

DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: TRANSIÇÃO, CONTINUIDADE EDUCATIVA, ACOLHIMENTO E EQUIDADE

*FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY EDUCATION: TRANSITION,
EDUCATIONAL CONTINUITY, WELCOMING AND EQUITY*

Aliny Jorge Torres

Universidad Del Sol, Paraguai

Terezinha Torres Ribeiro Farias

Universidad Del Sol, Paraguai

Fernanda Magalhães Lobo Oliveira

Universidad Del Sol, Paraguai

Liana de Oliveira Bandeira

Universidad Del Sol, Paraguai

Anne Lis Timbó Martins

Universidad Del Sol, Paraguai

Francisca Aline Teixeira da Silva Barbosa

World University Ecumenical, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/tz5v9r88>

Aceito em: 25.08.2026

Resumo: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um momento significativo da trajetória escolar das crianças, envolvendo mudanças nos espaços, tempos, relações, rotinas e formas de organização das experiências pedagógicas. Este ensaio teórico tem como objetivo discutir a transição entre essas etapas como uma política institucional de continuidade educativa, acolhimento e equidade. A discussão fundamenta-se em documentos normativos da educação brasileira e em referenciais teóricos relacionados à infância, ao desenvolvimento, à aprendizagem, à ludicidade e à continuidade dos processos educativos. Defende-se que a passagem para o Ensino Fundamental não deve ser compreendida como ruptura ou como simples preparação da criança para a escolarização formal, mas como processo planejado, gradual e compartilhado entre crianças, profissionais, famílias, gestão e sistemas de ensino. A análise organiza a discussão em torno de cinco dimensões articuladas: escuta e protagonismo infantil; aproximação entre as instituições; continuidade pedagógica; participação das famílias; e monitoramento das ações. Argumenta-se que o compartilhamento de registros pedagógicos, o diálogo entre professores, a preservação do brincar, o acolhimento das singularidades e a participação familiar podem reduzir descontinuidades e favorecer experiências mais seguras e significativas. Conclui-se que políticas institucionais de transição



contribuem para fortalecer vínculos, preservar direitos, reconhecer trajetórias e promover maior equidade no percurso escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição escolar; Continuidade educativa; Acolhimento; Equidade.

Abstract: The transition from Early Childhood Education to Elementary Education is a significant moment in children's educational trajectories, involving changes in spaces, time, relationships, routines, and the organization of pedagogical experiences. This theoretical essay discusses the transition between these educational stages as an institutional policy of educational continuity, welcoming, and equity. The discussion is based on Brazilian educational normative documents and theoretical references concerning childhood, development, learning, playfulness, and continuity of educational processes. It is argued that the transition to Elementary Education should not be understood as a rupture or as mere preparation of children for formal schooling, but as a planned, gradual, and collaborative process involving children, professionals, families, school management, and education systems. The discussion is organized around five interconnected dimensions: listening to children and promoting their participation; strengthening connections between educational institutions; ensuring pedagogical continuity; family participation; and monitoring transition actions. The essay argues that sharing pedagogical records, promoting dialogue between teachers, preserving play, welcoming individual characteristics, and encouraging family participation can reduce discontinuities and support safer and more meaningful educational experiences. It concludes that institutional transition policies can strengthen relationships, protect children's rights, recognize their educational trajectories, and promote greater equity throughout their schooling.

Keywords: Early Childhood Education; Elementary Education; School transition; Educational continuity; Welcoming; Equity.

1 Introdução

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um momento de grande relevância na trajetória escolar das crianças. Embora as duas etapas integrem a Educação Básica e estejam articuladas no direito à educação, a mudança pode envolver alterações significativas nos espaços, tempos, relações, rotinas, práticas pedagógicas e expectativas relacionadas às aprendizagens. Por essa razão, a transição não deve ser reduzida a um procedimento administrativo relacionado à matrícula ou à mudança de unidade escolar, mas compreendida como processo educativo que demanda planejamento, articulação e acompanhamento (BRASIL, 1988; BRASIL, 2017).

A criança que ingressa no 1º ano não inicia sua história escolar naquele momento. Ela chega trazendo experiências construídas na família, na comunidade e na Educação Infantil, além de conhecimentos, formas de comunicação, vínculos, interesses, hipóteses, modos de brincar, estratégias de interação e diferentes experiências culturais. Reconhecer essa trajetória constitui condição importante para que o Ensino Fundamental possa

estabelecer continuidade com aquilo que já foi vivido, evitando práticas que desconsiderem os percursos individuais e coletivos das crianças (BRASIL, 2010; KRAMER, 2007; OLIVEIRA, 2011).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância de assegurar continuidade entre as etapas da Educação Básica, especialmente por meio da articulação entre experiências, aprendizagens e registros produzidos ao longo do percurso escolar (BRASIL, 2017). Essa orientação permite compreender a transição como uma responsabilidade compartilhada entre as instituições e os profissionais envolvidos, e não como uma tarefa atribuída exclusivamente à criança.

Essa perspectiva também amplia uma questão tradicionalmente formulada pela escola: em vez de perguntar somente se a criança está preparada para ingressar no Ensino Fundamental, torna-se necessário perguntar se a escola está preparada para receber essa criança, conhecer sua história e dar continuidade às experiências que constituem sua trajetória.

A problemática torna-se ainda mais relevante quando se considera que as crianças vivenciam a transição de diferentes maneiras. Para algumas, a mudança pode representar curiosidade, expectativa e novas possibilidades; para outras, pode provocar insegurança diante de novos espaços, adultos, colegas, horários e formas de organização pedagógica. A escola precisa, portanto, reconhecer as dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e relacionais presentes nesse processo (OLIVEIRA, 2011; WALLON, 2007).

Nesse contexto, o presente ensaio teórico tem como objetivo discutir a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como uma política institucional de continuidade educativa, acolhimento e equidade. A reflexão está fundamentada em documentos normativos brasileiros e em contribuições teóricas sobre infância, desenvolvimento, aprendizagem, ludicidade e processos de continuidade educativa.

A discussão parte da compreensão de que uma política de transição de qualidade precisa envolver diferentes sujeitos e dimensões da experiência escolar. Para tanto, são analisados cinco eixos articuladores: escuta e protagonismo infantil; aproximação entre as instituições; continuidade pedagógica; participação das famílias; e monitoramento das ações.

2 Transição escolar: entre a ruptura e a continuidade

A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental pode ser marcada por descontinuidades quando as características, experiências e direitos próprios da infância deixam de ser considerados no momento de ingresso no 1º ano. A alteração de rotinas, espaços e práticas é inerente à passagem entre etapas, mas o problema surge quando

a mudança se transforma em ruptura, fazendo com que conhecimentos e experiências anteriores sejam desconsiderados (KRAMER, 2007).

Não se trata, portanto, de impedir mudanças. A própria trajetória escolar pressupõe novas experiências, desafios e aprendizagens. O desafio consiste em assegurar que essas transformações ocorram de maneira gradual, planejada e acolhedora.

A Educação Infantil possui características próprias, fundamentadas nas interações e nas brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem a centralidade das experiências infantis e reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010).

No Ensino Fundamental, novas formas de organização e novos desafios de aprendizagem passam a fazer parte da rotina escolar. Entretanto, a mudança de etapa não significa o desaparecimento das características próprias da infância. O processo educativo deve continuar considerando o desenvolvimento integral, as relações, o movimento, a expressão, a imaginação e a participação das crianças (BRASIL, 2017).

A continuidade educativa pressupõe, desse modo, que a nova etapa reconheça aquilo que foi construído anteriormente. A criança não deve ser vista como alguém que chega ao 1º ano sem conhecimentos ou experiências. Sua trajetória anterior constitui referência para o planejamento pedagógico e para a construção de novas aprendizagens.

Vygotsky (2007) contribui para essa compreensão ao destacar a importância das relações sociais e da mediação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. A aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas em contextos de interação, nos quais o outro exerce papel significativo. A articulação entre profissionais das duas etapas pode, portanto, favorecer a construção de práticas que partam das experiências já vivenciadas pelas crianças.

Piaget (2010), por sua vez, contribui para compreender a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Suas experiências de exploração, interação e representação constituem elementos importantes para a compreensão de como aprende e atribui significado ao mundo.

Wallon (2007) acrescenta a essa discussão a importância da articulação entre afetividade, movimento e inteligência. A transição, nesse sentido, não pode ser analisada apenas pelas aprendizagens escolares. A criança também precisa estabelecer vínculos, sentir-se segura, reconhecer novos espaços e construir confiança para participar das experiências propostas.

Dessa maneira, a continuidade educativa representa uma ponte entre as etapas. Não significa tornar a Educação Infantil igual ao Ensino Fundamental, tampouco manter as práticas de uma etapa na outra. Significa construir articulações capazes de preservar direitos e aprendizagens, ao mesmo tempo em que se apresentam novos desafios.

3 A criança como sujeito de direitos na transição

A concepção de criança adotada pela escola interfere diretamente na forma como a transição é planejada. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece a proteção integral e a condição da criança como sujeito de direitos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta e produz cultura (BRASIL, 2009).

Essa concepção precisa permanecer presente no processo de transição. A criança não pode ser tratada apenas como objeto de adaptação a uma nova organização escolar. Ela deve ser reconhecida como participante do processo e ter oportunidades para expressar aquilo que pensa e sente.

A escuta infantil pode ocorrer por meio de rodas de conversa, desenhos, histórias, brincadeiras simbólicas, dramatizações, registros de falas e outras linguagens. Essas estratégias possibilitam que as crianças expressem expectativas, dúvidas, curiosidades e sentimentos relacionados à mudança de etapa.

O protagonismo infantil, nesse contexto, não significa transferir para a criança a responsabilidade pela transição. Significa garantir que ela seja ouvida e considerada nas decisões e experiências que afetam sua trajetória.

A participação infantil também contribui para que os profissionais conheçam melhor as representações construídas pelas crianças acerca da nova escola. Uma criança pode demonstrar entusiasmo diante da possibilidade de conhecer um novo espaço, enquanto outra pode apresentar insegurança em relação às mudanças. Reconhecer essas diferentes manifestações permite organizar estratégias de acolhimento mais adequadas. A escuta, portanto, constitui uma dimensão pedagógica da transição. Ela ajuda a escola a compreender as crianças e a planejar experiências que promovam segurança, pertencimento e participação.

4 O brincar e as linguagens da infância como elementos de continuidade

Um dos principais riscos de uma transição inadequadamente planejada é a antecipação de práticas excessivamente escolarizadas na Educação Infantil. A preparação para o Ensino Fundamental não deve significar antecipar conteúdos, rotinas ou métodos próprios de etapas posteriores, reduzindo o tempo destinado às experiências características da infância.

O brincar ocupa lugar central nesse debate. Para Kishimoto (2017), o jogo e a brincadeira possuem importante dimensão educativa, possibilitando experiências de

interação, representação, imaginação e construção de conhecimentos. Brougère (2010), ao discutir o brincar como fenômeno cultural, evidencia que as brincadeiras estão relacionadas aos contextos sociais e às experiências compartilhadas pelas crianças.

O brincar, portanto, não constitui oposição à aprendizagem. Ao contrário, é uma das formas pelas quais as crianças exploram o mundo, estabelecem relações e constroem significados. A BNCC estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil, assegurando direitos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

A transição para o Ensino Fundamental não deve representar o desaparecimento imediato dessas experiências. O movimento, a imaginação, as interações, a literatura, as diferentes linguagens e as brincadeiras podem continuar contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Huizinga (2019) também contribui para compreender a relevância do jogo como dimensão cultural. A experiência lúdica integra diferentes formas de participação social e construção de significados.

Assim, uma transição de qualidade não reduz a infância para acelerar a escolarização. Ao contrário, cria condições para que a criança avance em seu percurso escolar mantendo o direito de brincar, interagir, movimentar-se, imaginar, criar e aprender.

5 Articulação entre profissionais e continuidade pedagógica

A articulação entre os profissionais constitui uma das dimensões centrais de uma política institucional de transição. Quando Educação Infantil e Ensino Fundamental atuam de maneira isolada, existe o risco de que a criança seja recebida no 1º ano sem que sua trajetória seja adequadamente conhecida. A BNCC destaca a importância dos registros produzidos na Educação Infantil para favorecer a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017). Relatórios, portfólios, registros de observação e produções infantis podem contribuir para que o professor do Ensino Fundamental conheça aspectos relevantes da trajetória da criança.

Esses documentos, contudo, não devem ser utilizados para rotular ou classificar. Seu valor está na possibilidade de produzir memória pedagógica e favorecer a continuidade do planejamento. O diálogo entre professores pode contemplar informações relacionadas aos interesses das crianças, suas formas de participação, estratégias que favorecem a aprendizagem, relações estabelecidas, experiências vivenciadas, potencialidades e necessidades de acompanhamento.

Essa articulação permite substituir uma lógica centrada exclusivamente nas dificuldades por uma perspectiva que reconheça a criança em sua integralidade. O professor do 1º ano precisa conhecer não apenas aquilo que a criança ainda não realiza,

mas também aquilo que já conhece, suas formas de expressão, seus interesses, suas estratégias de aprendizagem e suas experiências sociais e culturais.

Nesse sentido, os registros pedagógicos tornam-se instrumentos de continuidade. Mais do que documentos administrativos, constituem elementos capazes de subsidiar decisões pedagógicas. A articulação pode ocorrer por meio de reuniões entre professores, encontros entre coordenações pedagógicas, análise compartilhada de registros, visitas às instituições e planejamento conjunto. Essas ações precisam ser institucionais, evitando depender exclusivamente da iniciativa individual de um ou outro profissional.

6 Avaliação e continuidade das aprendizagens

A avaliação constitui outro aspecto sensível da transição. O ingresso no Ensino Fundamental não deve ser acompanhado por interpretações que desconsiderem as experiências anteriores da criança. A avaliação precisa cumprir função pedagógica e contribuir para compreender conhecimentos, possibilidades, interesses e necessidades. Resultados obtidos em avaliações iniciais não devem ser analisados de maneira isolada, especialmente quando a criança ainda está se familiarizando com novos ambientes, professores, colegas e procedimentos.

A avaliação na Educação Infantil possui características próprias e não deve assumir finalidade de seleção, promoção ou classificação. A documentação pedagógica, a observação e os registros do cotidiano constituem importantes formas de acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010). No Ensino Fundamental, a avaliação diagnóstica pode contribuir para o planejamento, desde que seus resultados sejam interpretados considerando o contexto e a trajetória da criança.

A continuidade avaliativa pressupõe diálogo entre os registros produzidos na Educação Infantil e as novas informações construídas no Ensino Fundamental. Dessa forma, evita-se que a criança seja avaliada como se sua história escolar começasse no primeiro dia do 1º ano. Avaliar, nessa perspectiva, significa também acolher. Significa reconhecer que as crianças chegam à nova etapa com diferentes experiências, conhecimentos, tempos e modos de aprender. Uma política de transição comprometida com a equidade deve utilizar a avaliação para identificar necessidades e organizar apoios, e não para produzir comparações que reforcem desigualdades.

7 Família, escola e corresponsabilidade

A participação das famílias constitui dimensão fundamental da transição. A entrada no Ensino Fundamental pode gerar expectativas, dúvidas e mudanças na organização familiar. Por isso, a escola precisa criar oportunidades de diálogo antes, durante e depois da mudança de etapa.

A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente reconhecem a responsabilidade compartilhada pela garantia dos direitos das crianças (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990). No campo educacional, essa perspectiva implica reconhecer a importância da participação familiar sem transferir às famílias a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou pelas dificuldades escolares.

A participação precisa considerar as diferentes condições sociais, culturais, econômicas e organizacionais das famílias. Uma política de transição orientada pela equidade não pode pressupor que todas as famílias possuem as mesmas possibilidades de acompanhamento. Encontros com responsáveis podem abordar aspectos relacionados à rotina escolar, autonomia, frequência, organização dos materiais, expectativas, sentimentos e formas de acompanhamento.

Também é importante que as famílias conheçam a nova instituição, seus profissionais, espaços e formas de organização. O diálogo pode começar ainda na Educação Infantil e continuar após o ingresso no Ensino Fundamental. Dessa maneira, a família deixa de participar somente de um momento formal de matrícula ou reunião e passa a integrar o processo de transição. A corresponsabilidade, portanto, não significa distribuir culpas. Significa construir compromissos compartilhados para assegurar melhores condições de aprendizagem, participação, segurança e pertencimento.

8 A proposta de uma política institucional de transição

A partir das discussões apresentadas, uma política institucional de transição pode ser estruturada em cinco eixos articulados.

8.1 Escuta e protagonismo infantil

O primeiro eixo envolve a participação das crianças. Rodas de conversa, histórias, desenhos, dramatizações, brincadeiras simbólicas e outras linguagens podem ser utilizadas para conhecer suas expectativas e sentimentos.

O objetivo não é preparar a criança para responder adequadamente às expectativas dos adultos, mas criar espaços para que ela participe da construção da própria transição.

8.2 Aproximação entre as instituições

O segundo eixo corresponde à aproximação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isitas às escolas, reconhecimento dos espaços, encontros com professores e atividades integradas podem reduzir a estranheza diante do novo ambiente.

Quando possível, as crianças podem conhecer salas, biblioteca, pátio, espaços de alimentação e outros ambientes que farão parte de sua nova rotina. A aproximação também

pode envolver os profissionais, possibilitando que professores e equipes pedagógicas conheçam as características das duas etapas.

8.3 Continuidade pedagógica

O terceiro eixo consiste no compartilhamento de registros e informações pedagógicas. Relatórios, portfólios, produções infantis e registros de observação podem ser analisados pelos profissionais do 1º ano como subsídios para o planejamento. É importante que essa transferência de informações ocorra de maneira ética, responsável e pedagógica, preservando a criança de classificações e rótulos.

8.4 Participação das famílias

O quarto eixo envolve encontros, orientações e espaços de escuta destinados às famílias. A escola pode apresentar a organização do Ensino Fundamental, discutir mudanças de rotina e esclarecer dúvidas, favorecendo maior segurança para crianças e responsáveis.

8.5 Monitoramento e avaliação

O quinto eixo envolve o acompanhamento sistemático da política de transição. Não basta realizar uma visita, uma reunião ou uma atividade isolada. É necessário analisar se as ações estão efetivamente contribuindo para o acolhimento, a participação e a continuidade das aprendizagens.

Podem ser acompanhados indicadores como: participação das crianças nas atividades; expressão de sentimentos e expectativas; interação com colegas e professores; demonstração de segurança no novo ambiente; desenvolvimento da autonomia; frequência escolar; participação das famílias; realização de encontros entre profissionais; compartilhamento de registros; utilização dos registros no planejamento; identificação e acompanhamento das potencialidades e necessidades das crianças. O monitoramento deve produzir informações capazes de orientar decisões e reorganizar práticas.

9 Transição e equidade: para além da adaptação

A discussão sobre transição precisa incorporar o princípio da equidade. As crianças não vivenciam a escolarização a partir das mesmas condições, experiências ou oportunidades. Diferenças sociais, culturais, territoriais, familiares, linguísticas e relacionadas às condições de desenvolvimento podem interferir nas formas de participação e adaptação ao novo ambiente escolar.

Por isso, oferecer exatamente a mesma experiência a todas as crianças não garante, necessariamente, equidade. Uma política equitativa precisa reconhecer necessidades diferentes e organizar apoios adequados. Nesse sentido, o planejamento da transição deve considerar também crianças que necessitam de maior suporte, aquelas que apresentam diferentes formas de comunicação, crianças com deficiência, crianças em situação de vulnerabilidade e aquelas que possuem trajetórias escolares marcadas por descontinuidades.

A inclusão precisa estar presente desde o planejamento da transição. O acolhimento não pode ser pensado apenas para uma criança considerada como padrão. A equidade também exige que os registros pedagógicos sejam utilizados para reconhecer potencialidades e necessidades, evitando que diferenças sejam transformadas em justificativas para exclusão ou baixa expectativa. A transição, portanto, pode constituir oportunidade para fortalecer uma cultura escolar inclusiva, na qual cada criança seja recebida em sua singularidade.

10 A transição como política institucional

Uma das principais contribuições da proposta consiste em superar a compreensão da transição como conjunto de atividades pontuais. Uma política institucional exige planejamento, responsabilidades definidas, cronograma, participação dos diferentes sujeitos e mecanismos de acompanhamento. A Secretaria de Educação possui papel estratégico na criação de orientações que promovam articulação entre as escolas. A gestão escolar e a coordenação pedagógica precisam garantir condições para que professores dialoguem e compartilhem informações.

Os professores, por sua vez, são sujeitos fundamentais na construção da continuidade pedagógica. As famílias participam do processo de acolhimento e diálogo, enquanto as crianças devem ser reconhecidas como participantes. A política pode ser organizada ao longo de um período que anteceda a matrícula e se prolongue pelos primeiros meses do Ensino Fundamental. Essa organização permite que a transição deixe de estar concentrada em um único momento.

Um planejamento institucional pode contemplar ações antes, durante e depois da entrada no 1º ano. Antes da transição, podem ser realizadas ações de escuta infantil, preparação das famílias, reuniões entre profissionais e organização dos registros. Durante a transição, podem ocorrer visitas, acolhimento, atividades integradas e acompanhamento das primeiras experiências. Após o ingresso, devem ser mantidos o diálogo entre profissionais, o acompanhamento das crianças, a comunicação com as famílias e a análise dos processos de aprendizagem e participação. Essa organização contribui para compreender a transição como processo contínuo.

11 Discussão

A análise dos referenciais normativos e teóricos permite afirmar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não constitui apenas uma mudança de etapa administrativa. Trata-se de processo pedagógico, institucional e social que envolve diferentes concepções de infância, aprendizagem, avaliação, participação e equidade. A perspectiva de continuidade não significa eliminar as diferenças entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Cada etapa possui objetivos, características e formas de organização próprias. O que se defende é que essas diferenças não sejam transformadas em rupturas que desconsiderem a trajetória das crianças.

Kramer (2007) chama atenção para a necessidade de compreender a infância em sua singularidade e de evitar práticas que antecipem ou reduzam experiências próprias dessa etapa. Essa contribuição dialoga diretamente com a necessidade de construir uma transição que preserve o direito à infância. As contribuições de Oliveira (2011) reforçam a compreensão do desenvolvimento infantil como processo multidimensional, enquanto Vygotsky (2007) evidencia a importância das interações e mediações sociais. Wallon (2007), por sua vez, permite destacar a dimensão afetiva e relacional da mudança de ambiente.

No campo da ludicidade, Kishimoto (2017), Brougère (2010) e Huizinga (2019) contribuem para sustentar a importância do brincar e do jogo como experiências culturais e educativas. Essas perspectivas convergem para uma compreensão segundo a qual a criança deve ser considerada em sua integralidade. A proposta de cinco eixos apresentada neste ensaio busca transformar essa concepção em uma possibilidade de organização institucional. Escutar as crianças, aproximar instituições, compartilhar registros, envolver famílias e monitorar ações são dimensões que precisam funcionar de maneira articulada.

A inovação da proposta, portanto, não está simplesmente na quantidade de atividades realizadas. Está na capacidade de integrar diferentes ações em torno de um princípio comum: garantir continuidade à trajetória da criança. Nesse sentido, uma política de transição de qualidade desloca a responsabilidade da adaptação exclusivamente para a criança e para sua família. A instituição também precisa se preparar para acolher, conhecer e acompanhar.

Essa mudança é particularmente importante para a equidade. Quando a escola espera que todas as crianças se adaptem da mesma maneira e no mesmo tempo, pode transformar diferenças individuais e sociais em dificuldades escolares. Quando reconhece diferentes trajetórias e organiza apoios, amplia as possibilidades de participação. Outro elemento fundamental é o uso dos registros pedagógicos. O registro da Educação Infantil pode contribuir para que o professor do 1º ano tenha acesso à história escolar da criança e consiga planejar a partir de experiências anteriores.

Entretanto, para que isso ocorra, os registros precisam ser acompanhados de diálogo. Um relatório isolado não substitui a comunicação entre profissionais. A articulação precisa ser compreendida como processo formativo e colaborativo. Professores das duas etapas podem aprender uns com os outros e construir referências comuns para a continuidade educativa.

A família também precisa ser incorporada a essa rede de relações. O diálogo com os responsáveis pode favorecer maior segurança e contribuir para que a criança perceba a mudança como parte de sua trajetória, e não como ruptura. A transição, portanto, pode ser compreendida como uma oportunidade de fortalecer a integração da Educação Básica.

12 Considerações finais

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um processo complexo que envolve mudanças pedagógicas, institucionais, relacionais e afetivas. Por essa razão, não deve ser reduzida à matrícula, à mudança de espaço ou às primeiras semanas de aula.

Este ensaio defendeu a compreensão da transição como política de continuidade educativa, acolhimento e equidade. A análise dos referenciais normativos e teóricos permitiu evidenciar que a criança chega ao Ensino Fundamental trazendo uma trajetória que precisa ser reconhecida. Seus conhecimentos, experiências, relações, formas de expressão, interesses e modos de aprender constituem referências para a construção de novas aprendizagens.

Nesse processo, o acolhimento precisa superar ações pontuais. A criança necessita encontrar uma instituição preparada para recebê-la, escutá-la e reconhecer sua história. A articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental constitui, portanto, condição importante para reduzir discontinuidades. Professores precisam dialogar, registros precisam circular de maneira responsável e as famílias precisam participar do processo.

A preservação do brincar também se apresenta como elemento fundamental. A chegada ao Ensino Fundamental não significa o abandono das experiências lúdicas e das diferentes linguagens da infância. Da mesma forma, a avaliação precisa ser utilizada como instrumento de compreensão e planejamento, e não como mecanismo de classificação ou comparação.

Os cinco eixos propostos — escuta e protagonismo infantil; aproximação entre as instituições; continuidade pedagógica; participação das famílias; e monitoramento — podem constituir uma referência para a organização de políticas institucionais de transição. A efetividade dessas políticas dependerá, entretanto, das condições concretas de cada rede de ensino e de cada instituição. É necessário considerar contextos territoriais, condições

de infraestrutura, formação dos profissionais, participação das famílias e características das comunidades escolares.

Conclui-se que uma transição de qualidade não consiste em preparar a criança para abandonar a Educação Infantil, mas em construir uma ponte entre experiências já vivenciadas e novos desafios. Essa ponte precisa preservar direitos, valorizar a infância, reconhecer diferenças, fortalecer vínculos e garantir continuidade às aprendizagens.

Assim, a transição deixa de ser compreendida apenas como passagem entre duas etapas e passa a constituir uma política educativa capaz de fortalecer o percurso escolar das crianças, ampliar sua participação e contribuir para uma Educação Básica mais integrada, acolhedora, inclusiva e equitativa.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2024. Brasília, DF: MEC/CNE, 2024.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2010.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo, a criança e a educação. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos

de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.