

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura

LARISSA BITENCOURT QUINTINO

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE
DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Florianópolis/SC
2020

Larissa Bitencourt Quintino

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE
DA PERCEÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física – Hab. Licenciatura, Centro de Desportos/CDS, da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Castilho
Teixeira Breschiliare.

Florianópolis/SC
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bitencourt Quintino, Larissa
DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA /
Larissa Bitencourt Quintino ; orientador, Fabiane Castilho
Teixeira Breschiliare, 2020.
63 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Educação Infantil . 3. Ensino
Fundamental. 4. Transição Escolar. 5. Educação Física. I.
Castilho Teixeira Breschiliare, Fabiane. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação Física. III.
Título.

LARISSA BITENCOURT QUINTINO

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE
DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Florianópolis, 10 de dezembro de 2020

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado e adequado para obtenção do Título de “Licenciada” e aprovada em sua forma final pelo Curso de Educação Física.

Prof. Dr. Carlos Luiz Cardoso
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Orientação – Profa. Dra. Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare - CDS/UFSC

Examinadora titular – Profa. Dra. Luciana Fiamoncini- CDS/UFSC

Examinadora titular – Profa. Ma. Giovana Rastelli

Dedico este trabalho a todas as crianças que fizeram parte da minha trajetória, em especial as crianças que fazem parte da minha vida, aos meus afilhados Davi Luiz e Théo.

AGRADECIMENTOS

A construção dessa pesquisa não ocorreu de maneira solitária. Diversas pessoas foram importantes nesse percurso. Foram ombros, ouvidos, olhares atentos, gestos de amor, carinho e apoio durante toda a trajetória. Impossível finalizar essa etapa sem agradecer, imensamente, às pessoas que tornaram esse trabalho possível.

Agradeço primeiramente a Deus, por me proporcionar tudo aquilo que precisei ao longo dessa trajetória, por me dar força e perseverança em todos os momentos da minha vida, me ajudando a me superar a cada dia, e por colocar pessoas tão especiais em meu caminho.

Aos meus pais, Renata e Vasconcelos, pilares de sustentação da minha vida, meu porto seguro. Sem vocês nada disso seria possível! Agradeço por toda força e apoio para que eu pudesse chegar até aqui, e por não me deixarem desistir. Ao meu irmão Higor por lidar com extrema tranquilidade com o meu mau humor e falta de paciência.

Ao meu noivo Jeovane, sinônimo de amor e incentivo, meu parceiro de todas as horas, por acreditar em mim, e não me deixar desanimar e desistir dos meus sonhos. E, principalmente, por suportar meus medos e choros intermináveis.

Aos meus avôs, Ida e José, Idaléia e Abílio, por todo amor e preocupação comigo.

A toda a minha família, tios, tias, primas, primos, que sempre se fizeram presentes, se preocupando comigo e com minha formação. Em especial agradeço minha tia Elieuzza, por ceder sua casa para que eu pudesse morar próximo à Universidade durante esses quatro anos de graduação.

Aos meus amigos Ana, Lucas, Nathália, Alexandre e Jéssica, por todas as conversas, por alegrarem meus finais de semana, fazendo com que ficassem mais leves.

Agradeço também a minha orientadora Fabiane Breschiliare, por toda paciência, carinho, dedicação e preocupação comigo e, principalmente, por abraçar a minha pesquisa e acreditar em mim. Me ensinou muito nesse último ano. Obrigada por me ensinar tanto, ganhei mais que uma orientadora, uma amiga especial que ficará sempre guardada em meu coração.

À minha dupla de todos os momentos na graduação, Leandra, por nunca me deixar na mão, obrigada pela convivência, conversas e por todos os aprendizados. Me orgulho da mulher e professora que você se torna a cada dia, obrigada por tanto.

Ao meu amigo Matheus, por todo alicerce, por não medir esforços para me ajudar e sempre me encorajar a crescer. Desejo muito sucesso na sua vida e carreira profissional,

que você se torne cada dia mais esse professor apaixonado e preocupado com seus escolares.

À minha amiga Evelyn, por quem tenho um carinho imensurável, fez muitos momentos se tornarem especiais, obrigada por ser que és, você tem um lugar especial dentro do meu coração.

Aos meus afilhados, meus maiores e melhores presentes, por todo amor, carinho, meus pontos de paz. Tornam meus dias difíceis mais leves, com simples olhares e sorrisos.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte desse processo, que marcaram minha jornada, e fizeram crescer dentro de mim o amor pela licenciatura.

Agradeço aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis, pelo auxílio e colaboração. Sem a disponibilidade deles para participar da entrevista semiestruturada, a pesquisa não seria possível.

À Gerência de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis, por autorizarem a pesquisa e por não medirem esforços em nos auxiliar durante a coleta de dados.

Agradeço às professoras Luciana Fiamoncini e Giovana Rastelli pelas importantes contribuições com a pesquisa e por comporem a banca. Agradeço à professora Ana Flávia Backes pelo auxílio e colaboração com a análise dos dados.

Por fim, agradeço a todas as crianças, sujeitos que me encantam. À elas dedico esse trabalho e toda minha preocupação e dedicação.

*“Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração. ”*

(“Quando as crianças brincam” – Fernando Pessoa, 1933)

RESUMO

O mapeamento na literatura identificou que a partir de 2006, com a ampliação do Ensino Fundamental desencadeou-se um maior interesse da comunidade acadêmica em investigar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No entanto, essa discussão ainda ocorre de forma bastante tímida na área da educação Física. Por isso, trazer a percepção dos professores de Educação Física como foco pode colaborar substancialmente com o debate acadêmico em torno desta problemática. Dessa forma, a pesquisa qualitativa de caráter descritivo teve como objetivo analisar a percepção de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: identificar o perfil dos professores de Educação Física; verificar de que forma se efetiva o planejamento de professores de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a identificar as aproximações e os distanciamentos existentes no tocante ao planejamento nessas etapas de ensino e identificar se existem e quais são os desafios encontrados pelos professores de Educação Física ao trabalharem com turmas que vivenciam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para a escolha intencional dos participantes da pesquisa, foram adotados os seguintes critérios: a) possuir cargo docente efetivo; b) possuir pelos menos 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) aceitar os termos da pesquisa. Como fonte de coleta dados foi empregada uma entrevista semiestruturada, elaborada pelas pesquisadoras, com base nos objetivos delineados. Para a categorização dos dados da pesquisa, recorreu-se aos indicativos do método de análise de conteúdo de Bardin (2016). As categorias de análise foram definidas à priori, com base na literatura consultada e na matriz analítica da entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa identificaram algumas similaridades e, também, especificidades na dinâmica cotidiana da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No tocante aos planejamentos, foi possível verificar alguns elementos que se aproximam, quais sejam: cultura corporal de movimento, recursos materiais e estratégias metodológicas. E outros elementos que se distanciam, a saber: ênfase no brincar, organização didática, e avaliação. Além disso, os professores entrevistados destacaram um conjunto de desafios vivenciados ao atuarem com turmas em transição entre uma etapa e outra. Um aspecto que chamou a atenção foram as estratégias pensadas pelos professores, no intuito de buscar superar estes desafios, uma vez que a organização no cotidiano escolar, a exemplo da estrutura física, da organização didática, dos tempos-espacos, e das exigências de avaliações impactam as propostas pedagógicas concretizadas. Diante do exposto, foi possível observar um notável esforço dos professores de Educação Física com o processo de transição, mas, que este processo apresenta uma série de desafios para a prática pedagógica docente. A modo de conclusão, ressalta-se que estes desafios solicitam um olhar cada vez mais atento dos professores, da equipe pedagógica escolar, das propostas de formação inicial e continuada em Educação Física, e de todos aqueles que se preocupam com o processo formativo das crianças. Espera-se que esta pesquisa contribua com a produção do conhecimento pertinente à Educação Física, e que, a partir do diagnóstico da realidade em análise, os resultados evidenciados potencializem um conjunto de discussões e reflexões que possam colaborar com as propostas pedagógicas pensadas para as crianças que vivem o processo de transição escolar.

Palavras chaves: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição Escolar; Educação Física.

ABSTRACT

The mapping in the literature identified that as of 2006, with the expansion of Elementary Education, there was a greater interest from the academic community in investigating the transition from Early Childhood Education to Elementary Education. However, this discussion still occurs quite shyly in the Physical education area. Therefore, bringing the perception of the Physical Education teacher as a focus can substantially collaborate with the academic debate around this issue. Thus, the qualitative and descriptive research aimed to analyze the perception of Physical Education teachers from Florianópolis city hall about the transition from Early Childhood Education to Elementary School. And as specific aims: to identify Physical Education teachers profile; to verify how Physical Education teachers effectively the planning for Early Childhood Education and Elementary School, with a view to identify existing approximations and distances with regard to planning in the teaching stages and to identify whether they exist and what are Physical Education teachers challenges when working with classes that experience the transition from Early Childhood Education to Elementary School. For the intentional choice of research participants, the following criteria were adopted: a) having an effective teaching position; b) having at least two years of experience as a Physical Education teacher in Basic Education; c) have experience in early childhood education and in the early years of elementary school; d) accept the search terms. As a data source, a semi-structured interview was used, prepared by the researchers, based on the outlined aims. For the categorization of the research data, we used the indicative of the content analysis method Bardin (2016). The analysis categories were defined a priori, based on the consulted literature and on the analytical matrix of the semi-structured interview. The results of the research identified some similarities and also specificities in the daily dynamics of Early Childhood Education and Elementary Education. With regard to planning, it was possible to verify some elements that are similar, namely: body culture of movement, material resources and methodological strategies. And other elements that distance themselves, namely: emphasis on play, didactic organization, and evaluation. In addition, the teachers interviewed highlighted a set of challenges experienced when working with classes in transition between one stage and other. Highlight for the strategies thought by the teachers, in order to seek to overcome these challenges, since the organization in the school routine, like the physical structure, the didactic organization, the times-spaces, and the demands of evaluations impact the pedagogical proposals implemented. Given the above, in the investigated reality, it was possible to observe a remarkable effort by Physical Education teachers with the transition process, but that this process presents a series of challenges for teaching pedagogical practice. In conclusion, it is emphasized that these challenges require an increasingly close look from teachers, the school pedagogical team, the proposals for initial and continuing training in Physical Education, and all those concerned with the children's training process. It is hoped that this research will contribute to the production of knowledge relevant to Physical Education, and that, based on the diagnosis of the reality under analysis, the results shown will enhance a set of discussions and reflections that can collaborate with the pedagogical proposals thought for children that live the school transition process.

Keywords: Early Childhood Education; Elementary School; School Transition; Physical Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Categorização referente ao planejamento dos professores de Educação Física na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental	29
Figura 2. Categorização referente à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil dos professores participantes da pesquisa	28
---	----

LISTA DE ANEXO

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	53
ANEXO B - Carta de apresentação	55
ANEXO C- Autorização da pesquisa	56
ANEXO D – Parecer consubstanciado comitê de ética	57
ANEXO E – Declaração CEP	61

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A – Matriz analítica da entrevista semiestruturada.....	62
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL	17
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE FLORIANÓPOLIS - SC	19
2.3 TRANSIÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES	21
3 DECISÕES METODOLÓGICAS	25
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	28
4.1 PLANEJAMENTO	29
4.1.1 Aproximações	30
4.1.2 Distanciamentos	33
4.2 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	53
ANEXO B - Carta de apresentação	55
ANEXO C- Autorização da pesquisa	56
ANEXO D – Parecer consubstanciado comitê de ética	57
ANEXO E – Declaração CEP	61
APÊNDICE A– Matriz analítica da entrevista semiestruturada	62

1 INTRODUÇÃO

O acesso à Educação Básica é direito da criança e do adolescente desde a Constituição (1988), quando passou a ser o dever do Estado oferecer Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desde então, deu-se início ao processo de inserção das crianças nas instituições de ensino. A partir da Constituição Federal, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), a qual reafirma o direito à educação desde a educação infantil até o ensino superior, além de regulamentar todo o sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1996).

Atualmente visualizamos na LDB, a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral de crianças de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Em relação ao ensino fundamental, considerada a segunda etapa da educação básica, veem se estabelecendo como principal meta o direito à educação, constituindo a formação básica do cidadão (BRASIL, 1996).

Nas últimas décadas, o ensino fundamental no Brasil passou por uma série mudanças. Até o ano de 2005, as crianças iniciavam nesta etapa com sete anos de idade, totalizando oito anos de duração para a conclusão. Em 2005, o governo Brasileiro aprovou a Lei de federal 11.114, que alterou a Leis de Diretrizes e Bases, transformando em obrigatório o ingresso das crianças ao Ensino Fundamental com seis anos.

No ano seguinte, a Lei 11.274 de 2006 ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, estabelecendo que as escolas tinham até 2010 para implantar a obrigatoriedade e se adequar tanto pedagogicamente, como fisicamente. Dentre os argumentos que buscam justificar a inserção das crianças mais cedo na escola está a inclusão de um maior número de crianças nas instituições brasileiras, em especial, aquelas pertencentes aos setores populares. Outro fator deve-se a ideia de que quanto mais cedo a criança passasse a frequentar o Ensino Fundamental, melhor seria seu desempenho (BRASIL, 2007).

Essa medida vem sendo colocada em análise, pois percebeu-se que algumas instituições não estavam preparadas fisicamente e metodologicamente para receber as crianças. Além disso, essa configuração pontua algumas fragilidades relacionadas à

formação dos professores, que não foram preparados para dar conta da nova demanda apresentada, ou seja, receber as crianças mais cedo na escola (PANSINI; MARIN, 2011).

Com isso em mente, Abramowicz (2006) traz indagações em relação às fragilidades da “escola de nove anos”. A autora questiona a política de ampliação do Ensino Fundamental, que segundo ela, não considerou a realidade vivida por professores que convivem diariamente com condições inadequadas de produção do seu fazer pedagógico.

As orientações formuladas pelo Ministério da Educação (2007) sobre a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, apresentam preocupação com a reorganização do ensino, de modo que as mudanças contemplem os aspectos administrativos, mas que também se atentem para a prática pedagógica dos professores. Dessa forma, as questões por ora expostas impulsionaram o interesse em analisar e discutir a problemática relacionada à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O município de Florianópolis, realidade investigada no presente estudo, publicou por meio a Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, no ano de 2015, o documento “Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. Dentre as orientações expostas no documento, inclui-se a discussão da importância da consolidação de uma política educacional que integre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, assegurando que não ocorram rupturas na transição de uma etapa à outra. Ademais, são ressaltados no documento aspectos ligados aos tempos e aos espaços educativos, a centralidade da brincadeira e o processo de mediação do trabalho docente. Nesse sentido, a proposta político-pedagógica procura superar a segmentação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enfatizando o direito à aprendizagem bem como os sujeitos em seus diferentes percursos formativos (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Nos últimos anos, no campo da Educação já é possível observar o empreendimento da comunidade acadêmica em debater a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a exemplo das pesquisas de Neves; Gouvêa e Castanheira (2011); Dias e Campos (2015); Martins e Facci (2016), que evidenciam entre outras questões, a falta de articulação e integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Entretanto, um mapeamento na literatura evidenciou que na área de Educação Física a discussão em torno dessa temática é, sem dúvida, incipiente. Um dos estudos já desenvolvidos objetivou analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir do olhar das crianças em relação às aulas de Educação Física. Este concluiu que as duas etapas de ensino possuem características próprias e tópicos (tempo, espaço e materiais) que se distanciam, e que tais diferenças são nítidas para as crianças que

a vivenciaram e as vivenciam (RASTELLI, 2016). Outro estudo abordou esta temática sob a perspectiva da imaginação das crianças em relação a aspectos particulares da Educação Física. A pesquisa identificou que na Educação Infantil a brincadeira apresenta centralidade no processo de ensino e aprendizagem e no Ensino Fundamental, as crianças destacam o aprender o estudar como objetivos principais da aprendizagem, evidenciando a ruptura com o brincar (SILVEIRA, 2017).

Dessa forma, justamente por sua relevância, tal problemática requer maior empenho da comunidade acadêmica. Entendemos que trazer a percepção do professor de Educação Física como foco pode colaborar substancialmente com o debate acadêmico, uma vez que ele vivencia o processo de transição com as crianças e tem o papel de mediá-lo. Vale destacar que a Educação Física é considerada componente curricular obrigatório que lida com uma seleção de conteúdos organizados e sistematizados, contribuindo com a formação (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Importa mencionar que o interesse pela pesquisa surge, inicialmente, a partir de um conjunto de experiências proporcionadas pelo curso de formação inicial em Educação Física. Essas experiências incluem disciplinas cursadas que proporcionaram diferenciadas vivências em instituições de Educação Infantil, as quais, dentre outros aspectos, destacaram a preocupação e valorização do tempo de brincar.

Outra experiência importante foi a vinculação da pesquisadora como Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola da Rede Municipal de Florianópolis, onde possibilitou acompanhar os anos iniciais, incluindo o primeiro ano do Ensino Fundamental frequentado por crianças que possivelmente recém vivenciaram a pré-escola. Ao iniciar essas experiências no programa, foi possível lembrar das vivências anteriores nas instituições de Educação Infantil, o que trouxe a reflexão de que há um conjunto de mudanças em relação ao cumprimento de exigências pedagógicas, à postura dos professores, aos horários de lanche, à organização das salas e, principalmente, em relação aos tempos e espaços utilizados para Educação Física.

Com base nessas experiências, surgiram questionamentos, reflexões, assim como manifestou-se o interesse em discutir a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considerando os aspectos que envolvem o planejamento e sistematização dos conhecimentos por parte de professores de Educação Física. É oportuno mencionar que existem autores que defendem que com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir da Lei 11.274 (2006), pesquisadores, educadores e legisladores devem

investigar como essas etapas se relacionam e se articulam em discursos e práticas educativas (SANTOS; VIEIRA, 2006).

Logo, observa-se a relevância de trazer o professor de Educação Física como foco dessa pesquisa, pois eles vivenciam juntamente com as crianças essa transição e participam dessa mediação. Além disso, poucos estudos foram encontrados na área da Educação Física que abordem a temática transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Podemos destacar aqui os estudos de Barcelos; Santos e Ferreira Neto (2015, 2017) que enfatizam a importância da ampliação de pesquisas sobre a transição vivida por professores e alunos no cotidiano escolar. Por isso, trazer elementos que evidenciem como esse processo tem sido refletido e praticado no das aulas de Educação Física, possibilita novas reflexões sobre o assunto e suporte para os que estão inseridos em tal realidade.

Diante dos aspectos expostos e considerando a necessidade de potencializar a discussão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, foram levantadas as seguintes questões: Qual é a percepção de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em relação ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Quais são as proximidades e os distanciamentos existentes em relação aos planejamentos e estruturação das aulas nestas duas etapas de ensino?

Buscando responder a tais questionamentos, a pesquisa apresenta como objetivo geral analisar a percepção de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. E os seguintes objetivos específicos foram definidos: identificar o perfil dos professores entrevistados; verificar de que forma se efetiva o planejamento de professores de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a identificar as aproximações e os distanciamentos existentes no tocante ao planejamento nessas etapas de ensino; identificar se existem e quais são os desafios encontrados pelos professores de Educação Física ao trabalharem com turmas que vivenciam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

A constituição da Educação Física, ou seja, a consolidação dessa prática pedagógica em instituições escolares emerge nos séculos XVIII e XIX, fortemente influenciada por instituições médicas e militares. Dessa forma, orientada pela ideia de que sua função principal era promover a saúde e educação do corpo foi também ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica (BRACHT, 1999).

De acordo com Betti (1991), na década de 1970, a Educação Física escolar passa a se relacionar fortemente com o esporte, visando o alto rendimento e a preparação das novas gerações para representar o país internacionalmente no campo esportivo. Entretanto, na década de 1980 surge o movimento renovador da Educação Física, o qual passa a analisar essa intervenção pedagógica da área, questionando inclusive, sua função social. Dessa forma, a partir desse momento, os estudiosos da área passaram a discutir a legitimidade da Educação física como disciplina escolar.

Com a LDB, fica estabelecido em 1996 a obrigatoriedade da Educação Física, que passa a ser integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em relação à Educação Infantil, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1988 foi criado para orientar os professores que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, em especial em relação aos objetivos, conteúdos e aspectos didáticos empregados. E, muito embora o RCNEI não enfatize a Educação Física em suas orientações, faz menção ao corpo e ao movimento - objetos estudados pela área.

O documento em questão evidencia em seus objetivos a preocupação que as crianças desenvolvem algumas capacidades, a saber: descobrir e reconhecer seu próprio corpo, suas potencialidades, seus limites; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) conhecer algumas manifestações culturais (BRASIL, 1988). Tais objetivos se aproximam e mostram relação com a Educação Física.

Ao se fazerem presentes na Educação Infantil, as aulas de Educação Física podem se colocar como um espaço em que a criança brinque com a linguagem do corpo, com o

corpo, com o movimento, formando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem significa criar situações para que a criança tenha contato com as diversas manifestações da cultura corporal, sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância (AYOUB, 2001). Além do mais, vale pontuar que:

[...] é possível encarar que, quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira. No entanto, a insistência de que a brincadeira precisa ter uma função “pedagógica” inserida numa lógica produtivista limita suas possibilidades e impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e se expressar. Por exemplo, quando as crianças brincam de bolinha de gude, elas não estão preocupadas com a coordenação manual que desenvolvem no exercício de jogar a bolinha. Elas vão experimentando formas diferentes de jogá-la até acharem a mais adequada para a jogada que desejam fazer. Esta experiência de jogar de diferentes formas produz um repertório de movimentos que só pode ser conquistado pela própria experiência de jogar. Não faz sentido para as crianças somente jogar a bolinha para “adquirir” coordenação manual, como desejam muitos/as especialistas, fazendo-as repetir os movimentos até “acertar” (SAYÃO, 2002, p.58).

Segundo Sayão (2002), a inserção de um professor especialista da área de Educação Física na Educação Infantil justifica-se pelas propostas educativas a respeito do corpo e movimento estiverem articuladas ao projeto da instituição, em diálogo com as propostas desenvolvidas pelos professores regentes, para que as propostas se completem e se ampliem, possibilitando um maior número de experiências formativas para as crianças.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) nos levam à reflexão sobre a Educação Física no Ensino Fundamental, buscando ampliar a perspectiva epistemológica desse componente curricular, tendo em vista sua contribuição ímpar para o processo formativo do aluno. O papel da Educação Física no Ensino Fundamental é de suma relevância, embora os aspectos corporais sejam mais evidentes e a aprendizagem esteja ligada as experiências práticas, o aluno precisa ser considerado como um todo, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais do aluno.

Neste sentido, observamos que a Educação Física tem suas especificidades em cada etapa, sendo assim, o diálogo com os professores será de extrema importância para compreender o processo de transição nas duas etapas de ensino em voga.

2.2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE FLORIANÓPOLIS - SC

No município de Florianópolis - SC, a primeira creche foi inaugurada em 1976, situada em bairros com difíceis condições de socioeconômicas. Inicialmente, o intuito era atender as crianças consideradas “carentes”, desde o seu nascimento até seu ingresso na escola, oferecendo um serviço, primeiramente, com característica de assistência social, incluindo-se no quadro das políticas compensatórias.

A Rede Municipal de Florianópolis (RMEF) contempla a da Educação Física como componente curricular da Educação Infantil desde 1982 (FLORIANÓPOLIS, 2016). Em um primeiro momento, os professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil eram bolsistas do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Neste período, reforçar o envolvimento de estagiários se colocou como uma estratégia que facilitou a contratação de professores/bolsistas para atuarem na Educação Física. No ano de 1987, por meio de concurso público, esse profissional passou a compor oficialmente o quadro de docentes das creches e NEIM(s) (Núcleos de Educação Infantil Municipais) do município de Florianópolis (SAYÃO, 1996). Ademais, estudos apontam que o Município de Florianópolis pode ser considerado como sendo um dos primeiros a contratar professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil (SANTOS, 2008).

Na investigação da temática, Sayão (1996), reuniu documentos e relatos de pessoas que participaram do processo de inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, evidenciou alguns aspectos que caracterizam a entrada do professor de Educação Física na Educação Infantil do município de Florianópolis. Um dos motivos que contribuiu para a entrada da disciplina nas instituições de Educação Infantil foi a configuração familiar das crianças que frequentavam as creches. Como nas creches o trabalho era organizado por professoras mulheres, a presença da figura masculina foi destacada. Buscou-se por meio da Educação Física, apresentar a figura masculina às crianças, com intenção de suprir carências afetivas, que seriam consequência da ausência da figura paterna.

O segundo motivo que levou a inserção do professor de Educação Física surgiu do interesse pelo “Festival de Valores” das professoras de Educação Infantil em apresentar valores artísticos, culturais e esportivos aos seus alunos. A proposta visava que alguém que não fosse a professora regente promovesse este festival, pois o mesmo exigia tempo de organização e as professoras precisavam dedicar o tempo às tarefas de leitura e escrita, ou

seja, o professor de Educação Física poderia ser o responsável por organizar os eventos da instituição. O último e terceiro motivo está ligado ao excesso de profissionais que se encontrava à disposição no mercado de trabalho, resultado da abrangência de instituições formadoras de professores de Educação Física (SAYÃO, 1996).

Em relação ao tempo destinado à Educação Física, no caso específico da rede municipal de ensino de Florianópolis, a distribuição da carga horária dos professores de Educação Física que trabalham na Educação Infantil está regulamentada pela portaria 036/2007 da Secretária Municipal. O presente documento prevê que a Educação Física na Educação Infantil deve contemplar um tempo mínimo de 45 minutos, em três dias semanais, seguindo o modelo padrão em diferentes contextos educacionais de todo o Brasil. No entanto, o segundo parágrafo expõe que a Educação Física deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição, permitindo uma flexibilização e diferentes formas de organização de tempo desse componente curricular no contexto da Educação Infantil, objetivando um trabalho articulado com as pedagogas (FLORIANÓPOLIS, 2007).

Entre os documentos na Rede que tratam do componente curricular Educação Física, atualmente, visualizamos o documento, “Educação Física na Educação Infantil da Rede de ensino de Florianópolis (2016)”, elaborado com intuito de oferecer aos professores da área um referencial teórico que oriente as suas práticas pedagógicas, pensado principalmente nas especificidades das crianças de 0 a 5/6 anos.

O documento apresenta o corpo e o movimento como elementos centrais da prática pedagógica em Educação Física. Enfatiza que a partir deles, as crianças se comunicam, expressam-se e interagem socialmente, sendo assim possível dialogar com a especificidade da Educação Infantil e a partir dos eixos brincadeira, linguagens, interação que se articulam com a Educação Física por meio de jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, manifestações da cultura popular é que se diálogo pode se efetivar. Por essa lógica, a Educação Física deve se preocupar em ampliar os repertórios da criança com relação aos seus conteúdos específicos, além de considerar seus interesses e as necessidades, tornando-as sujeitos que fazem parte do processo de aprendizagem (FLORIANÓPOLIS, 2016).

No que se refere à Educação Física no contexto do Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Florianópolis, desde o século XX, assim como em todo contexto brasileiro, o desafio cotidiano é consolidar esse componente curricular como um espaço de ensino e aprendizagem importante para a formação do aluno, que a partir da sua especificidade traz contribuições específicas a esta formação (FLORIANÓPOLIS, 2015). Assim, a Educação

Física se justifica na escola, justamente porque se trata de uma prática pedagógica que se ocupa de uma dimensão particular do conhecimento - o movimento humano, expresso nos jogos e brincadeiras, lutas, danças, esportes e ginásticas, dentre outros (COSTA; PEREIRA; PALMA, 2009).

A “Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2016), discute elementos que integram a organização do processo escolar e do fazer pedagógico, evidenciando os componentes do Ensino Fundamental. A Educação Física como componente curricular do Ensino Fundamental deve se ocupar de reelaborar e sistematizar criticamente um campo de expressões culturais, chamada de cultura corporal de movimento e que se expressa, por exemplo, nas brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas, práticas corporais de aventura urbana e na natureza e práticas corporais introspectivas (FLORIANÓPOLIS, 2016).

No âmbito da proposta, o trabalho pedagógico se organiza em três eixos. O primeiro é relativo à ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos, envolve o conhecimento do próprio corpo, sua capacidade de se relacionar corporalmente com as dimensões espaço e tempo, tendo a experiência como foco central. O segundo é relativo ao conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal, pertence às manifestações corporais que se vinculam ao âmbito do lazer, do cuidado do corpo, e da promoção da saúde, desse modo, as manifestações corporais de movimento que seriam objeto da Educação Física no Ensino Fundamental. O terceiro e último é relativo à compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo dessas manifestações, diz respeito a conhecimento de conceitos que permitem a reflexão (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

A mobilização da literatura identifica que a inserção do componente curricular Educação Física na Rede Municipal de Florianópolis apresenta especificidades no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Além do mais, os documentos orientadores apresentam proposições que se aproximam, a exemplo da definição do objeto de estudo da área, mas que também apresentam suas particularidades para as duas etapas de ensino.

2.3 TRANSIÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

Para iniciar essa discussão, é importante compreender o que é transição. Podemos considerar transição como um caminho de um lugar ao outro, que pode ocorrer de diferentes maneiras, dependendo de como se vivencia esse processo. Aspectos em comum

rodeiam aqueles que vivenciam o processo de transição como: as descobertas feitas ao longo do caminho, as dúvidas e incertezas, a sensação de estranhamento quando percebemos diferenças em relação àquilo que estamos acostumados (LANO, 2015).

Do ponto de vista histórico, no ano de 1998, já existia uma preocupação com o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mencionado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998. O documento apresenta a transição escolar como um momento significativo para a vida das crianças, podendo causar ansios e inseguranças. Nessa direção, destaca o papel do professor da Educação Infantil e a importância de estar atento para às necessidades e atitudes das crianças no meio desse processo (BRASIL, 1998).

Este processo também é enfatizado em documentos do Ministério da Educação, publicados com a finalidade de orientar a ampliação do Ensino Fundamental. A principal orientação é de evitar rupturas entre as duas etapas de ensino, atentando para a importância de buscar evitar e/ou amenizar impactos negativos para a formação das crianças, com vistas a garantir uma continuidade e um ambiente acolhedor (BRASIL, 2004; 2007).

No documento “Ensino Fundamental de Nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, são apresentadas discussões que focalizam possibilidades para o trabalho pedagógico com a criança do primeiro ano (BRASIL, 2007). Nascimento (2007) destaca a necessidade de atenção na entrada da criança no Ensino Fundamental:

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica é outro documento que trata da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013). Dessa forma, cabe às instituições de Educação Infantil:

Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no

interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação. (BRASIL, 2013, p. 96).

Do mesmo modo, Oliveira (2017), problematiza em seu estudo a validade de se considerar o desenvolvimento social e cultural da infância neste momento de transição, buscando minimizar possíveis prejuízos à sua formação. Na entrada no Ensino Fundamental é indispensável que a criança se sinta motivada a permanecer no contexto escolar. Daí a validade de estratégias que sejam eficientes para cuidar, educar e assegurar o direito do brincar, do criar e do aprender.

Algumas pesquisas sinalizam tensões entre os dois níveis de ensino. No bojo dessas discussões é enfatizado que nas instituições de Educação Infantil, o brincar apresenta centralidade na formação das crianças com a utilização de tempos e espaços pensados em torno desse elemento. Já na etapa do Ensino Fundamental é a escrita e a alfabetização que apresentam centralidade, ou seja, a inserção dos sujeitos em uma cultura letrada (NEVES; GOUVEIA; CASTANHEIRA, 2011; KREMER; GOBBATO; FORELL, 2018). Não obstante, os dois núcleos brincadeira e letramento tornam-se elementos que requerem um olhar atencioso dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que se abram espaços para um diálogo efetivo entre estes elementos. Isso porque, é preciso superar a polarização entre brincadeira e letramento que ainda se faz presente no momento de transição de uma etapa de ensino para outra.

De acordo com Moss (2008), existem quatro possibilidades de relação entre as duas etapas: a) a preparação das crianças para a escola, caracteriza-se por uma dependência entre as etapas, ou seja, a Educação Infantil deve preparar as crianças para que obtenham sucesso no Ensino Fundamental; b) apresenta um distanciamento entre as etapas, negando que tenham alguma relação, onde ideias e práticas são distintas; c) parte de um olhar crítico para o modelo de escola tradicional, com vistas a alterar o modelo preparatório, no sentido de que a escola adote práticas da Educação Infantil no Ensino Fundamental - a escola muda os caminhos para melhor atender as crianças; e d) destaca um espaço de encontro pedagógico onde ambos os níveis de ensino são integrados a partir do reconhecimento de diferentes culturas, histórias e concepções. Dessa forma, esse relacionamento prevê uma parceria, criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum.

A pesquisa de Dias e Campos (2015) investigou a chegada das crianças em instituições do ensino fundamental identificou que esse momento se apresentava muito mais do que troca de espaço ou de inserção de novas regras, pois, se colocava como um

“passaporte” para um universo que elas ainda não tinham acesso, isto é, quando as crianças entravam na escola, entravam também no mundo letrado dos adultos. Além disso, a pesquisa evidenciou que, embora algumas práticas sejam comuns à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, são abordadas e mediadas com objetivos e por motivações diferentes (DIAS; CAMPOS, 2015).

O estudo realizado por Martinati e Rocha (2015) identificou que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorre de forma pouca articulada e que isso impacta cotidianamente o trabalho docente. Essa falta de articulação é evidenciada determinadas razões. Dentre elas: as necessidades das crianças que muitas vezes estão além daquilo que os professores podem propor; as condições materiais das escolas; as exigências relacionadas à centralidade da alfabetização; bem como a falta de suporte das secretarias de educação para contato com as unidades de segmentos diferentes da rede.

De forma semelhante, Neves, Gouveia e Castanheira (2011), observaram em sua pesquisa elementos da cultura escolar que estavam ausentes na Educação Infantil. O primeiro diz respeito à disponibilidade de materiais. A sala de aula do Ensino Fundamental apresentou uma variedade menor de materiais quando comparada a sala de aula da Educação Infantil, o que impactou sobre a maneira o desenvolvimento das atividades. O segundo é o uso individual de materiais, ou seja, as crianças levavam os materiais e brinquedos de casa, se caso a criança não levasse o brinquedo/material, sua participação nas atividades poderia ser comprometida.

Outra pesquisa que analisou a transição no contexto da Educação Física identificou dificuldades no trabalho pedagógico, ou seja, um conjunto de desafios que precisavam ser superados cotidianamente. Além disso, evidenciou a necessidade de se pensar em estratégias que criassem um elo entre as práticas corporais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com ações que atendam às necessidades das crianças. No entanto, as maneiras de abordar os conteúdos e ações demarcaram as diferenças entre a inserção da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ampliou-se no Ensino Fundamental a necessidade de uma apropriação cognitiva e corporal do ensino da Educação Física (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2017).

Dessa forma, é possível perceber que a chegada ao Ensino Fundamental é marcada por uma série de desafios, que sem dúvida perpassam a prática pedagógica docente. Para contribuir com essa problemática, esse estudo toma como objeto de análise o processo de transição dessas duas etapas de ensino a partir da ótica de professores da área.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, na medida em que investiga significados, buscando compreender relações, valores, atitudes, hábitos e representações de fenômenos sociais, com o intento de interpretar uma determinada realidade (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2002). Dessa forma, o pesquisador atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e analisa as estruturas e as instituições. Apresenta caráter descritivo, pois registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los, sendo seu objetivo principal a descrição de características e percepção de um fenômeno (GIL, 2010).

Sendo assim, os participantes do estudo compreenderam dez professores de Educação Física atuantes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Foi realizada uma escolha intencional e foram adotados os seguintes critérios: a) possuir cargo de docente efetivo na Rede Municipal de Educação de Florianópolis; b) possuir pelos menos 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) aceitar os termos da pesquisa.

Como fonte de dados foi empregada uma entrevista semiestruturada. A entrevista pode ser definida por como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p. 86). A partir desse recurso, os pesquisadores buscam obter questões subjetivas, relacionados às atitudes e as opiniões, o que permite que esteja seja um dos instrumentos mais utilizados como coleta de dados (MINAYO, 2004).

A entrevista semiestruturada foi elaborada pelas pesquisadoras. O roteiro da entrevista contemplou 14 questões, com foco nas seguintes dimensões: perfil do entrevistado; planejamento, e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para a elaboração do instrumento, foi organizada uma matriz analítica, contendo os objetivos e indicadores para cada um dos pontos contemplados. A validação da matriz analítica foi realizada por três professores doutores da área.

Antes de iniciar as coletas, foram realizadas duas entrevistas “piloto” com professores atuantes nas duas etapas de ensino em análise. A primeira professora que colaborou com a entrevista piloto está admitida em caráter temporário (ACT) na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e o outro professor está vinculado a uma escola particular do Município de Florianópolis. As informações obtidas foram descartadas, pois

serviram apenas para a familiarização da pesquisadora com o roteiro de entrevista, bem como para dar maior confiabilidade ao instrumento.

Como procedimentos de coleta de dados, inicialmente foi realizado o contato com a Secretaria de Educação do município de Florianópolis, por meio da Gerência de Formação Continuada, para fazer o convite à participação na pesquisa e obter o seu consentimento. Após o aceite da Secretaria de Educação de Florianópolis (Anexo E), o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC), visando a obtenção da autorização para se realizar a pesquisa, no âmbito das normas vigentes.

Vale pontuar que a pesquisa se orientou sob os moldes das normas vigentes da resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/CHS nº 466/12). Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH, da UFSC via Plataforma Brasil, sendo aprovada a partir do Parecer n. 4.024.851 (Anexo D). O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi devidamente assinado por cada um dos participantes (Anexo A). Neste documento, esclarecemos: a) os objetivos e procedimentos metodológicos adotados; b) que não haveria gastos financeiros e que haveria dispêndio de tempo para participar da pesquisa e c) explicamos a segurança em relação ao anonimato. Além disso, deixamos claro que aos participantes que poderiam desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento.

Após a aprovação do projeto no Comitê de Ética, sob parecer nº 4.024.851 a Gerência de Formação Continuada articulou os contatos com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, possibilitando inclusive, a participação da pesquisadora em um curso de Formação Continuada de professores de Educação Física que atuam na rede. Nesse momento, foi possível apresentar o enfoque da pesquisa e seus detalhes metodológicos. Os professores interessados disponibilizaram o seu e-mail para posterior contato. Em seguida, foi feito o contato com os professores que manifestaram interesse e que atenderam aos critérios de inclusão delineados. Após o aceite dos professores e após a assinatura do TCLE (Anexo A), as entrevistas semiestruturadas foram agendadas.

Ressalta-se que entrevistas foram realizadas mediante a disponibilidade dos participantes da pesquisa e obtidas individualmente. Utilizamos a plataforma Google Meet para realizar as entrevistas e para coleta dos dados foi utilizado o gravador de voz de um aparelho celular. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 50 minutos. Após a transcrição, o conteúdo foi encaminhado por *e-mail* aos sujeitos da pesquisa para confirmarem a veracidade dos dados e para que conferissem as informações das mensagens

e, após isso, autorizassem a sua utilização, seguindo as indicações de Duarte (2004). Feitas as transcrições das entrevistas, os materiais recolhidos foram descartados. As transcrições totalizaram 148 páginas. Os relatos dos entrevistados foram representados por siglas, sendo (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10).

Para a categorização dos dados da pesquisa, recorreremos aos indicativos do método de análise de conteúdo Bardin (2016), aqui eleito por remeter a procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição de conteúdos de mensagens, além de possibilitar uma leitura e análise mais profunda dos conteúdos verificados

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo deve passar por três diferentes fases, sendo elas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na fase inicial, denominada de pré-análise, o material coletado é preparado e organizado, em seguida é realizada a exploração sistemática de referenciais teóricos para embasar as discussões. Na segunda fase, intitulada de exploração do material, os dados são agrupados em categorias e as mesmas são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns. Por fim, na terceira e última fase, o autor realiza a interpretação dos conteúdos anteriormente levantados, visando torna-los significativos.

As categorias de análise Planejamento e Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foram elaboradas “*a priori*”, por procedimento indutivo, apropriando-se da literatura pesquisada e da matriz analítica da pesquisa (CASTRO; ABS; SARRIERA, 2011).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar a discussão dos resultados, apresentamos algumas informações relevantes sobre o perfil dos professores de Educação Física que fizeram parte do estudo, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos professores participantes da pesquisa.

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= Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UNIVALI= Universidade Do Vale Itajaí.

Fonte: a autora, 2020.

Quanto ao perfil dos professores entrevistados, identificamos que cinco são do sexo feminino, e cinco do sexo masculino, com faixa etária média de 40 anos. A maior parte dos professores participantes se formaram em universidades públicas, sendo 50% na UFSC, 20% na UDESC, 20% na ESEF-UFRGS e apenas 10% na instituição de ensino particular UNIVALI. A metade do número de professores participantes possuem Mestrado, três professores possuem no mínimo uma Especialização e dois deles graduação, os mesmos atuam em média 10 anos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

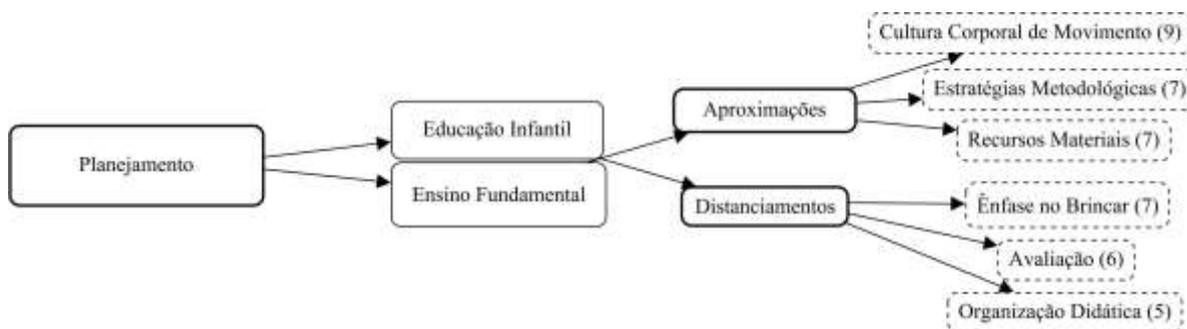
Vale pontuar que todos os professores de Educação Física pesquisados possuem experiência de atuação docente com turmas em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No entanto, no período da coleta de dados, seis professores atuavam

somente com turmas de Educação Infantil e quatro professores atuavam tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Em relação ao tempo de atuação em cada uma das etapas de ensino, verificamos que na Educação Infantil, quatro professores possuem experiência entre dois a seis anos, e seis professores entre dez a 15 anos. No Ensino Fundamental, oito professores possuem experiência de dois a sete anos, um apresenta 11 anos de experiência nesta etapa de ensino, e o outro professor possui 30 anos de experiência.

4.1 PLANEJAMENTO

Com estes dados em mãos, passamos a discutir as categorias de análise elencadas na pesquisa. A Figura 1 demonstra primeira categorização.

Figura 1 - Categorização referente ao planejamento dos professores de Educação Física na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental.



Fonte: a autora, 2020.

Na primeira categoria de análise intitulada Planejamento, discutimos as aproximações e os distanciamentos existentes entre o planejamento dos professores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Quanto às aproximações entre os planejamentos, a partir dos relatos dos professores, emergiram as seguintes subcategorias: “cultura corporal de movimento (9)”, “estratégias metodológicas (7)”, e “recursos materiais (7)”. E, em relação aos distanciamentos existentes entre os planejamentos, emergiram as seguintes subcategorias “ênfase no brincar (7)”, “avaliação (6)” e organização didática (5)”.

Buscamos compreender alguns elementos presentes nos planejamentos dos professores entrevistados, uma vez que entendemos que essa categoria apresenta informações importantes sobre os desafios enfrentados pelos sujeitos (professores e

alunos), no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como as estratégias de enfrentamento mobilizadas pelos professores.

4.1.1 Aproximações

No tocante às aproximações entre os planejamentos nas duas etapas de ensino em pauta, uma parcela considerável dos professores entrevistados (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10), destacou que os conteúdos da **“Cultura Corporal de Movimento (9)”** (jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas, e as práticas corporais de aventura) são elementos que aproximam os planejamentos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque, nas duas etapas de ensino, os professores tomam como base estes conteúdos para elaborarem seus planejamentos.

Cabe ressaltar que a Educação Física como componente curricular da Educação Básica trabalha com as mais diferentes práticas corporais. Desse modo, é importante oferecer aos alunos um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar a consciência de seus movimentos e desenvolver autonomia para apropriação da Cultura Corporal de Movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação efetiva e permitindo o acesso a um vasto universo cultural (BRASIL, 2017). Sendo assim, é imperioso que a Educação Física possibilite o acesso dos educandos aos conhecimentos produzidos ao longo da história, sobretudo no que se refere às práticas corporais que podem ser concebidas por meio das expressões corporais, manifestações essas denominadas de cultura corporal (SILVEIRA, 2015).

No entanto, a sistematização destes conteúdos apresenta especificidades na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Os professores informaram que na primeira etapa a sistematização ocorre de forma mais flexível, respeitando o tempo de aprendizado das crianças e as demandas que as mesmas trazem. Já no Ensino Fundamental, a sistematização ocorre de forma mais demarcada, em que os conteúdos são desenvolvidos por bimestres ou trimestres, conforme definido no currículo escolar (Projeto Político-Pedagógico – PPP). Os seguintes relatos exemplificam tal constatação:

“[...] geralmente no Ensino Fundamental eu trabalhava com projetos. Por exemplo, fazia um projeto de circo, e aí trabalhava por dois ou três meses aquele projeto de circo, e aí trabalhava vários elementos, malabares, acrobacias e tal. Então, eu fazia um projeto de jogos e esportes e trabalhava durante dois ou três meses aquele projeto de jogo e esporte. [...] mas, sempre buscando trazer elementos sobre a cultura corporal [...]” (P2).

“Então, aí 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, pensando a Educação Física enquanto linguagem, ampliar as linguagens, enfim. Aí, os conteúdos são um pouco mais demarcados, são os conteúdos que já vem sendo desenvolvidos na Educação Física, e tem os nossos aqui da Prefeitura, e aí trabalhamos desde os jogos e as brincadeiras, as ginásticas, entre outros [...]” (P9).

Convém observar ainda que o planejamento é um elemento fundamental para estruturação do trabalho pedagógico nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica. Logo, consiste em uma ferramenta pedagógica de trabalho do professor, que requer a reflexão crítica sobre a prática docente.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Além disso, o planejamento de ensino constitui-se um agir de forma organizada para construir/atingir o resultado desejado, ou seja, uma construção que auxilia e orienta a prática docente. Trata-se então, de uma ação que auxilia sobremaneira a prática do professor, para que suas intervenções sejam coerentes, e sigam os objetivos propostos (BOSSLE, 2002).

No que diz respeito à subcategoria “**estratégias metodológicas (7)**” parte dos professores (P1, P2, P3, P4, P7, P8, P10) destacou que buscam mobilizar algumas estratégias metodológicas em seus planejamentos e organização das aulas, com a finalidade de minimizar as dificuldades que as crianças encontram no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O seguinte relato exemplifica essa preocupação dos professores:

“[...] outra coisa que também eu sempre faço com eles é sentar em roda no tapete. Quando eu cheguei na escola até fiquei meio abismado, porque os primeiros anos nem tapete tinham. Então, acho que as professoras não tinham esse costume que é algo que é do dia-dia da Educação Infantil. E se a gente pensa em uma transição não dá para cortar de uma hora para outra as estratégias que são usadas, as estratégias pedagógicas. Então, uma das coisas que eu também bati bastante ali 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 com no mesmo nível deles. E não manter aquela distância, com o professor lá na frente e as crianças nas carteiras [...]” (P1).

“[...] na prática eu entero um negócio para eles descobrirem, eu me fantasio, eu conto histórias, me organizo com as outras professoras, principalmente para

contar histórias. A partir daí a gente brinca, leva para o parquinho [...], é um cuidado que eu tento ter” (P7).

Ficou evidente nos relatos dos professores entrevistados a preocupação com construção de estratégias metodológicas para o desenvolvimento dos conteúdos, que pudessem proporcionar um processo de transição que garanta o atendimento às demandas das crianças, sem anular as vivências e experiências que elas trazem da Educação Infantil, buscando criar um espaço marcado por continuidades.

Ao tratar da importância dessas continuidades, Campos e Dias (2015) enfatizam a importância do professor no seu fazer pedagógico utilizar estratégias que oportunizem para as crianças continuidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem, buscando vivenciar esse processo de passagem sem causar rupturas abruptas que provoquem nelas e nas famílias ansiedade e insegurança. De modo semelhante, nas orientações disponíveis no documento Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais do MEC, orientam em relação a importância de buscar evitar e/ou amenizar impactos negativos para a formação das crianças, com vistas a garantir uma continuidade e um ambiente acolhedor. A principal orientação é que se evite rupturas abruptas entre as duas etapas de ensino (BRASIL, 2004).

Sobre a subcategoria “**recursos materiais (7)**” foi possível identificar nos relatos dos entrevistados (P1, P2, P4, P5, P8, P9, P10) que os recursos materiais disponibilizados para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental se repetem, como bolas, arco e cordas. Este é um aspecto que favorece a organização dos planejamentos dos professores, especialmente no que se refere ao olhar atento para o processo de transição que estamos tratando nesta pesquisa. Entretanto, na Educação Infantil os professores afirmam que possuem um acervo mais amplo de materiais, como materiais alternativos, materiais não estruturados, materiais confeccionados junto com os alunos, e materiais recicláveis. Essa questão pode ser notada no seguinte relato:

“[...] muitos dos materiais que eu usava na Educação Infantil são os mesmos materiais que eu uso nas aulas do Ensino Fundamental nos primeiros anos. Os materiais mais diferenciados da Educação Infantil para o Fundamental normalmente são os artigos esportivos, as bolas de basquete e outros materiais, mais voltados para o esporte. Mas, como o esporte não é o foco nos anos iniciais, a gente não usa muito. E usa de uma forma adaptada, com uma introdução de algumas coisas, de alguns elementos [...], acabo usando muitos materiais que eu uso na Educação Infantil, então, cordas, bambolês, bolas de borracha, corda de pular corda, perna de pau e o chinelão. São vários os materiais que temos na Educação Infantil que usamos com os primeiros anos” (P1).

“Com relação aos materiais é, tirando a questão do esporte que na Educação Infantil a gente não tem muita bola de basquete, bola de vôlei, bola de futebol, a

gente tem uma ou outra lá que a gente trabalha um pouco com as crianças, principalmente G5 e G6 mas não como no Ensino Fundamental assim, mas fora isso as bolas se diferenciam digamos assim pelo tipo de bola, mas são bolas, são cordas, são arcos, não muda muito nesse sentido não [...]” (P4)

“Eu acho que tem alguns pontos que se aproximam, porque existe também o que formalmente a Secretaria concede para gente. E tem materiais que são muito próximos, os que são enviados, as bolas, os arcos, esses elementos básicos da Educação Física, até porque na verdade se a gente quer algo diferente é mais difícil conseguir, só se utilizar os nossos próprios recursos” (P5).

Os materiais se caracterizam como recursos que demonstram a especificidade da Educação Física como componente curricular. As cordas, bambolês e bolas citadas pelos professores, são exemplos de materiais que desempenham inúmeras funções, proporcionam adaptações, ressignificações e criações por meio da imaginação, além da utilização de materiais reciclados que podem proporcionar ao aluno a troca com o meio e atribuição de ressignificações ao brinquedo (FREIRE, 1997). Dessa forma, observamos os recursos materiais como um aspecto facilitador a organização dos planejamentos dos professores, especialmente no que se refere ao olhar atento para o processo de transição.

4.1.2 Distanciamentos

Convém observar que algumas pesquisas sinalizam tensões entre as duas etapas de ensino em análise. Dentre essas tensões, é enfatizado que nas instituições de Educação Infantil, o brincar apresenta centralidade na formação das crianças com a utilização de tempos e espaços pensados em torno desse elemento. Já nos anos iniciais, é a escrita e a alfabetização que apresentam centralidade, ou seja, a inserção dos sujeitos em uma cultura letrada, e que, em muitos casos, o brincar fica à margem do processo (NEVES; GOUVEIA; CATANHEIRA, 2011; KREMER; GOBBATO; FORELL, 2018).

Tratando dos distanciamentos entre os planejamentos dos professores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a primeira subcategoria que emergiu dos relatos dos professores foi a “ênfase no brincar (7)”. Os professores destacam que o brincar e a brincadeira são elementos centrais na Educação Infantil, sendo que nos anos iniciais do Ensino Fundamental elas perdem esta centralidade, e muitas vezes, até o seu devido espaço. Os seguintes relatos demonstram essa constatação:

“[...] 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).

“Então, nos primeiros anos do Ensino Fundamental eu procuro levar a temática dos jogos e brincadeiras, porque eu acho importante para as crianças, principalmente nos anos iniciais, primeiros e segundos anos [...] chegar no Ensino Fundamental muda totalmente a estrutura das salas, e muda o tempo de brincar [...]” (P8).

Neste sentido, a brincadeira ocupa espaços distintos nas duas etapas de ensino. Campos e Dias (2015) afirmam que, no Ensino Fundamental, o momento destinado às brincadeiras acaba se transformando em momentos de “chantagem e negociações”, ou seja, as crianças devem se comportar para ganhar prêmios, que se resumem na possibilidade de brincar na hora do parque, e até mesmo no recreio. Este é um ponto crucial no processo de transição vivido pelas crianças, pois esta ruptura repentina com o tempo de brincar pode causar uma série de dificuldades para as crianças se inserirem, compreenderem e atribuírem sentido ao novo ciclo de formação que se inicia.

Com essa linha de raciocínio, Marcondes (2012) enfatiza que o brincar é uma construção social, parte da cultura da infância, sendo que por meio das brincadeiras as crianças criam seus significados e interagem entre si, ressignificam e expressam sua compreensão do mundo e de si mesmas.

Se por um lado, as práticas da Educação Infantil estão centradas no brincar, e este elemento faz parte da organização da rotina, sendo o brincar considerado a atividade principal da criança (NAVARRO, 2009), por outro, no Ensino Fundamental há uma significativa diminuição, ou até mesmo um impedimento do brincar no espaço escolar, por vezes considerado irrelevante para o processo de ensino e aprendizagem. As oportunidades do brincar limitam-se à hora do recreio, e quando possíveis aos momentos de chegada e saída da instituição (ZAMBELLI, 2014).

No que diz respeito a subcategoria “**avaliação (6)**”, evidenciou-se nos relatos (P1, P4, P5, P6, P8, P10), que as avaliações são realizadas de formas distintas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo esse um elemento considerado desafiador para a prática pedagógica dos professores. Seguem alguns relatos sobre a temática:

“No Ensino Fundamental a gente têm uma proposta curricular da Prefeitura que é de 2016, na parte ali da Educação Física têm o quadro ali dos conteúdos que a gente trabalha, e ali tem os objetivos. A partir dos objetivos 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).

“[...] a avaliação na Educação Infantil é feita de forma coletiva, é pelo grupo. A gente trabalha com a docência compartilhada e na unidade que eu trabalho

realmente a gente exerce isso no cotidiano, principalmente nesse momento das avaliações isso é bem perceptível. Então as avaliações são individuais abrangendo todos os aspectos daquela criança, feito a muitas mãos [...]. Aí a forma de avaliação para o Ensino Fundamental eram objetivos de aprendizagem, e aí a gente avaliava dentro dos critérios de [...], atende plenamente, atende parcialmente, não atende [...]" (P4).

Os relatos dos professores de Educação Física sinalizam que a avaliação para as crianças da Educação Infantil é formativa, concebida de maneira processual, conforme os objetivos traçados. É pensada articulada com o coletivo de professores, ou seja, há uma decisão coletiva em relação à avaliação do grupo, que observa o envolvimento do grupo de alunos com a proposta.

A docência compartilhada prevista para a Educação Infantil é confirmada pelos professores pesquisados. Concordamos com Silveira (2015), ao destacar que a avaliação para a Educação Infantil deve ser concebida como um processo, de acordo com os objetivos definidos no PPP da instituição, nas diretrizes pedagógicas, no planejamento de ensino, 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 aspectos formativos, mas também é possível verificar a concepção de avaliação somativa, ou seja, que avalia o produto final do aprendizado, definida a partir dos conteúdos e dos objetivos previamente delineados. Diferentemente da Educação Infantil, os professores também mencionaram a utilização de notas em suas avaliações.

Convém destacar ainda a complexidade envolvida no processo de avaliação. Em muitas situações, são notáveis os desafios e as dificuldades de se manter o rigor, mas ao mesmo tempo de se ampliar a concepção de avaliação, para além da atribuição de uma nota. No entanto, mesmo com as tensões existentes, não podemos prescindir de jeito algum de observar o processo de aprendizagem do aluno (DARIDO, 2012). Portanto, a pesquisa aqui apresentada sugere a importância dos professores, dos demais agentes da equipe escolar e dos documentos que orientam as instituições se atentarem para os aspectos relativos às declaradas e específicas modificações que ocorrem no processo de avaliação no tocante à transição das crianças para o Ensino Fundamental.

Sendo assim, a avaliação é de fato um aspecto que precisa de um olhar atencioso de todos os envolvidos no processo de formação das crianças. É oportuno destacar que, em uma perspectiva abrangente, avaliar é muito mais do que atribuir uma nota, e não deve causar nenhum tipo de medo e constrangimento nos alunos. Trata-se de um recurso

pedagógico que busca auxiliar o aluno no percurso formativo. Por isso, a avaliação é um processo fundamental e de ampla importância, que não deve ser considerada unicamente como a mensuração do desempenho dos alunos, para considerá-los aprovados ou reprovados. De forma particular na Educação Física, é preciso considerar que as crianças chegam à escola carregadas de experiências anteriores com relação às práticas corporais, então, é papel do professor ajudá-las a perceber as suas facilidades e as suas dificuldades, bem como tornar o conteúdo significativo para elas (DARIDO, 2012).

Outra subcategoria que emergiu das entrevistas, foi a “**organização didática (5)**”. Os professores pesquisados afirmaram que enfrentam inúmeros desafios relacionados às diferenças existentes entre a organização didática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Aspectos como o tempo de aula e a disponibilidade dos espaços utilizados para as aulas de Educação Física se distanciam nas duas etapas de ensino. Os professores relataram que na Educação Infantil o tempo de ação pedagógica é pensado de acordo com o que professor planejou para o grupo e de acordo com o tempo das crianças para se envolverem com a aula. Dessa forma, o tempo de prática pode variar, não sendo estabelecido um período pré-determinado, o que permite um desenvolvimento pedagógico sem a preocupação com a rigidez do horário. Assim, os planejamentos são constantemente repensados para atender as particularidades dos grupos e até mesmo as individualidades de algumas crianças. Já no Ensino Fundamental, o tempo é pré-determinado (45 minutos disponíveis para as aulas) (P1, P2, P5, P6, P9). Os seguintes excertos exemplificam esse diagnóstico:

“[...] tem esse diferencial do tempo, que conta bastante e, dependendo da unidade que você vai trabalhar, o tempo já está estruturado à priori. Já na Educação Infantil a gente tem essa liberdade para definir na própria construção do PPP, essa perspectiva de organizar da melhor forma o tempo. Geralmente, no Ensino Fundamental, você tem a tabela fechada, porque não é só você, é o professor de artes, é isso, é aquilo [...]” (P5).

“[...] 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, também fica mais difícil de a gente conseguir encaixar na grade de horários porque são vários professores, então, fica mais difícil conseguir encaixar o horário [...]. Aí trabalhei o primeiro ano com três 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, pois não dá tempo de fazer essas aulas de 45 minutos, porque só o tempo de fazer a chamada e conversar com eles, porque eles querem contar um monte de coisa para gente, querem dar um retorno. Então, 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 existentes entre a organização didática das duas etapas de ensino. No Ensino Fundamental, as aulas são organizadas com horários delimitados, e a troca entre as aulas das disciplinas (música, artes, Educação Física, entre outras), é demarcada por um toque de sinal, que determina a entrada de um professor e a saída de outro. Podemos verificar essa diferenciação a partir de documentos que norteiam a organização do ensino na Rede Municipal de Florianópolis.

Um dos documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que orienta a Educação Infantil pontua que:

A Educação Física na Educação Infantil deverá estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade educativa, permitindo formas diferenciadas de organização dos dias, tempo e atividades, considerando-se a especificidade da faixa etária, bem como os princípios pedagógicos para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.02).

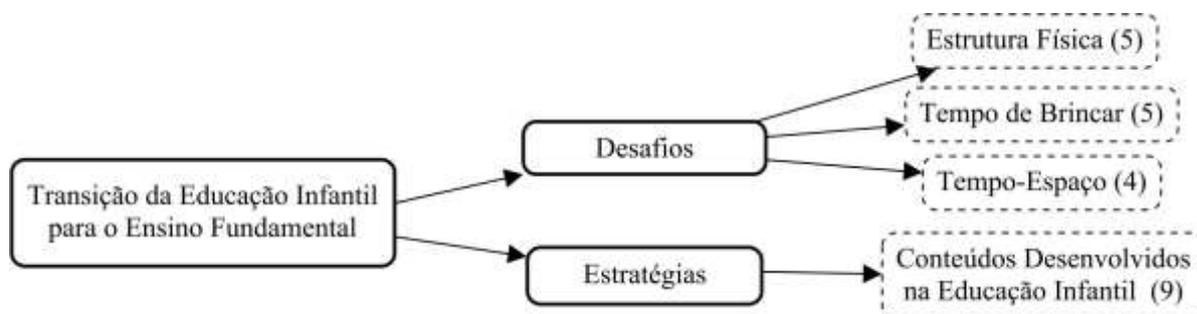
Já a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), orienta que as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental devem acontecer três vezes na semana, em um tempo de 45 minutos. Desse modo, entendemos que a organização do tempo diferencia-se na legislação e que os professores e escolas acabam tendo a obrigatoriedade de segui-los. Por esses motivos, a sensibilidade dos professores é fundamental em relação às tensões ocasionadas na transição escolar. Convém pontuar que essa sensibilidade foi notada a partir dos relatos dos professores de Educação Física entrevistados.

Portanto, a partir das afirmações dos professores foi possível observar que existem aproximações e distanciamentos evidentes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no tocante aos planejamentos. Sendo assim, cabe aos professores um olhar sensível ao processo de transição, uma vez que a organização do cotidiano escolar impacta na prática pedagógica dos professores.

4.2 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Dando continuidade à discussão dos achados da pesquisa, apresentamos, na sequência, a categorização referente à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Figura 2).

Figura 2 - Categorização referente à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.



Fonte: a autora, 2020.

Na segunda categoria “Transição da Educação Física para o Ensino Fundamental”, optamos por entender os desafios e estratégias que perpassam a prática pedagógica dos professores que atuam com as turmas que vivenciam o processo de transição em voga. No que se refere aos desafios, emergiram as seguintes subcategorias “tempo de brincar (5)”, “estrutura física (5)”, “tempo-espço (4)”. E no que diz respeito às estratégias emergiu a subcategoria “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, P8), destacaram que um dos desafios está relacionado a necessidade de as crianças brincarem e se movimentarem. As crianças esperam pelas aulas de Educação Física, uma vez que esse componente curricular toma o corpo e o movimento como foco, oportunizando experiências importantes com relação ao brincar e às brincadeiras. É bastante comum ouvir relatos de professores que atuam no Ensino Fundamental de que as crianças apresentam dificuldades de concentração nas aulas.

Talvez essa dificuldade das crianças se relacione justamente ao fato de haver uma ruptura abrupta com o tempo de brincar, e, além da necessidade do movimento, elas não tiveram o tempo necessário para entender as demandas do processo de alfabetização. Os professores evidenciam em seus relatos essa ruptura com o tempo brincar e de se movimentar nesse processo de transição, o que acaba sendo um ponto desafiador para a prática pedagógica do professor de Educação Física. Esse aspecto pode ser exemplificado pelos seguintes trechos:

“[...] 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).

“[...] eu vejo a dificuldade de conseguir concentrar as crianças no momento da Educação Física, porque parece que 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).

As afirmações dos professores entrevistados sugerem que, pensar o corpo e movimento na Educação Infantil é considerar que este é o modo com que a criança aprende ao se relacionar com o mundo ao seu redor, assim como se apropria e ressignifica a cultura no qual está inserida. Por outro lado, em outras etapas da Educação Básica, a exemplo dos anos iniciais do Ensino Fundamental parece que o corpo acaba tendo espaço privilegiado somente nas aulas de Educação Física, uma vez que nos demais componentes curriculares elas precisam aprender a permanecerem mais sentadas (UCHOGA; PRODÓCIMO, 2008). A despeito disto, Strazzacappa (2001, p. 70) afirma que “[...] o movimento corporal humano fica restrito a momentos precisos como as aulas de Educação Física e o horário de recreio”.

Neste sentido, cabe observar a importância da atenção com a nova dinâmica de formação, que não pode ser apresentada de forma inesperada para as crianças. É de fato importante considerar tempo da criança, o tempo necessário para se inserem no novo contexto. Cabe ressaltar também, a importância da Educação Física, que em sua prática pedagógica atribui centralidade ao corpo e ao movimento, modo como as crianças se expressam e se comunicam (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Ainda sobre isso, é possível observar nos relatos dos professores de Educação Física a preocupação em buscar alternativas para amenizar essa problemática, respeitando essa necessidade de movimento das crianças e construindo propostas que possam suprir tal necessidade. Diante disto, a escola precisa possibilitar momentos com que as crianças experimentem a infância, com uma dinâmica de organização mais flexível, buscando adaptações, que avancem em relação ao que temos hoje, práticas padronizadas, que acabam deixando de lado o tempo de brincar (ABRAMOWICZ, 2006).

Outra subcategoria que emergiu das entrevistas, foi a “**estrutura física (5)**”. Uma parte dos professores (P4, P5, P8, P9, P10) relatou que é um desafio para a sua prática cotidiana e, principalmente, para as crianças que estão se inserindo em uma nova etapa de ensino. Essas impressões podem ser exemplificadas pelos seguintes trechos:

“[...] assusta realmente as crianças, as crianças se perdiam mesmo [...], o banheiro na Educação Infantil é dentro da sala, elas tinham que ir no banheiro e voltar, e as vezes nesse processo elas se perdiam, é complicado” (P4).

“[...] porque em uma diferença 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 sala, um atrás do outro [...]” (P9).

“[...] dificuldades iniciais que a gente tem é em relação a arquitetura da sala. As salas da Educação Infantil geralmente, ou quase todas na nossa rede, elas têm uma parte que dá entrada para o banheiro [...], 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, uma coisa que parece simples, mas para uma criança de seis anos é gigantesca” (P10).

Ao analisar os relatos dos professores entrevistados, é possível perceber que as diferenças existentes na estrutura arquitetônica entre as instituições de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental impactam o processo de transição debatido aqui. Nas instituições de Educação Infantil os banheiros e bebedouros estão localizados próximos ou dentro das salas de aula, e por serem ambientes menores, possibilitam maior autonomia das crianças ao se deslocarem nesses espaços. As salas são organizadas possibilitando que as crianças se sentem em grupos, o que facilita as interações, e as relações de proximidade entre as crianças e propostas pedagógicas em grupos.

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 atividades (BRASIL, 2008). Dessa forma, possibilita o acompanhamento da professora quando necessário. Ainda no mesmo documento, há o apontamento que visa construir um ambiente físico que promova aventuras, estimule descobertas, propicie criatividade, desafios, aprendizagens e que facilite a interação entre as crianças, delas com o adulto e delas com o meio ambiente. O mobiliário também deve ser adaptado para que permita maior autonomia e independência, favorecendo o processo de formação das crianças (BRASIL, 2008).

Já as escolas do Ensino Fundamental possuem uma outra organização em sua estrutura arquitetônica. Os espaços escolares são maiores, os banheiros e bebedouros ficam distantes das salas. Isso acaba impactando a chegada das crianças no Ensino Fundamental, uma vez que as crianças que antes possuíam uma sala adaptada às suas necessidades, agora, no primeiro ano deparam-se com uma sala com mesas e cadeiras enfileiradas. Assim, a

criança tem que se adaptar rapidamente a toda uma estrutura e dinâmica diferente de ensino (ABRÃO, 2016).

Em sua pesquisa, Teixeira e Filomena (2012) descrevem dois modelos de organização de salas de aula. Um primeiro modelo remete aos que os professores trouxeram como problemática, as carteiras dispostas em filas, um aluno atrás do outro, voltados para o quadro. Com essa disposição pode-se deduzir que serão encontradas dificuldades de interação e comunicação entre os alunos. Uma segunda organização das carteiras remete ao que se encontra nas instituições de Educação Infantil, ou seja, carteiras agrupadas. Este modelo de organização facilita as interações, as crianças conseguem se olhar, o quadro não é o centro e facilita o deslocamento do professor por diferentes lugares.

A organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor. O modo de organização da sala influencia as comunicações e as relações entre professores e alunos. Dessa forma, é importante considerar a organização dos espaços, ser sensível ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e buscar fazer as modificações necessárias nos espaços, sempre que possível. Estas são estratégias importantes a serem consideradas pelo sistema escolar como um todo.

A subcategoria “**tempo-espaço (4)**” foi apresentada pelos professores entrevistados como uma problemática para professores e crianças que vivenciam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme destacado pelos professores (P5, P6, P7, P9). Essas impressões podem ser exemplificadas pelos seguintes trechos:

“[...] acabou a hora do brinquedo, acabou a hora do parquinho, e agora é um atrás do outro, naquelas carteiras e naquelas mesas. Tem hora para isso, tem hora para aquilo [...]” (P6).

“[...] quando tem Educação Física elas voltam para a essência delas, que elas já tinham, que era o brincar mais livre. Mas, eu senti que a aceitação das aulas sempre foram boas. Eles entenderam que era o momento de brincar, de pular, de chutar, de correr, de pegar, é aquele momento [...], é a Educação Infantil acontecendo no Ensino Fundamental. Então, eu acho que a Educação Física no primeiro ano [...] é um jeito de ela melhorar, porque ela vai estar em uma transição para uma outra realidade, com um monte de gente maior [...]” (P7).

“[...] mas 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).

Ao analisar os relatos dos professores entrevistados, evidenciamos alguns indicadores com relação ao tempo-espaço que podem ser percebidos no espaço físico, e no

tempo para brincar, ou seja, no espaço que o brincar ocupa na proposta pedagógica das diferentes etapas da Educação Básica.

Um primeiro aspecto evidenciado é que na Educação Infantil, o espaço físico é pensado de acordo com a necessidades dos grupos, bem como os móveis são adaptados e buscam garantir maior autonomia e segurança. Já no Ensino fundamental, os espaços são mais amplos com disposições de mobiliários menos acolhedores e menos dinâmicas. Nesse sentido, para que o processo de transição ocorra de forma menos abrupta, é necessário reorganizar e repensar a estrutura das instituições, seus espaços e tempos, e o mobiliário para que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem, e tal aspecto é pontuado na legislação nacional (BRASIL, 2004; 2007).

Outro indicador de tempo-espaço nos relatos se relaciona ao tempo para o brincar, ou seja, ao espaço que o brincar ocupa nas propostas pedagógicas das escolas do Ensino Fundamental e nos Núcleos de Educação Infantil. À propósito, os professores de Educação Física pontuam algumas informações importantes sobre esse momento de transição vivenciado. Segundo os professores, quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental encontram diferentes exigências diárias, rotinas mais rígidas e com períodos longos de exposições de conteúdos, que gradativamente substituem o espaço que o brincar e que as brincadeiras ocupavam na Educação Infantil. E que, em alguns casos, estes elementos que antes eram centrais, passam a ser marginalizados. Ou seja, o tempo de brincar acaba perdendo seu espaço e valorização no bojo da cultura escolar.

Martinati e Rocha (2015) afirmam que nas instituições de Educação Infantil, a centralidade do trabalho pedagógico é a brincadeira, a atividade lúdica, e que as rotinas são bastante flexíveis e as crianças possuem mais liberdade e autonomia. No Ensino Fundamental, apresenta uma rotina diversa, em que na maior parte do tempo as crianças devem estar sentadas, obedecendo aos novos padrões e o novo ritmo da dinâmica escolar. Sendo assim, são evidenciadas diferenças decisivas na forma de organização entre as duas instituições, que exigem uma constituição de novos modos de ser criança, e que em alguns casos, as crianças não têm suporte dos adultos para isso.

Dessa forma, a Educação Física inserida no cotidiano pedagógico precisa lidar com essas peculiaridades referentes aos tempos e espaços na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que influenciam diretamente no modo como se efetivará o planejamento do professor de Educação Física. Soma-se a essa tarefa, a necessidade da produção de uma documentação pedagógica que estruture uma proposta a ser desenvolvida, preocupando-se

com as rupturas de tempo-espaço inesperadas, e que influenciam decisivamente o processo de transição escolar das crianças.

Tratando das “**estratégias**” dos professores para lidar com as turmas em transição, emergiu a subcategoria “**conteúdos desenvolvidos na Educação Infantil (9)**”. Uma parcela considerável de professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9) destacou que a principal estratégia pensada por eles com as turmas de primeiro ano, é mobilizar os conteúdos que são desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil. Conforme observamos nos seguintes relatos:

“[...] 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 acabava trazendo alguma proposta no parquinho, deixando também algum tempo para que eles pudessem brincar [...]. Uma coisa que não tinha na escola, a gente fez o dia de levar brinquedos de roda, então, as crianças puderam levar skate, bicicleta, patins. A gente também trouxe dia de brincadeira com água, e na escola isso não é muito comum. Então eu trouxe, e as crianças naquele dia brincaram com balões d’água, trouxeram uma roupa diferente para se trocar e tal, e outras coisas, a gente brincou de pipa, construiu pipa, soltou pipa [...]” (P4).

“[...] 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 e pensar nessas brincadeiras para que as crianças pudessem experimentar de maneira ampla também, que não fosse só essa perspectiva do controle, de um atrás do outro e tal [...]” (P5).

“Brincadeira, história, e fantasia, muita fantasia com as crianças pequenas, e muita questão de tocar na natureza, pisar na grama e subir em árvores - natureza e fantasia.” (P7)

“[...] algumas músicas. Trouxe essa parte de brincar com eles de trem, de ir cantando para ir para algum local da unidade. Mas, era tudo tentando na base da conversa, tentando falar com eles para fazer isso, realizar aquilo, mas, ainda não tinha nenhuma estratégia para que eu conseguisse sair daquela dificuldade. Só depois, parando e repensando, que eu comecei a fazer a roda, trazer as músicas, levar algum brinquedo, alguma coisa para chamar a atenção deles [...]” (P8).

É possível compreender as intencionalidades articuladas dos professores ao inserir em suas aulas conteúdos da educação infantil como: brincadeiras, contação de histórias, músicas infantis, uma vez que as suas afirmações ressaltam que estes elementos são recursos didáticos que se estabelecem como eixo de ligação da Educação Física no tocante aos dois níveis de ensino. Barcelos, Santos e Neto (2016) defendem que é necessário produzir ações que potencializem a transição, para promover continuidades entre as etapas de ensino. Além do mais, a produção de práticas que possam organizar os conteúdos, com

vistas a proporcionar um processo de transição que garanta o atendimento às demandas das crianças, pode criar um espaço marcado por articulações e continuidades.

Dessa forma, a partir das afirmações dos professores que fizeram parte da pesquisa é possível sugerir que, apesar das problemáticas e desafios pertinentes à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, há um conjunto de preocupações dos professores ao buscar amenizar as dificuldades e tensões vivenciadas pelas crianças. Assim, há indícios de que na realidade investigada, os professores buscam continuidades, com a intenção de que esse processo de transição seja vivenciado pelas crianças sem tantas interrupções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o percurso investigativo com a pesquisa qualitativa descritiva, que a partir do emprego de uma entrevista semiestruturada tomou como foco analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a ótica de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis-SC.

Assim, 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 realidade investigada. Os relatos dos professores identificaram, entre outros aspectos, algumas similaridades, e também especificidades na dinâmica escolar cotidiana da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Os professores entrevistados pontuaram que existem aproximações e distanciamentos evidentes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no tocante aos planejamentos. Além disso, destacaram um conjunto de desafios vivenciados ao atuarem com as turmas em transição entre uma etapa e outra. Um aspecto interessante são as estratégias pensadas pelos professores no intuito de buscar superar estes desafios, uma vez que a organização no cotidiano escolar, a exemplo da estrutura física, da organização didática, dos tempos-espacos, e das exigências de avaliações refletem as propostas pedagógicas concretizadas.

Um elemento que aproxima a Educação Infantil do Ensino Fundamental é o trabalho com a cultura corporal de movimento nas duas etapas de ensino. Porém, na Educação Infantil os professores demonstraram que há uma maior flexibilidade para a organização dos conteúdos. As estratégias metodológicas pensadas pelos professores é outro elemento que aproxima o planejamento nas duas etapas.

Os dados identificaram que os professores elaboram estratégias metodológicas para o desenvolvimento dos conteúdos, que buscam garantir uma continuidade no processo de transição, considerando as experiências que as crianças trazem da Educação Infantil. Neste ponto, verificou-se ainda, que os recursos materiais disponibilizados para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental se repetem. No entanto, na Educação Infantil, os professores possuem um acervo mais amplo de materiais para desenvolver seus planejamentos.

No que diz respeito aos distanciamentos existentes entre as duas etapas em análise, constatamos que o brincar e a brincadeira possuem uma centralidade na Educação Infantil, e que nos anos iniciais do Ensino Fundamental a ênfase maior é dada às atividades de

estudo. Outro fato que se difere é a organização didática, pois o tempo de aula é organizado de forma diferente nas propostas curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e isso reflete de forma importante na prática pedagógica docente e na transição escolar das crianças. Foi possível verificar ainda que existem particularidades na concepção de avaliação nas duas etapas de ensino, e que dentre outros aspectos da avaliação, esse é um ponto desafiador para os professores que trabalham com as turmas em transição.

No que se refere ao conjunto de desafios encontrados por parte dos professores, notamos uma ruptura abrupta com o tempo de brincar. As diferenças existentes entre as estruturas físicas das instituições de Educação Infantil e das escolas de Ensino Fundamental refletem sobremaneira nas dificuldades e nas tensões vividas pelas crianças durante a transição escolar. Em relação às estratégias pensadas pelos professores, com intuito de amenizar estas dificuldades e tensões, os dados revelaram que os docentes buscam articulações em suas aulas, inserindo conteúdos trabalhados na Educação Infantil nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, no município investigado, foi possível notar sensibilidade dos professores de Educação Física para a transição escolar em questão. Mas, ainda assim, este processo apresenta uma série de desafios para a prática pedagógica docente e para as crianças. Desafios estes que solicitam um olhar cada vez mais atento dos professores, das propostas de formação inicial e continuada e todos aqueles que se preocupam com o processo formativo das crianças.

Como última observação é importante salientar a carência de estudos na área da Educação Física que analisam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dessa forma, recomendamos a ampliação de estudos qualitativos, que considerem as percepções de diferentes sujeitos e que utilizem outras fontes de dados, no sentido de se aprofundar a compreensão dos desafios, das problemáticas e também dos avanços já alcançados no tocante à transição escolar aqui investigada. Nesse sentido, observar o contexto escolar, as práticas produzidas pelos professores de Educação Física, possibilitando novas reflexões sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Esperamos que a pesquisa contribua com a produção de conhecimento em Educação Física, visto que apresenta um diagnóstico da realidade vivenciada cotidianamente pelos professores, e que abarca um conjunto de discussões e reflexões que têm a intenção de

colaborar com todos os envolvidos com a Educação Básica, e sobretudo com as propostas pedagógicas pensadas para as crianças que vivem esse processo.

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, nov.2006.

ABRÃO, Ruhena Kelper. O espaço e o tempo da infância no período de transição da educação infantil para os anos iniciais. **Revista Uniabeu**, v. 8, n. 20, p. 236-251, 2016.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 4, p. 53-60, 2001.

BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarelo. Aprender na educação física: diálogos com as crianças e a professora. **Journal of Physical Education**, Paraná, v. 28, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, v. 8, n. 1, p. 31-39, jan./abri.2002.

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. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 30 nov.2019.

BRASIL. **Lei nº. 11.274, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 30 nov.2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República,1988.

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.

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

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

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

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

BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2008.

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

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
BLEGER, José. **Temas de psicologia: entrevistas e grupos**. Trad. R. M. M. Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CASTRO, Thiago Gomes de; ABS, Daniel; SARRIERA, Jorge Castellá. Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, n. 4, p. 814-825, 2011.

COSTA, Amanda Luiza Aceituno; PEREIRA, Vera Lucia; PALMA, Angela Pereira Teixeira Victória. **O papel da Educação Física enquanto disciplina escolar**. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009. Londrina.

DARIDO, Suraya Cristina. Avaliação em educação física na escola. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012.

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**, v. 96, n. 244, p. 635-649, dez. 2015.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, n. 3, p. 213-225, 2004.

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, SC, 9 abr. 2007. Disponível em:
http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2009_11.36.24.afbbc2ddf1004c8b4fec6126189beffa.pdf. Acesso em novembro de 2019.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Secretária Municipal de Ensino de Florianópolis, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Educação Física na Educação Infantil da Rede de Ensino de Florianópolis**. Secretária Municipal de Ensino de Florianópolis, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/Diretoria de Ensino Fundamental, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ed. 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**, v.1, n. 1, p. 9-24, set.2009.

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

KREMER, Claines; GOBBATO, Carolina; FORELL, Leandro. Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, p. 85-104, jan./abr.2018.

LANO, Marciel Barcelos. **Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental**.2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de pós-graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração**.2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de pós-graduação em Educação escolar, Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, 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, mai./ago.2016.

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**, v. 3, n. 3, p. 224-234, nov.2008.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2006. p. 25-32.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O brincar na educação infantil. In: **IX Congresso Nacional de Educação**. 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz; GOUVÊA, Maria Cristina; 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, jan./abril.2011.

OLIVEIRA, Valdete Moreira de. **Transição da educação infantil para o Ensino Fundamental**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Ariquemes, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, SP: 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, 220p. 87-103, jan./abr.2011

RASTELLI, Giovana. **Perspectivas das crianças a respeito da transição da educação infantil para o ensino fundamental: olhares sobre a Educação Física**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SAYÃO, Déborah Tomé. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade do trabalho pedagógico integrado**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SAYÃO, Deborah. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

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

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da educação física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 13-27, set. 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Lívya 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.

SANTOS, Luciana Mara Espindola. **Educação Física: perspectivas teórico-metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

TEIXEIRA, Madalena Telles; REIS, 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, mai./ago. 2012.

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 222-232, jul./set. 2008.

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

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
“DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar do trabalho de conclusão de curso em Educação Física da acadêmica Larissa Bitencourt Quintino, sob orientação do Profa. Dra. Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare, docente do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O estudo intitula-se “Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise da percepção de professores de Educação Física”. Objetiva analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a ótica de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis.

A sua participação é muito importante e ela se dará por meio da realização de uma entrevista semiestruturada. A entrevista será gravada e realizada mediante a sua disponibilidade e os dados serão recolhidos individualmente, em ambiente adequado, livre de interferência sonora. Para tanto, utilizaremos o gravador de voz de um aparelho celular.

Gostaríamos de esclarecer que, você pode recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Nos resultados deste estudo, o seu nome não será revelado, ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Informamos que os resultados poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos, garantindo-lhe o direito ao anonimato e resguardo de sua privacidade.

Esta pesquisa não apresenta riscos de natureza física a você, no entanto, existe a possibilidade de mobilização emocional, como por exemplo, algum constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões da entrevista. Contudo, estamos dispostas a ouvi-lo(a), retornando a coletar os dados sob seu consentimento, tão logo você esteja à vontade para dar continuidade. Lembramos também, que você tem o direito de desistir a qualquer momento. Destacamos que durante a coleta de dados, prestaremos a assistência necessária a você, explicando todo o procedimento de recolha das informações e esclarecendo qualquer dúvida que surgir.

Observamos ainda que, as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a buscar preservar a sua identidade. Porém, acrescentamos que, apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelas pesquisadoras, existe, mesmo que remota, a possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Vale pontuar que, a legislação inclui uma cláusula genérica sobre indenizações, a qual sinaliza que o

participante pode achar-se no direito de receber por compensação de danos materiais ou imateriais decorrentes da pesquisa, inclusive relacionados à quebra de sigilo ou qualquer desconforto e constrangimento que for ocasionado. Em caso de qualquer dano decorrente da pesquisa, o(a) senhor(a) será indenizado.

Destacamos a relevância da pesquisa, na medida em que não existem estudos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que tragam o professor de Educação Física como foco. Dessa forma, as informações obtidas poderão ser úteis cientificamente e colaborar com a área, além de contribuir com todos os envolvidos no processo educacional. Apesar dos ganhos à sociedade, os benefícios do ponto de vista do participante, a curto prazo, é quase invariavelmente a mesma: nenhum. Participantes de pesquisas, via de regra, não têm nenhum benefício dela, apesar do ganho coletivo.

Informamos que a legislação não prevê nenhum tipo de remuneração ao(a) senhor(a) por participar da pesquisa. Garantimos, no entanto, que se caso houver despesas decorrentes da pesquisa, as mesmas serão ressarcidas. Por fim, esta pesquisa seguirá os princípios descritos na Resolução CNS 466/12.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (Pesquisadora responsável: FABIANE CASTILHO TEIXEIRA BRESCHILIARE, contato: (48) – 3721-9062, e-mail: fabianecteixeira@gmail.com). Endereço: Prédio Administrativo do CDS/UFSC, 2º andar, sala 23, localizado na R. Dep. Antônio Edu Vieira, Pantanal, Florianópolis. Ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH-UFSC), localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Contato: (48) 3721-6094. Destacamos que o CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo devidamente preenchidas, rubricadas e assinadas e entregue a você.

FABIANE CASTILHO TEIXEIRA BRESCHILIARE

Pesquisadora responsável

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____ RG _____, após a leitura deste documento e, de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que a pesquisa seguirá os princípios descritos na Resolução CNS 466/12 e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes, e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do(a) participante

Florianópolis, ___/___/2020.

ANEXO B - Carta de apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

À Gerência de Formação Continuada (GFC) – Prefeitura de Florianópolis,

Por meio desta apresento a acadêmica Larissa Bitencourt Quintino, devidamente matriculada no Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina, que está desenvolvendo o projeto de trabalho de conclusão de curso intitulado “Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise da percepção de professores de Educação Física”, sob a minha orientação e responsabilidade, solicitando desta secretaria a autorização para a sua realização. O estudo objetiva analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a ótica de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis. Para tanto, propõe a realização de uma entrevista semiestruturada, elaborada pelas pesquisadoras responsáveis, com base nos objetivos delineados.

Sem mais para o momento, agradecemos.

Atenciosamente,

Assinatura da responsável
Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare
012.321.371-11

ANEXO C – Autorização da pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais, como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto: **“Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Uma análise da percepção de professores de Educação Física”**, da **aluna LARISSA BITENCOURT QUINTINO**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, __/ __/ ____

Nome e Cargo (Carimbo)

ANEXO D – Parecer consubstanciado comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise da percepção de professores de Educação Física

Pesquisador: Fabiane Castilho Teixeira Breschliare

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30004720.2.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.024.851

Apresentação do Projeto:

"Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise da percepção de professores de Educação Física", Projeto de pesquisa de LARISSA BITENCOURT QUINTINO, um Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física da UFSC, orientado pela Profa. Dra. Fabiane Castilho Teixeira Breschliare. Uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, objetiva analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a ótica de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis - SC. Como fonte de dados será empregada uma entrevista semiestruturada, elaborada pelas pesquisadoras responsáveis, com base nos objetivos delineados no estudo. Para a escolha intencional dos participantes da pesquisa, serão adotados os seguintes critérios: a) possuir cargo docente efetivo; b) possuir pelos menos 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) aceitar os termos da pesquisa. Espera-se que este estudo contribua para a produção do conhecimento pertinente à Educação Física Escolar, especialmente por trazer como ponto chave o debate sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Pólo Reitoria II, R. Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401	
Bairro: Trindade	CEP: 88.040-400
UF: SC	Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-8094	E-mail: cep.projeto@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Contribuição do Pesquisador: 4.024,85\$

Analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a ótica de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis.

Objetivo Secundário:

- Identificar o perfil dos professores entrevistados;
- Verificar de que forma se efetiva o planejamento de professores de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a identificar as aproximações e os distanciamentos existentes no tocante ao planejamento nesses níveis de ensino;
- Identificar se existem e quais são os desafios encontrados pelos professores de Educação Física ao trabalharem com turmas que vivenciam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;
- Compreender como a formação inicial e continuada de professores de Educação Física se apropria do tema da transição entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O dispêndio de parte do tempo para responder as perguntas da entrevista semiestruturada é um desconforto para os participantes da pesquisa. O vazamento de informações é um risco para os participantes, por isso as entrevistas serão descartadas logo após a descrição do conteúdo das mensagens.

Benefícios:

A pesquisa se torna importante justamente por apresentar o professor de Educação Física como foco dessa pesquisa, pois eles vivenciam juntamente com as crianças essa transição e participam dessa mediação. Além disso, não encontramos pesquisas na área da Educação Física que abordem a temática sob a ótica do professor.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata o presente de um TCC do Curso de Graduação em Educação Física da UFSC orientado pela Profa. Dra. Fabiane Castilho Teixeira Breschilane. Os participantes do estudo compreendem professores de Educação Física atuantes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A presente pesquisa busca analisar a percepção de professores de Educação Física em relação a transição da

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Pólo Reitoria 3, R. Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cnp_pesquis@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.024.051

Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois os pesquisadores acreditam que trazer a percepção do professor de Educação Física como foco pode colaborar substancialmente com o debate acadêmico, uma vez que ele vivencia o processo de transição com as crianças e tem o papel de mediá-lo. Vale destacar que a Educação Física é considerada componente curricular obrigatório que lida com uma seleção de conteúdos organizados e sistematizados, contribuindo com a formação.

O tema tem relevância para a área, a documentação está completa e o TCLE atende a todas as exigências da Resolução CNS nº 466/12 e suas complementares. Assim, recomendamos a sua aprovação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos obrigatórios:

- 1) PB - INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO;
- 2) Termo de ;
- 3) Projeto de pesquisa;
- 4) folha de rosto (assinada pelo Coord. do Curso de Graduação em Educação Física);
- 5) Cronograma;
- 6) instrumento de coleta de dados;
- 7) Autorização do CDS/UFSC;
- 8) Autorização da Secretaria Municipal de Educação.

O TCLE atende na íntegra a Resolução CNS nº 466/12.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram detectadas pendências ou inadequações neste projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1533618.pdf	20/04/2020 14:02:36		Aceito
TCLE / Termos de	termo_consentimento.pdf	20/04/2020	Fabiane Casotto	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Viktor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep_propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.026.881

Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento.pdf	14:01:37	Teixeira Breschiani	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	20/04/2020 14:01:12	Fabiane Castiño Teixeira Breschiani	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_atualizadaassinada.pdf	20/04/2020 13:59:11	Fabiane Castiño Teixeira Breschiani	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	13/04/2020 20:10:37	Fabiane Castiño Teixeira	Aceito
Outros	matriz_entrevista.pdf	13/04/2020 20:09:13	Fabiane Castiño Teixeira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao ods.pdf	13/04/2020 20:02:24	Fabiane Castiño Teixeira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_prefeitura.pdf	13/04/2020 20:02:13	Fabiane Castiño Teixeira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 13 de Maio de 2020

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Palácio Reitoria II, R. Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
 Balne: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6004 E-mail: cnp.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO E – Declaração cep

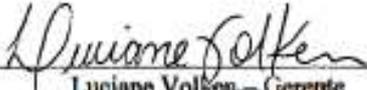


SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
 GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
 Rua Ferreira Lima, 82 – Centro
 CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
 Telefones: (48) 32120922 – (48) 32120923

Florianópolis, 13 de abril de 2020.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Continuada), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**, em desenvolvimento no Curso de Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Graduação, no período de 2020. O (a) pesquisador (a) **Larissa Bitencourt Quintino** está sob orientação do (a) Prof^a Dra Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare. Cumprirei os termos das Resoluções CNS nº 466/2012, nº 510/2016 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.


 Luciane Volken – Gerente
 Gerência de Formação Continuada
 Matrícula 29196-0



APÊNDICE A - Matriz analítica da entrevista semiestruturada

OBJETIVOS	INDICADORES	QUESTÕES
<p>GERAL:</p> <p>Analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a ótica de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis.</p>		<p>Este objetivo foi contemplado a partir dos objetivos específicos.</p>
<p>Identificar o perfil dos professores entrevistados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais. • Formação inicial e continuada • Inserção na Educação Básica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome, sexo, idade. 2. Ano de formação. 3. Instituição de ensino superior (formação inicial). 4. Especialização lato e/ou stricto sensu. 5. Período como estagiário (a) de Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 6. Tempo de atuação como professor (a) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 7. Tempo de atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
<p>ESPECÍFICOS</p> <p>- Verificar de que forma se efetiva o planejamento de professores de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a identificar as aproximações e os distanciamentos existentes no tocante ao planejamento nessas etapas de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Objetivos • Conteúdos • Avaliação • Documentos norteadores • Recursos Pedagógicos • Características específicas de cada nível de ensino • Aproximações e distanciamentos entre os dois níveis de ensino 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Relatar características e especificidades do planejamento da Educação Física na Educação Infantil (quais são critérios considerados para organizar o planejamento, principais objetivos que são definidos, conteúdos que são selecionados, objetivos e características da avaliação). Pedir para falar de cada um dos pontos. 9. Relatar as características e especificidades do planejamento da

	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento coletivo 	<p>Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental (quais são critérios considerados para organizar o planejamento, principais objetivos que são definidos, conteúdos que são selecionados, objetivos e características da avaliação). Pedir para falar de cada um dos pontos.</p> <p>10. Pontuar quais são os documentos que embasam o seu planejamento (livros, legislação, referenciais curriculares), em cada uma das etapas de ensino em questão.</p> <p>11. Quanto aos recursos pedagógicos e espaços utilizados nas aulas, se existem pontos que se aproximam/diferem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Se sim, discorrer sobre eles. Falar um pouco sobre esses aspectos.</p> <p>12. Se o planejamento é feito de forma individual, ou se há a participação de outras pessoas/da Secretaria Municipal de Educação.</p>
<p>- Identificar se existem e quais são os desafios encontrados pelos professores de Educação Física ao trabalharem com turmas que vivenciam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias metodológicas • Dificuldades/desafios enfrentados na prática pedagógica 	<p>13. Se encontra dificuldades em trabalhar com o 1º ano do Ensino Fundamental. Se sim, pontuar quais são estas dificuldades.</p> <p>14. Se entende que há a necessidade de aplicar estratégias diferenciadas para as turmas de crianças que chegam no 1º ano do Ensino Fundamental. Se sim, pontuar quais são as estratégias empregadas.</p>