

A PASSAGEM DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEITOS FUNDANTES

THE TRANSITION OF CHILDREN FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY SCHOOL: FUNDAMENTAL CONCEPTS

Danielle Jurema Barcelos

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2869551765754831>
ORCID <https://orcid.org/0009-0007-4874-5094>
Email: danibarcelosprofe@gmail.com

Alba Regina Battisti de Souza

Professora doutora associada do Programa de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED – da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3119208861422902>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1361-2626>
Email: <mailto:alba.faed@gmail.com>

Resumo: Este artigo, derivado de uma dissertação de mestrado, discute os conceitos fundantes da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com base na Sociologia da Infância. A partir da perspectiva de autores que analisam essa transição, investiga-se como a infância é compreendida nesse contexto e quais são os desafios teóricos e pedagógicos envolvidos. Além disso, o estudo aborda o papel da docência nesse processo, destacando a importância de uma abordagem que respeite as especificidades da infância e evite mecanismos de antecipação da escolarização. A reflexão proposta contribui para ampliar o entendimento sobre a continuidade entre as duas etapas educacionais, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos ativos na construção de saberes e de cultura.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Infância. Formação Docente.

Abstract: This article, derived from a master's dissertation, discusses the fundamental concepts of the transition of children from Early Childhood Education to Elementary School, based on the Sociology of Childhood. From the perspective of authors who analyze this transition, the study investigates how childhood is understood in this context and the theoretical and pedagogical challenges involved. Additionally, the study addresses the role of teaching in this process, highlighting the importance of an approach that respects the specificities of childhood and avoids mechanisms that anticipate schooling. The proposed reflection contributes to broadening the understanding of continuity between educational stages, reinforcing the need for pedagogical practices that recognize children as active subjects in the construction of knowledge and culture.

Keywords: Early Childhood Education. Elementary School. Childhood. Teacher Training.

Introdução

A passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento significativo em sua trajetória escolar, em geral marcada por mudanças estruturais, metodológicas e relacionais. Compreender as diversas dimensões que permeiam esse processo é essencial para garantir que ocorra de forma respeitosa e alinhada às necessidades da infância, exigindo planejamento e sensibilidade, a fim de assegurar, mesmo que ocorram algumas rupturas, processos educativos que valorizem as experiências e os direitos das crianças.

Este artigo, derivado de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), aborda os conceitos fundamentais do estudo, ressaltando a infância como elo entre as etapas educacionais, os desafios da passagem, entre elas e o papel docente nesse processo.

A pesquisa se insere no campo das políticas educacionais e da formação docente e buscou compreender como a articulação entre as etapas pode ser pensada a partir das concepções de infância e das práticas pedagógicas. A metodologia adotada, sob uma abordagem qualitativa, se valeu da análise de documentos normativos e realização de entrevistas com professoras atuantes na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC).¹

A primeira seção deste texto apresenta os conceitos fundantes do estudo, abordando a infância como categoria social e as crianças como agentes ativos na construção do conhecimento. Em seguida, são discutidos os desafios da passagem de uma para outra etapa, ou seja, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e suas implicações para os processos de interação e aprendizagem. Por fim, discute-se sobre o papel da docência e a necessidade de uma formação que possibilite aos professores e professoras atuarem de maneira reflexiva e articulada nesse processo.

A Infância como elo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

Neste estudo é necessário destacar o que é comum e imprescindível entre as duas etapas educacionais: a presença da criança, não como um mero número ou menção apenas conforme estipulado no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), considera-se criança todo indivíduo com até 12 anos de idade, o que implica que também há crianças no Ensino Fundamental. Essas crianças já tiveram experiências na Educação Infantil e agora estão em processo de transição para a próxima etapa, por isto, se faz necessário compreender qual concepção de criança está sendo defendida nesse contexto. Por meio de estudos da Sociologia da Infância, traz-se a ideia da criança como sujeito, detentora de direitos e capaz de ser agente social ativo. Ela não apenas recebe e assimila cultura, mas também a produz e reproduz (Corsaro, 2011). Sendo assim,

[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos [...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural [...] uma categoria ou uma parte da sociedade, com classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros e operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário (Corsaro, 2011, p.15).

As crianças são agentes sociais ativos e criativos, que influenciam suas próprias vidas e participam da construção de suas experiências. Ao reconhecer sua capacidade e protagonismo, é possível adotar uma abordagem mais respeitosa e sensível às suas singularidades. A infância, enquanto construção social, não se limita a um estágio de desenvolvimento, mas representa um

1 Com anunciado, este artigo trata de uma dimensão teórica do estudo, a versão completa da dissertação, contendo a análise de documentos e entrevistas com professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental está disponível no repositório da Biblioteca Universitária da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/11136/Danielle_Jurema_Barcelos___Disserta__o_1739570459371_11136.pdf

status de sujeito de direitos. As culturas infantis, ricas em expressão e interação, reforçam esse papel ativo das crianças na sociedade, permitindo-lhes interpretar, modificar e estruturar a cultura (Sarmiento, 2005).

Os estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2003) apontam que a infância é uma construção social, determinada pelo tempo, local e cultura, sem uma definição universal. As crianças não apenas vivenciam esse processo, mas atuam como sujeitos ativos, influenciando suas próprias vidas e o meio em que estão inseridas. Suas culturas e relações sociais são legítimos objetos de estudo, e sua participação deve ser levada a sério, com voz e espaço na tomada de decisões. Além disso, as relações entre adultos e crianças envolvem dinâmicas de poder que precisam ser analisadas, considerando tanto a autoridade quanto a resistência infantil.

Essa transformação de perspectiva não se baseia meramente em sentimentos de caridade ou afeto, mas em uma consciência coletiva da obrigação pública que a sociedade tem em relação à infância, uma vez que esta conquistou seu lugar como portadora de direitos e, por consequência, geradora de obrigações estatais (Arroyo, 1994). O que implica em uma responsabilidade coletiva de assegurar que esses direitos sejam respeitados, e que as crianças tenham as condições necessárias para crescer, aprender e se desenvolver de maneira saudável e plena. Portanto,

Cada idade tem em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade. [...]. Cada fase da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam. (Arroyo, 1994, p.90).

Os direitos da criança estão “protegidos” por meio de políticas públicas direcionadas para a infância, traçando sua origem na Constituição de 1988 e ganhando maior precisão com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. A garantia de sua educação, previamente assegurada, agora encontra regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009) consolidam esse compromisso.

O compromisso se faz no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral, que abranja diversas dimensões humanas, como linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural. Isso implica respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, para que as crianças possam desenvolver habilidades como questionar, ouvir, colocar-se no lugar do outro, participar de situações diversas, aprender coisas novas e ter contato com brincadeiras, natureza, outras linguagens e contextos comunicativos. Nas instituições, as crianças não são meras observadoras; elas exercem influência de maneira direta e participativa, ou mesmo de forma sutil e resistente, muitas vezes nos espaços onde a influência adulta pode ser limitadora. Isso resulta em processos de socialização horizontal, onde as crianças comunicam-se e aprendem umas com as outras, enquanto expressam uma “ordem social das crianças”, uma dinâmica própria que coexiste e interage com a ordem social dos adultos (Sarmiento, 2006).

A infância transcende o mero conceito de uma fase de vida, sendo uma construção social multifacetada em que as crianças desempenham um papel ativo, tanto influenciando quanto sendo influenciadas, e onde suas expressões culturais são fundamentais para a definição e diferenciação dessa fase da vida. (Sarmiento, 2005, Corsaro, 2011).

A redefinição do papel da infância como detentora de direitos públicos e sociais traz consigo uma compreensão mais profunda e abrangente do papel das crianças na sociedade. Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam que a criança pequena deve ser reconhecida como parte ativa da sociedade, não limitada ao ambiente familiar, mas em interação constante com o mundo ao seu redor. Como cidadão, possui direitos e deveres, conforme suas capacidades e responsabilidades. Longe de uma visão idealizada ou isolada da infância, a criança participa da realidade contemporânea, sendo influenciada por ela e, ao mesmo tempo, contribuindo para sua construção e ressignificação. Essa perspectiva reconhece a criança pequena como um membro ativo da sociedade, participando ativamente do mundo ao seu redor.

Cada etapa da vida, desde a infância até a adolescência, carrega consigo uma identidade única que requer uma abordagem educacional específica, não apenas como preparação para o próximo estágio, mas como uma oportunidade para expressar plenamente essa identidade. A valorização das características e necessidades distintas de cada fase é fundamental, reconhecendo que cada etapa tem suas próprias intenções intrínsecas, que merecem ser vividas em sua totalidade e não sentir expectativas futuras incertas (Arroyo, 1994).

Compreender a infância como uma importante referência na passagem entre as etapas educativas requer considerar as especificidades de cada fase, respeitando sua história e trajetória até então. Isso envolve a colaboração de diferentes profissionais, políticas públicas, gestão, propostas curriculares, formações e outros envolvidos. Isso se faz com estudos, avaliações e troca de experiências, e diálogos a fim de promover uma educação integral e de qualidade, desde a pré-escola até o Ensino Fundamental, com uma continuidade de trabalho que tenha como base o respeito às diferentes infâncias. É essencial promover uma visão mais abrangente e integrada da criança, considerando-a como sujeito ativo, participativo e completo em sua trajetória educacional.

Pensar na criança como sujeito de cultura e história é primordial para compreender suas necessidades e singularidades; valorizar suas experiências, e manifestações, integrando-as ao processo educativo, proporcionando um ambiente mais inclusivo e diversificado.

A sociologia da infância desafia a repensar e redefinir concepções sobre a infância, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos públicos e sociais, com voz e agência para participar ativamente na sociedade e na construção de seu próprio futuro. Essa perspectiva tem implicações para políticas e práticas educacionais, as quais devem priorizar a participação, inclusão e respeito às múltiplas infâncias que existem em nossa sociedade.

As instituições dedicadas à primeira infância devem ressaltar uma visão inclusiva e centrada no desenvolvimento integral das crianças, Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que essas instituições devem ser espaço para todas as crianças, não apenas para aquelas consideradas carentes ou com alguma necessidade específica. Esses espaços são concebidos como locais de relações próximas entre crianças, famílias e educadores, onde a documentação pedagógica tem um papel central. Nesse contexto, eventuais necessidades de suporte emergem naturalmente, sendo atendidas sem reduzir a criança a um objeto de intervenção.

Ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos, as políticas e práticas educacionais devem priorizar a escuta, o respeito e a valorização de suas experiências. As instituições de Educação Infantil assumem um papel essencial nesse processo, promovendo relações próximas entre crianças, famílias e educadores. Para Barbosa (2007), a escola deve ser plural e inclusiva, construída com e para as crianças, acolhendo diferenças e promovendo um diálogo contínuo entre culturas e saberes.

A sociologia da infância desafia visões tradicionais ao considerar as crianças não apenas como destinatárias de cuidados, mas como agentes sociais que constroem conhecimento e influenciam seu meio. A infância é uma construção social multifacetada, atravessada por fatores históricos e culturais, o que implica na existência de múltiplas infâncias. Valorizar essa diversidade é essencial para um ambiente educativo inclusivo e participativo.

Escutar, nesse contexto, vai além de ouvir: significa acolher as perspectivas infantis, dialogar e construir conhecimento de forma colaborativa. Como aponta Barbosa (2007), quando se reconhece às crianças como protagonistas de sua socialização, o papel do educador se transforma, priorizando “ouvir”, “compreender” e “dialogar” em vez de apenas “falar” e “transmitir”. Essa abordagem fortalece a participação infantil, promovendo uma educação que respeita e integra as singularidades das crianças.

Assim, considerar a infância como uma fase essencial na trajetória educativa exige um compromisso com práticas que respeitem e ampliem as vozes infantis. Ao garantir espaços de participação e escuta, a educação contribui para formar cidadãos ativos e conscientes, construindo uma sociedade mais democrática e inclusiva.

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

As primeiras reflexões sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorreram principalmente a partir da alteração na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por meio da Lei nº.11.274, que

altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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 (Brasil, 2006).

Seu objetivo é a formação básica do cidadão, por meio do desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores essenciais para a vida em sociedade. A ampliação da duração do Ensino Fundamental é justificada pela importância de oferecer às crianças um período mais longo de formação básica, que contribua para o seu desenvolvimento integral (Brasil, 2006). Essa medida ampliou a oferta de ensino obrigatório às crianças para um período mais extenso de formação básica. No entanto, é fundamental destacar que essa mudança também trouxe desafios e questionamentos sobre como essa transição deve ser conduzida de forma adequada.

Com a obrigatoriedade de as crianças, a partir dos 4 anos, estarem matriculadas, ocorre um grande risco da antecipação da escolarização com os moldes tradicionais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que o ensino de 09 anos não significa a garantia de qualidade do processo de transição. É necessário que se garantam os direitos de aprendizagem da criança, durante sua estada na Educação Infantil, sem retroceder para a condição de preparação para o Ensino Fundamental. Sobre essa compreensão:

A educação é um campo de disputa. Educação infantil e ensino fundamental estão colocados num patamar díspar na educação básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. (Kramer *et al.*, 2011 p. 75).

É fundamental compreender as diferenças e especificidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que são componentes essenciais da Educação Básica. A Educação Infantil constitui a primeira etapa desse processo, mas difere significativamente do Ensino Fundamental, em termos de sua estrutura curricular e de sua abordagem pedagógica.

A saída de uma etapa para a chegada em outra é um momento que marca a vida das crianças e familiares. As expectativas moldam essa passagem, as quais podem assumir diversas interpretações e manifestações emocionais. As diferentes significações e formas de sentir a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental mostram como esse momento é complexo e importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É de comum acordo que há um objetivo, que é o desenvolvimento integral das crianças que passam pelas etapas educativas. Vai além de exigir que a Educação Infantil prepare as crianças para o Ensino Fundamental, mas sim que haja receptividade a essas novas crianças. Mas como adequar currículos, pensar nessa criança, ou até mesmo aproximar as duas etapas? Qual a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? Moss (2011) considera quatro possibilidades de relação entre as etapas educacionais.

A primeira delas é a de *preparação da criança para a escola*, que se refere à antecipação dos conteúdos formais de escolarização para as crianças. Prepará-la para a próxima etapa, deixando-a apta ao ingressar na nova escola. A segunda relação é a de *distanciamento* entre as etapas, o que seria o oposto de uma parceria, podendo “[...] configurar uma fonte de suspeita e tensão” (Moss, 2011 p.151). A terceira possibilidade é a de *preparação da escola para a criança*, com a ideia de tornar as escolas mais adequadas para receber as crianças, utilizando as práticas

da Educação Infantil no Ensino Fundamental, com um olhar mais crítico para a escola tradicional, negando algumas especificidades que compõem o currículo da escola de Ensino Fundamental. A possibilidade defendida pelo autor é a ideia de *convergência* entre as etapas, com partilha e respeito mútuo, além de reconhecer suas diferenças e concepções. Assim:

Para que possam operar juntas, é preciso examinar melhor essas diferenças e buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas partilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada pelo respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho em conjunto em um projeto em comum. (Moss, 2011, p. 153).

A relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve ser pautada pela continuidade e pelo respeito às especificidades de cada etapa, superando a visão reducionista de que a primeira serve apenas como preparação para a segunda. Ambas possuem objetivos próprios, mas são indissociáveis, pois envolvem conhecimentos, afetos, saberes e valores que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

O cuidado, a atenção e o acolhimento caracterizam a Educação Infantil, assim como a alegria e a brincadeira, que também são fundamentais no processo de aprendizagem. No Ensino Fundamental, a liberdade para aprender e construir conhecimento deve ser assegurada, garantindo que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos culturais e sociais. Como destaca Kramer (2007), a creche, a pré-escola e a escola são espaços de formação cultural, nos quais é essencial garantir o direito de brincar, criar e aprender, respeitando a infância em sua plenitude.

Diante desse cenário, é fundamental estabelecer indicadores que permitam identificar tanto os pontos de aproximação quanto as diferenças entre essas etapas, possibilitando a formulação de projetos educacionais que respeitem a infância em sua integralidade e singularidade (Martins Filho e Martins Filho, 2013). Isso implica não apenas em evitar pressões e antecipações inadequadas, mas também em criar oportunidades para que as crianças vivenciem experiências significativas, favorecendo sua participação ativa no processo educativo. Espaços de escuta e diálogo são essenciais para garantir que suas vozes sejam ouvidas e consideradas, promovendo uma educação que respeita sua identidade e seus direitos.

Quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, há uma mudança de perspectiva em relação ao seu papel na educação. A passagem para o Ensino Fundamental, muitas vezes, traz consigo a expectativa de que a criança se adapte a um ambiente estruturalmente diferente, com ênfase na aquisição de conhecimentos escolares, por isso,

Transitar da educação infantil para o ensino fundamental não implica que a criança deixe de brincar, nem se divida em corpo e mente ao ingressar no ensino fundamental. Ao contrário, ela continua a ser criança e deve ser compreendida em sua integralidade tendo oportunidades de avançar em seu conhecimento da cultura, sem abandonar a infância. (Mello, 2018, p.64).

Reconhecer que, mesmo nessa nova etapa, a criança mantém sua identidade infantil, e é importante considerar sua totalidade, oferecendo-lhe oportunidades de aprendizado que permitam aprofundar seu conhecimento sobre a cultura, sem que isso signifique abandonar as características e experiências próprias da infância. Isso significa que, mesmo ao ingressar em uma nova fase da educação, a criança deve ser valorizada em sua singularidade e ter espaço para brincar, explorar e desenvolver-se de maneira integral.

Ao reconhecer e respeitar a identidade de crianças em sua totalidade, a escola pode criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo, onde elas se sintam seguras para expressar suas opiniões, explorar suas curiosidades e se engajar ativamente em seu processo de aprendizagem. Essa abordagem contribui para uma educação mais significativa, que considera a individualidade de cada criança e busca promover um desenvolvimento integral, tanto cognitivo quanto socioemocional.

Para ver a criança sob uma nova perspectiva, é necessário adotar uma atitude renovada em relação a ela, reconhecendo que aprender envolve interagir com uma diversidade de linguagens. Palavras, ações, gestos e expressões de afeto, transmitidos por meio do corpo, do desenho, do olhar, devem fazer parte do cotidiano da criança na instituição escolar.

Essas formas de comunicação funcionam como referências de estabilidade e continuidade, tornando o ambiente educativo compreensível para ela e abrindo caminhos para suas descobertas e manifestações. Nesse contexto, Kramer (2006) destaca

[...] a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. (Kramer, 2006, p. 810).

É essencial promover uma visão mais abrangente e integrada da criança, considerando-a como um sujeito ativo, participativo e completo em sua trajetória educacional. As crianças têm necessidades fundamentais de aprender e brincar, e ambas as atividades devem ser consideradas e atendidas adequadamente, ao longo de sua trajetória educacional.

é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzem nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (Kramer, Nunes e Corsino, 2011, p. 80).

O desafio de construir e reconhecer a especificidade da função das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental está relacionado à criação de um ambiente educacional que respeite a infância em sua idade própria. Isso significa proporcionar às crianças a oportunidade de vivenciar plenamente essa fase única de desenvolvimento, sem antecipação de etapas.

A Atuação Docente na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A docência é muito mais do que uma profissão, é uma complexa arte que transcende a mera transmissão de conhecimentos. Em seu cerne, revela-se uma atividade profundamente afetiva e ética, dedicada à construção de relações significativas e ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Reconhecida como uma profissão, a docência vai além desse rótulo, revelando-se uma prática dotada de peculiaridades singulares. Seu foco não são objetos inertes, mas seres humanos repletos de emoções e singularidades. Dessa forma, a docência se apresenta como uma profissão de natureza profundamente afetiva, intrinsecamente ligada às relações sociais e ao desenvolvimento humano (Tardif, 2014).

Essa perspectiva da docência como uma prática complexa e multifacetada vai ao encontro do que Souza e Martins Filho (2017) trazem como reflexão, sobre as exigências sociais e os diversos condicionantes dos ambientes onde os docentes atuam. Para os autores,

em meio a todas as exigências sociais, de caráter amplo, há um conjunto de condicionantes específicos dos ambientes nos quais os docentes atuam, ca-

racterizados por aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos, somados às variáveis do espaço, onde ocorre efetivamente a docência, acrescentando-se as características socioculturais e as expectativas do grupo de estudantes. Assim, ser docente é lidar com um conjunto de variáveis presentes no cotidiano, desde o planejamento, elaborado na expectativa da participação de um determinado grupo de pessoas, cuja reação pode ser totalmente diferente da esperada aos aspectos que envolvem a instituição escolar, como as relações profissionais e com a comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis ou não, a organização curricular, as demandas específicas da turma e da escola, dentre tantos outros itens. Dessa forma, a docência não é uma tarefa simples, meramente repetitiva, mas sim algo que exige criatividade, constante atenção, redirecionamentos e formação contínua. (Souza e Martins Filho, 2017, p. 43-44).

A relação entre esses aspectos se dá na complexidade das interações humanas, dentro desse contexto educacional, pois os docentes lidam com uma multiplicidade de fatores, devido a seu aspecto que

[...] confere à docência uma atividade repleta de dilemas, pluralidade e pouca regularidade. É o fato de esta ser uma atividade essencialmente humana, ou seja, que se sustenta por meio de relações e interações com e entre seres humanos. São inúmeras as pessoas com as quais o professor tem de lidar, em um mesmo espaço e em geral por um período de tempo considerável. Nesse conjunto de relações, ele administra tensões, resistências, atitudes diversas e, em alguns casos, até reações adversas (Souza, Martins Filho, 2017, p. 44).

A jornada de ser docente transcende as ideias simplistas do que é o exercício da função de professor/a, envolvendo uma participação ativa na dinâmica complexa de ensino e aprendizagem. Mais do que apenas “transmitir conhecimento”, como é muitas vezes entendida no âmbito do senso comum, a docência se revela como uma expressão refinada da arte educacional (Tardif, 2014) exigindo não apenas um domínio de conteúdos, mas também um profundo entendimento das sutilezas que formam as bases históricas, sociais e epistemológicas dos processos de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Freire (2021),

tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência como o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (Freire, 2021 p.100).

A dimensão ética da docência se manifesta como uma expressão concreta dos valores e princípios que orientam a prática educacional de um/uma professor/a. Por meio de uma abordagem digna, uma preparação científica sólida, um respeito inabalável e uma coerência entre palavras e ações, o/a professor/a cria um ambiente de aprendizado enriquecedor e autêntico. Essa abordagem não apenas auxilia os alunos na aquisição de conhecimento, mas também os possibilita desenvolver atitudes e valores essenciais, fundamentais para sua jornada rumo a uma cidadania ética e ao pensamento crítico, como exemplo: a alteridade, respeito às diferenças, posturas cooperativas e solidárias, concordando com Freire (2021, p. 115) a respeito do ensinar, pois,

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar

a compreensão de algo e com empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (Freire, 2021, p. 115).

O ato de ensinar não se limita à mera transmissão de conteúdo para os alunos, assim como aprender não se reduz a memorizar o perfil do conteúdo apresentado de forma vertical pelo/pela professor/a. O processo de ensino e aprendizagem envolve o esforço meticulosamente crítico por parte do/da professor/a para revelar a compreensão de um assunto em questão. Esse processo vai além da simples transferência de conteúdo e reflete a complexa interação entre o/a professor/a e o educando, destacando as dificuldades e, ao mesmo tempo, a beleza intrínseca da prática docente e do ato de aprender. Nas palavras de Souza e Martins Filho, a docência é

uma atividade essencialmente humana, ou seja, que se sustenta por meio de relações e interações com e entre seres humanos. São inúmeras as pessoas com as quais o professor tem de lidar, em um mesmo espaço e em geral por um período de tempo considerável. Nesse conjunto de relações, ele administra tensões, resistências, atitudes diversas e, em alguns casos, até reações adversas (Souza, Martins Filho, 2016, p.29).

No cerne da profissão docente, está a dimensão afetiva. Os educadores não podem se contentar apenas em socializar/contribuir para a apropriação de conhecimento historicamente acumulado, eles também são agentes de cuidado, apoio emocional e estímulo. As emoções permeiam a sala de aula, formando as conexões humanas que nutrem o aprendizado e promovem um ambiente onde as crianças se sintam seguras para expressar-se, questionar e explorar, interagir e expressar-se de maneira autêntica. Portanto,

[...] a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. [...]. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer, entregar-me à reflexão teórica e crítica, em torno da própria prática docente e discente recuar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (Freire, 2021, p.139).

Ser docente transcende os limites do conhecimento estático. É uma jornada dinâmica, onde o/a professor/a se torna um facilitador de descobertas, um condutor de conexões e uma descoberta de crescimento. Ao compreender a complexidade do contexto pedagógico, e ao mergulhar nas perspectivas dos profissionais, pode-se promover uma educação que enriquece cada momento presente. Nessa trajetória, desenvolve-se uma prática profissional multifacetada, enriquecida por conhecimentos especializados que vão além das páginas dos livros. Ser docente,

[...]é lidar com um conjunto de variáveis presentes no cotidiano, desde o planejamento, elaborado na expectativa da participação de um determinado grupo de pessoas, cuja reação pode ser totalmente diferente da esperada aos aspectos que envolvem a instituição escolar, como as relações profissionais e com a comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis ou não, a organização curricular, as demandas específicas da turma e da escola, dentre tantos outros itens. Dessa forma,

a docência não é uma tarefa simples, meramente repetitiva, mas sim algo que exige criatividade, constante atenção, redirecionamentos e formação contínua (Souza, Martins Filho, 2016, p.29).

Entretanto, ser docente não é apenas sobre o domínio de técnicas, é também sobre a dedicação e o comprometimento, preparação, responsabilidade e competência, como nas palavras de Freire:

O fato, porém, de que ensinar o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2002, p.28).

A educação não deve ser concebida apenas como um processo de preparação para a fase seguinte, mas sim como uma oportunidade para a realização plena e significativa de cada fase em si mesma, pois,

[...] a escola enquanto serviço público permitindo a vivência de todas as dimensões da pessoa no presente. Não queremos uma escola para um dia ser. Queremos uma escola onde na infância a cidadania seja uma realidade. Em nome de um dia ser, não deixamos que a criança seja no presente (Arroyo, 1994, p. 90).

Nota-se, neste excerto, a reafirmação de uma escola que valorize e promova o desenvolvimento completo da criança no presente, em vez de adotar uma abordagem que priorize exclusivamente a preparação para etapas futuras da vida, oportunizando experiências educacionais que atendam às necessidades sociais, emocionais, intelectuais e físicas das crianças, permitindo-lhes que sejam participantes ativos.

Além disso, o/a professor/a deve ser sensível às particularidades de cada criança, levando em consideração seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. É fundamental adotar uma teoria pedagógica que oriente não apenas o pensar, mas também o agir docente nessa fase, ou seja,

[...] uma teoria para orientar nosso pensar e o agir docentes que supere o senso comum que trata o fazer educação como atividade cotidiana e não como ciência, uma teoria necessariamente ancorada na compreensão do processo de desenvolvimento humano, isto é, no processo de humanização, na compreensão de como as crianças aprendem (Mello, 2018, p.55).

A docência, na passagem entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, também envolve uma colaboração com outros profissionais, uma parceria que contribui para o planejamento de ações que promovam uma passagem acolhedora e que respeite o ritmo de cada criança. Como aponta Tardif (2014),

defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começamos a reconhecernos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da Universidade, nada tem a mostrar ou a provar - mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum. (Tardif, 2014, p. 224).

A união e o respeito mútuo entre os profissionais da educação, independentemente do nível de ensino em que trabalham, são essenciais para que a profissão seja valorizada e para que haja uma troca de conhecimentos que contribua para a melhoria da prática educacional. Para melhorar a compreensão do papel do/da professor/a nessa transição, é importante destacar sua responsabilidade em planejar e implantar propostas pedagógicas que atendam às necessidades das crianças, proporcionando uma transição significativa e respeitosa entre as etapas educacionais. Assim, trazendo o argumento de Tardif (2014),

[...] o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando). (Tardif, 2014, p.149).

O papel dos/as professores/as na passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é fundamental para garantir uma continuidade e progressão adequadas no processo educativo das crianças, atuando também como mediador entre as duas etapas, ajudando as crianças com as mudanças e desafios que surgem ao avançarem para a próxima etapa educacional. Nas palavras de Mello (2018),

seja como iniciativa individual de uma turma, ou como iniciativa de escolas ou de uma rede inteira, este compartilhamento que envolve conhecimento e escuta resulta em aprendizagens docentes que possibilitam relações cuidadosamente pensadas no ensino fundamental para receber e acolher as crianças da educação infantil que chegam muito mais cedo no ensino fundamental; uma organização dos espaços e materiais mais intencional e articulada às necessidades e ao enriquecimento das necessidades das crianças; formas de gestão do tempo que contemplem os tempos diferentes das crianças; a proposição e organização de vivências que encantem as crianças tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, e, neste sentido, que lhes eduquem a atenção e o interesse. (Mello, 2018, p. 66).

Ampliando a compreensão do papel docente na passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fica manifesto que sua atuação vai além do ensino de conteúdos acadêmicos. O/a professor/a desempenha um papel crucial no suporte emocional, na formação construção de uma base sólida para o desenvolvimento integral das crianças, a partir da busca de conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil. Entender como ocorre o desenvolvimento humano na infância é fundamental para orientar uma teoria pedagógica que guie as suas práticas. A compreensão desse desenvolvimento permite dimensionar o papel da educação nesse contexto, assim como o papel da escola, dos professores e das professoras, e o lugar que as crianças ocupam no processo de aprendizagem, como argumenta Mello,

estes tempos que vivemos já decretaram que a professora e o professor têm que estudar sempre, procurar conhecer sempre e cada vez mais sobre a especificidade do aprender

dos bebês e das crianças pequenas. Para isso, conhecer como se dá o processo de desenvolvimento humano é condição para a adoção de uma teoria pedagógica que oriente nosso pensar e agir na educação infantil. É a partir da compreensão de como acontece o desenvolvimento humano na infância que podemos dimensionar o papel da educação nesse desenvolvimento, o papel da escola, o lugar e o papel do professor e da professora, o lugar que a criança deve ocupar no processo de aprender, o lugar da cultura – isto é, de tudo o que viemos criando ao longo da história humana, sejam hábitos e costumes, objetos, linguagens, a língua falada, a ciência e as técnicas - para promover o desenvolvimento humano. A partir daí é que poderemos intencionalmente organizar o trabalho escolar, isto é, o espaço e os materiais, programar as formas de gestão do tempo, cuidar das formas como acontecem as relações - entre adultos e crianças, entre as crianças de mesma e diferentes idades, entre os adultos da escola, entre a escola e as famílias, entre a escola e a comunidade – e organizar as atividades vividas com as crianças de modo que elas possam ser sujeitos ativos, protagonistas neste processo (Mello, 2018, p.53).

A dedicação, conhecimento e sensibilidade dos/das professores/as são componentes essenciais para que as a passagem das crianças de uma para outra etapa se faça de forma segura e respeitosa. Conforme destacado por Tardif (2014), os conhecimentos dos/das professores/as são fundamentados em princípios racionais, sujeitos a críticas e aprimoramentos constantes. Essa abordagem ressalta a importância da formação contínua dos educadores, permitindo que seus saberes se tornem mais poderosos, precisos e eficazes ao longo do tempo.

Ao compreender o desenvolvimento humano na infância, como mencionado por Mello (2018), os/as professores/as podem refletir sobre suas práticas pedagógicas e realizá-las de maneira mais informada e responsiva, proporcionando um ambiente educativo que promova o protagonismo das crianças. A combinação entre conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil e a aplicação prática desse conhecimento no dia a dia escolar é de grande importância para o crescimento das crianças na escola, e principalmente, no contexto de passagem de uma para outra etapa - Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental.

É importante considerar os/as professores/as como detentores de saberes específicos e essenciais ao exercício de sua profissão. Ao reconhecer os/as professores/as como sujeitos que possuem, utilizam e produzem conhecimentos relacionados ao seu trabalho, valoriza-se o papel fundamental que desempenham na escola. Os/as professores/as são descritos como os principais agentes e mediadores da cultura e dos saberes escolares no ambiente educacional, sendo responsáveis por conduzir a missão educativa da escola, como nas palavras de Tardif,

[...] é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (Tardif, 2014, p.228).

Interessar-se pelos saberes e pela subjetividade dos/as professores/as é essencial para compreender o cerne do processo educacional, que ocorre por meio do seu trabalho diário, em interação com as crianças e outros participantes do contexto educacional. Essa abordagem destaca a centralidade dos/das professores/as na formação e ampliação do conhecimento, enfatizando a importância de investir em sua valorização e em seu desenvolvimento profissional, para promover uma educação de qualidade e significativa, a partir do indicativo de Pimenta (2002, p.15), não é qualquer pessoa que pode exercer a função de ser professor/a e, além disso,

[...] o professor precisa ser formado. Ele precisa ser formado e estar em constante formação, seja num curso, seja durante seu processo de trabalho, porque a sala de aula e a escola colocam-lhe questões para as quais ele não tem resposta pronta. Pode tomar decisões, mas posteriormente precisa recorrer a uma análise sobre tais decisões para verificar se tomou, ou não, a melhor decisão. A formação do professor é algo muito sério. Requer investimento pessoal, institucional, público, político e social. Todos são fundamentais para a constituição do que denomino identidade epistemológica do professor. [...] É uma profissão e, portanto, pressupõe uma formação, uma carreira que envolve a configuração do que são os profissionais dessa área. A docência requer o que é chamado aqui de desenvolvimento profissional. Envolve formação, exercício da prática, condições de trabalho, considerações sociais, controle e avaliações. E o que estamos abordando aqui é, justamente, transformar a qualidade da escola gerando modificações na formação docente e no desenvolvimento profissional. Para os professores, a formação e o desenvolvimento profissional são fundamentais para que se transforme e melhore a qualidade da escola. (Pimenta, 2002, p.15).

A formação dos/as professores/as é um processo integral que deve ser contínuo e conectado diretamente ao ambiente escolar. A identidade do/da professor/a se forma e se fortalece, através de uma combinação de formação inicial sólida e desenvolvimento profissional contínuo. A escola, sendo o local onde os desafios pedagógicos se manifestam de forma mais concreta, deve ser tanto o ponto de partida quanto o de chegada dessa formação. A esse respeito, Aguiar, Brichi e Zapata trazem:

[...] questões a se pensar em relação à formação continuada de professores: que percurso já realizamos até aqui? Por onde continuar? Como assegurar o direito das crianças de aprender e o direito dos professores a uma formação continuada que lhes dê as condições de ensinar a todas as crianças? Cada professor tem sua história de formação (inicial e continuada) e cada criança tem sua história de vida (familiar, cultural), então, como entrelaçar esses seres e suas histórias no processo de ensinar e aprender? Como as teorias e reflexões que vêm se constituindo ao longo da história no campo educacional nos ajudam a ler a nós mesmos e as crianças à nossa volta? Quais políticas públicas necessitamos para concretizar a utopia de uma escola para todas as crianças e, principalmente, para aquelas que sofrem as contradições dessa sociedade desigual e tão injusta, que resistem e insistem em acreditar na escola como uma possibilidade para a vida? (Aguiar, Brichi e Zapata, 2017, p.216).

A docência é uma profissão de profunda relevância, que transcende a mera transmissão de conhecimento para se tornar uma experiência enriquecedora de aprendizado e crescimento mútuo. Ao reconhecer o papel fundamental dos/das professores/as como agentes de transformação e construtores de pontes entre diferentes etapas educacionais, podemos fortalecer não apenas a qualidade da educação, mas também a formação de cidadãos éticos e críticos. Investir na formação e no desenvolvimento profissional dos/das docentes, promover a colaboração e o respeito mútuo entre os/as profissionais da educação e valorizar a dimensão afetiva e ética da docência são passos essenciais para construir uma educação mais inclusiva e respeitosa com as infâncias, corroborando assim com as palavras de “somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós, educadores, também de ensinar” e “ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão” (Freire, 1996, p.12).

Considerações finais

A análise dos conceitos fundantes da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental evidencia a complexidade desse processo e a necessidade de compreendê-lo a partir de uma perspectiva que respeite a infância em sua singularidade. A infância, enquanto construção social, não pode ser reduzida a uma preparação para a etapa seguinte, mas deve ser valorizada em si mesma, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos na produção de conhecimento e na construção de suas próprias experiências.

A infância como elo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental evidencia que essa passagem deve ser compreendida como um processo contínuo, no qual as especificidades das crianças precisam ser respeitadas e valorizadas. As múltiplas infâncias, construídas social e historicamente, reforçam a importância de enxergar a criança como sujeito ativo, que produz cultura e conhecimento, e não apenas como receptora de informações. Nesse sentido, o direito à educação deve ser assegurado com base em práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e promovam a continuidade dos processos de aprendizagem de forma integrada e significativa.

A transição entre as etapas educacionais não deve ser vista como um momento isolado, mas como parte de um percurso contínuo de aprendizagem. Os estudos discutidos neste artigo demonstram que esse processo envolve desafios estruturais, metodológicos e afetivos, desta forma, a articulação curricular e o fortalecimento dos vínculos entre as duas etapas são fundamentais, garantindo uma continuidade significativa e uma aprendizagem sem rupturas bruscas.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos trouxe novas demandas, exigindo atenção especial para que essa mudança não represente uma antecipação da escolarização, mas sim uma adaptação respeitosa ao ritmo da infância. Evitar rupturas bruscas e fortalecer o diálogo entre as etapas são aspectos fundamentais para garantir que essa transição ocorra de maneira acolhedora e harmoniosa, respeitando o brincar, a autonomia e os processos investigativos das crianças.

Nesse contexto, a docência assume um papel central na construção de uma transição mais respeitosa e coerente com os direitos das crianças. O/a professor/a não é apenas um mediador de conteúdos, mas um profissional que compreende as especificidades desse processo e atua para garantir um ambiente de aprendizagem acolhedor e sensível às necessidades infantis. A formação docente, contínua e reflexiva, é essencial para que os educadores possam desenvolver práticas que favoreçam a escuta ativa das crianças, promovam interações significativas e fortaleçam a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de políticas públicas que incentivem a colaboração entre professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, promovendo formações conjuntas e espaços de diálogo sobre as práticas pedagógicas. Essas iniciativas podem contribuir para uma transição mais harmoniosa, assegurando que o ingresso no novo ciclo escolar ocorra de maneira acolhedora e respeitosa às trajetórias das crianças. A análise dos conceitos fundantes do estudo permitiu compreender a centralidade da infância como eixo articulador entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A passagem entre essas etapas exige um olhar atento para que a continuidade educativa seja garantida, respeitando as especificidades das crianças.

Assim, ao discutir os conceitos de infância, transição e docência, este estudo reforça a necessidade de repensar práticas e políticas educacionais que assegurem uma passagem respeitosa, garantindo que as crianças tenham seu direito à infância preservado, enquanto constroem novos saberes e relações no percurso escolar.

Referências

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. Reflexões sobre a formação de professores(as): Questões sempre presentes! **Boletim GEPPEM**, [S. l.], n. 81, p. 105–117, 2022. DOI: 10.4322/gepem.2022.032. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/487>. Acesso em: 4 jun. 2024.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de BRICHI, Caren Cristina, ZAPATA, Soraia Irrigaray. Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: Continuidades, rupturas e ressignificações. **Cad. CEDES**. v. 37, n.102, p. 201-218. 2017.

ARROYO, Miguel Gonzales. O significado da infância. IN: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. **Anais...** Brasília: MEC, 1994. p. 88-92.

ARROYO, **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BATTISTI, Alba. MARTINS FILHO, Lourival José. Formação docente no Brasil: cenários e desafios. **Intercambios**. Dilemas y transiciones De La educación superior, v. 3, p. 27, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan R. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (org.). **Paixão de aprender**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 11-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, tia não**: cartas para quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2002.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out, 2006.

KRAMER, Sônia. 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. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. p. 13-23.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. **Educação Infantil**: especificidades da docência. Florianópolis: UDESC, 2013.

MELLO, Suely Amaral. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 47–71, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p47. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/>

educanalise/article/view/33683. Acesso em: 30 jul. 2023.

MOSS, Peter Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142–159, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/122>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-39, jan./jun. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Mapa de conceitos da sociologia da infância. **Revista zero-a-seis**, produção eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (Nuclein) da UFSC/CED, n.º. 14, ago./dez. 2006

SOUZA, Alba Regina Battisti de; MARTINS FILHO, Lourival José. Docência e formação de professores (as): cenários e perspectivas. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 3, n. 1, 2017. DOI: 10.5965/24471267312017040. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/9088>. Acesso em: 19 jun. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

Recebido em 10 de abril de 2025

Aceito em 13 de maio de 2025