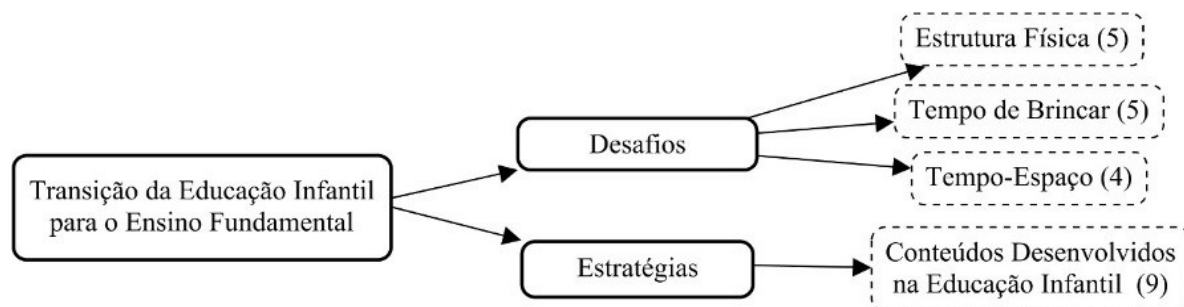
É possível verificar a preocupação dos professores com as diferenças que existem entre a organização didática de ambas as etapas de ensino. No Ensino Fundamental, as aulas são organizadas com horários delimitados, enquanto que a troca entre as aulas das disciplinas (Música, Arte, Educação Física, entre outras) é demarcada por um toque de sinal, que determina a entrada de um professor e a saída de outro. É possível verificar essa diferenciação a partir de documentos que norteiam a organização do ensino na rede de Florianópolis, pois, na Educação Infantil, fica a cargo de cada unidade educativa definir os tempos, os espaços e as atividades, considerando, para tanto, a faixa etária e os princípios pedagógicos que orientam essa etapa da educação (Florianópolis, 2007).

Já a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016b) orienta que as aulas de Educação Física, no Ensino Fundamental, devem ocorrer três vezes por semana, com uma duração de 45 minutos. Conforme se constata, a organização do tempo já está demarcada na legislação, de modo que as instituições e os professores precisam seguir essa organização. Por esses motivos, a sensibilidade dos professores é fundamental para se entender as tensões ocasionadas na transição escolar. E convém pontuar que essa sensibilidade foi evidenciada no relato dos professores de Educação Física que fizeram parte da pesquisa.

## Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A segunda categoria de análise, intitulada Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Ilustração 2), destaca os desafios e as estratégias adotadas pelos professores na transição escolar.

**Ilustração 2** - Categorização referente à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental



Fonte: elaborada pelas autoras, 2023.

No que diz respeito aos desafios, emergiram as seguintes unidades de significado: “tempo de brincar (5)”, “estrutura física (5)” e “tempo-espço (4)”. E quanto às estratégias, emergiu a unidade concernente aos “conteúdos desenvolvidos na Educação Infantil (9)”.

Quando questionados em relação aos desafios enfrentados no trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental, os professores entrevistados (P1, P2, P3, P5 e P8) destacaram que um deles se refere, particularmente, à necessidade de as crianças brincarem e se movimentarem. Isso porque elas esperam pelas aulas de Educação Física, já que esse componente curricular toma o corpo e o movimento como foco, oportunizando experiências importantes com relação ao ato de brincar e às brincadeiras (Lano, 2015; Rastelli; Siqueira; Bassani, 2018; Dantas, 2021). Em seus relatos, os professores evidenciam essa ruptura, o que acaba sendo um ponto desafiador para a prática pedagógica no contexto da Educação Física:

“Elas eram muito pequenininhas, e elas ficavam o tempo todo sentadas nas carteiras, na sala. Então, o momento da Educação Física era o momento que elas chegavam querendo extravasar, era o corpo que dizia socorro, deixa a gente se movimentar” (P2).

“Porque realmente é muito cansativo para a gente, imagina para as crianças de seis anos, sentadas a manhã inteira, a tarde inteira” (P3).

“Parece que a Educação Física é o momento que elas lembram um pouco mais da Educação Infantil [...], porque eu acho que essa é uma questão muito forte, o tempo para brincar” (P5).

O relato dos professores oferece indícios de que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o brincar e o movimentar-se são elementos secundarizados na formação educacional, restritos, por vezes, ao desenvolvimento do componente curricular da Educação Física (Strazzacappa, 2001). Há um entendimento corriqueiro de que, nos demais componentes curriculares, as crianças precisam aprender conteúdos e que, por causa disso, devem permanecer sentadas (Uchoga; Prodócimo, 2008).

Neste sentido, cabe destacar a atenção com a nova dinâmica de formação, que não pode ser apresentada de forma inesperada para as crianças. Por isso mesmo, o componente curricular da Educação Física pode colaborar de forma ímpar com essa formação, já que em sua prática pedagógica atribui centralidade ao corpo e ao movimento, importantes meios pelos quais as crianças se expressam e se comunicam (Florianópolis, 2016b). Diante disso, a escola precisa possibilitar momentos a fim de que as crianças experimentem a infância, com uma dinâmica de organização mais flexível, em busca de adaptações que avancem em relação ao que há hoje, e não a práticas que acabam deixando de lado o tempo de brincar (ABRAMOWICZ, 2006).

Outra unidade de significado que emergiu das entrevistas se referiu à “estrutura física (5)”. Parte dos professores (P4, P5, P8, P9 e P10) relatou que se trata de um desafio à sua prática cotidiana e também para as crianças, que estão adentrando uma nova etapa de ensino. Essas impressões são exemplificadas nos seguintes trechos:

“Porque em um tempo de um ou dois meses, eles saem de toda aquela estrutura acolhedora de círculo, de banheiro próximo, de uma manhã inteira com o professor de Educação Física, para chegar aqui e ter que ficar dentro de uma sala, ter que ficar em cadeira, um atrás do outro” (P9).

“Então, uma das primeiras coisas que a gente faz é educar essas necessidades. É explicar para a criança que, no Ensino Fundamental, existem momentos para ir no banheiro e para tomar água. São coisas que parecem simples, mas que, para uma criança de seis anos, são gigantescas” (P10).

É possível perceber que as diferenças existentes na estrutura arquitetônica entre as instituições de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental impactam no processo de transição escolar. Nas instituições de Educação Infantil, os banheiros e bebedouros estão localizados próximos ou dentro das salas de aula, e que, por serem ambientes menores, possibilitam uma maior autonomia das crianças para se deslocarem neles (FLORIANÓPOLIS, 2016b). As salas são organizadas de modo que as crianças possam se sentar em grupos, o que facilita as interações e as relações de proximidade entre elas e propostas pedagógicas desenvolvidas em grupo (FLORIANÓPOLIS, 2016b).

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, os banheiros devem ser de fácil acesso, próximos ou até mesmo dentro das salas de atividade (BRASIL, 2008), pois isso possibilita o acompanhamento do educador, quando necessário. Ademais, o documento pontua que é necessário organizar um ambiente físico que promova aventuras e estimule descobertas, oferecendo desafios de aprendizagem. Além disso, é indispensável que o ambiente potencialize a interação das crianças com seus pares, com os adultos e com o meio ambiente. O mobiliário também deve ser adaptado para que permita sua maior autonomia e independência.

As escolas de Ensino Fundamental, por sua vez, apresentam outra organização em sua estrutura arquitetônica. A exemplo disso, é possível verificar que as salas de aula são maiores e que os banheiros e bebedouros ficam distantes das salas. Esses aspectos acabam impactando na chegada das crianças ao Ensino

Fundamental, já que antes dispunham de uma sala adaptada às suas necessidades. E na transição escolar, sobretudo no primeiro ano do Ensino Fundamental, elas se deparam com uma sala de aula maior, com mesas e cadeiras enfileiradas, tendo que se adaptar rapidamente a toda uma estrutura e dinâmica diferente de ensino (ABRÃO, 2016).

Além do mais, a preparação do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor. Logo, o modo de organização da sala influencia as comunicações e as relações entre os professores e os alunos. Desta forma, é fulcral que a organização dos espaços seja um aspecto considerado nas propostas formativas desenvolvidas na transição escolar. O zelo com a passagem de uma etapa de ensino à outra solicita que sejam feitas modificações necessárias nos espaços, sempre que possível.

A unidade de significado relativa ao “tempo-espaço (4)” foi mencionada pelos entrevistados como uma problemática para os professores e as crianças que vivenciam a transição em análise, conforme apontaram P5, P6, P7 e P9. Os trechos a seguir demonstram essas impressões:

“Acabou a hora do brinquedo, acabou a hora do parquinho, e agora é um atrás do outro, naquelas carteiras e naquelas mesas” (P6).

“Eu brinco que são reinos tão, tão distantes. E começando pelos espaços, pela disposição desses espaços, tempo-espaço que a gente tem com as crianças, os recursos disponíveis, e as propostas político-pedagógicas são completamente diferentes” (P9).

Outro indicador de tempo-espaço se relaciona ao tempo para o ato de brincar, ou seja, ao espaço que esse momento ocupa nas propostas pedagógicas das instituições de ensino. A propósito, segundo os professores, quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental, elas encontram exigências diferentes e rotinas mais rígidas, que incluem longos períodos de exposição de conteúdos. Ocorre uma modificação expressiva no espaço que ocupavam o ato de brincar e as brincadeiras na Educação Infantil, já que, em alguns casos, esses elementos, que antes eram centrais, passam a ser marginalizados, corroborando as indicações da literatura (MARTINATI; ROCHA, 2015; DANTAS, 2021). Desta forma, o professor de Educação Física, inserido no cotidiano pedagógico, precisa lidar com essas peculiaridades referentes aos tempos e aos espaços na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que influenciam diretamente em seu planejamento e prática pedagógica.

Sobre as “estratégias” dos professores para lidar com as turmas em transição, emergiu a unidade de significado relativa aos “conteúdos desenvolvidos na Educação Infantil (9)”. Uma parcela considerável de professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9) destacou que a mobilização de conteúdos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil é a principal estratégia pensada por eles para se trabalhar com as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa constatação é perceptível nos relatos a seguir:

“A forma como eu me comunicava com eles, de trazer sempre um elemento do faz de conta, do lúdico, isso foi necessário para o primeiro ano, porque se eu falasse simplesmente a regra, aquilo ia ser muito abstrato para eles. Então, eu tinha que me comunicar com eles em uma linguagem mais próxima aos que eles vivenciavam” (P2).



“Eu gosto bastante de trabalhar com histórias. Então, eu trazia um pouco da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Inicialmente, nessa perspectiva de trazer histórias, de uma brincadeira não ser somente um pega-pega, mas que tenha uma história para além desse pega-pega, tentando trazer essa perspectiva da imaginação” (P5).

Identificam-se as intencionalidades articuladas dos professores ao inserirem, em suas aulas, conteúdos da Educação Infantil, tais como: brincadeiras, narração de histórias e músicas infantis, uma vez que suas afirmações ressaltam o fato de que esses elementos estabelecem um eixo de ligação entre ambas as etapas de ensino. Barcelos, Santos e Neto (2016) defendem que é necessário produzir ações que minimizem as dificuldades vividas na transição, com o objetivo de promover continuidades entre as etapas de ensino, o que pode colaborar decisivamente com esse processo.

A propósito, os achados dão indícios de que, apesar das problemáticas e desafios pertinentes à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os professores buscam estratégias para tentar amenizar as dificuldades e tensões vivenciadas pelas crianças. Foi possível perceber que, na realidade investigada, os professores buscam continuidades, com a intenção de que esse processo de transição, que é necessário e que faz parte da formação educacional, seja vivenciado pelas crianças de uma forma mais fluída, sem tantas rupturas.

## Considerações finais

A análise das entrevistas permitiu compilar informações relevantes sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especialmente a partir da percepção de professores de Educação Física, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Seus relatos revelaram, entre outros aspectos, similaridades e especificidades próprias da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de modo que é notório que existam aproximações e distanciamentos evidentes nos planejamentos de ambas as etapas.

Além disso, identificou-se um conjunto de desafios vivenciados pelos professores ao atuarem com as turmas em transição entre uma etapa e outra. Um aspecto interessante são as estratégias docentes pensadas no intuito de buscar superar esses desafios, uma vez que a organização do cotidiano escolar, a exemplo da estrutura física, da organização didática, dos tempos-espacos e das exigências de avaliações refletem as propostas pedagógicas concretizadas.

Constatou-se também que os professores elaboram estratégias metodológicas que buscam garantir uma continuidade no processo de transição, considerando as experiências que as crianças trazem da Educação Infantil. Essas experiências, muitas vezes, são elucidadas por meio do ato de brincar, que representa o eixo central na Educação Infantil, mas que tem perdido espaço no Ensino Fundamental.

Por conseguinte, os achados revelaram que, no município investigado, os professores de Educação Física são sensíveis às problemáticas desencadeadas na transição escolar em tela, mesmo que esse processo apresente um rol de dificuldades para a prática pedagógica e para as crianças. Esses desafios solicitam um

olhar minucioso de todos os envolvidos com a formação das crianças, desde a legislação educacional, passando pelas propostas curriculares das escolas, até a prática pedagógica dos professores.

O aspecto limitante desta investigação compreende o diagnóstico de uma realidade específica. Ademais, é importante salientar a carência de estudos na área da Educação Física que se detenham a analisar a transição escolar. Desta forma, recomenda-se a ampliação de estudos qualitativos, que considerem as percepções de diferentes sujeitos e que mobilizem outras fontes de dados, no sentido de aprofundar ainda mais a compreensão dos desafios, das problemáticas e dos avanços já alcançados na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a produção de conhecimento que toma como foco as problemáticas relacionadas à formação educacional, visto que apresenta um diagnóstico da realidade vivenciada cotidianamente por professores e crianças, e que abarca um conjunto de discussões e reflexões que intenciona colaborar com todos os envolvidos com a Educação Básica, sobretudo com as propostas pedagógicas pensadas para as crianças que vivenciam a transição escolar.

## Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. *Revista Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68490208.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- ABRÃO, Ruhena Kelber. O espaço e o tempo da infância no período de transição da educação infantil para os anos iniciais. *Revista Uniabeu*, Nova Iguaçu, v. 8, n. 20, p. 236-251, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268396609.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- ALBANO, Arthur Ywata; CARDOSO, Adilson Sant'Ana; BALBÉ, Giovane Pereira. O processo de avaliação nas aulas de Educação Física da Rede Pública Municipal de Florianópolis-SC. *Do corpo: ciências e artes*, v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/4002>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, n. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/download/139594/134898>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Aprender na educação física: diálogos com as crianças e a professora. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 28, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/Tv35pQjt6csFKVFn84hj7kk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BLEGER, José. *Temas de psicologia: entrevistas e grupos*. Trad. de Rita Maria de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115318040004.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez.1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRASIL. Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 maio 2005.

BRASIL. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 07 fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm). Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CASTRO, Thiago Gomes de; ABS, Daniel; SARRIERA, Jorge Castellá. Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 31, n. 4, p. 814-825, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/FT97F8CvRpQLF3W46vTdK8d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

COSTA, Amanda Luiza Aceituno da; PEREIRA, Vera Lucia; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória. O papel da Educação Física enquanto disciplina escolar. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4, 2009. *Anais...* Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral12.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

DANTAS, Karluza Araújo Moreira. *A criança e o brincar: transição do ensino infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. Avaliação em educação física na escola. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*, São Paulo, v. 16, p. 127-140, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/55229357/artigo\\_2.pdf](https://www.academia.edu/download/55229357/artigo_2.pdf). Acesso em: 22 mar. 2022.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n244/2176-6681-rbeped-96-244-00635.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 24, n. 3, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Portaria nº 036/07 de 9 de abril de 2007. Altera a portaria nº 067/06, que estabeleceu os critérios de distribuição das vagas para os cargos integrantes dos grupos docente e especialistas em assuntos educacionais do quadro do Magistério nas unidades educativas. *Diário Oficial do Município de Florianópolis*, Florianópolis, 9 abril 2007. Disponível em: [http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03\\_11\\_2009\\_11.36.24.afbbc2ddf1004c8b4fec6126189beffa.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2009_11.36.24.afbbc2ddf1004c8b4fec6126189beffa.pdf). Acesso em: 22 mar. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. *Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis*, Florianópolis, 2015. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25\\_05\\_2015\\_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf). Acesso em: 22 mar. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Educação Física na Educação Infantil da Rede de Ensino de Florianópolis. *Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis*, Florianópolis, 2016a. Disponível em: [https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_06\\_2017\\_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8.pdf). Acesso em: 22 mar. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. *Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/Diretoria de Ensino Fundamental*, Florianópolis, 2016b. Disponível em: [https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23\\_06\\_2017\\_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf). Acesso em: 22 mar. 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de formação RBCE*, Brasília, v.1, n. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>. Acesso em: 22 mar. 2022.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KREMER, Claines; GOBBATO, Carolina; FORELL, Leandro. Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 85-104, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14064/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LANO, Marciel Barcelos. *Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARCONDES, Keila Hellen Barbatto. *Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração*. Tese de Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

- MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5346>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOSS, Peter. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education*, United Kingdom, v. 3, n. 3, p. 224-234, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f8CxttdFPvt9ScKpCP6r5W7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, p. 157-173, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/53gd8ZjdNP6JZFnwZDrNjPJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 25-32.
- NAVARRO, Mariana Stoeterau. O brincar na educação infantil. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2009.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; CATANANTE, Ingrid Thais. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, p. 175-190, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3LjkTDcgPzYBp3Qfpb5nLgM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- OLIVEIRA, Valdete Moreira de. *Transição da educação infantil para o Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Rondônia, Ariquemes, 2017.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papyrus, 2000, p. 175-199.
- PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-103, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbsH3Q9GpH84KcTt3FzKm3K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- RASTELLI, Giovana; SIQUEIRA, Fanny Cacilie Gauna; BASSANI, Jaison José. Perspectivas das crianças a respeito da transição da educação infantil para o ensino fundamental: olhares sobre a educação física. *Kinesis*, Santa Maria, v.36, n.1, p.16-30, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/30400/pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- RASTELLI, Giovana. *Do parquinho para a quadra: um estudo sobre a inserção escolar a partir da Educação Física*. 2020. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- SANTOS, Luciana Mara Espindola. *Educação Física: perspectivas teórico-metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.



SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/k8gTzN4jYVXXsJLnJSvNdZz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 35, p. 883-896, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/jxf3jfJ64xbmMwtgQcKZqFn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SAYÃO, Deborah Thome. *Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade do trabalho pedagógico integrado*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SAYÃO, Deborah Thome. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 23, n. 2, p. 55-67, 2002. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SILVEIRA, Jéssica Sandra da. *O desafio da imaginação: Crianças da Educação Infantil pensando a Educação Física no Ensino Fundamental de Florianópolis/SC*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da educação física na primeira etapa da educação básica. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 13-27, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p13>. Acesso em: 22 mar. 2022.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

TEIXEIRA, Madalena Telles; REIS, Maria Filomena. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, 2012. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/13>. Acesso em: 22 mar. 2022.

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. *Motriz*, Rio Claro, p. 222-232, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/154>. Acesso em: 22 mar. 2022.

VAZ, Alexandre Fernandes. Avaliação em educação física na educação infantil: notas para discussão. *Cadernos de Formação RBCE*, Brasília, v. 8, n. 2, 2017. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2299>. Acesso em: 22 mar. 2022.

ZAMBELLI, Orlando Cesar. *O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo, 2014.