



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**



**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: FAMÍLIA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

ALINE SCHMIDT ZELINSKI

**MARINGÁ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – MESTRADO
PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
FAMÍLIA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada por Aline Schmidt Zelinski ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Maringá-UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

Orientadora: Prof.^a Dra. Marta Chaves

**MARINGÁ
2025**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Z49t

Zelinski, Aline Schmidt

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental : família e escola na construção de uma Educação Inclusiva / Aline Schmidt Zelinski. -- Maringá, PR, 2025. 98 f. : il. color., figs.

Acompanha produto educacional: Vivências inclusivas para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 26 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2025.

1. Educação inclusiva. 2. Ensino fundamental. 3. Formação continuada de professores. 4. Teoria histórico-cultural. 5. Educação infantil. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

ALINE SCHMIDT ZELINSKI

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
FAMÍLIA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marta Chaves (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dra. Marta Regina Furlan – UEL – Londrina

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli – UEM

Prof.^a Dra. Dorcely Isabel Bellanda García – UNESPAR

Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM

Maringá, 19 de dezembro de 2025.

Às *crianças*, que transitam nesta complexa e emocionante jornada, inspiração de nossa busca por uma transição escolar humana e inclusiva; aos seus *familiares*, por serem o primeiro e insubstituível suporte, e às *equipes pedagógicas*, por seu compromisso diário em humanizar e incluir. Que este estudo seja um norte e estímulo para que o processo de mudança seja sempre de acolhimento e continuidade.

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos meus percursos pessoal e acadêmico e na elaboração e conclusão deste estudo, algumas pessoas foram essenciais. A elas, expresso minha sincera gratidão:

Em primeiro lugar, a **Deus**. Por ser meu refúgio e fortaleza. Foi a fé em sua infinita misericórdia que me fortaleceu, tornando a conclusão deste sonho possível.

Aos meus pais, **Jorge Zelinski** e **Marta Schmidt Zelinski**, exemplos de honestidade e amor, expresso minha profunda gratidão pela vida e por todo o esforço que dedicaram para que nada me faltasse. Agradeço por todas as vezes em que, com amor, ficaram com meus filhos para que eu pudesse me concentrar na escrita desta dissertação.

Ao meu esposo, **Wagner da Silva**, pela nossa união e pela linda família que formamos. Seu amor, companheirismo e incentivo desde o início deste processo foram essenciais.

Aos meus filhos, **Murilo Zelinski Silva**, que, nos momentos de minha ausência, teve força e aguentou firme; **Isabela Zelinski Silva**, que nasceu durante o mestrado e foi minha constante companhia na escrita desta dissertação. Vocês são as maiores bênçãos da minha vida, eu amo imensamente vocês.

Aos meus irmãos, **Helena Schmidt Zelinski** e **Matheus Schmidt Zelinski** que, com amor e cuidados mútuos, são pilares fundamentais para o meu caminho.

À minha sogra, **Ivone de Fátima Tomczyk**, pelo apoio, afetividade e cuidados com meus pequenos filhos neste percurso de estudos.

A todos os **meus familiares**, que me apoiaram e me compreenderam incondicionalmente, dedico a vocês com honra e gratidão por todo o suporte ao longo desta jornada.

À minha querida orientadora, **Prof.^a Dra. Marta Chaves**, pelo acolhimento, afeto, zelo e apoio em cada orientação e diálogo. O aprendizado em cada detalhe, a conduta, no

afeto e no acolhimento humano e estético, foram essenciais para meu desenvolvimento pessoal e profissional. Guardarei sempre em minha memória seus ensinamentos e seu amor pela educação, que nos faz acreditar na excelência e humanização em cada prática pedagógica. A você, expresso minha profunda gratidão e admiração.

Ao **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (GEEII-UEM)**. O cuidado e o amparo entre os integrantes nos conduzem com gentileza e harmonia, o que me possibilitou evoluir e aprimorar meus conhecimentos acerca da educação. Gratidão à Dra. **Vanessa Freitag** pela liderança com afeto, acolhimento e respeito. Às coordenadoras Dra. **Eloiza Elena da Silva Martinucci** e Dra. **Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**, pelo carinho e ensinamentos. Aos demais integrantes e, em especial, à **Ma. Denise Miyabe**, pelo auxílio no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos **docentes da turma IV** do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), em especial, aos coordenadores, **Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**, **Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli** e à ex-coordenadora, **Prof.^a Dra. Aparecida Meire Calegari-Falco**, expresso minha sincera gratidão pela socialização de experiências enriquecedoras, pelo conhecimento adquirido e pelo apoio contínuo ao longo desta jornada.

Aos **colegas da turma IV** do PROFEI/UEM, por todos os momentos e experiências compartilhadas.

Às colegas do PROFEI-UEM e orientandas da Dra. Marta Chaves e integrantes do GEEII-UEM, **Ma. Fabiana Francisca de Souza Costa (turma II)**, **Ma. Lilian Cristina Cantarelli Mataroli (turma II)** e **Ma. Francielle Simões Machado (turma III)**, pelo companheirismo, amizade e respeito neste percurso. Agradeço a Deus por tê-las conhecido, suas palavras de força e fé foram essenciais.

Agradeço, em especial, à colega e amiga, **Adélia Cristina Schedolsky Orloski**. Compartilhar desta trajetória com você foi muito especial, seu incentivo e carinho fizeram com que eu tivesse forças para concluir esta etapa.

A todos os **professores e professoras** que, durante toda a minha trajetória escolar, contribuíram com a minha formação humana e educacional.

Aos meus **colegas de profissão**, agradeço profundamente a contribuição em meu desenvolvimento profissional e as palavras de incentivo e apoio, fundamentais para me fortalecer ao longo deste percurso.

Às **amigas** com quem a vida me presenteou. Em especial, à **Sibele de Fátima Ferreira Wanderbrook**, que acompanhou este processo desde o início. Sua presença, incentivo, palavras de fé e oração foram essenciais ao longo do mestrado, encorajando-me e dando-me forças para continuar em frente.

À renomada **Universidade Estadual de Maringá (UEM)**, expresso minha profunda gratidão pelo acolhimento e oportunidade de formação. Ao conceituado **Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)**, agradeço por tornar possíveis momentos reflexivos e de profundo aprendizado na busca por uma educação mais inclusiva.

À **banca examinadora** deste trabalho, **Prof.^a Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira**, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), **Prof.^a Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia**, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), **Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli** e **Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**, da UEM, obrigada por aceitarem meu convite e pelo tempo dedicado a este estudo. Suas observações atenciosas e precisas foram fundamentais para o aperfeiçoamento desta dissertação, elevando significativamente a qualidade e o rigor científico desta pesquisa.

À **Secretaria de Educação de São Mateus do Sul**, pelo respeito com as crianças e os profissionais da educação. Meu sincero agradecimento por apoiar esta trajetória de estudos e aprimoramento formativo.

E, por fim, a todas as **crianças** que passaram pelas minhas mãos de educadora, cada um com seu jeitinho ajudou a formar a profissional que hoje sou. Vocês são a inspiração para que eu busque cada vez mais conhecimento a fim de proporcionar-lhes uma educação de excelência e humanizadora.

Obrigada a todos!

Aqui e Ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Brinquei com amigos
E com as letras
Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Conheci números e contei quase tudo
Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Fui árvore e até cantei e dancei
Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Eu e meus desenhos
Ganhamos muitos “parabéns”
Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Empurrei e rapidinho aprendi
Que isto não se faz
Nem aqui e nem ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Aprendi a dividir
Aprendi a partilhar
E o mais lindo ainda
Aprendi a respeitar

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Os professores ficarão aqui
E eu irei bem pertinho ali

Aqui e ali
Não quero ir sozinho não
Com amigos longe quero ir
Mas vocês estarão para sempre no meu
coração

ZELINSKI, Aline Schmidt. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: família e escola na construção de uma educação inclusiva. Orientadora: Marta Chaves. 2025. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a transição escolar das crianças da educação infantil para o ensino fundamental em uma perspectiva inclusiva. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, com caráter bibliográfico documental, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural. Nossa fundamentação teórica consiste, predominantemente, em legislações e documentos norteadores, além de livros, teses, dissertações e artigos científicos que se adequam aos nossos objetivos e contribuem com a qualidade e relevância desta pesquisa. A transição escolar é um momento de grande desafio na vida das crianças, familiares e equipe pedagógica, quando os sentimentos de insegurança e ansiedade se fazem presentes. Esta pesquisa parte da hipótese de que, se existirem ações didáticas e práticas inclusivas na transição escolar, poderão ser secundarizadas essa fragilidade e a não compreensão desse importante período vivido por crianças, familiares e equipe pedagógica. Abordada nos documentos orientadores da educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a transição escolar da educação infantil deve ser realizada proporcionando a garantia da continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e buscando, com estratégias efetivas, sua inclusão, acolhimento e adaptação no ensino fundamental. Nosso objetivo geral consiste em estudar a importância da transição em uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças da educação infantil. As seções estão organizadas para atender aos objetivos específicos: Fundamentar teoricamente a necessidade de continuidade pedagógica entre a educação infantil e o ensino fundamental; Apresentar a educação inclusiva como uma política que deve permear efetivamente o sistema educacional; Analisar a importância da formação continuada dos professores e da equipe pedagógica no que tange à transição inclusiva entre a educação infantil e o ensino fundamental; Investigar a relação entre o acolhimento familiar e o impacto desse suporte no processo de transição escolar para as crianças da educação infantil e apresentar, por meio do Recurso Educacional, sugestões de estratégias inclusivas para a transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental anos iniciais. A partir dos resultados deste estudo, concluímos que a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental é uma importante etapa de acolhimento e afetividade, por isso a integração entre família e instituição é essencial. Compreendemos que, com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, como temática na formação dos professores e equipe pedagógica, esse processo tende a tornar-se mais humanizado e inclusivo. Esta investigação é vinculada aos estudos do Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII/UEM).

Palavras-chave: Transição Escolar; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação Inclusiva.

ZELINSKI, Aline Schmidt. **The transition from Early Childhood Education to Elementary School: family and school in the construction of an inclusive education.** Supervisor: Marta Chaves. 2025. 98 f. Dissertation (Master in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2025.

ABSTRACT

This research focuses on the school transition of children from Early Childhood Education to Elementary School from an inclusive perspective. It is a qualitative, bibliographical study based on the Historical-Cultural Theory. Our theoretical foundation consists predominantly of legislation and guiding documents, as well as books, theses, dissertations, and scientific articles that align with our objectives and contribute to the quality and relevance of this research. The school transition is a time of great challenge in the lives of children, families, and teaching staff, a time when feelings of insecurity and anxiety are present. This research is based on the hypothesis that if inclusive didactic actions and practices exist in the school transition, the fragility and lack of understanding of this important life moment experienced by children, families, and pedagogical staff can be lessened. Addressed in the guiding documents for basic education, such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the school transition from Early Childhood Education must be carried out by ensuring the continuity of the learning and development process of children and seeking effective strategies for their inclusion, reception and adaptation in Elementary Education. Our general objective is to study the importance of the transition from a learning and development perspective for children in Early Childhood Education. The sections are organized to address the specific objectives: Theoretically substantiate the need for pedagogical continuity between Early Childhood Education and Elementary School; Present inclusive education as a policy that must effectively permeate the educational system; Analyze the importance of continuing education for teachers and the pedagogical team regarding the inclusive transition between Early Childhood Education and Elementary School; Investigate the relationship between family welcoming and the impact of this support on the school transition process for Early Childhood Education children and present, through the Educational Resource, suggestions for inclusive strategies for the school transition from Early Childhood Education to the Early Years of Elementary School. Based on the results of this study, we conclude that the transition between Early Childhood Education and Elementary School is an important stage of welcoming and affectivity, which is why the integration between family and institution is essential. We understand that with the contributions of the Historical-Cultural Theory, as a theme in the training of teachers and the pedagogical team, this process tends to become more humanized and inclusive. This investigation is linked to studies conducted by the Inclusive Early Childhood Education Research and Study Group (GEEII/UEM).

Key words: school transition; Early Childhood Education; Elementary School; inclusive education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CENSUPEG	Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEDUC	Diretoria de Educação
DPGE	Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar
DTP	Departamento de Teoria e Prática da Educação
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FAFIUV	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória
GEEII	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMA	Instituto Maringaense de Autismo
NRE/UVA-PR	Núcleo Regional de Educação de União da Vitória-PR
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SEIA	Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações
SIEaD	Simpósio Internacional de Educação a Distância
SINFANTIL/NOPR	Sindicato das Escolas de Educação Infantil do Paraná
SIPROFEI	Seminário Internacional do PROFEI

SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: A CRIANÇA E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO	25
2.1 Educação infantil e sua finalidade na contemporaneidade	27
2.2 A presença da criança e o processo de aprendizagem na educação infantil e no ensino fundamental	31
2.3 Transição entre educação infantil e ensino fundamental	39
3 FAMÍLIA: SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL	50
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	55
4.1 Defesa pela formação continuada de profissionais da educação	56
4.2 Educação inclusiva: reflexões que visam à sua efetivação	61
4.3 Teoria Histórico-Cultural: contribuições para uma educação humanizadora	66
5 RECURSO EDUCACIONAL	75
5.1 Delineamento do recurso educacional	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	93
Apêndice A – Poema: Aqui e Ali	93
Apêndice B – Poema: Toda Sala Tem	95
Apêndice C – Poema: Família Especial	96
Apêndice D – Poema: Ser Especial É	97
Apêndice E – Poema: Como é que Vou Fazer	98

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a transição escolar das crianças da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental e tem como objetivo estudar a importância da transição em uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças da educação infantil. A motivação para este estudo deu-se na observação das dificuldades encontradas pelas equipes das instituições de ensino e pelas famílias das crianças que estão saindo da educação infantil e ingressando no 1º ano do ensino fundamental, momento em que há significativa insegurança dos responsáveis e dos professores, causada, muitas vezes, pelo processo de adaptação nessa nova fase escolar.

Desde o início de nossa vivência pedagógica, tivemos atenção especial com a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, pois, em nossa trajetória de estudos e atividade profissional, nos deparamos com inúmeras situações de fragilidade no processo de ensino e aprendizagem que causam insegurança e, por vezes, sofrimento nas crianças, como exemplo, a transição escolar. Como afirmam Chaves e Gonçalves (2022, p. 56),

Na idade escolar, que se inicia por volta dos 6 ou 7 anos (e estende-se até aproximadamente os 10 anos), há o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com a entrada na escola, ocorrem mudanças relevantes na vida da criança, e a atividade de “estudo” passa a se destacar.

Nesse momento, não é raro ouvirmos dos adultos – “Agora você vai para a escola, acabou a brincadeira” –, ou mesmo de profissionais da educação – “Agora vamos guardar os brinquedos, porque é hora de estudar”–. Em razão dessa abrupta mudança de ações pedagógicas vividas, seja na educação infantil, seja quando as crianças iniciam o ensino fundamental, e da fragilidade expressa na não compreensão de familiares envolvidos nesse processo, observamos que não há cuidado com a transição escolar, principalmente nas etapas iniciais de ensino. A articulação entre essas etapas demanda atenção para a manutenção do equilíbrio entre as rupturas e as continuidades. É imperativo garantir a fluidez dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, acolhendo a singularidade infantil e as

distintas formas de apropriação do conhecimento, em coerência com a natureza pedagógica de cada fase (Brasil, 2018).

Perante o exposto, a questão central que orienta esta pesquisa é: como a ação pedagógica pode tornar a transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental mais humanizada e inclusiva? Fundamentamos a hipótese de que, se existirem ações didáticas e práticas inclusivas na transição escolar, poderão ser secundarizadas a fragilidade e a não compreensão desse importante período vivido por crianças, familiares e equipe pedagógica. Essa indagação conduz ao objetivo geral: estudar a importância da transição em uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças da educação infantil. A partir desse objetivo, consideramos fundamentais os seguintes objetivos específicos:

- Fundamentar teoricamente a necessidade de continuidade pedagógica entre a educação infantil e o ensino fundamental;
- Apresentar a educação inclusiva como uma política que deve permear efetivamente o sistema educacional;
- Analisar a importância da formação continuada dos professores e da equipe pedagógica no que tange à transição inclusiva entre a educação infantil e o ensino fundamental;
- Investigar a relação entre o acolhimento familiar e o impacto desse suporte no processo de transição escolar para as crianças de educação infantil;
- Apresentar, por meio do Recurso Educacional, sugestões de estratégias inclusivas para a transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental anos iniciais.

Em nossa formação inicial, na graduação de Pedagogia (2007-2010) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória-PR¹, os estudos relacionados à transição escolar eram raros ou nulos – à época pouco se

¹ A Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória-PR (FAFIUV) foi criada em 1956 pela Lei nº 3.001, tendo autorização de funcionamento dos primeiros cursos de licenciatura, História e Pedagogia, em janeiro de 1960, por meio do Decreto Federal nº 47.666. Em 2013, com a criação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória passou a compor e ser denominada *Campus* de União da Vitória.

abordava o tema. Posteriormente, realizamos as especializações *Lato Sensu* em “Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva” (2011) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI e Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação – CENSUPEG, “Altas Habilidades ou Superdotação” (2019) pela Faculdade São Braz e “Psicopedagogia Clínica e Empresarial” (2020) pela Universidade Católica de Brasília, e, mais uma vez, embora os estudos tenham sido muito significativos, a temática da transição escolar não se apresentava.

Nesse mesmo período de percurso de estudos, iniciamos as atividades laborais, quando o tema começou a se apresentar de forma significativa. A primeira experiência docente como professora regente de educação infantil ocorreu em instituições de ensino da rede particular, de 2010 até maio de 2012, momento em que passamos a lecionar de forma efetiva, por meio de aprovação em concurso público, na rede municipal de ensino de São Mateus do Sul-PR², no ensino fundamental – anos iniciais, com turmas de alfabetização; posteriormente retornamos à regência na educação infantil e em Salas de Recursos Multifuncionais de Educação Infantil, onde atuamos no momento. Em 2021, passamos, também, a compor a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus do Sul-PR, assessorando, no Departamento de Educação Infantil, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que recebem crianças dos primeiros meses até os cinco anos de idade, e as escolas municipais, onde são matriculadas somente crianças em idade obrigatória (4 e 5 anos). No dia a dia, observávamos a angústia e a ansiedade das crianças e dos familiares por saberem que sairiam do CMEI sem saber como seria o próximo ano letivo. Esse sentimento fazia com que as crianças não se sentissem confortáveis com a nova rotina, o novo ambiente e as novas pessoas com as quais iniciariam convívio.

² O município de São Mateus do Sul está localizado no sul do Paraná, a cerca de 150 km da capital, Curitiba. Conforme estimativa do IBGE (2024), o município possui cerca de 43.413 habitantes. Atualmente, São Mateus do Sul tem sua primeira prefeita eleita (2021-2024), Fernanda Garcia Sardanha, iniciando seu segundo período de mandato (2025-2028). A Rede Municipal de Ensino tem aproximadamente 4.814 alunos, sendo 1.949 na educação infantil e 2.865 no ensino fundamental anos iniciais. Tem 12 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) urbanos que atendem a crianças de creche e pré-escola, 1 Centro Municipal de Educação Infantil do Campo, onde são matriculadas crianças de quatro e cinco anos, 13 escolas municipais que atuam com educação infantil e ensino fundamental (11 delas no campo e 2 urbanas) e oito escolas que atendem somente ao ensino fundamental anos iniciais (3 escolas do campo e 5 urbanas). Do total de escolas, três delas são escolas em tempo integral, assim como os 12 CMEIs urbanos. São Mateus do Sul é atendido, juntamente com mais oito municípios, pelo Núcleo Regional de Educação de União da Vitória-PR (NRE/UVA-PR), que fica a 88 km de distância da cidade.

Com interesse em aprimorar nossos conhecimentos e contribuir de forma significativa com a educação, principalmente com a Rede Municipal de Educação de São Mateus do Sul-PR, onde lecionamos, em março de 2024 ingressamos no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEM³, sob orientação da Professora Dra. Marta Chaves. A escolha pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), da Universidade Estadual de Maringá, deu-se por reconhecermos a UEM como uma das melhores universidades do Brasil; ter a oportunidade de permanecer em contato com a rotina escolar durante a formação também foi um dos grandes motivos que nos levou a essa escolha.

Antes mesmo de ingressarmos no PROFEI/UEM, tivemos várias oportunidades de formação com a Dra. Marta Chaves. Nosso primeiro contato aconteceu no encontro no Núcleo Regional de Educação de União da Vitória-PR, em 2022, na formação intitulada “Arte e Literatura: encantos e aprendizagem para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”. Como complemento desse encontro, a referida professora realizou um diálogo com a equipe técnica da Secretaria de Educação de São Mateus do Sul-PR, apresentando livros de sua organização, escritos como resultado do trabalho realizado com outros municípios e participação colaborativa nos materiais “Educa Juntos: língua portuguesa”, “Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: ações pedagógicas articuladas” e “Orientações pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico (volumes 1 e 2)”⁴, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação

³ O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, e tem como objetivo oferecer formação continuada para professores em efetivo exercício na rede pública de ensino da educação básica para que aprimorem seu repertório de conhecimentos e saberes, podendo promover o desenvolvimento em contextos educacionais e garantindo uma educação inclusiva, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. O PROFEI foi aprovado na Universidade Estadual de Maringá (UEM) por meio da Resolução nº 001/2020-COU e está vinculado ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH).

⁴ O documento foi idealizado pela escritora Marta Chaves e organizado pelas autoras Marta Chaves, Leila Cristina Mattei Cirino e Roseli Correia de Barros Casagrande. Ele visa fomentar a reflexão teórico-metodológica sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Seu propósito é subsidiar a formação em serviço dos professores, inspirando uma ação pedagógica que respeite as especificidades do desenvolvimento das crianças nessa etapa. A elaboração desse material foi resultado de intensa atividade de formação pedagógica realizada entre 2012 e 2013 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Essa iniciativa envolveu técnicos pedagógicos dos 32 Núcleos Regionais de Educação, técnicos dos Departamentos de Educação Básica, Diversidade e Educação Especial, e contou com a participação de professores pesquisadores de Instituições de Ensino Superior, culminando na produção coletiva de 17 textos organizados em dois volumes (Paraná, 2015).

e do Esporte – SEED, governo do Paraná. Esses escritos intensificaram nossa necessidade em estudar a transição escolar da educação infantil para os primeiros anos do ensino fundamental.

Em março de 2023, na cidade de Maringá-PR, tivemos a oportunidade de compartilhar as vivências da educação infantil de São Mateus do Sul-PR no “I Congresso de Educação Infantil – Inclusão e Inovação: Possibilidade, Aprendizagem e Desenvolvimento de Professores e Crianças”, conduzido pela Dra. Marta Chaves e organizado pelo Sindicato das Escolas de Educação Infantil do Paraná (SINFANTIL/NOPR). Foram momentos de aprendizado, socialização de experiências e diálogo com outros profissionais da educação e professores em formação.

Em maio do mesmo ano, a professora Dra. Marta Chaves realizou formação pedagógica⁵ para toda a rede de ensino do município de São Mateus do Sul-PR. Participaram técnicos da equipe da Secretaria Municipal de Educação, gestores, coordenadores, professores de educação infantil e ensino fundamental, estagiários e monitores de educação infantil. A Dra. Marta Chaves enfatizou a essencialidade da arte e da literatura para a formação das crianças na concretização de uma educação que possibilite as máximas elaborações humanas. Apresentou a utilização de recursos didáticos elaborados com o objetivo de estimular as crianças e potencializar seu desenvolvimento pleno, como exemplo, “As Caixas que Mostram Telas”⁶ e “Colcha Roda de Conversa”⁷.

Após ingresso no PROFEI/UEM, com o intuito de defender e proporcionar momentos de reflexão sobre a importância da literatura e da arte na educação infantil, participamos, com orientação da Dra. Marta Chaves, da formação continuada, realizada em abril de 2024, na sede do NRE/UVA-PR, com os diretores

⁵ Pontuamos que a pesquisadora não obteve pró-labore nem financiamento para atuar na formação descrita. Foram doados ao município 60 exemplares do livro “Versos para brincar e aprender”, de sua autoria.

⁶ “As Caixas que mostram telas” é um recurso didático, idealizado e sistematizado pela Dra. Marta Chaves no ano de 2013, “composto por uma caixa (papel, madeira ou material similar), e no interior dela é reproduzida uma tela em três dimensões de um expoente das artes plásticas visuais. Conjuntamente à reprodução, tem-se uma imagem da tela original para que as crianças possam observar a imagem e o resultado do trabalho. O período de realização – incluindo planejamento, organização e elaboração – pode chegar a um semestre, indicando que nesse período a criança tem inúmeras vivências até a finalização da caixa. Todo processo de desenvolvimento desse recurso didático é proposto, organizado e conduzido pelo professor; as crianças participam ativamente da elaboração da caixa sob a orientação e condução do educador” (Chaves, 2015, p. 58).

⁷ “[...] o recurso didático Colcha Roda de Conversa, idealizado e sistematizado pela Prof.^a Dra. Marta Chaves no ano de 2013, e que desde então vem sendo elaborado e composto em diferentes municípios do estado do Paraná e Rondônia” (Moura, 2018, p. 95).

de departamentos e secretários de Educação dos municípios que compõem o Núcleo Regional de União da Vitória-PR. Durante a explanação, apresentamos os livros de poemas de Marta Chaves como proposta de estudo com as crianças, “Versos para brincar e aprender” (Chaves, 2022b) e “Sentimentos e palavras” (Chaves, 2022a).

O livro de poemas “Versos para brincar e aprender” (Chaves, 2022b) também foi utilizado em outras formações pedagógicas no município de São Mateus do Sul-PR e NRE/UVA-PR, tendo como conclusão das atividades a “I Mostra de Educação Infantil do Núcleo Regional de União da Vitória-PR”, quando alguns professores de educação infantil dos nove municípios que compõem o NRE/UVA-PR puderam apresentar os trabalhos realizados com as crianças por meio das vivências literárias.

Outra importante atividade vivenciada ocorreu em abril de 2024. A Dra. Marta Chaves e suas orientandas foram recebidas pela fundadora e coordenadora do Instituto Maringaense de Autismo (IMA) em uma visita técnica quando observamos a organização do espaço e discutimos sobre as atividades realizadas e a importância da equipe multidisciplinar no atendimento aos educandos autistas e às famílias destes. A organização do espaço foi pensada em todos os detalhes para possibilitar o máximo desenvolvimento dos educandos atendidos.

Além dessas experiências, o ingresso no PROFEI/UEM nos oportunizou a participação no Grupo de Estudos em Educação Infantil Inclusiva – GEEII/UEM⁸, em que vivemos um processo de constante aprendizado e aprimoramento profissional. Os encontros são preparados com zelo e afeto, proporcionando espaços e encontros com estética acolhedora, detalhes que demonstram atenção destinada a cada participante, como preparação de poemas, excertos e cadernos personalizados, mesa cuidadosamente preparada com toalhas, flores naturais e café coletivo, priorizando o bem-estar, acolhimento e sentimentos de felicidade e

⁸ O GEEII foi constituído como desdobramento do Projeto de Ensino “Natureza e sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da literatura infantil”, com duração entre 2003 e 2004, realizado junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Inicialmente conduzido pela Dra. Marta Chaves, em 2024 a Dra. Vanessa Freitag e a Dra. Eloísa Elena da Silva Martinucci assumiram a coordenação do grupo, formado por discentes e docentes da UEM e pesquisadores de outras instituições de ensino superior dos seguintes estados: Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Rondônia, Mato Grosso do Sul. Os objetivos do GEEII concentram-se em estudos afetos à formação dos profissionais e às práticas pedagógicas realizadas nas instituições de educação infantil e educação inclusiva. Os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam as pesquisas, ações e intervenções pedagógicas dos integrantes, a fim de instrumentalizarem professores e gestores educacionais para a organização de um ensino por excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas.

pertencimento dos integrantes do grupo. Esses aprendizados fundamentam a defesa por uma educação humanizadora e de excelência, direito fundamental de todas as crianças.

Para Chaves (2011), práticas pedagógicas humanizadoras, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, são aquelas caracterizadas pela organização do tempo e do espaço e pela valorização da capacidade plena das crianças durante o processo de ensino-aprendizagem, não dependendo apenas de condicionantes biológicos. “Com isto, queremos pontuar que todas as ações das crianças seriam organizadas levando em consideração as máximas elaborações humanas, independentemente de sua idade” (Chaves, 2011b, p. 98).

Diante disso, em nossos estudos no GEEII, defendemos que, em todo tempo e idade, as crianças podem se desenvolver, e, nessa perspectiva, a formação continuada e a instrumentalização de professores e gestores educacionais devem evidenciar que as máximas elaborações humanas estejam presentes no ambiente escolar. Isso se dá quando nos utilizamos da organização do tempo e do espaço disponível com intencionalidade, fazendo com que toda rotina seja de vivência e aprendizado.

Em consonância a essa defesa, em nossa formação continuada e como resultado de nossos estudos, apresentamos algumas de nossas pesquisas que vêm a contribuir para o enriquecimento desta investigação. O capítulo “Formação Continuada de Professores como Estratégia para a Inclusão Educacional”⁹ e o trabalho intitulado “Formação e Atuação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva”¹⁰ propõem refletir como a formação continuada de professores e equipe pedagógica pode contribuir para a educação inclusiva e de excelência, e o trabalho intitulado “A cultura digital como proposição para a integração entre família e escola”¹¹ aborda a importância da integração entre família e escola como motivação na construção de um ambiente educacional de excelência.

⁹ COSTA, F. F. de S.; ZELINSKI, A. S.; ORLOSKI, A. C. S.; CHAVES, M. Formação Continuada de Professores como Estratégia para a Inclusão Educacional. In: ALENCAR, G. A. R. de; YAEHASHI, S. F. R.; OLIVEIRA, R. M. de (org.). **Docência**: saberes e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Autografia, 2024. 89-98.

¹⁰ Trabalho apresentado no “VIII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (SEIA), VI Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIEaD) e I Seminário Internacional do PROFEI (SIPROFEI)”, que ocorreu no período de 2 e 3 de dezembro de 2024.

¹¹ Trabalho apresentado na “XX Semana da Educação, III Congresso Internacional de Educação, IV Encontro de Egressos e 30 Anos do Programa de Pós-Graduação em Educação – Formação e Trabalho Docente: a educação no próximo decênio”, que ocorreu no período de 23 a 27 de setembro de 2024.

Os estudos, diálogos, orientações e vivências do GEEII nos proporcionam reflexões críticas e aprofundadas acerca da educação infantil e uma educação humanizadora, impulsionando a realização de práticas inclusivas e acolhedoras que priorizem experiências com afeto, disciplina, postura, estética, linguagem e organização do tempo e do espaço, propiciando as máximas elaborações humanas pelas vivências por meio da musicalidade, da arte e da literatura. Em função desse percurso, chegamos à necessidade desta pesquisa, definindo o tema proposto, qual seja, a transição escolar das crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma perspectiva inclusiva.

A transição das crianças para o primeiro ano do ensino fundamental é uma temática brevemente abordada em documentos nacionais e estaduais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009a), o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2025) e as Orientações Normativas (Paraná, 2022, 2023). Esses documentos, além de apresentarem preocupação na continuidade das práticas pedagógicas da educação infantil na transição das crianças para o ensino fundamental, indicam a necessidade de prática e compartilhamento de responsabilidades entre família e escola, tendo em vista que, como afirmado por Chaves *et al.* (2015, p. 54), “educamos e participamos da formação das mesmas crianças”.

Por isso, a participação ativa das famílias é fundamental na vida educacional das crianças, pois, como confirmam Machado *et al.* (2024, p. 2829), “A referida instituição é a mediadora original entre a criança, o mundo social e as relações sociais mais amplas, auxiliando-a na formação de sua primeira identidade social”. Reforçamos ser imprescindível que, na transição escolar, haja acolhimento, afeto e segurança. Por isso defendemos, a relevância de nossa pesquisa ao analisarmos a importância da compreensão da família sobre o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental e sua participação colaborativa para um processo acolhedor e com menores frustrações possíveis.

Mas, para isso, é necessário que a família também seja acolhida com práticas direcionadas, buscando-se esse acolhimento e integração entre família e instituição de ensino a fim de favorecer a educação humanizadora. Porém como afirma Machado (2025, p. 22), “A fragilidade da integração entre família e instituição educativa acarreta a pouca participação dos familiares no processo de ensino-aprendizagem das crianças”. Assim, cabe à instituição de ensino reforçar dinâmicas

que favoreçam essa participação e o trabalho colaborativo entre essas instituições, com o intuito de proporcionar o pleno desenvolvimento das crianças e uma educação inclusiva.

Por buscarmos uma educação humanizada e inclusiva, julgamos necessário compreender que a inclusão não se restringe apenas à educação especial, pois, segundo a Declaração de Salamanca (1994), o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), outro importante documento que orienta a educação,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Em síntese, Ló (2010) afirma que o conceito de educação inclusiva se expande para enfatizar a união de todos os alunos, desconsiderando quaisquer desafios ou restrições e contribuindo para que as diferenças não virem desigualdades. Com isso, o objetivo é criar um ambiente acolhedor e equitativo, adaptando práticas, estratégias e materiais para garantir acesso, participação e aprendizagem para todos, combatendo a discriminação e a exclusão.

Ao propiciarmos um ambiente que acolhe e transmite segurança, fortalecemos os vínculos necessários para o bom desenvolvimento humano e social. Para Machado e Chaves (2025, p. 4), é necessário propiciar um ambiente acolhedor para crianças e familiares, por meio de intervenções, com o intuito de elaborar um processo educativo e significativo que considere as “particularidades de cada família, envolvendo-os no processo educativo em uma perspectiva pedagógica, com respeito e diálogo aberto”. Esse entendimento vem ao encontro da proposição da educação humanizadora, a qual buscamos proporcionar às crianças durante a inclusão e a transição escolar.

Nesse sentido, acreditamos que, para que a humanização e a inclusão estejam presentes na educação, é necessário que o professor e as equipes pedagógicas se apropriem de conceitos e práticas fundamentais. Por isso,

defendemos a formação continuada dos profissionais da educação como possibilidade de constante reflexão sobre as intervenções pedagógicas realizadas. Costa *et al.* (2024, p. 90) reiteram que

A formação docente continuada é uma estratégia fundamental, para tornar os estudos compreensíveis e aceitos pelos envolvidos, embasando as ações educativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos de maneira humanizada e inclusiva. Essas reflexões mobilizam os professores a desenvolver e aprender a criar materiais didático-pedagógicos adequados e atrativos, além de práticas assertivas e inclusivas.

Ao longo desta pesquisa, enfatizamos a importância da reflexão sobre a atuação do professor e da equipe escolar nas temáticas da transição escolar e da inclusão, pois grande parte da efetividade e do sucesso dessa fase escolar será decorrente da prática pedagógica, que implicará a compreensão e a aceitação da família sobre o processo de transição e, por consequência, o acolhimento e o bem-estar das crianças.

Como metodologia da pesquisa, priorizamos, nesta dissertação, uma investigação bibliográfica documental, de caráter qualitativo, compreendida por Gil (2002) como uma prática significativa para o processo da pesquisa científica. O autor afirma que a pesquisa bibliográfica é aquela que se desenvolve a partir de materiais anteriormente elaborados: “a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra forma de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (Gil, 2002, p. 44). Diante disso, fundamentamos esta pesquisa, principalmente, por meio de leis, documentos norteadores, livros, teses, dissertações e artigos científicos, em especial elaboradas pelo GEEII e obras que fundamentam seus princípios.

Analizamos como se apresentam a obrigatoriedade da educação e a transição escolar em documentos norteadores e leis. Estudamos a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil 1999), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1999), o

Referencial Curricular do Paraná – RCNEI (Paraná, 2025), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), as Leis nº 11.274 (estabelece o ensino de 9 anos) (Brasil, 2006) e nº 12.796/2013 (estipula nova faixa etária escolar obrigatória), o Parecer 39/2006, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2006), a Orientação Normativa nº 003/2022 – DEDUC/SEED (Paraná, 2022) e a Orientação Conjunta nº 006/2023 – DEDUC/DPGE/SEED (Paraná, 2023).

Diante dos procedimentos de investigação, além de renomados autores, consideramos, enquanto base de dados, o Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Elegemos esses bancos de dados por considerarmos que ofertam informações confiáveis e atualizadas, com acesso a várias instituições de ensino superior do país. Verificamos as produções acadêmicas sobre “Educação Infantil”, “Ensino Fundamental”, “Transição Escolar”, “Família”, “Formação Continuada”, “Teoria Histórico-Cultural”, “Educação Inclusiva”, “Ludicidade” e “Desenvolvimento Infantil”. Considerando a quantidade de informações disponíveis, foi fundamental realizar uma seleção criteriosa dos trabalhos, a fim de garantir a qualidade e a relevância da pesquisa. Para isso, consideramos os critérios de palavras-chave, tema e faixa etária e realizamos análise aprofundada dos textos selecionados. Os títulos escolhidos foram aqueles que, além de se adequarem aos objetivos da pesquisa, apresentavam forte fundamentação teórica nos princípios marxistas e na Teoria Histórico-Cultural.

Em face do exposto, organizamos a presente dissertação em seis seções. A primeira seção refere-se à presente introdução, em que discorremos sobre nossas trajetórias acadêmica e profissional, participação no GEEII, motivação desta pesquisa, sua relevância, identificação do problema, apresentação dos objetivos e descrição da abordagem metodológica adotada.

Na segunda seção, intitulada “Educação Infantil e Ensino Fundamental: a criança e o processo de transição”, a partir de textos científicos e legislações, temos o objetivo de refletir sobre a obrigatoriedade da educação infantil e sua finalidade na contemporaneidade. Abordamos, ainda, a abrupta ruptura de práticas pedagógicas entre a educação infantil e o ensino fundamental, além dos desafios enfrentados durante a transição escolar, seja pela criança, pelos familiares ou pelos professores e equipe pedagógica. Em seguida, destacamos as possibilidades para que a

transição escolar seja mais acolhedora e efetiva, considerando o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nesses níveis de ensino.

Na terceira seção, “Família: sua importância no processo educacional”, objetivamos investigar o papel primordial da família no contexto educativo das crianças, com especial atenção ao impacto de sua presença e apoio no momento da transição escolar. O enfoque teórico recai sobre a relevância do afeto e do acolhimento direcionados aos familiares bem como sobre a necessidade de estabelecer uma interação harmônica e contínua entre a família e a instituição de ensino.

Na quarta seção, “Formação continuada dos professores e equipe pedagógica para efetivação de uma educação inclusiva”, analisamos como a formação continuada auxilia na atuação dos professores e equipe pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental para efetivação de uma educação inclusiva. Compreendemos por meio das legislações e de documentos a educação inclusiva, enfatizando que se refere a todos os alunos, e não exclusivamente aos alunos da educação especial. Abordamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a efetivação de uma educação mais humanizadora e inclusiva.

Na quinta seção, intitulada “Recurso Educacional”, apresentamos o recurso educacional proveniente dos resultados de nossa pesquisa, o qual consiste em um roteiro com sugestões de estratégias voltadas para profissionais da educação infantil e ensino fundamental. Desenvolvido com a finalidade de propor reflexões e colaborar com as práticas pedagógicas no processo de transição escolar das crianças da educação infantil para o ensino fundamental - anos iniciais, visando a ações inclusivas e humanizadoras por meio da afetividade e do acolhimento às crianças e seus familiares durante esse processo educativo.

Por fim, na sexta seção, são dispostas nossas considerações finais sobre este estudo. Esperamos contribuir com os professores e gestores educacionais e fornecer a eles uma reflexão afeta ao processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental, acreditando que o acolhimento, a afetividade e a formação continuada são imprescindíveis para uma educação humanizadora e inclusiva durante esse processo.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: A CRIANÇA E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Brinquei com amigos
E com as letras
Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Conheci números e contei quase tudo
Bem aqui e ali

Marta Chaves (2022b, p. 21).

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é um momento muito importante na vida da criança, uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento. Podemos refletir a transição por meio do poema “Aqui e Ali”¹², de Marta Chaves (Chaves, 2022b). Ele é uma expressão da transição, valoriza o processo e tudo que a criança aprendeu e continuará aprendendo, enfatiza o que há de mais importante durante a aprendizagem da criança, a afetividade. Nos excertos do poema, a autora nos apresenta como a suavidade das experiências que as crianças têm por meio do brincar proporciona lindas e efetivas aprendizagens. Este é o ponto central da educação infantil: a concretização da aprendizagem por meio do afeto e da ludicidade, porém não deve restringir-se somente a essa etapa educacional. Como mencionado no poema, as letras e os números podem ser aprendidos por meio de práticas educativas dinâmicas, na interação com os colegas, na brincadeira e nos jogos que valorizem a experiência e a vivência das crianças, assim, os objetivos e as aprendizagens se tornam concretos. Por isso, concordamos com Oliveira (2008, p. 10) que “o brincar, juntamente com outras formas de representação, deve ser objeto de interesse de todos os envolvidos no processo educacional”.

Quando nos referimos às crianças, devemos nos atentar ao fato de que elas não estão apenas na educação infantil, pois, de acordo com o 2º artigo do ECA, Lei

¹² O poema “Aqui e Ali” é parte do livro “Versos para brincar e aprender”, da escritora Marta Chaves (2022a). Publicado no ano 2022 e composto por 15 poemas, o livro está na sua segunda edição. Em seus poemas, Marta Chaves nos presenteia com seus lindos versos, cuja principal defesa é a aprendizagem e a ludicidade infantil (Apêndice A).

nº 8.069 de 1990, "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade" (Brasil, 1990). Dessa forma, a educação infantil abrange parte da faixa etária considerada criança, ou seja, apenas aquelas de zero a cinco anos estão na educação infantil, as demais, crianças de seis a 12 anos, frequentam o ensino fundamental. Portanto, a concepção equivocada de que o brincar se restringe à educação infantil enquanto o ensino fundamental se dedica exclusivamente à aprendizagem formal, acarreta um conjunto de exigências que frequentemente culminam na adultização das crianças e não permite que estas experienciem momentos importantes da infância. Oliveira (2008, p. 5) pondera que

[...] muitos hoje, ainda acreditam que brincar não serve para nada, só passar o tempo; ou que brincar somente com brinquedos consumidos e que tenham atrativos sonoros, coloridos, funções. Todavia, desde a antiguidade já se falava do brincar enquanto estimativa de aprendizagem e desenvolvimento.

Brincar é inato à criança, é por meio do brincar que ela se desenvolve. De acordo com Friedrich Froebel, citado por Oliveira (2008), o jogo é considerado a base fundamental do desenvolvimento durante a primeira infância. Para Froebel, nessa fase se estabelece a fonte de todas as características que definirão a personalidade e a individualidade do ser humano. Privar as crianças da experiência da aprendizagem lúdica, conferindo ênfase ao rendimento quantitativo em detrimento do qualitativo, avaliado com notas e comparações que não consideram a individualidade e o processo de desenvolvimento das crianças, resulta na descontinuidade do processo educativo da educação infantil e na abrupta mudança para prática pedagógica do ensino fundamental, tendo como uma das consequências a dificuldade vivenciada durante a transição escolar entre essas duas etapas da educação básica.

Nesta seção analisaremos a educação no Brasil, buscando refletir sobre a sua função e as experiências proporcionadas às crianças, tendo como principal defesa a aprendizagem infantil e a ludicidade. Abordaremos a trajetória da primeira etapa da educação básica e por que há a abrupta ruptura de práticas pedagógicas vivenciadas na transição da educação infantil para o ensino fundamental, resultando no sofrimento de crianças e familiares nesse momento escolar. Compreendemos que a história influencia a organização dos dias atuais, portanto, é crucial entender a

trajetória da educação infantil ao tornar-se etapa obrigatória para crianças de quatro e cinco anos e como a obrigatoriedade refletiu no ensino fundamental. Analisando a implantação do ensino obrigatório, será possível compreendermos as dificuldades encontradas durante a transição escolar.

2.1 Educação infantil e sua finalidade na contemporaneidade

A educação constantemente passa por mudanças, pois faz-se necessário acompanhar o desenvolvimento da humanidade e a dinâmica social. As leis, os documentos e as políticas públicas devem ser atualizados para acompanhar as necessidades dos indivíduos, e a obrigatoriedade da educação infantil foi uma dessas importantes mudanças. Impulsionada pela dinâmica social e tendo em vista a importância da educação infantil, a primeira etapa da educação básica foi, e é, um desafio, mas também uma grande oportunidade de avanços educacionais e políticos. Sendo responsável pela formação da criança em seus primeiros anos, contribui para o desenvolvimento humano em sua integralidade e na contemporaneidade transcende a histórica função de assistência e guarda de crianças pequenas.

Oliveira, Souza e Araújo (2019, p. 28) afirmam:

[...] conforme muda a sociedade, as concepções de educação e ser humano sofrem alterações, sendo que a forma de ver e conceituar a infância e a criança também modificam. À luz da compreensão da infância enquanto condição biológica, histórica, social, revelamos que esta não está limitada a um lugar cronológico, nem algo como uma idade ou um estado psicossomático do desenvolvimento. Sua condição de infância é, de maneira mais complexa, uma tentativa de pensar a humanidade enquanto experiência de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, é necessário que deixemos de pensar na criança como um projeto de futuro e que a reconheçamos plenamente como um sujeito do presente, cuja experiência de ser e estar no mundo deve ser valorizada, respeitada e estimulada em sua complexidade, reconhecendo-a como um sujeito ativo, que não apenas passa pela infância, mas que a vive e a produz em suas interações. A criança é um ser que está construindo o seu lugar no mundo, com formas singulares de percepção, linguagem e relacionamento. Para tanto, se os conceitos de ser humano e infância mudam, a forma de educá-lo também deve mudar.

Os conceitos estão estreitamente interligados aos marcos legais da educação. Para entendermos os marcos educacionais obrigatórios da educação e para a infância, iniciamos com a Constituição Federal de 1988, momento em que a educação passou a ser um direito da criança e dever da família e do Estado, no entanto, inicialmente, a oferta e a obrigatoriedade eram apenas para o ensino fundamental (Brasil, 1988). Foi em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que houve a inclusão da educação infantil como parte da estrutura educacional, e não mais apenas como uma área da assistência social. Inicialmente a oferta não era obrigatória e era feita em creches para crianças de até três anos e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos (Brasil, 1996).

A ampliação da idade escolar obrigatória teve início com a Lei nº 11.274 de 2006, que dispõe “sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (Brasil, 2006a). Nesse momento o ensino fundamental absorveu uma das turmas que anteriormente fazia parte da educação infantil, etapa que ainda continuava considerada ensino opcional.

A obrigatoriedade da educação infantil em idade pré-escolar foi estabelecida em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que altera o artigo 208, estipulando nova faixa etária da obrigatoriedade escolar, como vemos em sua nova redação: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009b), e regulamentada, em 2013, pela Lei nº 12.796/2013, que altera alguns artigos da LDB nº 9.394/96, como exemplo, o artigo 4.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2013).

Com essa mudança na faixa etária educacional obrigatória, foram sendo necessárias diversas outras mudanças, como nos documentos orientadores, por exemplo. Temos como primeiro orientador das propostas pedagógicas para a

infância, ainda em idade considerada não obrigatória, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), datado do ano de 1998 (Brasil, 1998). Esse documento ofereceu orientações sobre os objetivos, conteúdos e temas didáticos a serem desenvolvidos com as crianças de zero a seis anos. Posteriormente, com a obrigatoriedade da matrícula em idade pré-escolar, a fim de atualizar e complementar as orientações do RCNEI, tivemos, em 2009, o documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que procuram garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, como afirmado na própria BNCC:

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2018, p. 8).

Como vimos, as modificações na legislação e nos documentos orientadores impuseram, às instituições educacionais, a necessidade de reformulações estruturais e adaptações nas práticas pedagógicas para acolher as crianças. Como afirma Viera (2011 *apud* Vilela; Trindade, 2020, p. 4),

[...] o primeiro e maior desafio na expansão da educação infantil no Brasil é, sem dúvidas, universalizar e democratizar o acesso das crianças à escola. Um movimento que não pode prescindir dos pressupostos e das concepções de infância construídos ao longo das últimas três décadas e que precisam de se consolidar de forma concomitante com as políticas educacionais nacionais.

É necessário consolidar o entendimento da criança como sujeito de direitos, histórico e social, que interage, brinca, explora, se expressa e aprende com qualidades próprias da sua fase de desenvolvimento, e não podemos entendê-la como adulto ou jovem em miniatura. Portanto, nas unidades que anteriormente se dedicavam exclusivamente ao ensino fundamental, com uma orientação marcadamente acadêmica e práticas tradicionais, como, por exemplo, a repetição mecânica, cópias e uso predominante de apostilas, organizadas por disciplinas e evidenciando primordialmente os letramentos linguístico e matemático, tornou-se

necessário incorporar a prática da relação entre o cuidar e o educar, dando-se enfoque nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, reconhecendo-os como pilares essenciais para a produção do conhecimento e o desenvolvimento integral na educação infantil, com as novas turmas presentes na instituição.

Como vemos no Parecer nº 39/2006 do Conselho Nacional de Educação,

Os pareceres da Câmara de Educação Básica enfatizam a importância da Educação Infantil, insistindo em sua identidade. Enquanto isso, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, especialmente no que tange à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, significa, em síntese, um novo projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e o conseqüente redimensionamento da Educação Infantil. Esse projeto deve considerar com primazia as condições socioculturais e educacionais das crianças e nortear-se para a melhoria da qualidade da formação do educando (Brasil, 2006b).

Nessa perspectiva, não basta apenas inserir nas escolas, é necessário que isso seja feito com qualidade, reconhecendo as crianças como cidadãos plenos de direitos e respeitando seu desenvolvimento para a formação integral. A escola deve ser, além de um espaço de construção de conhecimento, um ambiente que proporcione a ampliação de diferentes saberes, a construção das identidades pessoal e coletiva estimulada pela interação e pela convivência com outras crianças e adultos e a formação de um cidadão crítico e consciente. Como explicitado na BNCC, ao desenvolver as competências gerais, pretende-se assegurar, aos alunos, “como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 25).

Para isso, faz-se necessária a organização curricular em torno da experiência infantil, resultante das interações e práticas sociais nos múltiplos espaços escolares, pautadas na cultura, na literatura, na arte e no lúdico. A concretização desse pressuposto pedagógico está condicionada à construção intencional de situações de aprendizagem e à sua avaliação permanente e continuada.

Como afirma Pimentel (2012, p. 34),

O importante é que o educador entenda que a proposta educativa a ser desenvolvida na Educação Infantil deve levar em conta as possibilidades e interesse da criança, seu bem-estar, seu acolhimento como ser humano, portador de cultura e sujeito de sua

história, em momento específico de sua existência, a quem deve ser proporcionada uma oportunidade de crescimento e formação para a autonomia e para a realização da sua humanidade.

A afirmação de Pimentel (2012) sintetiza o cerne da educação infantil: a proposta educativa centrada na criança, a valorização das suas possibilidades e interesses, a garantia do seu bem-estar e o seu acolhimento como sujeito de sua história e cultura, com o propósito de promover a autonomia e a plena realização de sua humanidade. Desse modo, a compreensão aprofundada do desenvolvimento infantil e de como o processo de aprendizagem se manifesta torna-se imprescindível para a atuação docente. Diante dessa afirmação, discorreremos, na subseção a seguir, sobre a presença da criança nas instituições escolares e as particularidades do processo de aprendizagem daquelas.

2.2 A presença da criança e o processo de aprendizagem na educação infantil e no ensino fundamental

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Fui árvore e até cantei e dancei
Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Eu e meus desenhos
Ganhamos muitos “parabéns”
Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Empurrei e rapidinho aprendi
Que isto não se faz
Nem aqui e nem ali

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Aprendi a dividir
Aprendi a partilhar
E o mais lindo ainda
Aprendi a respeitar

Marta Chaves (2022b, p. 21).

Marta Chaves, possibilita-nos, por meio desses versos do poema “Aqui e Ali” (Chaves, 2022b), compreender e imaginar um pouquinho do cotidiano da educação infantil. Percebemos que o aprendizado da criança não é limitado à aquisição de

conteúdos, mas inclui, fundamentalmente, a aquisição de valores morais e sociais como aprender a respeitar e partilhar. Na brincadeira, utiliza-se dos diferentes espaços e momentos quando as interações levam à construção de sentidos e à produção de cultura, confirmando o papel ativo da criança em seu próprio desenvolvimento, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009a), que, em seu artigo 4º, definem que a criança deve ser considerada

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a).

Se, na concepção da criança, suas características estão centradas no brincar, não há como desvincular essa prática da aprendizagem daquela. As interações lúdicas são uma característica inerente à infância e carregam grande potencial para o desenvolvimento pleno, fornecendo inúmeras oportunidades de aprendizado. “Através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta que passam a orientar o seu próprio comportamento e o desenvolvimento cognitivo” (Oliveira, 2008, p. 10). Por meio do lúdico, todas as habilidades e conceitos são desenvolvidos na e para a criança, e é nessas experiências diárias que a criança se expressa e se desenvolve em sua integralidade. A análise das interações durante o brincar permite verificarmos como a criança se expressa e estabelece relações.

Sob esse olhar, a Base Nacional Comum Curricular traz o seguinte:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

Para Valente e Oliveira (2017, p. 100),

A experiência do brincar está relacionada à criatividade, ao fato de ter uma infância sadia, na qual é permitido o pensamento

imaginativo, criativo e simbólico, sendo fundamental o cultivo de valores humanos e morais, o desenvolvimento da corporeidade e do pensamento cognitivo.

Na educação infantil, valoriza-se “ser criança”, nos pensamentos imaginativo, criativo e simbólico, por isso ouvimos muito que, nas escolas de educação infantil, as crianças “só brincam”. Essa fala reflete uma condição de não aprendizagem, porém é necessário compreendermos que o aprendizado não se dá apenas na utilização de lápis e papel, pelo contrário, as experiências, por meio das brincadeiras e interações, são a principal forma de aprender na infância. Souza, Furlan e Farias (2024, p. 2) afirmam que brincar

É a primeira atividade social da criança que tem a especial característica de permitir a construção e reconstrução das relações sociais, culturais, artísticas e históricas. É uma atividade cognitiva, em que através dela, a criança é capaz de se expressar, de socializar, de criar culturas e, construir sua trajetória histórica e social.

A brincadeira impulsiona o desenvolvimento cognitivo ao exigir imaginação, planejamento, linguagem e abstração. É no brincar que a criança formula suas novas aprendizagens, construídas na observação e nas experiências que vivenciou. Para Vygotsky (2018a), a brincadeira desempenha papel central no desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Desde cedo, esta se comunica e interage na relação entre a fantasia e a realidade e por meio de gestos e representação de papéis. Além disso, as brincadeiras proporcionam o desenvolvimento de capacidades cruciais, como a atenção, imitação, memória e imaginação, ao mesmo tempo que amadurecem as habilidades de socialização da criança na interação e na experimentação de regras e da imitação. A imaginação é vista como um processo criativo e uma forma de atividade consciente que permite a interação entre o sujeito e o mundo.

De acordo com Souza, Furlan e Farias (2024), as experiências provenientes do brincar capacitam as crianças a assimilar o processo do pensamento, o que expande sua capacidade de leitura, permitindo-lhes construir interpretações mais profundas. Unir o pensamento com o sensorial possibilita maior comprometimento com a aprendizagem, fazendo com que a criança desenvolva atitudes de conhecimento em relação à realidade e ao mundo exterior.

Como afirma Vigotski (2018a, p. 14), “É fácil compreender o enorme significado da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais”. O autor reforça, ainda, que pela experiência não se tem apenas uma atividade reprodutiva, mas criadora. Para Vigotski (2018a, p.15), “O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”.

Como mencionamos, ao vivenciarem suas próprias experiências, as crianças produzem conhecimento, portanto, a aprendizagem se dá na capacidade de, com criatividade, reelaborar, inovar, solucionar problemas e criar novos comportamentos. Na infância, essas experiências se dão pelo brincar, e, como afirmam Valente e Oliveira (2017, p. 101), “o brincar é uma das particularidades da criança além de uma necessidade. Todas têm o direito de desenvolver todas essas particularidades por completo”. As autoras apoiam a afirmação de Linn (2006 *apud* Valente; Oliveira, 2017, p. 101) de que as crianças brincam para entender o mundo, e os seus brinquedos servem de suporte para suas reflexões e aprendizagens, “impactando significativamente na formação do pensamento e na vida da criança de maneira integral”.

A Base Nacional Comum Curricular traz a seguinte concepção de criança:

[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p. 38).

É na intencionalidade que a brincadeira se fortalece em aprendizagem. A intencionalidade pedagógica é o que confere sentido educativo à prática do professor, transformando cada ação em aprendizagem com propósito e respeito ao desenvolvimento da criança. Mesmo nas brincadeiras livres, sem direcionamento, a intencionalidade deve estar presente, considerando os objetivos e as habilidades

que podem ser desenvolvidos pela prática. Nesse sentido, deve haver reflexão sobre a intencionalidade em cada prática do professor.

No entanto, para Lira *et al.* (2021, p. 73), deve-se ter cuidado com o tempo destinado para o brincar livre, visto que “os longos períodos de tempo com o “brincar livre” revelam um certo desprezo ao momento espontâneo da criança, e o descrédito, em sua maioria, é revelado com oferta insuficiente de brinquedos e materiais lúdicos para esses momentos interativos entre crianças”.

Dessa forma, reforçamos como é essencial a intencionalidade da prática pedagógica. O professor deve ter consciência da importância do lúdico no processo educacional, pois, dessa maneira, as práticas planejadas serão capazes de criar condições necessárias para que as crianças aprendam efetivamente. Os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (2018) asseguram condições para que as crianças aprendam em diversas situações, desempenhando papel ativo em ambientes onde possam construir significados sobre si mesmas, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018).

Como vemos nos versos do poema “Aqui e Ali” (Chaves, 2022b), que introduzem esta subseção, a poetisa Marta Chaves expressa as experiências e os aprendizados vivenciados na educação infantil por intermédio do brincar. Tais versos incluem passagens como “Fui árvore e até cantei e dancei”; “Empurrei e rapidinho aprendi que isto não se faz”; e “aprendi a dividir, aprendi a partilhar [...] aprendi a respeitar”. Essas são vivências que constroem a base para um ser humano que compreende seu lugar como parte da sociedade, que respeita o outro e a si mesmo, que desenvolve suas habilidades por meio da cultura e da arte.

No poema, podemos observar as diferentes dimensões em que a aprendizagem é concretizada. Ao “ser árvore”, cantar e dançar, as dimensões física e cognitiva são estimuladas, e a criança desenvolve expressão corporal, criatividade e imaginação. A poetisa, nesses versos, busca, ainda, lembrar que as crianças têm sua individualidade e que, por diversos motivos, algumas são mais expressivas que outras (Chaves, 2022b). Contudo, assim como todas, elas podem e devem participar das representações. O fundamental é garantir que nenhuma delas esteja ausente, mesmo que a contribuição se restrinja à constituição do cenário. Vale registrar que a autora, em seus diferentes escritos, reafirma a importância da individualidade e das manifestações distintas das crianças, a exemplo do que

também encontramos no poema “Toda sala tem” (Chaves, 2022b)¹³. As dimensões ética e moral se evidenciam na construção de limites e na compreensão de regras sociais, explicitadas no verso “Empurrei e rapidinho aprendi que isto não se faz”. Ao aprender a dividir, partilhar e respeitar, valores fundamentais para a convivência e a cidadania, a criança desenvolve a dimensão social. As aprendizagens essenciais compreendem uma amplitude de objetivos, entre comportamentos, habilidades e conhecimentos, além das vivências que possibilitam o desenvolvimento dos diversos campos de experiências.

De acordo com a Orientação Conjunta nº 006/2023 – DEDUC/DPGE/SEED,

Diferente do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no qual o processo de escolarização adquire características mais formais e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento partem dos componentes curriculares, na Educação Infantil esses objetivos devem ser organizados a partir dos campos de experiências, pois é nas situações experienciadas e vivenciadas, na exploração do espaço e nas relações sociais, que as crianças aprendem e se desenvolvem. Entretanto, é importante ressaltar que, ainda que os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem exijam uma flexibilidade por parte dos professores quanto à sua organização e encaminhamentos, é necessário também a intencionalidade pedagógica, o planejamento e a avaliação (Paraná, 2023).

O documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Paraná, 2023) estabelece distinção fundamental na estrutura curricular entre a educação infantil e o ensino fundamental. Enquanto os anos iniciais do ensino fundamental organizam os objetivos de aprendizagem a partir dos componentes curriculares, ou seja, em disciplinas, a educação infantil utiliza os Campos de Experiências. Essa diferenciação exige que a aprendizagem seja organizada a partir das situações experienciadas, da exploração do espaço e das relações sociais. Em consonância a essa afirmação, para que os objetivos de aprendizagem de cada Campo de Experiências sejam alcançados, a BNCC (2018) define a interação e a brincadeira como os eixos centrais e estruturantes de todo o processo pedagógico. Nessa perspectiva, é crucial reconhecermos que a educação infantil transcende a mera função de preparar a criança para o ensino fundamental, devendo, antes, proporcionar um desenvolvimento integral e duradouro para a vida. Como afirmado

¹³ O poema “Toda sala tem” compõe o livro de poemas “Sentimentos e palavras”, da escritora Marta Chaves. Escrito em 2022 e composto por nove poemas, sob a defesa da inclusão e da humanização, o livro é dedicado “às mães, aos pais, às professoras e aos professores de crianças, jovens e adultos Autistas” (Chaves, 2022a, p. 9) (Apêndice B).

na BNCC (2018), “Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (Brasil, 2018, p. 36).

Diferentemente da educação infantil, o ensino fundamental sempre foi compreendido como espaço de aprendizagem formal, desde sua obrigatoriedade na Constituição Federal de 1934, quando ainda tinha a nomenclatura “Ensino primário”. Essa nomenclatura foi substituída por “Ensino Fundamental” na LDB nº 9.394/96. Observamos essa diferenciação nas falas “agora sim você vai estudar, vai aprender a ler e escrever”, quando as crianças iniciam seus estudos no ensino fundamental, enfatizando, mais uma vez, que a educação infantil é lugar de brincar e o ensino fundamental, de estudar (Brasil, 1996).

De acordo com a LDB nº 9.394/96, em seu art. 32,

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Como vemos na legislação, o ensino fundamental tem por objetivo a formação por meio da apropriação de diferentes saberes, não se restringindo apenas à linguagem e ao cálculo, mas também englobando a capacidade de compreender a sociedade e suas características e a formação de atitudes e valores éticos necessários para a vida em sociedade. Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica orientam:

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social (Brasil, 2013).

Embora na prática das instituições educativas sejam priorizados a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento de competências matemáticas, é indispensável um entendimento pedagógico que se afaste da visão segmentada da educação e adote uma perspectiva de desenvolvimento integral e progressivo. Para isso, é primordial que a continuidade do processo iniciado na educação infantil se desenvolva durante toda a educação básica.

No entanto, Cruz (2017, p. 262) relata, em suas investigações,

[...] a restrição da brincadeira, a presença acentuada de práticas de controle corporal e de silenciamento das crianças, bem como a ênfase em atividades mecânicas de alfabetização são características das escolas de ensino fundamental estudada. [...] isso denota um descompasso em relação à educação infantil, já que em seu cotidiano a brincadeira é central.

É evidente que no ensino fundamental haja aprofundamento e cobrança maior de desempenho das crianças e dos profissionais da educação. Vemos isso na recorrente queixa dos familiares quando a criança do 1º ano ainda não está lendo, ou nas avaliações de desempenho realizadas com o 2º ano, em nível nacional, por exemplo, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que avalia a alfabetização e letramento matemático; e em nível estadual, por exemplo, a Prova Paraná, que avalia Língua Portuguesa e Matemática, e a Prova de Fluência, que utiliza um aplicativo para avaliar fluência e decodificação.

Lira *et al.* (2021, p. 71) afirmam que, “No cotidiano escolar, um currículo organizado por disciplinas, fragmentado coloca os sujeitos num contexto acelerado, onde não se pode ‘perder tempo’ e, por conseguinte, o brincar encontra dificuldades de se estabelecer”, contudo não podemos esquecer que ainda estamos no processo educacional de crianças que têm suas particularidades de desenvolvimento e características próprias da idade. Como vimos anteriormente, nos anos iniciais do ensino fundamental estão matriculadas crianças de seis anos até aproximadamente dez anos. Portanto, deve haver cuidado expresso no planejamento pedagógico para que este não seja automático, apenas no intuito de vencer conteúdos, mas que busque valorizar as experiências infantis e respeite a fase de desenvolvimento da criança, proporcionando a ela melhor espaço e oportunidades de desenvolvimento concomitante à proposta educativa de leitura e escrita.

Nessa direção, o ensino fundamental não deve ignorar ou anular os aprendizados e a metodologia da educação infantil, mas aproveitá-los como base. A ênfase na brincadeira e na interação, embora seja característica marcante da educação infantil, pode ser harmonizada com a formalidade crescente do ensino fundamental e deve ser gradualmente ajustada, e não totalmente descartada, assim, evita-se ruptura entre as etapas iniciais da educação básica. As instituições de ensino devem ser ambientes seguros de aprendizados, que proporcionem, às crianças, acolhimento, bem-estar, educação de qualidade e humanizada, que as compreendam no seu processo de desenvolvimento, respeitando os sentimentos de insegurança e medo que podem surgir na vida escolar da criança, como quando se dá o processo de transição desta entre as etapas de ensino. Diante dessa perspectiva, na subseção a seguir, exploraremos a transição escolar entre as duas primeiras etapas da educação básica: a educação infantil e o 1º ano do ensino fundamental.

2.3 Transição entre educação infantil e ensino fundamental

Coisas lindas aprendi
Bem aqui e ali
Os professores ficarão aqui
E eu irei bem pertinho ali

Aqui e ali
Não quero ir sozinho não
Com amigos longe quero ir
Mas vocês estarão para sempre no meu coração

Marta Chaves (2022b, p. 21).

O 1º ano do ensino fundamental traz com ele a linda experiência da alfabetização, a ansiedade da criança por aprender a ler e escrever. Essa é uma fase especial e inesquecível na vida de qualquer criança, se pensarmos, conseguimos reviver na memória alguns dos muitos momentos que vivenciamos nesse processo. Com a matrícula no 1º ano, vem a saída da turma de infantil, e, por mais especial que seja o momento da transição escolar, este vem carregando a saudade do que fica e a ansiedade do que está por vir. Nos últimos versos do poema “Aqui e Ali”, Chaves (2022b) nos proporciona reflexões sobre a dimensão emocional desse processo, que serve como um lembrete de que a humanização da transição é o elemento central para garantir que a criança inicie o ensino

fundamental com segurança emocional, permitindo que sua atenção possa, então, ser destinada à aprendizagem. “Aqui”, na educação infantil, a criança aprendeu coisas lindas, que a desenvolveram e contribuirão para formá-la para a vida, estabeleceu vínculos com professores e amigos, que guardará no coração e não os esquecerá, mas irá “Ali”, bem pertinho, no ensino fundamental, quando viverá novas experiências e criará novos vínculos, construirá aprendizados que constituirão esse ser humano que se forma. A intensidade emocional descrita nesses versos reforça a necessidade de a transição escolar ser encarada não apenas como um ajuste curricular, mas como um processo que exige acolhimento, afeto e apoio contínuo.

Durante a vida escolar, vivenciamos diferentes desafios, e a maneira como passamos por eles refletirá no nosso desenvolvimento e desempenho durante e após cada processo. Um dos grandes desafios enfrentados por todas as crianças é a transição entre as etapas da educação básica, começando pela educação infantil e pelo ensino fundamental, posteriormente entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental e, finalmente, entre o ensino fundamental e o ensino médio.

A transição escolar é um período repleto de emoções, expectativas, insegurança e medos. Por isso, são necessárias ações estruturadas e planejadas para que a efetividade desse processo educacional seja atingida com qualidade e afeto. Nessa subseção, nos concentraremos na transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. Refletiremos sobre as possibilidades de uma transição escolar acolhedora, que leve em consideração a individualidade das crianças, suas necessidades e características.

Transição, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, significa “1. Passagem de um lugar, estado ou assunto para outro; ato ou efeito de transitar. 2. Momento intermediário de um processo de evolução ou de transformação”¹⁴. No contexto educacional, essa definição é crucial, pois a transição escolar não é apenas mudança de sala, mas mudança de um ambiente pedagógico, um período de reestruturação na vida da criança, que exige adaptação às novas regras, rotinas, professores e expectativas. Portanto, a transição é um período dinâmico que exige atenção e suporte, pois representa mudanças significativas no desenvolvimento e na trajetória escolar da criança.

¹⁴ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/transi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 nov. 2025.

Chaves *et al.* (2015) afirmam que há a necessidade da integração e articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Consideramos que essa aproximação pedagógica, defendida pela autora, é a estratégia fundamental para mitigar os desafios inerentes ao momento de transição da criança.

Ao considerar que a concepção de *integrar* e *articular* pode remeter à ideia de *completar*, *combinar*, *trazer ao primeiro plano*, significa pontuar que essa perspectiva atende às intenções que se apresentam no debate de uma questão específica, que é a intenção de harmonizar as ações e os encaminhamentos didáticos da Educação infantil e do Ensino Fundamental (Chaves *et al.*, 2015, p. 43).

A transição escolar não é um processo novo. Ocorre mesmo antes da obrigatoriedade da educação infantil, pois, anteriormente, as crianças que frequentavam a creche também passavam por esse momento. No entanto, com a obrigatoriedade escolar para crianças de quatro e cinco anos, isso se tornou inevitável na vida de todas as crianças e familiares. Não é mais apenas uma adaptação ao primeiro ano, mas uma adaptação ao novo contexto escolar, novo ambiente, novos professores, novas metodologias, novas práticas pedagógicas e, muitas vezes, novos colegas, tudo diferente daquilo a que a criança estava acostumada desde seu primeiro contato com a experiência escolar. Deixar experiências e rotinas a que estamos acostumados e que fazem nos sentir bem nem sempre é fácil. A adaptação ao novo gera mudanças em nós e nos prepararmos para isso faz com que a mudança aconteça de forma tranquila e prazerosa, ocorrendo sem traumas, mesmo que ainda não seja fácil deixar o que ficará para trás.

A passagem para o 1º ano do ensino fundamental estimula intensos processos de desenvolvimento. Nesse período, a criança é impelida a construir novas competências em resposta às exigências e mudanças do novo ambiente. No entanto, essa fase também se caracteriza pela imprevisibilidade e incerteza. As crianças necessitam adaptar-se a um novo sistema escolar que impõe metas mais rigorosas de aprendizagem e socialização, demandando maior autonomia e menor supervisão do que a oferecida na educação infantil. A conjunção entre as novas demandas curriculares, a expectativa por maior independência e a ambientação em novos contextos físico e social estabelecem um cenário que mobiliza,

cotidianamente, emoções diversas nos alunos tais como entusiasmo, ansiedade e medo (Marturano, 2013).

Essa preocupação é compreendida na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), quando se explicita que a transição entre as etapas de educação infantil e ensino fundamental

[...] requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2018, p. 53).

Nesse mesmo sentido, de acordo com o Referencial Curricular do Paraná,

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um momento crucial e complexo na vida das crianças e as instituições de ensino devem constituir ações que minimizem a ruptura que pode ser causada. O primordial é ter como critério que a educação infantil não se ocupa da preparação para a entrada no ensino fundamental, mas que, em cada ação e prática, o movimento seja de atender às especificidades, individualidades e as totalidades das crianças (Paraná, 2025, p. 23).

Como vimos anteriormente, cada etapa educacional tem sua organização e suas próprias características, porém elas devem ser complementares, dando continuidade à fase anterior, sem que as rupturas prejudiquem o desenvolvimento integral das crianças. Conforme a Orientação Conjunta nº 006/2023 – DEDUC/DPGE/SEED (Paraná, 2023), o processo de transição entre as etapas da educação básica deve assegurar a continuidade do percurso educativo, considerando as experiências anteriores, a progressividade do currículo e das aprendizagens e o processo de desenvolvimento das crianças em sua integralidade. Assim, se, em cada fase, o professor se apropriar dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e preparar sua proposta pedagógica com intencionalidade, ele respeitará a individualidade e especificidades de cada criança, tornando o ensino mais humanizado.

Essa afirmação também se consolida na Resolução nº 5/2009, do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e estabelece em seu art. 11 que

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009a).

Como podemos observar, a transição escolar é um tema de extrema relevância, abordado em documentos nacionais e estaduais e que exige a implementação de ações humanizadoras, capazes de proporcionar o máximo de conforto durante esse processo, dado o seu impacto direto na vida das crianças, dos familiares e da equipe pedagógica. Por essa razão, a Orientação Conjunta nº 006/2023 – DEDUC/DPGE/SEED (Paraná, 2023) enfatiza a necessidade de reflexão por parte dos profissionais da educação. Tal reflexão deve abranger o entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança ao longo de sua escolarização bem como as características e especificidades da educação infantil e do ensino fundamental. O objetivo, conforme o documento, é “não só respeitar a natureza das mediações que ocorrem em cada uma, mas principalmente na sua integração, na continuidade das aprendizagens e no acolhimento afetivo” (Paraná, 2023).

Ao refletirmos sobre práticas pedagógicas humanizadoras, concordamos com o entendimento defendido por Chaves (2011b, p. 98), que compreende que aquelas

[...] poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se firmaria a ideia de potencial para aprender e nesse processo não haveria dependência de condicionantes biológicos, por exemplo. Outro aspecto que marca uma educação humanizadora é a organização do tempo e do espaço. Com isto, queremos pontuar que todas as ações das crianças seriam organizadas levando em consideração as máximas elaborações humanas, independentemente de sua idade, em se tratando de centros de Educação Infantil ou de escolas de Ensino Fundamental.

Compreendemos que a oferta de uma educação humanizadora é crucial para proporcionar o senso de bem-estar e o sentimento de pertencimento da criança ao

espaço onde ela está inserida. Ao valorizar o desenvolvimento integral de suas capacidades ou a qualidade da organização do tempo e do espaço destinados à prática pedagógica, o educador está, intrinsecamente, proporcionando, às crianças, experiências que culminam na manifestação de seu potencial máximo. Diante dessa afirmação, torna-se importante refletirmos sobre as possibilidades de práticas educativas humanizadoras na transição escolar.

Chaves *et al.* (2015, p. 46) pontuam diversas propostas pedagógicas que podem ser contempladas para favorecer a transição escolar:

As Propostas Pedagógicas das Secretarias Municipais e Projetos Políticos Pedagógicos das instituições podem contemplar iniciativas como: reuniões pedagógicas entre profissionais e Equipe Pedagógica, com o intuito de fortalecer a aproximação sistematizada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais; valorização e encaminhamento de parecer descritivo das crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental; reunião ao final do ano letivo com professores e Equipe Pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil, para discutir o registro de desempenho acadêmico das crianças; realização de encontros pedagógicos entre os profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental para socialização de trabalhos realizados no ano. Vale lembrar o valor de atividades integradas como encontros, visitas, passeios de crianças de Centros Municipais de Educação infantil e das escolas de Ensino Fundamental. A organização do tempo e do espaço pode receber especial atenção, com atividades que favoreçam o conhecimento e o reconhecimento do espaço e dos trabalhos pedagógicos realizados por crianças do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, os quais são de considerável valia.

É importante que essas práticas sejam planejadas considerando-se a realidade de cada instituição e das crianças que participaram das atividades. Fazer visitas às instituições de ensino fundamental sem objetivo e planejamento pode não trazer resultados tão positivos quanto esperado, pois as crianças esperam encontrar um ambiente acolhedor, de oportunidades de aprendizagem. A curiosidade e a expectativa presentes nas crianças de educação infantil devem ser valorizadas e exploradas. Como apresentado por Marta Chaves, uma prática humanizadora essencial é a organização do tempo e do espaço, pois “consideramos que as crianças aprendem todo o tempo e em todos os espaços, em todas as suas vivências” (Chaves, 2011a, p. 824), não apenas quando a preocupação central é ensinar conteúdos específicos. Por isso, reforçamos a ideia de ambientes

acolhedores, coloridos e com decorações criadas com as crianças, valorizando as contribuições destas e incentivando a criatividade.

Há de se ter uma atenção especial ao tempo em que as crianças estão na escola. Uma rotina pré-estabelecida, pensada nas necessidades das crianças, é primordial. As crianças, quando chegam ao 1º ano do ensino fundamental, ainda estão familiarizadas com o acolhimento e as propostas didáticas mais lúdicas, características da educação infantil. Como afirma Merli (2021, p. 64), no ensino fundamental, muitas vezes,

Parte-se da ideia de que o tempo para brincar deve ser diminuído porque há muitos conteúdos escolares importantes a serem aprendidos. E os momentos para brincar são, muitas vezes, transformados em estratégias de ensino, escolarizando/ didatizando o brincar e a brincadeira, e destituindo suas múltiplas formas de expressão.

Porém, para assegurar a continuidade pedagógica e a integração progressiva da criança nessa nova etapa da educação básica, marcada por uma cultura escolar distintamente diferente, é essencial promover um equilíbrio metodológico. Este equilíbrio deve conjugar as atividades de estudo mais formais com a implementação de abordagens que privilegiem o lúdico como meio fundamental para fomentar e consolidar a aprendizagem. Manter a ludicidade é importante para a criança, não apenas com finalidades expressamente pedagógicas, mas momentos em que o brincar livremente desenvolvam outras habilidades próprias dessa vivência como a criatividade, resolução de problemas e conflitos, comunicação, trabalho em equipe, empatia, entre tantas outras. O brincar deve fazer parte da rotina, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, seja em momentos livres ou com intuito pedagógico, pois, mais uma vez, devemos lembrar que nele estão matriculadas crianças, e o brincar é parte indissociável do desenvolvimento delas.

Estabelecer momentos de descanso durante a rotina também é uma prática pedagógica que deve ser aplicada, pois, como mencionamos, há tensão e quantidade de conteúdos técnicos que aumentam ao se estar no ensino fundamental. Por isso, momentos de relaxamento, que possibilitem descanso, tanto físico como mental, são importantes. Havemos de ter cuidado maior, quando nos referimos ao ensino em tempo integral, em que as crianças passam a maior parte do seu dia na escola.

Para o momento de repouso compreendemos a necessidade de se organizar um momento silencioso, sem estímulos sonoros ou visuais que interfiram na manutenção desse ambiente. Zelar por um ambiente calmo, aconchegante e afetuoso, como deve ser para o desenvolvimento de condutas das crianças, em que aprendam a falar baixo, ouvir, esperar e manter o corpo em condição de descanso são condições que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos escolares (Chaves, 2016, p. 127).

Chaves (2014) esclarece que os momentos de descanso não são menos importantes que os de estudo ou brincadeira, pois as ações educativas se justificam em todo espaço e a todo tempo. Independentemente de a prática a ser realizada, devem-se disponibilizar, às crianças, as máximas elaborações humanas, ou seja, na organização de todas as práticas, devem-se priorizar a defesa do desenvolvimento do espírito ativo, o apreço à arte e ao conhecimento. Nesse mesmo sentido, a autora, pontua que os momentos de descanso podem ou não ser de sono. Podem-se disponibilizar, às crianças, materiais de leitura, como livros, revistas e gibis, para serem manuseados, se for o desejo delas (Chaves, 2016).

Outro ponto importante a ser considerado é que o diálogo e o acolhimento tornam-se fundamentais no processo de transição. Reforçamos o entendimento de Chaves (2015, p. 47) de que

A integração e a articulação entre escolares e profissionais de instituições educativas devem ocorrer de forma planejada e não com a exclusiva intenção de apresentar às crianças de Educação Infantil o que é o Ensino Fundamental, mas com o propósito de brincar, conversar, partilhar, conviver, cooperar e contribuir para o ensino e o desenvolvimento do espírito coletivo e para a defesa de possibilidades de trabalhos integrados.

Acreditamos que, para que o trabalho integrado ocorra, é necessário oportunizar, aos professores, momentos de diálogo, planejamento e formação, assim, o desenvolvimento dos envolvidos terá maior coerência e resultado positivo. A intenção primordial é de que a integração e a articulação façam com que o processo de transição seja inclusivo e humanizado, fortalecendo a superação dos desafios inerentes a esse processo. De acordo com a BNCC (2018), para auxiliar as crianças na superação dos desafios da transição escolar, “é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o

acolhimento afetivo”, dessa forma, são evitadas a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico realizado (Brasil, 2018).

Para Matos e Correa (2022, p. 102),

O processo de acolhimento e adaptação da criança normalmente ocorre nos primeiros dias letivos, no entanto, este processo deve acontecer desde a matrícula na escola de educação infantil, pois as famílias também precisam de acolhimento e devem sentir-se seguras com o ambiente em que deixarão seus filhos.

Essa afirmação é defendida pelos autores, em se tratando da adaptação de bebês no ensino integral, porém acreditamos que a mesma afirmação deve ser compreendida quando nos referimos à transição da educação infantil para o ensino fundamental, tendo em vista a mudança ocorrida no novo processo de adaptação, que interfere em todo o contexto familiar. Consideramos que a família, sendo base estrutural da criança, deve fazer parte efetiva do processo de transição, pois, em conjunto com a equipe pedagógica, será suporte para o acolhimento aos sentimentos da criança e a auxiliará a enfrentar desafios.

Outra questão que merece atenção é a documentação da transição escolar. Por meio da documentação individual do aluno, o professor consegue conhecer previamente as características daquele e como se deu seu processo educacional até aquele momento, podendo, assim, antecipar situações de conflito ou sofrimento que poderiam ser evitadas. Nesse sentido, é importante considerar as orientações presentes no documento Orientação Normativa nº 003/2022 – DEDUC/SEED (Paraná, 2022), que, apesar de se referirem à transição do ensino fundamental, se adequam e são de mesma relevância quando se trata da educação infantil:

A transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental apresenta grandes desafios, que necessitam de ações articuladas entre as redes de ensino para superar a ruptura que acontece neste processo. Uma, dentre tantas adversidades, refere-se ao compartilhamento de informações e relatórios que possam apresentar informações importantes relacionadas aos encaminhamentos e atendimentos realizados aos estudantes que migram de uma escola para outra durante seu processo formativo (Paraná, 2022).

Assim como proposto no documento do estado do Paraná para a transição entre os anos do ensino fundamental, consideramos que deve haver articulação

entre as instituições de educação infantil e ensino fundamental com ações que minimizem as bruscas rupturas presentes durante a transição escolar. Documentos bem elaborados, com informações relevantes, contendo o desempenho da criança e os encaminhamentos e procedimentos realizados durante o processo formativo, tendem a contribuir de forma significativa com os professores que estarão em contato com a criança no próximo ano.

Merli (2021) argumenta que, não obstante a documentação pedagógica seja um tema e uma prática de intensa relevância na educação infantil, sua aplicação tem se atenuado no ensino fundamental. O trabalho com as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental seria substancialmente beneficiado não apenas pela análise criteriosa da documentação oriunda das escolas de educação infantil, mas também pela confecção de registros qualificados. Tais registros não deveriam se restringir a procedimentos meramente burocráticos como a aplicação de sondagens padronizadas, o preenchimento de planilhas e a emissão de boletins contendo apenas notas e frequência.

Nessa lógica, reafirmamos a importância da avaliação processual e contínua das crianças, tanto da educação infantil como no ensino fundamental. É importante que a avaliação seja feita com observação e acompanhamento criterioso das aprendizagens e objetivos propostos. A avaliação deve ser parte do processo educativo e não apenas fim dele, como geralmente é vista, principalmente no ensino fundamental, restringindo-se a notas ou pareceres pedagógicos que se limitam a modelos prontos, sem apresentar a individualidade e características de cada criança e seu processo educativo. Utilizar o resultado da avaliação ou observações para replanejar tendo em vista as dificuldades apresentadas pela criança é imprescindível para a efetividade educacional de forma humanizada e inclusiva.

Ainda, em se tratando de documentos, a transição escolar deve estar presente nos documentos legais das instituições como no Projeto Político Pedagógico (PPP). Martinati e Rocha (2015), durante suas investigações nas instituições de ensino, analisaram o PPP e acabaram por não encontrar ações relativas à transição escolar. As autoras afirmam que não parece haver nenhum registro sobre as ações relativas à temática, o que, para nós, torna-se preocupante, considerando que o PPP é um documento construído pela comunidade escolar que norteia as ações da instituição, portanto, compreendemos que, se não há registros

de ações para transição escolar no PPP, não há preocupação com a efetividade do processo.

Um último campo a ser comentado refere-se à ausência de diálogo entre as unidades de EI e EF. Aqui é importante acrescentar que nos Projetos Pedagógicos analisados (da EMEI e da EMEF) não encontramos citações e/ou previsão de ações relativas à transição escolar. É certo que não haver registros sobre esta articulação não quer dizer que ela não ocorra. Porém, sabendo que os Projetos Pedagógicos são documentos-guia da vida das unidades escolares, a incorporação desse item traria menores chances de se perdê-lo de vista (Martinati; Rocha, 2015, p. 316).

No entanto, é essencial ressaltarmos que não basta apenas conter nos documentos escolares e projetos a transição escolar, é necessário que as ações sejam realizadas com comprometimento e efetividade, garantindo o sucesso da transição escolar e o acolhimento das crianças na instituição e turma que elas frequentarão. Para que a transição da educação infantil para o ensino fundamental seja plenamente efetiva, é imprescindível estabelecer uma integração sólida entre a instituição escolar e o núcleo familiar. A família, sendo o alicerce da convivência e do desenvolvimento humano e cultural das crianças, deve reconhecer sua importância nesse processo. Dessa forma, o acolhimento familiar e sua integração com a equipe pedagógica constituem pontos essenciais e serão abordados na próxima seção.

3 FAMÍLIA: SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL

Nesta seção, discorreremos sobre a essencialidade da família no processo educacional, principalmente no momento de transição escolar, pois família é sinônimo de conforto, confiança e tranquilidade. É nesse ambiente familiar que estabelecemos os primeiros vínculos, em que são assimilados valores éticos e humanitários, se fortalecem os laços de solidariedade e são transmitidos e preservados valores culturais. O apoio familiar contínuo ao longo de todas as fases do desenvolvimento assegura que os desafios da vida sejam enfrentados com maior estabilidade, seja na celebração de êxitos ou na superação de adversidades.

Sob essa perspectiva, o poema intitulado “Família especial”, da escritora Marta Chaves (2025c)¹⁵, nos permite reflexões acerca da presença da família.

Família especial¹⁶

Estar junto
Estar perto
Estar junto e perto
Estar longe, junto e perto

Ser e estar lá
Ser e estar ali
Ser e estar aqui
Família especial é
Ser sensível e forte
Lá e aqui

Marta Chaves (2025c, p. 35).

Ao apreciarmos os versos do poema, podemos refletir que a presença efetiva da família transcende a proximidade física e se manifesta na confiança mútua e no afeto incondicional, promovendo a certeza de amparo garantido, independentemente da distância. Esse entendimento é crucial ao abordarmos a transição escolar,

¹⁵ O livro “Poemas especiais” encontra-se em fase de finalização, por este motivo a página e descrição serão incluídas pós defesa.

¹⁶ O poema “Família especial” está entre os 13 poemas presentes no livro “Poemas especiais”, de autoria de Marta Chaves (2025c). A obra literária “Poemas especiais demonstra uma aguçada sensibilidade literária, capaz de ao brincar com as palavras de forma lúdica, expressar a vida pulsante na infância, na família, na escola, na sociedade. Evocando emoções e sentimentos que convidam ao diálogo respeitoso, afetivo e humanizador” (Apêndice C).

especialmente na educação infantil, em que a família é a principal referência de segurança da criança.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é um período significativo de desenvolvimento social e cognitivo, mas também carrega alta carga de sensibilidade emocional. Como mencionamos anteriormente, os sentimentos decorrentes dessa mudança podem gerar insegurança ou sofrimento nas crianças, e a participação ativa e empática dos pais ou responsáveis, marcada por afeto e compreensão, é o fator essencial para acontecer a ressignificação desses sentimentos. Esse processo contribui diretamente para o amadurecimento infantil e para o desenvolvimento da confiança e da segurança necessárias para que a criança enfrente, com êxito, as futuras mudanças e exigências do seu percurso de vida. Machado (2025, p. 66) afirma que

A família desempenha função primordial na formação do indivíduo, sendo o primeiro espaço onde aprendemos a nos relacionar com os outros e a compreender as regras sociais. Os familiares, como primeiras figuras de autoridade, constituem a forma como as crianças enfrentam os limites e as expectativas da sociedade.

Portanto, a superação dos desafios emocionais e da insegurança que acompanham essa mudança só pode ser efetivamente alcançada por meio de uma parceria sólida e empática entre a família e a instituição de ensino. Como afirma Figueira (2023, p. 116), “a interação entre pais e profissionais é fundamental porque ninguém, além deles, conhece melhor o seu filho”. Essa visão encontra respaldo em Chaves (2025a, p. 16), que reitera que

A educação integrada com as famílias resultará no êxito em que tanto acreditamos. A educação plena para todos é um intento que vai além dos conteúdos e práticas escolares, requerendo, de modo essencial, que os familiares e responsáveis pelos estudantes estejam conosco nessa empreitada.

Essa integração, pautada no afeto e na compreensão, é o mecanismo essencial que transforma sentimentos potencialmente negativos em amadurecimento e resiliência. Garantir que a criança se sinta amparada “lá e aqui” – tanto no ambiente doméstico quanto no escolar – é o passo determinante para que se desenvolva a segurança necessária para ela trilhar, com êxito, todo o seu percurso de vida. Porém, apesar da importância incontestável dessa colaboração, a

relação entre as esferas familiar e escolar ainda enfrenta barreiras históricas. Chaves *et al.* (2015, p. 53) salientam que, apesar de estarem condicionadas a cooperar, as instituições “difícilmente dialogam e, ainda, não conseguiram estabelecer mecanismos e procedimentos que integrem suas ações em benefício da qualidade das propostas educacionais oferecidas às crianças”. Uma das razões para esse distanciamento reside na natureza dos convites feitos aos familiares. Chaves *et al.* (2015, p. 52) destacam que

É oportuno fazer uma ressalva relativa ao conteúdo do convite que se faz aos familiares quando da necessidade de diálogo. De forma geral, são “convites” para tratar de questões negativas, e podemos exemplificar com inúmeras situações em que o motivo para o chamado é tratar das tarefas não realizadas, da “agressividade” ou da “falta de limite” do educando.

Se queremos a participação dos pais na vida escolar das crianças, é necessário que deixemos que os diálogos sejam apenas para queixas referentes aos seus filhos, pois, com essa atitude, ao invés de presença, estamos causando afastamento. Nesse sentido, Chaves *et al.* (2015, p. 52) enfatizam que a lógica “deveria ser a vinda dos familiares para tratar de atividades que seus filhos poderiam fazer sozinhos ou com a mediação de seus professores ou, ainda, para tratar das questões relativas à elaboração da proposta pedagógica da instituição”.

Portanto, compreendemos que a efetividade da integração entre família e escola requer algumas mudanças na conduta dos profissionais da educação, que deve ser centrada na criação de um ambiente de acolhimento e comunicação eficaz. Essa transformação, segundo Chaves *et al.* (2015, p. 55), “implica pensar na acolhida das reuniões, fazer da afetividade – que temos – uma prática pedagógica”. Para que a comunicação seja de fato um canal de parceria e não de imposição, “é oportuno que nos comuniquemos com os responsáveis de forma compreensível e simples” (Chaves *et al.*, 2015, p. 54). O objetivo final deve ser transformar os momentos de encontro, como as reuniões, em oportunidades genuínas de aprendizado mútuo, “possibilitando que a reunião seja uma oportunidade de estudos e vivências com sentido e significado para todos os envolvidos” (Chaves *et al.*, 2015, p. 56).

Outra questão que merece atenção é a cobrança da instituição com relação às atividades de casa que geralmente não são apenas revisão e assimilação dos conteúdos estudados. Essas atividades muitas vezes não são de conhecimento dos

pais por não ter relação com sua profissão, ou mesmo pela distância de tempo em que eles estudaram determinado conteúdo. Dessa forma, sentem dificuldade em auxiliar seus filhos e acabam sentindo-se inferiorizados e gerando maior desconforto com a equipe escolar. Nesse contexto, concordamos com Chaves (2025a, p. 19) ao expor “que os familiares desempenham papel relevante no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, independente da faixa etária. [...] os familiares participam do processo educacional formal, mas não são professores”. Diante disso, afirmamos que a importância da participação da família no processo educacional das crianças vai muito além do que apenas levar para a escola ou acompanhar as tarefas de casa, a função da família é fazer-se presente com acolhimento e afeto, por isso os professores devem estar atentos às crianças e às famílias delas.

Machado (2025) salienta que é imprescindível que as instituições escolares criem um ambiente acolhedor para as crianças e suas famílias, com momentos de escuta ativa e socialização de experiências, objetivando a construção de um processo educativo mais significativo que valorize o conhecimento familiar. Para tal, deve-se promover um diálogo aberto e respeitoso, reconhecendo as particularidades de cada família e integrando-as ativamente na perspectiva pedagógica da escola. Essa metodologia de trabalho é a chave para o sucesso educacional. Segundo Chaves *et al.* (2015, p. 53), é justamente essa “atenção diferenciada para a criança, que implica eliminar preconceitos, dialogar com as famílias para conhecer as experiências de cada criança, e os diferentes contextos em que elas se inserem que possibilitará aos educadores, a elaboração de propostas pedagógicas adequadas às crianças do ponto de vista dos critérios de qualidade que queremos atingir”. Em suma, a qualidade da proposta pedagógica está diretamente ligada à capacidade da escola de acolher, ouvir e integrar o universo familiar e as experiências de vida de cada criança

Chaves *et al.* (2015, p. 56) destacam que

Procedimentos muitas vezes simples de serem realizados, como, por exemplo, reuniões aconchegantes com a entrega de presentes realizados pelas crianças, como cartões, desenhos, frases, cartazes, painéis configuram-se em uma vivência não apenas educativa, mas expressão máxima do afeto e humanização das relações. Apresentar filmagens ou projetar fotografias das crianças em situação de aprendizagem e desenvolvimento no parque, na areia, ouvindo histórias, sentados desenhando, pintando, sorrindo, correndo ou alimentando-se encantaria os familiares e favoreceria o conhecimento do belo trabalho que os professores realizam nas instituições.

Inclusive, durante a transição escolar, esses procedimentos ganham contornos de maior importância, tendo em vista a necessidade do acolhimento, aos pais e crianças, pois é um dos momentos ao qual os familiares mais anseiam para o desenvolvimento educacional das crianças. A apresentação da proposta pedagógica, das atividades realizadas e, sobretudo, a valorização do desempenho das crianças são fundamentais para esse acolhimento efetivo. Oliveira (2011, p. 177) fundamenta e aprofunda a necessidade desse acolhimento ao afirmar que

O professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela.

Portanto, a transição escolar exige que a instituição de ensino transcenda a função meramente instrutiva e assuma papel de apoio à família. Somente por meio dessa parceria fundamentada no acolhimento e na competência, é possível mitigar as ansiedades familiares e garantir que a transição se configure como um passo seguro e exitoso no percurso educacional da criança. Como afirmam Chaves *et al.* (2015), cabe à família e às instituições de ensino proporcionar a educação e formação das mesmas crianças.

Como destacamos, a importância do professor não se limita aos conteúdos pedagógicos, sua função transcende esse aspecto ao passo que tem interferência direta do desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Por isso, defendemos a oferta de formações continuadas de qualidade a todos os profissionais da educação e não somente aos professores, assim, os gestores e coordenadores pedagógicos poderão dar maior amparo às ações do professor.

Diante das considerações e reflexões apresentadas nas seções iniciais, consideramos importante refletir sobre a atuação do professor e a formação de toda a equipe pedagógica, considerando a grande importância destes no desenvolvimento e acolhimento das crianças na fase de transição escolar bem como no acolhimento e integração com as famílias. Nessa perspectiva, na próxima seção discutiremos a importância da formação continuada, dando destaque à educação inclusiva e às contribuições da Teoria Histórico-Cultural a fim de proporcionar uma educação de qualidade e humanizadora para todos.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ser especial é¹⁷

Ser sensível e forte
Segurar a mão é norte
Compreender e superar o porte
Conhecer e ser suporte
Amparar e abraçar forte

Marta Chaves (2025c, p. 17).

Em uma de suas obras mais recentes, Marta Chaves nos convida à reflexão com o poema “Ser especial é” (Chaves, 2025c). Ao apreciar o texto poético, direcionando nossa atenção para a atuação do professor, especialmente nos contextos da transição escolar e da inclusão, vemos o quanto o professor é essencial na vida das crianças. O professor que é sensível consegue compreender as potencialidades e as dificuldades de cada criança. Ele se estabelece como norte ao segurar as mãos dos alunos, oferecendo suporte e abraço forte, e essa postura o torna especial e é crucial para acolher as crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental. O professor que é sensível compreende a importância da inclusão, ampara e dá força às crianças e aos familiares destas, auxiliando-os a superar os desafios sociais e educativos. Esse professor compreende o impacto da sua atuação e, por isso, busca desenvolver as máximas potencialidades humanas, tem ações pensadas e planejadas para que cada criança se desenvolva plenamente, em uma educação humanizada e de qualidade.

Porém, é fundamental que o professor também seja amparado e valorizado, recebendo espaço e materiais de trabalho adequados, mas, sobretudo, é imprescindível que lhe sejam oferecidas formações que sustentem e fortaleçam, de maneira contínua, a sua prática profissional, pois, assim, ele terá condições de proporcionar melhores momentos e desenvolvimento pleno para si e para as crianças. Diante dessas reflexões, esta seção será dedicada à análise da atuação docente e da importância da qualificação da equipe pedagógica no que concerne ao acolhimento e apoio aos professores, às crianças e familiares das turmas de

¹⁷ O poema “Ser especial é” está presente no livro “Poemas especiais”, de autoria de Marta Chaves (2025) (Apêndice D).

transição, os quais demandam atenção e auxílio específicos para que a efetividade desse processo seja inclusiva, humanizadora e culmine na superação exitosa dos desafios inerentes a essa fase.

Buscaremos compreender a Educação Inclusiva como uma política que deve permear efetivamente todo o sistema educacional, não se restringindo apenas à educação especial. Como afirma Alarcão (2003, p. 45), “se quisermos uma escola que atenda à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de reflexão ação-crítica, com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer”. Pensar em educação inclusiva é pensar a educação em sua totalidade, crianças, familiares, alunos, professores, equipe gestora e toda a comunidade escolar.

Apresentaremos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural na formação da equipe pedagógica para a efetivação de uma educação humanizadora. A Teoria de Vigostki exerceu significativa influência nos campos da educação e da psicologia, com uma perspectiva que realça a importância dos contextos histórico, social e cultural no desenvolvimento humano.

4.1 Defesa pela formação continuada de profissionais da educação

Toda sala tem
Professora ou professor
Uma mesa arrumada
E um vaso esperando flor

Marta Chaves (2022, p. 9).

A educação é uma das políticas públicas de maior relevância social e humana, tendo o professor importância central e crucial nos impactos e ações na sociedade. Sua importância transcende a simples transmissão de conhecimento, sendo fundamental para o desenvolvimento individual, social e econômico de um país. O professor não apenas ensina o que é o mundo, mas fornece recursos intelectuais e emocionais para que o aluno possa transformá-lo. Em seu poema “Toda sala tem”, a poetisa Marta Chaves engrandece a presença do professor, nos versos “Toda sala tem, professora ou professor”, destaca-o como elemento central e obrigatório, considerando que a educação formal só existe e se concretiza na presença dele. Sem o professor, a sala de aula é apenas um cômodo, com ele,

torna-se um ambiente de ensino. No verso “uma mesa arrumada”, podemos refletir sobre o profissionalismo e a dedicação do professor, que exige constante organização, planejamento e preparação do professor para receber as crianças. Com essa reflexão, reforçamos a importância de proporcionar momentos de formação a esses profissionais, auxiliando-os no seu desenvolvimento crítico e intelectual, para que, assim, consigam desenvolver maximamente suas crianças, porque, assim como o “vaso espera a flor”, a criança espera aprendizagens, afeto e acolhimento que o professor cultivará e fará florescer (Chaves, 2022, p. 9).

A formação profissional é algo que se faz necessário em qualquer profissão. Porém, ao falarmos sobre educação, a formação profissional é imprescindível, em razão da grande complexidade, amplitude e constante mudança que no âmbito educacional acontecem. Na educação básica estão inseridos crianças e adolescentes com individualidade, perfis de aprendizagens e comportamento diferentes, diversas tecnologias, metodologias e práticas pedagógicas, e diferentes etapas, modalidades, fases e desenvolvimento de aprendizagens fazem parte desse contexto. Nessa perspectiva na presente subseção, analisaremos a importância da formação continuada dos profissionais da educação, pois apenas a formação inicial não é suficiente, os constantes aprendizados individual e coletivo são necessários. Sob esse entendimento, concordamos com Chaves (2016, p. 125), quando a autora afirma que “o êxito de qualquer que seja a proposição educacional se efetivará por meio de um processo de formação contínua capaz de instrumentalizar efetivamente a ação docente”.

Para Nóvoa, (1992, p. 13),

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento.

Tal afirmação reforça o entendimento e a defesa por uma formação continuada de qualidade e não estudos frágeis e desconexos. Não basta o professor apresentar uma lista de certificados que agregam conhecimentos superficiais e não contribuem com sua prática educativa. São necessárias formações que instiguem a reflexão sobre a prática profissional, o desenvolvimento de um trabalho atento à

perspectiva de desenvolver as crianças nas máximas elaborações humanas. Nesse sentido, Alarcão (2003, p. 45) ressalta que, “se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar a formação continuada dos educadores”.

No entanto, para Chaves (2014, p. 121),

O que se observa são ofertas de formação que encerram uma proposta de estudos frágil e desconexa. Para aligeirar o tempo de aperfeiçoamento, a que se soma a preocupação com o limite da quantificação de horas, impulsiona-se a oferta de cursos cujos objetivos não se harmonizam com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão e, se necessário for, a recondução da prática pedagógica em prol de uma educação capaz de favorecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata.

A precarização das formações iniciais está cada vez mais frequente, por isso a defesa pela formação continuada deve ser constante na busca de uma educação de qualidade. Porém, esse não é o único motivo a se pensar em formação continuada, tendo em vista a constante mudança no âmbito educacional. A BNCC (2018) explicita que “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2018, p. 39).

Essa afirmação reforça a defesa de que a formação seja contínua, pois cabe ao professor refletir diariamente sobre sua prática, buscando aperfeiçoar-se ao planejar e garantir uma pluralidade de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento educacional das crianças de forma completa. Para Motta (2013, p. 176), “há que se investir na formação permanente das professoras; sem políticas públicas voltadas para essa questão torna-se difícil exigir delas uma ação mais reflexiva”. Nesse mesmo sentido, Chaves (2014, p.130) defende que

A formação não pode se dar de forma isolada, mas deve, necessariamente, ser constituída em um diálogo efetivo entre os integrantes do processo e direcionada pelas coordenadorias pedagógicas das secretarias de departamentos tanto dos municípios quanto dos Estados.

Sob essa perspectiva, a formação continuada de toda equipe pedagógica, seja professor, gestor ou coordenador, é imprescindível, pois viabiliza a acessibilidade ao conhecimento e assegura a qualificação de todos os envolvidos no processo educativo de forma articulada e efetiva. Essa abordagem garante a constante atualização das práticas pedagógicas em consonância com as diretrizes curriculares oficiais, promovendo a reflexão coletiva sobre os desafios da instituição e a construção de soluções que impactam diretamente a qualidade da aprendizagem das crianças.

Para Chaves (2025a), para que gestores, coordenadores, professores e demais profissionais da educação possam, de fato, alcançar uma proposta de ensino de excelência, é imperativo que lhes sejam concedidas as condições necessárias para o aprimoramento contínuo como o tempo e espaço para o estudo regular, a reflexão dialogada em equipe e a organização de propostas didáticas que visem ao pleno desenvolvimento humano dos alunos. Segundo a autora, essa necessidade de qualificação só pode ser atendida pela implementação efetiva de programas de formação continuada. Portanto, as metas e planos de governo para a educação não podem ser meras promessas de campanha. Após as eleições, os governos têm o dever de instituir e garantir o que foi publicamente anunciado nas mídias e nas praças, transformando o discurso em políticas públicas concretas que assegurem a oportunidade de desenvolvimento profissional a todos os envolvidos no processo educativo (Chaves, 2025a).

Nesse contexto, Chaves (2025a) argumenta que, com base em sua experiência em assessoria, consultoria e pesquisa acadêmica, a melhoria do Brasil nos índices de qualidade da educação e a realização de uma educação de excelência dependem da concretização de três condições prioritárias e inegáveis: a educação infantil, a educação integral e a formação contínua de professores e profissionais que atuam no ensino formal. Para a autora, as condições estruturais e pedagógicas necessárias para a plena aprendizagem e o máximo desenvolvimento humano das crianças já são conhecidas e estão estabelecidas, por isso, não existe qualquer argumento válido ou justificável para negar a necessidade urgente de se implementar esses três pilares (Chaves, 2025a).

A implementação da formação pedagógica deve fortalecer a prática pedagógica docente, para isso, a formação continuada deve ser um processo reflexivo e investigativo. É a qualidade da formação que contribuirá com a qualidade do ensino, sendo o principal fator para se alcançar um desenvolvimento infantil

integral e humanizado. Moura (2018, p. 42) salienta que, “quanto mais próximo do professor, [...] elementos da cultura se apresentarem, mais o professor terá condições para se apropriar dos elementos da cultura, de reelaborar seu pensamento e então criar e favorecer os processos criativos junto às crianças”. Nesse aspecto, para que o professor consiga realizar um planejamento utilizando-se dos elementos culturais e literários como recurso didático, é necessário que ele se aproprie desse conhecimento, caso contrário, esses recursos podem ser utilizados como meros “passatempos”, deixando de desenvolver as máximas capacidades das crianças e não conseguindo atingir os objetivos propostos. De acordo com Moura (2018, p. 41),

Os estudos precisam ser organizados em um percurso de leitura e pesquisa, possibilitando a organização de uma prática educativa à medida que o professor reelabora criativamente as impressões por ele vivenciadas. Isto é, quanto mais conhecer sobre algo, mais possibilidades de ensinar as crianças, e conseqüentemente, de favorecer o desenvolvimento.

Com isso, estabelecemos o entendimento de que, para que haja intencionalidade no planejamento pedagógico, o professor deve se apropriar do conhecimento da cultura, do desenvolvimento humano e dos documentos que norteiam a prática pedagógica. Para Chaves (2025a, p. 33) “Trata-se da necessidade de estudar, conhecer as elaborações teórico-metodológicas” para, assim, “realizar escolhas na condução dos trabalhos pedagógicos”. Com base nessa defesa, acreditamos ser essencial que a transição escolar seja tema de formações continuadas dos professores de educação infantil e ensino fundamental bem como dos demais profissionais da educação, tendo em vista que direta ou indiretamente participam desse processo. Essa temática deve ser abordada na educação infantil com relação à preparação das crianças para a efetivação desse processo de mudança, acalmando suas angústias e apresentando impressões positivas da transição escolar. Além, é claro, de todo o trabalho pedagógico desenvolvido, com afeto e atenção de que as crianças necessitam. Aos professores de ensino fundamental, a formação continuada deve ter o intuito de auxiliá-los na recepção e acolhimento dos alunos que por vezes estarão inseguros e curiosos. Refletir sobre as características do desenvolvimento das crianças e o trabalho realizado na educação infantil bem como sobre a importância da ludicidade também é fundamental nas formações com os docentes.

Considerando, ainda, a grande diversidade de crianças, aprendizagens e culturas presentes no ambiente escolar, a formação continuada deve preparar os professores frente às questões teóricas, práticas e metodológicas capazes de efetivar a inclusão. É necessário que todos os docentes compreendam a relevância do trabalho pedagógico centrado nessa diversidade, pois ela exige do professor planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e avaliação para ele acompanhar o desenvolvimento e atender às especificidades de cada criança, possibilitando a autonomia e o aperfeiçoamento das habilidades desta (Silva; Reis, 2011).

Chaves (2025a) afirma acreditar ser essencial que os processos formativos contínuos considerem a escola espaço de formação e estudo para os professores. Para a autora, é necessário descentralizar as atividades que, frequentemente, se restringem a eventos e auditórios fora do ambiente de trabalho.

Dessa forma, consegue-se compreender e refletir sobre cada realidade escolar, deixando-se de ter ações genéricas, que teoricamente “servem para todos as crianças”, mas na prática devem ser aprimoradas em cada individualidade. É crucial observar as características das crianças e como os professores podem contribuir para que a inclusão delas ao grupo e ao novo ambiente seja afetiva e acolhedora. Quando nos referimos à transição escolar, para que não haja exclusão e preconceitos, considerando que geralmente as estratégias de apoio e os vínculos afetivos estabelecidos são rompidos, a formação continuada se torna essencial para garantir que a nova equipe pedagógica esteja preparada para dar continuidade ao processo inclusivo do aluno desde o primeiro dia.

Na próxima subseção buscaremos compreender como a educação inclusiva visa fortalecer o processo educacional de todas as crianças, com acolhimento a elas, seus familiares e professores. Cada vez mais a valorização da individualidade da criança se faz necessária, e, com isso, podemos chegar o mais próximo de uma educação humanizadora, que possibilite as máximas elaborações humanas e o desenvolvimento pleno das crianças.

4.2 Educação inclusiva: reflexões que visam à sua efetivação

A inclusão está sendo cada vez mais discutida na sociedade, e no âmbito educacional essa discussão se faz imprescindível. Embora a educação inclusiva seja frequentemente relacionada à educação especial, elas representam filosofias e

modelos de intervenção distintos, mas que no contexto escolar se complementam. A principal diferença reside no público-alvo, no local de atendimento e na abordagem conceitual. A educação especial é uma modalidade de ensino destinada aos alunos com deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 2013), eles são atendidos em classes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A educação inclusiva é uma filosofia e um princípio ético-político que orienta todo o sistema educacional e acontece na classe regular. O propósito é a transformação da escola regular para que se torne acessível e acolhedora a todos os estudantes, independentemente das características destes.

A Declaração de Salamanca (1994), um dos documentos basilares da educação inclusiva mundial, estabelece claramente os princípios de atuação para a escola regular:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994).

O conceito de inclusão como um projeto ético-social global é reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

A educação inclusiva não se limita a um grupo de pessoas, ela visa garantir que a escola se adapte à diversidade humana, acolhendo desde o aluno com

deficiência até aqueles com dificuldades de aprendizagem, diferentes culturas, etnias e ritmos. Nessa perspectiva, Ló (2010, p. 121) afirma que

A ideia de educação inclusiva vai além da integração de alunos com necessidades educacionais especiais; ela realça o papel da integração da totalidade dos alunos independentemente de suas dificuldades e limitações. Com esse enfoque, a educação inclusiva contribui para que a gama de diferenças não origine desigualdades educacionais e que essas não se transformem em desigualdades sociais.

Por muito tempo, a desigualdade esteve presente nos ambientes escolares. Com as políticas públicas e ações efetivas da sociedade, essa desigualdade vem se dissolvendo, porém ainda há muito que se fazer, e por esse motivo a atenção dos profissionais da educação deve ser voltada para essa temática. Para Mantoan (2003, p. 14), “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Dessa forma, acreditamos que, para que a inclusão seja realmente efetivada, é necessário que o professor reflita sobre o que é a inclusão e como a exclusão pode ter impacto negativo na educação e na vida humana. Mazzotta (1973, p. 20) enfatiza que

Os propósitos da educação de qualquer brasileiro, seja ele considerado deficiente ou não, decorrem dos pressupostos da sociedade brasileira e estão na Constituição Federal e nas leis de educação. A educação básica que se pretende para todos está voltada para a formação integral do educando, em seu tríplice aspecto: um, individual, de auto-realização; outro, individual e social, de qualificação para o trabalho; e um terceiro, predominantemente social, de preparo para o exercício de uma cidadania consciente.

Nessa lógica, a escola inclusiva é entendida não apenas como um imperativo legal, mas como um projeto ético e social que exige reestruturação profunda da prática pedagógica. Mantoan (2003) legitima a inclusão ao destacar a função essencial da escola como o único ambiente onde muitos estudantes têm acesso ao conhecimento. A instituição educacional é apresentada como o espaço capaz de fornecer as condições para o desenvolvimento pleno dos alunos e para a construção de uma identidade sociocultural. Essa formação, por sua vez, é o que confere a eles

as oportunidades necessárias para viverem de forma digna e exercerem a plena cidadania. No entanto, o autor afirma que

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal (Mantoan, 2003, p. 18).

A perspectiva apresentada por Mantoan (2003), que apesar de ter sido publicada há mais de duas décadas, mantém-se atual no cenário educacional brasileiro, reforça nossa compreensão de que o professor é estritamente essencial no processo inclusivo, sobretudo nos momentos de transição escolar. Se esse período já representa um desafio para alunos sem dificuldades específicas na rotina educacional ou na sociedade, a intensidade desse processo é significativamente maior para aqueles que enfrentam barreiras adicionais. Por essa razão, defendemos que a ação inicial para a inclusão, ainda frequentemente negligenciada no cotidiano escolar, ocorra com práticas centradas no acolhimento integral à criança, características e história de vida destas. Mantoan (2003, p. 23) destaca que “práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino”.

Considerando esses desafios da inclusão na transição da educação infantil para o ensino fundamental, Dyonisio, Martins e Gimenez (2013) propõem uma reflexão sobre a distinção na quantidade de professores em cada nível como um dos fatores que dificulta o reconhecimento e o atendimento à individualidade. Na educação infantil, o professor atua como o principal responsável pelo desenvolvimento da criança e, ao passar a maior parte do tempo com os alunos, tem maior facilidade para acompanhar as demandas destes, o que facilita a inclusão. No entanto, no ensino fundamental, a fragmentação curricular (com mais disciplinas) resulta em um tempo de envolvimento menor de cada professor com a turma. Essa redução e a consequente dificuldade de interação entre os docentes obscurecem a

compreensão das necessidades e dificuldades gerais das crianças (Dyonisio; Martins; Gimenez, 2013).

Diante desse cenário de fragmentação e da necessidade de garantir que as individualidades não sejam perdidas na transição, a solução passa pela qualidade intrínseca das práticas pedagógicas em todos os níveis e disciplinas. Para Mantoan (2003, p. 36),

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Para que haja ensino de qualidade, os professores devem estar frequentemente preparados, pois a pouca formação inicial não é suficiente. Por isso reforçamos, mais uma vez, a importância de o tema inclusão estar presente constantemente nas formações continuadas. Para Barreiro, Furlan e Carvalho (2018), a formação continuada deve reorientar as práticas pedagógicas, abandonando os discursos sobre inclusão que falham em se concretizar no dia a dia das escolas. Para superar essa lacuna entre teoria e prática, o desafio crucial da educação é problematizar o conceito de inclusão, investigando as condições reais do contexto escolar em questão. Isso implica incorporar a dimensão afetiva nos fundamentos da formação, permitindo que professores e demais profissionais ressignifiquem suas ações. Essa ressignificação deve ter como objetivos o acolhimento e a valorização do diferente e do novo, garantindo que a inclusão se manifeste de fato na prática escolar e não apenas no discurso.

Desse modo, a dimensão afetiva é reconhecida como central para a ressignificação da prática docente em contextos inclusivos, podendo ser explorada por meio de abordagens que promovam a sensibilidade e a criatividade. Segundo os autores Barreiro, Carvalho e Furlan (2018, p. 522), “um dos modos de pensar a inclusão escolar, é a arte, pois ela cria ressonâncias nos modos de vida, e produz afetos que permeiam a singularidade de cada sujeito aluno”.

Nessa mesma perspectiva, Mantoan (2003, p. 43), afirma que “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. A efetivação da inclusão fará a educação

mais humanizada e de excelência, possibilitando o pleno desenvolvimento humano. Chaves (2025a, p. 35) enfatiza que,

Para gestores, equipes, professores e profissionais atuarem em defesa da proposição de educação de excelência, precisam ter as condições de estudo contínuo, realizar diálogos, reflexões e ter oportunidade de organizar propostas didáticas com vistas ao máximo desenvolvimento humano. Para isso, esses profissionais precisam ter a oportunidade, ou seja, necessitam de projetos ou preferencialmente programas de formação para participar.

Isso significa que a defesa de uma educação que visa ao máximo desenvolvimento humano não pode ser apenas um discurso. Ela deve ser sustentada pela oportunidade real de diálogo, reflexão e organização didática oferecida à equipe pedagógica. A inclusão, nesse sentido, transcende a simples adaptação curricular, mas se configura como um projeto de gestão e formação que reconhece a necessidade de se instrumentalizar os professores para lidarem com a complexidade da diversidade. A oferta de programas de formação torna-se, portanto, o principal investimento estrutural para que a escola transforme sua filosofia ética em práticas pedagógicas eficazes e humanizadoras. Nesse sentido, na próxima seção refletiremos sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma educação humanizadora, de qualidade e inclusiva que aspire às máximas elaborações humanas.

4.3 Teoria Histórico-Cultural: contribuições para uma educação humanizadora

Nesta subseção, aprofundaremos nossos estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural e refletiremos sobre suas contribuições para uma educação mais humanizadora e inclusiva, que prioriza o desenvolvimento humano nas suas máximas potencialidades. Compreendemos que tais contribuições devem ser abordadas nas formações destinadas à equipe pedagógica pelo amplo impacto que têm no contexto educacional, por isso traremos reflexões acerca da organização do tempo e do espaço como importantes ações no planejamento e na promoção de práticas pedagógicas de qualidade para a educação das crianças bem como a valorização da imaginação, da arte e da literatura na formação humana.

A Teoria Histórico-Cultural, defendida por autores como Vigotski e Leontiev, é um referencial teórico robusto para uma proposta de educação voltada à humanização e emancipação, com amplo impacto no contexto educacional (Chaves, 2014).

A Teoria Histórico-Cultural na educação valoriza a compreensão do desenvolvimento humano em sua totalidade. Essa teoria nos possibilita entender como as crianças aprendem e progridem em situações sociais e culturais específicas e nos ajuda a promover uma educação inclusiva, que respeita a diversidade, possibilitando que as instituições educativas sejam um espaço onde as crianças possam se apropriar do conhecimento humano mais avançado (Machado, 2025, p. 31).

Compreender o desenvolvimento humano como um processo construído ativamente na interação com os meios social e cultural afasta-nos de visões puramente biológicas ou individualistas do aprendizado. O conhecimento não é simplesmente internalizado, mas apropriado por meio da mediação de recursos, como a linguagem, a arte e a brincadeira, e da interação com o outro, o professor ou pares mais experientes, no caso das instituições de ensino. Nessa perspectiva, Leontiev (1978, p. 267) afirma que “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Assim, o papel da educação formal é possibilitar que as crianças se apropriem do conhecimento humano mais avançado, mediado pela linguagem e por outros recursos culturais.

Ao reconhecer que o desenvolvimento humano é construído pela interação cultural e social, a Teoria Histórico-Cultural exige reflexões acerca do respeito às diferentes trajetórias e aspectos culturais aos quais as crianças são submetidas. A diversidade é vista como um recurso, e não como um obstáculo, para o desenvolvimento, pois cada criança traz consigo uma riqueza de experiências culturais. A inclusão, nesse contexto, significa que a escola tem a responsabilidade de garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições ou dificuldades, tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, elevando, assim, seu desenvolvimento e possibilitando sua plena participação social. Ou seja, a escola inclusiva, sob a ótica da Teoria Histórico-

Cultural, é aquela que utiliza a cultura para desenvolver as crianças desde a mais tenra idade.

Segundo Chaves *et al.* (2018, p. 1), “a Teoria Histórico-Cultural apresenta-se na condição de amparo possível para uma proposta de formação e atuação dos professores” e como referencial teórico fundamental para desenvolver uma prática educacional centrada na humanização e na emancipação das crianças. Para a autora, para que os procedimentos didáticos realmente possuam significado e sejam eficazes, o processo de ensino deve ter como elementos essenciais a comunicação, a afetividade e a seleção cuidadosa dos recursos e dos procedimentos de ensino (Chaves, 2014). Nessa mesma perspectiva, Lima *et al.* (2015, p. 25) entendem que a Teoria de Vigotski

[...] reafirma a função da educação, atribui essencialidade à função do professor e tem como premissa a defesa de que a educação formal possui total relação com o pleno desenvolvimento das capacidades humanas; elementos primordiais quando tratamos da educação das crianças desde os primeiros meses aos cinco anos e da atuação do pedagogo nas instituições educativas formais.

Se a Teoria Histórico-Cultural se estabelece como o referencial teórico fundamental para a humanização e emancipação na educação, conforme apresentado, e atribui essencialidade à função do professor e ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas desde a educação infantil, o passo seguinte é detalhar a natureza desse ensino transformador. O professor, ao atuar com comunicação e afetividade, deve materializar essa intencionalidade pedagógica em ações concretas que proporcionem o pleno desenvolvimento. De acordo com Chaves (2014, p. 130),

[...] apoiados nos escritos da Teoria Histórico-Cultural, retomamos continuamente a tese central de que as ações pedagógicas devem projetar a criança para além daquilo que ela já sabe, conforme enuncia Vigotski (1988), para quem o bom ensino é aquele que vai adiante do desenvolvimento, fazendo-o avançar. Essa projeção da criança exige estudos e práticas pedagógicas focadas na formação e no aperfeiçoamento de funções psíquicas superiores – as qualidades especificamente humanas, formadas e apropriadas no conjunto das relações e atividades vivenciadas por cada pessoa. Dentre elas, citamos as formas voluntárias de atenção, memória, percepção; o raciocínio lógico-matemático; a imaginação; o domínio da conduta.

Nesse sentido, o aprimoramento dessas funções psíquicas superiores, estimulado pela projeção do ensino, ocorre por meio da valorização e expansão das experiências de vida da criança. Chaves (2025a, p. 42) detalha como isso se manifesta no contexto educacional formal:

Vale dizer que, nas experiências educacionais formais, a aprendizagem pode ser potencializada, seja para mobilizar e desenvolver a curiosidade, seja para conhecer e valorizar a riqueza cultural e social das nações, comunidades e terras longínquas. Isso significa que reconhecer e valorizar o que está geográfica e historicamente próximo aos estudantes e a nós deve ter o mesmo valor que potencializar de forma didática o que não é de nosso convívio imediato.

Com isso, concluímos que o professor deve se apropriar de recursos que possibilitem, às crianças, conhecimentos históricos, geográficos, matemáticos, linguísticos e científicos, além do seu convívio diário. Devem-se proporcionar, às crianças, esses conhecimentos por meio do contato com as mais diversas obras literárias, musicais e artísticas, desde que estas sejam selecionadas com critérios e intencionalidade. Como afirma Chaves (2014, p. 131), embasada nos ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural,

Consideramos que, com estratégias e recursos adequados, seja possível levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento, como propõem os escritos do referencial teórico referido. Desse modo, apresentar em detalhes as telas de Portinari, brincar e dançar com as letras de Vinícius e Toquinho, contextualizar o autor, ilustrador e obra nos momentos de leitura e contação de histórias e atividades literárias decorrentes, permitir a constituição de autoria do leitor durante os processos de leitura com a retextualização configuram-se intervenções pedagógicas que apresentam às crianças e educadores as máximas elaborações humanas”.

Proporcionar essas experiências enriquece o desenvolvimento e a percepção cultural e crítica das crianças. Acreditamos que, se desde a educação infantil essas vivências forem possíveis, as crianças chegarão no ensino fundamental com uma variedade de conhecimentos que serão base para elaborações futuras. Como afirma Vigotski (2018a), as experiências anteriores são reelaboradas pelo cérebro de forma criadora, construindo novos conhecimentos. Dessa forma, a educação infantil passa

a “preparar” a criança para a transição nas aquisições dos conhecimentos previstos para o ensino fundamental e não antecipar conteúdos próprios dessa fase escolar.

No contexto da inclusão, significa que o professor deve reconhecer que todas as crianças, independentemente de suas dificuldades, possuem potencialidades a serem desenvolvidas; ele não pode se limitar ao nível atual de desenvolvimento do aluno com necessidades específicas, privando-o da possibilidade de se desenvolver maximamente. A educação inclusiva, à luz da Teoria Histórico-Cultural, rejeita práticas que rebaixam o currículo ou adotam métodos simplistas, defendendo, ao contrário, a oferta de conteúdos e estratégias que explorem as máximas elaborações humanas para impulsionar o desenvolvimento integral de cada aluno, transformando a diversidade em impulso para a aprendizagem. Cabe ao professor conhecer as crianças e compreender as necessidades destas e, a partir delas, estabelecer o uso dos mais variados recursos pedagógicos.

Chaves (2014, p. 134) apresenta algumas possibilidades de recursos didático-pedagógicos organizados com a premissa da participação e desenvolvimento de todos as crianças:

voltamo-nos com especial atenção para a organização e elaboração de diversos recursos didático-pedagógicos, fundamentados na premissa de que todos os envolvidos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental devem ter lugar ativo nas realizações pedagógicas. Imbuídos dessa intenção, organizamos as denominadas Caixas que Contam Histórias (LIMA; VALIENGO, 2011), As oficinas de leitura (GIROTO; SOUZA, 2010) e a proposição do Ler, contar e encantar crianças na Biblioteca Escolar (GIROTO; SOUZA, 2009), Caixas de Encantos e Vida por exemplo. Como temos defendido, neste texto, nossa perspectiva é conhecer novas possibilidades didáticas para novas projeções e elaborações pedagógicas humanizadoras nas unidades escolares. Essa diretriz encaminha-nos a repensar os momentos de leitura e de contação de histórias com recursos que expressem a riqueza da literatura já impressa em livros, com suas tessituras, ilustrações e beleza.

Havemos de compreender que os recursos utilizados terão impacto diretamente nas oportunidades de aprendizagem das crianças, por isso o professor não pode deixar de proporcionar ações didáticas planejadas com vista às máximas elaborações humanas. Priorizar o ensino técnico e conteúdos didáticos exclusivamente com pedagogias simplistas, por comodismo ou por falta de (in)formação, é privar as crianças de desenvolver-se cultural, crítica e humanamente

em sua plenitude. Como afirma Chaves (2025a, p. 46), “as vivências afetas à arte e à ludicidade, tanto quanto o brincar, têm equivalente relevância ao ensino de letras, palavras, frações ou fórmulas”.

Além da defesa da literatura e da arte, Vigotski (2018a) apresenta a brincadeira como importante prática realizada pela criança. Nesse sentido, trazemos para reflexão os versos do poema “Como é que eu vou fazer”, escrito pela poetisa Marta Chaves (2025b, p. 12):

Como é que vou fazer¹⁸

Quero brinquedos e letras
Tenho mesmo que escolher?
Eu escolho o “B” de bola
Depois o “B” de boneca
Quero brincar e correr!

Quero brinquedos e letras
Tenho mesmo que escolher?
Eu escolho o “P” de peteca
Eu, o brinquedo do Zeca
Aí sim, eu quero ver!

Quero brinquedos e letras
Quero contar e esconder
Tenho mesmo que escolher?

Indiscutivelmente, uma das expectativas da criança que inicia seus estudos no 1º ano do ensino fundamental é “aprender a ler e escrever”, essa é a maior alegria e motivação das crianças quando questionadas sobre que irão aprender no 1º ano. Mas, ao mesmo tempo, a grande tristeza é “não poder mais brincar”. O poema “Como é que vou fazer”, de Marta Chaves (2025b), nos apresenta um importante questionamento: “Tenho mesmo que escolher?”. Essa pergunta nos faz refletir sobre as ações do professor frente à transição escolar: por que a criança tem de escolher? A criança não pode simplesmente vivenciar essas duas experiências que são indissociáveis no seu desenvolvimento educacional?

Como mencionado anteriormente, brincar é inato à criança. Se acreditamos que as vivências por meio da arte, da literatura e da ludicidade são tão importantes quanto os conteúdos específicos da educação formal, não podemos reduzir o

¹⁸ O poema “Como é que vou fazer”, escrito pela poetisa Marta Chaves (2025b), faz parte do livro “Letras e palavras”, escrito no ano de 2025 e dedicado a todas as crianças. O livro conta com 13 poemas (Apêndice E).

cotidiano escolar em atividades mecânicas que privem as crianças do que a elas é inato. Acreditamos que, ao defendermos a utilização dos diferentes recursos pedagógicos, como os citados anteriormente, podemos proporcionar ao aluno a ludicidade diante de uma aprendizagem humanizadora, como é proposta da Teoria Histórico-Cultural.

Vigotski (2018a) afirma que é nas brincadeiras que as crianças expressam melhor processos de criação; a esses processos de criação denomina-se imaginação. Segundo o autor, a imaginação é a “base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando-se igualmente possível a criação artística, científica e a técnica” (Vigotski, 2018a, p. 16). Em uma perspectiva mais ampla, o autor argumenta que “tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (Vigotski, 2018a, p. 14). Desse modo, a imaginação não é apenas um processo interno, mas o ponto de partida para a materialização da cultura e da civilização.

A relevância da imaginação reside em sua capacidade de ampliar a experiência individual para além dos limites do que é diretamente percebido ou vivenciado. Ao permitir que a criança “possa imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência” (Vigotski, 2018b, p. 29), a imaginação atua como um processo crucial que transcende o imediato e o concreto. Essa expansão cognitiva é crucial no desenvolvimento, pois confere ao indivíduo a capacidade de elaborar mentalmente novas possibilidades, cenários e soluções, preparando-se para a ação transformadora. A imaginação tem “função importante no comportamento e desenvolvimento humano” (Vigotski, 2018b, p. 29), por isso os professores devem dedicar atenção especial à criação na infância, ao seu desenvolvimento e ao significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e amadurecimento da infância (Vigotski, 2018b, p. 18). Ao identificar os processos de criação já na primeira infância, Vigotski sinaliza a precocidade dessa capacidade e a necessidade de considerá-la elemento fundamental no processo educativo e na compreensão da psique infantil.

Para que sejam possibilitadas as experiências afetas às máximas elaborações humanas e aperfeiçoadas as funções psíquicas, além da seleção criteriosa e da intencionalidade pelo professor, é necessário que o tempo e o espaço

sejam planejados e organizados a fim de se aproveitar ao máximo as vivências propostas. Para Chaves (2025a, p. 42),

A essencialidade das instituições formais de ensino reside exatamente neste aspecto: é na organização da rotina escolar, portanto no tempo e espaço, que os estudantes de diferentes idades podem aprender e se desenvolver, tendo como referência as riquezas humanas. Isso torna esse segundo aspecto relevante quando se refere a ensinar a partir das mais sofisticadas elaborações humanas.

Para que o acesso a essas riquezas humanas seja efetivo e promova o desenvolvimento integral, o ambiente formal deve ir além da mera transmissão de conteúdo. Nesse contexto, é crucial que as práticas pedagógicas incorporem as dimensões afetiva e social do aprendizado. Machado (2025) reforça a importância dessa mediação humanizada, ao afirmar que, “Na atuação junto às crianças, é fundamental adotar uma abordagem humanizada e emancipadora. As atividades pedagógicas devem ser ricas em significado, afeto e comunicação, priorizando diversas linguagens e recursos adequados”.

Essa abordagem humanizada e intencional não se restringe apenas à ação do professor, mas exige um planejamento que envolva toda a rotina de aprendizagem. A própria organização dos elementos materiais da instituição e o tempo destinado às atividades devem ser vistos como recursos pedagógicos ativos que favorecem o desenvolvimento e a curiosidade da criança. Chaves, Lima e Hammerer (2011, p. 819) reforçam a extensão dessa intencionalidade, ao defenderem que todos os ambientes, internos e externos, da instituição de ensino “devem ser organizados com intencionalidade e com a presença constante das mais diversas cores, formas, letras, números, ilustrações advindas da Arte e de autores e personagens da Literatura Infantil”.

A intencionalidade, portanto, perpassa o ambiente e o tempo, tornando-se o eixo central da excelência educativa. A disposição desses elementos, como cores, arte e literatura, deve ser direcionada para um propósito maior do que o simples estímulo visual. Chaves (2025a, p. 42) sintetiza essa lógica, ao conectar a organização do contexto pedagógico ao objetivo final da formação humana:

Nessa lógica, cabe organizar a rotina (tempo e espaço) com demonstrativos, imagens, recursos, objetos e informações que

favoreçam capacidades humanas superiores, como memória, atenção, comunicação e potencial para criação. Assim, é possível edificar educação de excelência.

Organizar o espaço com potencial criador significa estimular a imaginação das crianças. Possibilitar a elas um ambiente acolher e aconchegante proporciona sentimento de pertencimento que favorece as máximas elaborações humanas. Ao mesmo tempo que deixar à mostra as atividades realizadas pelas crianças, contribuindo com a decoração do ambiente, possibilita a elas a valorização das suas criações. Esse sentimento de pertencimento e valorização é fundamental para que a transição escolar aconteça de forma humanizada, por isso nossa constante defesa na formação dos professores e na apropriação destes das contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

5 RECURSO EDUCACIONAL

A elaboração de um recurso educacional é requisito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a conclusão de mestrados profissionais, como o programa PROFEI/UEM, ao qual nossa pesquisa está vinculada. A obrigatoriedade desse recurso educacional é o que constitui a distinção significativa entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico (Costa, 2024). Nesta seção, apresentamos o Recurso Educacional que compõe esta dissertação, desenvolvido como resultado de nossa pesquisa.

O Recurso Educacional exigido nos mestrados profissionais é a materialização da pesquisa em formato aplicável. Conforme as diretrizes do programa, esse recurso baseia-se nas reflexões oriundas de problematizações identificadas no contexto escolar e deve ter impacto direto e prático no contexto educacional. A Instrução Normativa 02/2024, do Conselho Gestor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), que rege o programa e orienta a dissertação de mestrado, estabelece a natureza e o objetivo desse trabalho:

Art. 2º. O Recurso Educacional consiste na contribuição educacional proposta pelo estudante de mestrado a determinado público alvo e deverá ser relevante para o aprimoramento de práticas e reflexões atinentes ao ensino público. O Recurso Educacional deve estar adequado quanto ao meio, à forma, à estética, à linguagem e ao conteúdo em relação a este público alvo (UNESP, 2021).

Dessa forma, a presente seção não apenas atende a uma exigência formal da CAPES e do PROFEI, mas, fundamentalmente, concretiza o compromisso social do mestrado profissional. O recurso educacional que se segue é o resultado prático desta pesquisa intitulada “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: família e escola na construção de uma educação inclusiva”. Foi projetado para transformar as reflexões teóricas e as problematizações levantadas sobre a transição escolar nas primeiras etapas da educação básica, em uma solução aplicável e diretamente relevante para o aprimoramento das práticas no ensino público.

Em meio às reflexões desta pesquisa, a transição entre as etapas da educação básica apresenta-se como um processo impreterível desde a obrigatoriedade do ensino infantil. Junto a essa fase de transição intensificam-se, nas crianças e seus familiares, os sentimentos de insegurança e medo do que está por vir. Por esse motivo, os documentos orientadores da educação começaram a abordar o assunto, demonstrando preocupação para que a transição escolar aconteça garantindo a continuidade dos processos de aprendizagem, com o cuidado de não antecipar os conteúdos da próxima etapa, mas assegurando o equilíbrio entre as mudanças e respeitando a singularidade das crianças (Brasil, 2018). Para isso, acreditamos que a educação deve ter intencionalidade e planejamento, com práticas pedagógicas humanizadoras que possibilitem o pleno desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, Chaves *et al.* (2014, p. 138) afirmam que

É fundamental a atenção aos recursos, materiais e procedimentos. As escolhas, decisões e encaminhamentos dos coordenadores e educadores na rotina da instituição pode favorecer, ou não, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Então, não é antecipando-se práticas e conteúdos do Ensino Fundamental que se favorece, de forma sistematizada, a aproximação da criança com o conhecimento, as informações e as artes; ao contrário, é justamente respeitando o que é próprio da educação pré-escolar que o educador se instrumentaliza para seus procedimentos pedagógicos.

Partindo dessa afirmação, acreditamos que, para que haja o planejamento de atividades e escolha de recursos e materiais que possibilitem as máximas elaborações humanas, visando ao desenvolvimento pleno das crianças, é imprescindível que o professor tenha conhecimento sobre o desenvolvimento humano e as características das etapas da educação básica, assim, respeitará cada processo pelo qual a criança passará, seja na educação infantil ou no ensino fundamental.

Nesse contexto, entendemos ser importante refletir sobre a formação continuada das equipes pedagógicas, pois não é apenas o professor que tem contato com a formação e desenvolvimento das crianças. Considerando que a formação inicial é insuficiente para capacitar plenamente os profissionais, é crucial que a formação seja continuada, qualitativa, reflexiva e investigativa, visando à reconstrução constante da prática profissional e evitando a superficialidade da simples acumulação de certificados.

É necessário acolher as crianças com afetividade e atenção, compreendendo suas necessidades e individualidades, considerando o brincar parte essencial do processo de aprendizado e desenvolvimento infantil. Como afirmam Chaves *et al.* (2014), considerando pesquisas e experiências formativas, os espaços escolares podem ser apresentados como ambientes de educação por excelência. Sob essa perspectiva, a maneira como o tempo e o espaço são organizados deve ser totalmente dedicada a práticas pedagógicas que impulsionem o desenvolvimento. Consequentemente, o brincar e o aprender são os objetivos primordiais que devem orientar todas as ações realizadas pelos educadores.

Com base nessas considerações, acreditamos serem essenciais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural como temática das formações continuadas das equipes pedagógicas para efetivação de uma escola humanizada e inclusiva. Considerando a diversidade presente nas instituições de ensino, compreendemos que o sucesso da inclusão exige o acolhimento integral do aluno e da família, formação continuada de professores que supere a lacuna entre teoria e prática e a oferta de recursos educativos para que os educadores possam proporcionar, às crianças, o pleno desenvolvimento humano, não se limitando às dificuldades delas, mas favorecendo e acreditando nas suas potencialidades.

Reconhecer a importância da integração entre família e instituição de ensino é imprescindível para o acolhimento das crianças e dos próprios familiares, possibilitando, assim, uma inclusão efetiva, tanto na transição escolar quanto em todas as outras oportunidades da participação familiar.

Diante das inquietações que nos acompanharam no decorrer de nossa trajetória profissional e se fortaleceram durante nosso percurso acadêmico, juntamente com os conhecimentos adquiridos durante esta pesquisa, dedicamo-nos à elaboração de um material que propõe ações colaborativas entre os profissionais da educação infantil e do ensino fundamental. Nosso objetivo consiste em sanar as abruptas rupturas frequentemente presentes no processo de transição escolar, que acabam por interferir negativamente nas crianças, causando fragilidade nesse processo. Acreditamos que, se existirem ações didáticas e práticas inclusivas na transição escolar, os desafios poderão ser secundarizados, e, em parceria com a família, tornar a transição das crianças tranquila e acolhedora.

5.1 Delineamento do recurso educacional

Intitulado “Vivências inclusivas para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a importância da família e da escola”, o recurso educacional que acompanha esta dissertação consiste em um roteiro de vivências voltado para profissionais da educação infantil e ensino fundamental. A elaboração desse material justifica-se pela identificação da necessidade de se oferecer amparo aos professores na criação de estratégias para o ensino integral, inclusivo e humanizado frente à transição da educação infantil para o ensino fundamental. Esse material tem a finalidade de colaborar com as práticas pedagógicas no processo de transição escolar das crianças da educação infantil para o ensino fundamental – anos iniciais, objetivando ações inclusivas e humanizadoras por meio da afetividade e do acolhimento às crianças e seus familiares durante o processo educativo.

Diante disso, estruturamos esse roteiro de vivências da seguinte forma:

- Apresentação;
- Introdução;
- Transição entre educação infantil e ensino fundamental:
 - Afetividade e acolhimento;
 - Brincar: prática essencial para a criança.
- A família no processo de transição escolar;
- Formação continuada: contribuições na prática pedagógica:
 - Educação inclusiva.
- Propostas de vivências:
 - Rodas de conversa com as crianças;
 - Visita às escolas de ensino fundamental;
 - Diálogos formativos entre professores;
 - Reunião com as famílias;
 - Organização do tempo e do espaço nas instituições de ensino fundamental;
 - Poemas;
- Considerações finais;
- Referências.

Consideramos que a relevância desse recurso educacional reside na capacidade de oferecer orientações essenciais a professores e gestores educacionais, especificamente sobre a implementação de propostas de ações que minimizem as rupturas presentes durante o processo de transição escolar. Dessa forma, ele se configura como um elemento de formação continuada, instrumentalizando os profissionais da educação com subsídios para que respondam com excelência e qualidade às demandas da diversidade no contexto inclusivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos associados ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), ambos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), fomentaram a defesa por uma educação humanizadora, partindo do aprofundamento da discussão sobre o desafio da transição da educação infantil para o ensino fundamental, um marco significativo no percurso escolar da criança. A motivação central para esta pesquisa reside em nossa observação durante nossa trajetória de estudos e atividade profissional, ao nos depararmos com inúmeras situações de fragilidade no processo de ensino e aprendizagem. As dificuldades e a significativa insegurança que permeiam esse processo afetam tanto as crianças em fase de adaptação e suas famílias quanto as equipes das instituições de ensino e os professores do 1º ano.

Guiada pela questão central – como a ação pedagógica pode tornar a transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental mais humanizada e inclusiva? –, a dissertação, de natureza bibliográfica-documental, buscou verificar a hipótese de que, se existirem ações didáticas e práticas inclusivas na transição escolar, poderão ser secundarizadas a fragilidade e a não compreensão desse importante período vivido por crianças, familiares e equipe pedagógica.

A pesquisa orientou-se por questões norteadoras, tendo como objetivo geral estudar a importância da transição em uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças da educação infantil. A partir desse objetivo, tecemos os seguintes objetivos específicos: Fundamentar teoricamente a necessidade de continuidade pedagógica entre a educação infantil e o ensino fundamental; Apresentar a educação inclusiva como uma política que deve permear efetivamente o sistema educacional; analisar a importância da formação continuada dos professores e da equipe pedagógica no que tange à transição inclusiva entre a educação infantil e o ensino fundamental; Investigar a relação entre o acolhimento familiar e o impacto desse suporte no processo de transição escolar para as crianças da educação infantil; e apresentar, por meio do Recurso Educacional, sugestões de estratégias inclusivas para a transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental anos iniciais.

Este estudo está ancorado na Teoria Histórico-Cultural, que almeja compreender o desenvolvimento humano a partir da interação com os meios social e cultural. Esse aporte teórico-metodológico orienta a organização de intervenções ricas e estratégias que visam potencializar o desenvolvimento integral da criança e efetivar a participação familiar no ambiente escolar. Subsidiando práticas pedagógicas humanizadoras e afetivas, a Teoria Histórico-Cultural possibilita uma educação para todas as crianças ao promover o pleno desenvolvimento destas.

A dissertação está organizada em seis seções. A primeira seção corresponde à Introdução, na qual discorremos sobre a motivação e relevância do tema, o problema de pesquisa e a abordagem metodológica adotada, além de apresentar a trajetória de estudos no PROFEI/UEM e as vivências no GEEII, que foram primordiais para a instrumentalização e o fortalecimento do interesse em estratégias de acolhimento e desenvolvimento.

Na segunda seção, nos dedicamos a uma reflexão fundamentada em literatura científica e dispositivos legais e sobre a obrigatoriedade e as finalidades da educação infantil na sociedade contemporânea. No decorrer da seção, discutimos a problemática da descontinuidade das práticas pedagógicas entre a educação infantil e o ensino fundamental e os desafios enfrentados por todos os agentes envolvidos nesse momento de mudança. Discorremos, ainda, sobre a importância da intencionalidade nas estratégias e práticas pedagógicas para configurar um processo de transição mais acolhedor, que respeite o desenvolvimento integral e o processo de aprendizagem das crianças.

Constatamos que a obrigatoriedade da educação infantil representa uma evolução crucial na educação brasileira, exigindo, das instituições, reestruturações para garantir a universalização do acesso com qualidade. O desafio central é consolidar a criança como sujeito de direitos, respeitando plenamente seu desenvolvimento e particularidades. Para atingir essa qualidade, a prática pedagógica deve abandonar modelos acadêmicos rígidos, como cópias, e adotar o princípio indissociável de cuidar e educar, tendo as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo.

A educação infantil tem o propósito de ser centrada na criança, valorizar seus interesses e promover sua autonomia e humanidade, transformando a escola em um ambiente ativo de construção de conhecimento, identidade e cidadania crítica. Nessa fase educacional, as interações lúdicas são o cerne da aprendizagem, em

que a criança, concebida como sujeito histórico e de direitos (Brasil, 2009), constrói sua identidade, valores sociais e cultura. A prática lúdica, reforçada pela BNCC (Brasil, 2018) e por Vygotsky (2018a), é a principal forma de desenvolvimento integral, impulsionando a criatividade, o pensamento cognitivo, a linguagem e a imaginação. Para que essa atividade se converta em aprendizado efetivo, é crucial a intencionalidade pedagógica do professor, que deve planejar as brincadeiras como situações de aprendizado significativo, em vez de negligenciar o momento espontâneo da criança e aproveitá-lo como base de aprendizado.

Esta dissertação enfatizou que a organização curricular da educação infantil se diferencia da do ensino fundamental por basear-se nos Campos de Experiências em vez de disciplinas, utilizando a interação e a brincadeira como eixos centrais. Essa etapa é o início e fundamento de um desenvolvimento integral e duradouro. No entanto, o processo de transição para o ensino fundamental é complexo e emocionalmente intenso, pois a mudança de ambiente pedagógico impõe novas regras, rotinas e expectativas mais formais. A humanização dessa transição é essencial para garantir a segurança emocional e evitar uma ruptura abrupta no percurso educativo. Para isso, o ensino fundamental deve dar continuidade às práticas pedagógicas da educação infantil com o respeito à fase de desenvolvimento da criança, evitando práticas puramente mecânicas e valorizando as experiências infantis e a formação integral iniciada na etapa anterior.

Na terceira seção, investigamos a importância da família no contexto educativo das crianças. Refletimos especialmente sobre como a presença e o apoio familiar impactam o momento da transição escolar. A abordagem teórica salientou a relevância do afeto e do acolhimento direcionados também aos familiares bem como a necessidade de se estabelecer uma interação harmônica e contínua entre a família e a instituição de ensino.

Nossas reflexões salientaram a família como parte essencial do processo educacional, fornecendo, à criança, conforto, confiança e formação ética e cultural, sendo seu apoio contínuo fundamental para garantir estabilidade emocional, especialmente durante a transição escolar. Como essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental envolve muita intensidade emocional, como sentimentos de insegurança e medo, a ressignificação dessas emoções é mais facilmente alcançada por meio de uma parceria sólida e empática entre a família e a

escola. Para construir essa integração de maneira eficaz, as instituições de ensino devem transformar sua conduta, superando barreiras existentes.

Nessa perspectiva, os profissionais devem criar um ambiente de acolhimento e comunicação que vá além das reclamações, promovendo o diálogo aberto e respeitoso, valorizando o conhecimento familiar, promovendo a escuta ativa e humanizando as relações por meio de ações simples e afetivas. Faz-se necessário compreendermos que a função da família transcende o acompanhamento de tarefas de casa. A participação mais relevante daquela é a presença com afeto e acolhimento. Nesse sentido, durante a transição, a escola deve assumir papel de apoio e consultoria aos pais, ajudando-os a lidar com ansiedades e a compartilhar decisões, sem competir com a função parental.

Na quarta seção, analisamos como a formação continuada aprimora a atuação de professores e equipe pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental, visando à concretização de uma educação inclusiva. O estudo se concentrou na compreensão da educação inclusiva por meio de legislações e documentos. Além disso, foram exploradas as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a construção de uma prática pedagógica mais humanizadora e verdadeiramente inclusiva.

No decorrer de nossa pesquisa afirmamos a necessidade da formação continuada. Constatamos que ela não pode restringir-se somente aos professores, mas deve ser uma política pública concreta, abrangendo toda a equipe pedagógica e tratando temas como a transição escolar e a educação inclusiva, além dos destacados pela escritora Marta Chaves (2025a), como base para a excelência educacional: Educação Infantil, Educação Integral e Formação Contínua de Professores. É imprescindível que essa formação continuada seja de qualidade e transcenda a simples acumulação de certificados, concentrando na reflexão crítica sobre a prática pedagógica, visando ao desenvolvimento integral e humanizado das crianças.

Por meio de documentos, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e autores como Ló (2010), compreendemos a educação inclusiva como uma filosofia ético-política que busca transformar a escola regular para torná-la acessível e acolhedora a todas as crianças, integrando a diversidade e combatendo as desigualdades.

Embora se complemente com a educação especial, a educação inclusiva aplica-se a todo o sistema de ensino, sendo um projeto ético-social que exige reestruturação profunda da prática docente. Enfatizamos que o professor tem função crucial nesse processo, especialmente na transição escolar, quando deve oferecer acolhimento integral e garantir um ensino de qualidade que leve em conta os limites e explore as potencialidades de cada aluno. A abordagem da dimensão afetiva é fundamental na formação continuada para que os docentes ressignifiquem suas ações, promovendo o acolhimento e a valorização do diferente.

Na perspectiva da educação para todos, dedicamos nossa atenção às contribuições da Teoria Histórico-Cultural, defendida por autores como Vigotski e Leontiev. Essa teoria é referencial essencial para a educação humanizadora e inclusiva, pois defende que o desenvolvimento é construído ativamente pelas interações social e cultural, sendo o conhecimento apropriado por meio da mediação da linguagem, da arte e da ludicidade. Esses conhecimentos são tão importantes quanto os conteúdos específicos.

Sob a ótica da THC, a escola deve ser inclusiva, utilizando a diversidade como recurso e garantindo a apropriação do conhecimento humano mais avançado a todos. O “bom ensino” (Chaves, 2014, p. 130) projeta a criança para além do que ela já sabe, aprimorando as funções psíquicas superiores como imaginação, atenção e memória por meio da intencionalidade pedagógica, da comunicação e da afetividade.

Para maximizar o desenvolvimento, o tempo e o espaço, na escola, devem ser organizados com intencionalidade, utilizando os recursos culturais como elementos pedagógicos ativos. Compreendemos que a organização do espaço abrange a preparação de um ambiente acolher e afetivo, que construa o sentimento de pertencimento, que é fundamental para um processo de transição escolar humanizado e de excelência.

Concluimos, portanto, que a transição da educação infantil para o ensino fundamental, ainda que seja um momento quando são vivenciados diferentes sentimentos e desconfortos, como a insegurança e o medo do novo, é repleto de aprendizagens e possibilidade de desenvolvimento. Os sentimentos não são vivenciados apenas pelas crianças, mas por seus familiares e professores. Porém esses sentimentos podem ser ressignificados com ações práticas que favoreçam a afetividade e o acolhimento tanto das crianças como dos pais ou responsáveis. A

formação continuada de qualidade para a equipe pedagógica favorece uma educação humanizada e de excelência, características basilares nos ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural. Esses ensinados auxiliam a integração entre família e escola e contribuem, de forma significativa, na construção de uma educação cada vez mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARREIRO, M. F.; CARVALHO, A. B.; FURLAN, M. R. A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 517-534, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/30164/24070> Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Lei nº. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 13563, Brasília, DF, 16 jun. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 7 fev. 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de agosto de 2006**. Define as diretrizes sobre a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

CHAVES, M. As contribuições de Leontiev e Blagonadezhina para a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011a, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UEM, 2011a. p. 819-830. Disponível em: https://abrapee.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. *In*: CHAVES, M. (org.). **Prática pedagógica e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011b. p. 97-105.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação Escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014. p. 119-139.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1356>. Acesso em: 15 out. 2025.

CHAVES, M. Educação Integral e intervenções pedagógicas: contribuições e proposições da Teoria Histórico-Cultural. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 121-134, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36883/pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

CHAVES, M.; SILVA PASTRE, C. A. da; STEIN, V.; FELICIO, P. G.; SILVA, M. E. da; RIBEIRO, P. H. Arte e literatura na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento da imaginação e criação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA DA UEM, 7., 2018. **Anais** [...]. Maringá: CIPSI, 2018. p. 1-10. Disponível em: https://npd.uem.br/eventos/assets/uploads/files/evt/6/trabalhos/6_160_1523853225.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.

CHAVES, M. **Sentimentos e palavras**. Maringá: Girassol Cursos e Capacitação, 2022a.

CHAVES, M. **Versos para brincar e aprender**. Maringá: Girassol Cursos e Capacitação, 2022b.

CHAVES, M. Formação e atuação de professores: estudos, diálogos e realizações. *In*: CHAVES, M. *et al.* (org.). **Excelência em Atalaia/PR**: estudos e realizações didáticas com crianças e professores da Educação Infantil. Atalaia: Ed. das Autoras, 2025a. p. 15-43 (no prelo).

CHAVES, M. **Letras e palavras**. Maringá: Girassol Estudos e Capacitação, 2025b.

CHAVES, M. **Poemas especiais**. Maringá: Girassol Estudos e Capacitação, 2025c.

CHAVES, M.; GONÇALVES, K. K. I. Aprendizagem e desenvolvimento em situação de transição: do 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais – para os anos seguintes da vida. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Educa juntos**: transição do 5ª para o 6º ano do ensino fundamental. Organizado por Ana Carolina Camargo Morello, Maurício Pastor dos Santos e Ricardo Hasper. Curitiba, PR: SEED, 2022. p. 49-64. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/educa_juntos_caderno_pedagogico_transicao_20221021.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

CHAVES, M.; LIMA, E. A.; HAMMERER, M. F. S. Música na Educação Infantil: indagações e possibilidades de intervenções pedagógicas. *In*: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI, M. E. (org.). **A função social da escola**: das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Eduem, 2011. p. 85-97.

CHAVES, M.; PRESTES, Z.; FORESTIERO, V. F. L.; PAGANOTTO, R. A. A.; FERMINO, D. A. N. integração e articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental: perspectivas e realizações possíveis. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED/PR, 2015. v. 2. p. 41-50.

CHAVES, M.; TULESKI, S. C.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. G. S. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3e599c83-a32f-46c2-ad98-8fc48efabb97/content>. Acesso em: 10 out. 2025.

COSTA, F. F. de S.; ZELINSKI, A. S.; ORLOSKI, A. C. S.; CHAVES, M. Formação Continuada de Professores como Estratégia para a Inclusão Educacional. *In*: ALENCAR, G. A. R. de; YAEHASHI, S. F. R.; OLIVEIRA, R. M. de (org.). **Docência: saberes e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Autografia, 2024. p. 89-98

COSTA, F. F. de Souza. **A arte como linguagem de aprendizagem na Educação Infantil inclusiva dos primeiros meses aos 3 anos de idade**. 2024. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024. Disponível em: <https://profei.uem.br/dissertacoes-2/fabiana-francisca-versao-final.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

CRUZ, M. N. da. Educação infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 259-276, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/ccedes/a/WJ5w6XqfQrgNpHhwy3jDMty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2025.

DYONISIO, C. M.; MARTINS, I. C.; GIMENEZ, R. R. Inclusão escolar: uma reflexão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 2, p. 207-224, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v23n2/0104-8481-comunic-23-2-0207.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativa populacional 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/sao-mateus-do-sul.html>. Acesso em: 30 abr. 2025.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, E. A.; CHAVES, M.; CIRINO, L. C. M.; SOUZA, L. T. O pedagogo na educação infantil: organização do currículo e do trabalho educativo em uma perspectiva de humanização. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico**. 2. ed. Curitiba: SEED/PR, 2015. v. 1. p. 25-38.

LIRA, A.; DOMINICO, E.; NUNES, M.; OLIVEIRA, F. A sacralização do brincar e seus paradoxos: escola, indústrias e consumo em suspeição. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 6, n. 4, p. 67-82, 2021. Disponível em: <https://old.cadernoscajuina.pro.br/index.php/cadcajuina/article/view/528/503>. Acesso em: 24 out. 2025.

LÓ, J. E. D. Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 119-134, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/187>. Acesso em: 5 ago. 2025.

MACHADO, Francielle Simões Wolf. **Integração entre família e instituição de Educação Infantil: estudos e proposições de educação inclusiva**. 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

MACHADO, F. S. W.; CHAVES, M. Formação continuada e cultura digital: possibilidades de inclusão familiar nas instituições escolares. **Revista Campo da História**, São Paulo, v. 10, n. 1, e335, p. 1-31, 2025. Disponível em: <https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/335>. Acesso em: 31 ago. 2025.

MACHADO, F. S. W.; ORLOSKI, A. C. S.; ZELINSKI, A. S.; CHAVES, M. A cultura digital como proposição para integração entre família e escola. *In*: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV ENCONTRO DE EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 3., 2024, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Galoá, 2024. v. 2. p.2828-2833. Disponível em: <https://proceedings.science/sedu/sedu-2024/trabalhos/a-cultura-digital-como-proposicao-para-a-integracao-entre-familia-e-escola?lang=pt-br>. Acesso em: 3 fev. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-319, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>. Acesso em: 9 set. 2025.

MARTURANO, E. M. A criança, a família, a escola e a transição para o Ensino Fundamental. *In*: KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Aprendizagem, comportamento e emoções na adolescência**: uma visão transdisciplinar. Dourados: Ed. da UFGD, 2013. p. 47-69.

MATOS, E. S; CORREA, J. J. Acolhimento e adaptação de crianças de 0 a 2 anos em período integral na educação infantil sob o olhar da Teoria Psicanalítica de Donald Winnicott. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 16, n. 34, p. 96-106, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/727/1143>. Acesso em: 1 ago. 2025

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: E.P.U, 1973.

MERLI, Angélica A. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental**: reflexões em encontros formativos integrados. 2021. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-27082021-120807/publico/ANGELICA_DE_ALMEIDA_MERLI_rev.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, D. C. R. **Teoria histórico-cultural e educação infantil**: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba, Paraná. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5850/1/Deovan%20Carneiro%20Ribas%20de%20Moura_2018.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

OLIVEIRA, M. R. F. O brincar na sociedade de consumo: em busca da superação da lógica de padronização e propriedade do brinquedo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, ano 1, n. 2, p. 1-14, jan./jul. 2008. Disponível em: https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao2/4-O%20BRINCAR%20NA%20SOCIEDADE%20DE%20CONSUMO.pdf. Acesso em: 13 nov. 2025.

OLIVEIRA, M. R. F.; SOUZA, R. H. de; ARAÚJO, K. de T. Brinquedo sem brincadeira: reflexões sobre a indústria do brincar na infância contemporânea. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 28-43, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13060>. Acesso em: 4 out. 2025.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_salamanca.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Educação. Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar. **Orientação Normativa nº 003/2022 – DEDUC/DPGE/SEED**. Curitiba: SEED, 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-03/orientacao_normativa_0032022_deducseed.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Educação. Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar. **Orientação Conjunta nº 006/2023 – DEDUC/DPGE/SEED**. Curitiba: SEED, 2023. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@61da4752-55d3-4b19-8a62-76cb97032715&empPg=true>. Acesso em: 8 out. 2025.

PARANÁ. Governo do Paraná. Conselho Estadual de educação do Paraná. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2025. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2025-07/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

PIMENTEL, M. O. S. de S. Educação Infantil na contemporaneidade: tecendo cenários. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 10, p. 29-38, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/194>. Acesso em: 11 out. 2025.

SILVA, L. R. S.; REIS, M. B. F. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**, Inhumas, v. 3, n. 1, p. 7-17, mar. 2011. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/issue/view/143>. Acesso em: 27 out. 2025.

SOUZA, R. H.; FURLAN, M. R.; FARIAS, E. A. O brincar infantil enquanto manifestação humana: um olhar pela tela de Pieter Brueghel. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 22, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/762>. Acesso em: 23 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). Programa de Pós-Graduação Educação Inclusiva. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional. **Instrução Normativa nº 02/2024 – PROFEI**. Estabelece critérios e orientações para a elaboração e defesa da Dissertação de Mestrado e do Recurso Educacional junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei. São Paulo: UNESP, 2021. PDF. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/02_2024_normativa_dissertacao_de_mestrado.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.

VALENTE, A. T. G.; OLIVEIRA, M. R. F. A infância lúdica sob os “moldes” do brincar tecnológico: reflexões contemporâneas. *In*: JORNADA DE DIDÁTICA E DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE, 4., Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. p. 96-108. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/IV%20Jornada%20de%20Didatica%20Docencia%20na%20Contemporaneidade%20e%20III%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20INFANCIA%20LUDICA%20SOB%20OS%2093MOLDES94%20DO%20BRINCAR%20TECNOLOGICO%20REFLEXOES%20CONTEMPORANEAS.pdf>. Acesso em: 3. out. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VILELA, R. L. S.; TRINDADE, A. C. da. Obrigatoriedade na educação infantil: avanços e questões no cenário brasileiro. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, e32969, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/32969/28063>. Acesso em: 5 out. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A – Poema: Aqui e Ali

Aqui e Ali

Coisas lindas aprendi

Bem aqui e ali

Brinquei com amigos

E com as letras

Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi

Bem aqui e ali

Conheci números e contei quase tudo

Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi

Bem aqui e ali

Fui árvore e até cantei e dancei

Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi

Bem aqui e ali

Eu e meus desenhos

Ganhamos muitos “parabéns”

Bem aqui e ali

Coisas lindas aprendi

Bem aqui e ali

Empurrei e rapidinho aprendi

Que isto não se faz

Nem aqui e nem ali

Coisas lindas aprendi

Bem aqui e ali

Aprendi a dividir

Aprendi a partilhar

E o mais lindo ainda

Aprendi a respeitar

Coisas lindas aprendi

Bem aqui e ali

Os professores ficarão aqui

E eu irei bem pertinho ali

Aqui e ali

Não quero ir sozinho não

Com amigos longe quero ir

Mas vocês estarão para sempre no meu coração

Marta Chaves (2022a, p. 21).

Apêndice B – Poema: Toda Sala Tem

Toda Sala Tem

Toda sala tem
Uma criança quietinha
E que pode representar
Um rei e uma rainha

Toda sala tem
Quem termina primeiro
Se não for apressado
Pode ajudar o derradeiro

Toda sala tem
Quem aprecia o pontinho
Sentado do ladinho
Fazemos um passarinho

Toda sala tem
Quem gosta de cozinha
É preciso oferecer
Colher de pau e farinha

Toda sala tem
Professora ou professor
Uma mesa arrumada
E um vaso esperando flor

Marta Chaves (2022b, p. 9).

Apêndice C – Poema: Família Especial

Família Especial

Estar junto

Estar perto

Estar junto e perto

Estar longe, junto e perto

Ser e estar lá

Ser e estar ali

Ser e estar aqui

Família especial é

Ser sensível e forte

Lá e aqui

Marta Chaves (2025c, p. 35).

Apêndice D – Poema: Ser Especial É

Ser Especial É

Ser sensível e forte
Segurar a mão é norte
Compreender e superar o porte
Conhecer e ser suporte
Amparar e abraçar forte

Marta Chaves (2025c, p. 17).

Apêndice E – Poema: Como é que Vou Fazer

Como é que Vou Fazer

Quero brinquedos e letras
Tenho mesmo que escolher?
Eu escolho o “B” de bola
Depois o “B” de boneca
Quero brincar e correr!

Quero brinquedos e letras
Tenho mesmo que escolher?
Eu escolho o “P” de peteca
Eu, o brinquedo do Zeca
Aí sim, eu quero ver!

Quero brinquedos e letras
Quero contar e esconder
Tenho mesmo que escolher?

Marta Chaves (2025b, p. 12).