

CURRÍCULO E ACOLHIMENTO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO EDUCATIVO**CURRICULUM AND RECEPTION IN THE TRANSITION BETWEEN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE EARLY YEARS: THE CHILD AS THE PROTAGONIST OF THE EDUCATIONAL PROCESS** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.006-021>**Tyciana Vasconcelos Batalha**

Mestra em Gestão de Ensino e Educação Básica - PPGEEB/ UFMA.
E-mail: pedagogatyci@gmail.com

Karla Dayanne Braga Abreu Aguiar

Mestra em Gestão de Ensino e Educação Básica - PPGEEB/ UFMA.
E-mail: kdayannea@gmail.com

Gilvan da Silva Monteiro

Especialista em Biologia, Faculdade Leducare - Tianguá – CE.
E-mail: gilmonteiro75@outlook.com

Golda Myer Sousa Reis Aguiar

Pós-Graduação em Gestão e Supervisão Escolar - Faculdade Latino Americana de Educação - FLATED.
E-mail: golda1myer2@gmail.com

Cleomar Rodrigues da Silva

Pós-graduação: Educação Especial - Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.
E-mail: cleomar4022@gmail.com

Francisca Silva de Andrade

Especialização: mestrado internacional em Tecnologia Emergente na Educação - Must University. E-mail: fran_andrade27@hotmail.com

Edilane Ferreira Noronha Melo

Mestranda em Gestão de Ensino e Educação Básica - PPGEEB/ UFMA.
E-mail: profedilanemelo@gmail.com

Lucilene da Ascensão Lemos Campos Pereira

Mestranda em Gestão de Ensino e Educação Básica - PPGEEB/ UFMA.
E-mail: campos.lucilene@discente.ufma.br

RESUMO

Este artigo discute o percurso histórico do currículo na Educação Infantil e sua continuidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no acolhimento da criança enquanto sujeito de direitos e protagonista da própria aprendizagem. A análise contempla os principais marcos históricos e legais da construção curricular, desde concepções assistencialistas até as atuais diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, reflete sobre a importância de práticas pedagógicas acolhedoras que considerem a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como um processo contínuo e



respeitoso das vivências infantis. Defende-se que o acolhimento deve ser compreendido como um processo educativo que valoriza a escuta, a individualidade, a participação da família e o respeito às múltiplas identidades, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança.

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

ABSTRACT

This article discusses the history of the curriculum in Early Childhood Education and its continuity in the early years of Primary School, with an emphasis on embracing children as subjects of rights and protagonists of their own learning. The analysis includes the main historical and legal milestones in curriculum construction, from welfare conceptions to the current guidelines of the National Common Curriculum Base (BNCC). It also reflects on the importance of welcoming pedagogical practices that consider the transition between Early Childhood Education and Primary Education as a continuous process that respects children's experiences. It argues that welcoming should be understood as an educational process that values listening, individuality, family participation and respect for multiple identities, promoting an environment conducive to the child's integral development.

Keywords: Curriculum; Early Childhood Education; Elementary School; Child Protagonism; School Transition.



1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança se depara com um novo universo e com novos professores, que, muitas vezes, devido às exigências e cobranças características dessa etapa, não conseguem contemplar as particularidades da infância. Isso resulta na oferta de um currículo distante daquilo que a criança deseja ou necessita vivenciar. Dessa forma, ela tende a se afastar de um ambiente que, idealmente, deveria acolhê-la e proporcionar atividades significativas, que fizessem sentido para sua construção como sujeito da aprendizagem.

Esse novo espaço educativo, diferente da escola da infância a que estava habituada, apresenta-se repleto de regras, horários rígidos e, muitas vezes, reduz o processo de aprendizagem à sala de aula. Longe de promover segurança, esse ambiente pode gerar insegurança e desorientação.

Nas últimas décadas, observou-se um avanço significativo nos estudos sobre a educação na infância, tanto no que se refere à formação docente quanto à elaboração de documentos oficiais destinados a essa etapa, além do desenvolvimento de boas práticas pedagógicas em algumas escolas brasileiras. No entanto, ainda há muito a ser estudado, compreendido e posto em prática.

Diante disso, questiona-se: por que os conhecimentos acumulados e as inovações no campo da Educação Infantil não têm alcançado, com a mesma intensidade, os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente as turmas do ciclo de alfabetização? Afinal, ainda se trata de crianças — sujeitos em desenvolvimento, com formas próprias de compreender o mundo, de aprender, de se expressar e de viver a infância. São cidadãos e cidadãs, sujeitos de direitos, atores sociais e protagonistas do processo de aprendizagem e da produção cultural.

Apesar do ensino fundamental se tratar de uma nova etapa da Educação Básica, com objetivos mais escolarizantes, o sujeito da aprendizagem continua sendo uma criança, entre seis e sete anos de idade, que necessita ter suas especificidades respeitadas. Nesse sentido, torna-se imprescindível a presença de professores e profissionais que compreendam as singularidades da infância, reconhecendo que a brincadeira permanece como parte fundamental da construção do conhecimento, e que a escola deve ser, também, um espaço onde ela possa acontecer.

Quando os profissionais compreendem a criança como sujeito social e produtor de cultura, e reconhecem o acolhimento como elemento essencial no processo de transição entre etapas, suas práticas pedagógicas se transformam. Para tanto, é indispensável o planejamento e a formação continuada de todos(as) os(as) profissionais que atuam na instituição escolar.

O acolhimento da criança e toda a experiência que lhe será apresentada têm origem na vivência de afeto e reciprocidade, promovendo relações pautadas na confiança e na segurança emocional. Segundo Goldschmied (2006), um aspecto essencial do trabalho de um adulto que cuida de uma criança pequena consiste em assegurar, pelo maior tempo possível, que ela esteja feliz. Embora seres humanos tenham



grande capacidade de resiliência, nem todas as crianças conseguem superar sozinhas experiências precoces negativas. Daí a importância do vínculo afetivo na construção de um ambiente seguro e acolhedor.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivos resgatar, historicamente, os movimentos em torno do currículo, especialmente na Educação Infantil; compreender a relevância do acolhimento na transição entre etapas da Educação Básica; e discutir o papel dos professores no reconhecimento das crianças como sujeitos que produzem cultura. Para isso, foi realizado um estudo bibliográfico com base em autores como Paraíso e Santos (1996), Staccioli (2013), Áries (1986), Spodek e Brown (1996), Kuhlmann Jr. (1999), entre outros.

2 PERCURSO HISTÓRICO DO CURRÍCULO: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de currículo passou por mudanças significativas ao longo do tempo, marcadas por aspectos políticos, geográficos, ideológicos e sociais, o que nos leva a compreender que o conhecimento escolar é algo dinâmico e sujeito a transformações.

Desde sua introdução no campo pedagógico, a palavra currículo ganhou várias definições. Inicialmente significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e de conteúdos. Posteriormente, currículo foi entendido como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta. (Paraíso; Santos, 1996, p.82).

Discutir currículo não é uma tarefa simples. Essa abordagem requer uma reflexão aprofundada, considerando-se que ele é influenciado por diversos fatores e, ao mesmo tempo, influencia seus sujeitos. Trata-se de ampliar o olhar para as dimensões históricas, culturais, sociais e políticas, além de considerar a diversidade e a individualidade — um desafio para todos os profissionais da educação básica, desde a Educação Infantil.

Ao revisitar a história do currículo voltado à infância, destacamos a contribuição de Ariès (1986), com a concepção do “sentimento de infância”. Segundo o autor, a consciência da particularidade infantil começou a emergir no século XIII e evoluiu nos séculos XV e XVI, período em que as crianças passaram a ser representadas em pinturas com vestimentas específicas e associadas à fragilidade e inocência. No entanto, foi apenas entre os séculos XVII e XVIII que surgiram estudos e métodos adaptados à infância nas áreas da Psicologia, Filosofia, Sociologia e Pedagogia.

Em 1816, o industrial e filantropo Robert Owen, influenciado pelas ideias de Pestalozzi e Rousseau, criou escolas e uma creche para os filhos de seus trabalhadores — as chamadas “Escolas Infantis” — com o objetivo de cultivar bons hábitos nas crianças, por meio de uma educação livre de punições, temores ou restrições desnecessárias.

Na segunda metade do século XIX, Friedrich Froebel fundou, na Alemanha, o “Kindergarten” ou “Jardim da Infância”, voltado às crianças das classes sociais mais altas. Esse modelo pedagógico priorizava



a criatividade, a sociabilidade e o desenvolvimento integral da criança, por meio de atividades como modelagem com barro, dobradura, recorte, montagem de contas, costura, desenho e pintura — todas executadas de maneira estruturada.

Maria Montessori também enfatizava que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira natural e que a criança possui autonomia para influenciar seu próprio crescimento, com base em estímulos sensoriais do mundo. Suas propostas incluíam treino sensorial, exercícios da vida prática, desenvolvimento muscular e ensino de competências acadêmicas básicas (Spodek; Brown, 1996, p. 20).

Em contrapartida, as crianças das classes menos favorecidas tinham acesso apenas a asilos, internatos, creches e escolas maternais, geralmente destinadas a crianças abandonadas. Esse modelo era caracterizado por uma educação de caráter assistencialista, com foco na higiene, alimentação e segurança física. No Brasil, essa concepção também foi predominante. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 8):

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

No início do século XX, na Inglaterra, Margaret McMillan e sua irmã, Rachel McMillan, criaram “O Infantário”, uma instituição com atividades baseadas em construções com blocos, uso de areia, água e outros materiais não estruturados, jogos simbólicos, contação de histórias e canções.

Com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, muitas famílias passaram a deixar seus filhos sob os cuidados de irmãos mais velhos ou vizinhos. Essa realidade levou à atuação filantrópica de senhoras da elite e organizações de caridade, com o intuito de proteger as crianças. Segundo Kuhlmann Jr. (1999, p. 61), a filantropia buscava substituir a caridade — baseada na emoção — por uma assistência mais racionalizada.

Essas mudanças culminaram na formulação da Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, que afirmava:

[...] a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas.

Além dessas influências, teorias da Psicologia do desenvolvimento infantil, da psicanálise, do construtivismo e do behaviorismo também impactaram o currículo do século XX. No Brasil, a história da Educação Infantil passou por marcos importantes. A publicação da Política Nacional de Educação Infantil,



em 1994, destacou fatores como o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos (Brasil, 1994, p. 9).

A Constituição Federal de 1988 foi outro marco decisivo, ao reconhecer a criança de 0 a 6 anos como cidadã e garantir seu direito à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) consolidou esse direito, regulamentando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990) garantiu o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de até seis anos (Nascimento, 2018).

Esse novo olhar em relação à criança impulsionou também em 1990, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que ratificou os direitos assegurados pela Constituição e normatizou a proteção integral destes sujeitos. Em 1996, a LDB (Lei nº 9394/96) veio regulamentar a educação infantil, como “primeira etapa da Educação Básica” e que, “tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Havendo também a exigência de formação em nível superior aos professores da educação básica que lidam com a infância.

A Educação Infantil, agora como um direito da criança, leva a necessidade de estabelecer alternativas curriculares para essa etapa, baseado em uma concepção de currículo, de infância e de criança, buscando um paradigma norteador do currículo para infância, que prime pelos direitos das crianças, da diversidade das populações infantis e dos contextos institucionais.

Entretanto, ainda nos anos 1990, na maioria das creches no país, o termo “currículo” ainda não fazia parte do vocabulário adotado pela educação infantil. Estas instituições utilizavam o termo “proposta pedagógica” para denominar práticas que pouco atendiam as necessidades das crianças pequenas. A publicação dos Referenciais Curriculares de Educação Infantil, de 1998, e das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, de 1996, possibilitaram uma maior discussão nessa área.

O Ministério da Educação, para orientar as práticas de educação infantil e organizar os sistemas de ensino, publicou ainda outros documentos, tais como: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); entre outros.

A partir da aprovação da Lei 11.114, de 16 de maio de 2005 que altera os Artigos, 30, 32 e 87 da Lei 9394/1996, torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade. Com isso, a LDBEN passa a ter a seguinte redação:

Art. 29º. A educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).



Com isso, a criança de seis anos passou a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental, ampliando essa etapa para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Houve também no Brasil, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que exige uma reformulação do currículo escolar:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 7)

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular é prevista na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação, no intuito de se unificar direitos e objetivos de aprendizagens no território nacional. Contudo, vale ressaltar que, apenas o apontamento dos direitos e objetivos não é garantia de igualdade de condições para o alcance dessas metas. Para que os direitos e objetivos sejam, de fato, garantidos a todos é necessário investimento em políticas públicas que promovam melhoria das condições de vida, e garantia não só de acesso e permanência na escola, mas de condições de que essas escolas possam, desenvolver seu papel com maior qualidade.

No que se refere a etapa da Educação infantil, a BNCC apresenta alguns avanços no que tange documentos curriculares para esta etapa a nível nacional, destacando o fato de considerar e consolidar a proposta de transição da educação infantil para o ensino fundamental trazida pelas Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNei).

A versão final do documento pontua bem a concepção indissociável de cuidado e educação e a necessidade de acolher as vivências e conhecimentos trazidos pelas crianças e suas famílias no processo educativo, entendendo os bebês e crianças como seres ativos e produtores de cultura e assinala como objetivo das instituições de educação infantil: “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar”. (Brasil, 2018; p.34)

Ao pesquisar sobre currículo, compreendemos que existem diversas formas de interpretação conceitual, uma vez que essas concepções variam em decorrência da temporalidade ou do contexto político, o que faz com que os autores tenham entendimentos diferentes em relação ao mesmo objeto de estudo. A variedade de concepções sobre o currículo reflete a existência de uma diversidade de tendências de análise do fenômeno curricular e de suas formas de construção.



3 TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA CURRICULAR QUE PENSA A CRIANÇA COMO PROTOGONISTA DO SEU APRENDIZADO

Ao chegar nos anos iniciais do ensino fundamental a criança se depara com um novo mundo, uma nova realidade, com novos colegas e novos professores. Sente-se perdida e ao mesmo tempo encantada com esse novo lugar que a vê de forma diferenciada, que muitas vezes não é como criança, sujeito de direitos e produtora de cultura.

Contudo, esse encantamento pode algumas vezes frustrar, pois não tem ali uma escola acolhedora com propostas educativas que vê a criança como protagonista da aprendizagem. Ela sai de uma experiência da educação infantil em que os eixos curriculares são as interações e brincadeiras (Brasil, 2010) e se depara com uma proposta que não dá continuidade ao seu processo de desenvolvimento, que não entende esse estudante como criança, com especificidades que precisam ser compreendidas nesse processo.

Nesse contexto, vemos como é fundamental entender o processo de acolhimento a partir de uma perspectiva (Staccioli, 2013) que propõe um atendimento direcionado de forma singular para cada criança, onde estas possam: ter espaço para manifestar seus sentimentos, pensamentos e pontos de vistas; receber apoio e suporte necessário para que seja possível desenvolver-se integralmente; e participar ativamente dos momentos que englobam o cotidiano escolar, com alegria e satisfação.

Assim, nos perguntamos: O currículo escolar do ensino fundamental tem contemplado satisfatoriamente a acolhida das crianças que estão chegando, especialmente aquelas entre 6 e 7 anos? Partindo do pressuposto que as crianças vêm de outra realidade de aprendizagem associada à campos de experiências, em que brincadeiras e interações são a base do planejamento docente, não podemos deixar de dar continuidade nesse processo uma vez que esses sujeitos continuam sendo crianças que vivem suas infâncias e assim, minimizar os impactos negativos vividos no processo de mudança.

Nesse sentido, é necessário pensar um currículo onde os professores que recebem essas crianças nos primeiros anos do ensino fundamental compreendam questões essenciais da educação infantil para então darem continuidade no processo de transição para o ensino fundamental e evitar que as crianças se sintam tão inseguras no novo ambiente. E isso faz parte de um trabalho acolhedor, como prática consciente e humanizadora que acontece por meio de uma ação pedagógica embasada na cultura do acolhimento onde são valorizadas as múltiplas identidades. Entendemos que o cuidar-educar são alicerces dessa prática e assim, não há como educar sem que seja proporcionado à criança esse olhar de acolhimento, de individualidade e respeito à suas vivências anteriores.

Nessa fase de mudança se fala muito em processo de adaptação, porém esse processo vai além disso, pois o adaptar-se é fazer a criança entrar nos moldes da escola, no ritmo daquele ano escolar específico, na metodologia usada pelo professor, para desempenhar um papel de submissão. Mas o que pretendemos enfatizar é quanto ao processo de acolhida, que é receber de maneira acolhedora as novas crianças que



chegam à escola, do jeito delas, tendo em mente que é papel da escola tentar compreender cada uma de suas particularidades. Conforme o conceito do verbete “acolher” no dicionário, temos: Acolher (a+colher): 1 Hospedar, receber (alguém). 2 Abrigar, dar acolhida a recolher (alguém). 3 Atender, deferir, receber (pedido, requerimento, opinião). 4 Dar crédito a dar ouvido a. (Michaelis, 2023).

A partir dessa compreensão entendemos que esse acolher vai além de receber, abrigar, mas também de escutar, ou seja, se aproximar da realidade já vivenciada pela criança e trabalhar considerando esse pressuposto. Continuar com a concepção de protagonismo infantil vivenciada na escola da infância, dando a ela posição de fala e escolha por suas preferências, mostrando que a nova escola é também um local de diálogos e trocas de aprendizagens.

De acordo com Staccioli (2013, p.56) “acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo ser de adulto, uma ideia chave no processo educativo”, entendendo que esse modo ser de adulto se refere a quem vai pensar e construir esse processo de acolhida, ressaltando ser esse um trabalho complexo porque envolve pessoas, relacionamentos com crianças e suas famílias e questões que farão diferença na vida cotidiana da criança, o que refletirá tanto para as famílias quanto ao professor.

Entretanto, esse processo acontece de maneira respeitosa por ambas as partes (professores e crianças), já que apresentam modos específicos do ser e agir, assim, trabalho e brincadeira são levados a sério não só no momento inicial do processo, como também ao longo da caminhada escolar. Segundo Motta (2014, p. 218) “acolhimento não se refere um período, mas sim a um processo, e pressupõe uma relação de natureza dialógica com as crianças e suas famílias”.

Buscando um trabalho acolhedor, as famílias são parte desse movimento, pois é com e para elas que devemos desenvolver na prática o conceito de acolhimento, visto que, com ajuda das famílias, a escola conseguirá despertar na criança confiança, vontade de aprender e ver sentido nos mecanismos que regulam a realidade das coisas e as relações entre as pessoas (Staccioli, 2013). Dessa forma, as crianças terão seus direitos respeitados e suas particularidades atendidas, por isso que o processo de acolhimento é para as crianças, mas se estende a seu grupo familiar.

E para considerarmos essas questões é necessário um ambiente motivador com profissionais preparados/as que ofereçam práticas cotidianas que respeitem as crianças como sujeitos de direitos e que primam pelo diálogo como elemento central do aprendizado:

Pelo diálogo com as crianças, compreendemos o que sabem sobre os usos que se fazem da escrita no meio social em que vivem, compreendemos suas ideias, entramos nos jogos construídos por elas, com base em sua imaginação, e entendemos como elaboram o discurso alheio (Gontijo, 2008, p. 10).

Por meio desse diálogo estabelecido é que vai se construindo uma proposta curricular acolhedora que vê a criança como protagonista do processo, em que suas formas de aprender, suas dificuldades, tensões



e expectativas vão se revelando durante o percurso. Assim, para que esse currículo faça sentido “é necessário ser pensado e organizado em função do que as crianças sabem, desejam e necessitam aprender, além de pensar a sala de aula, a escola, como espaços dialógicos” (Gontijo 2008, p. 15).

A partir do momento que se vê o currículo como conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes (Silva, 1999) e que por meio dessas experiências a criança vai se manifestando como ser histórico, social e produtora de cultura, tanto escola quanto docentes vão dando espaço para a promoção de identidades, percebendo que é nessa pluralidade que serão construídos sujeitos diversos, questionadores e críticos que fazem parte de uma sociedade e que suas identidades são reflexos de um contexto específico. Para complementar essa ideia Moreira (2001, p. 5) nos traz algumas indagações a seguir:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? [...]

Por meio desses questionamentos e desse “saber (re)fazer e refletir” a própria prática (Shön, 1992), é que a escola dos anos iniciais e seus respectivos professores devem realizar propostas de acolhimento que respeitem o espaço e tempo da criança permitindo que sejam também protagonistas do seu processo de aprendizagem.

A escola de hoje não deve mais pensar/agir como um local de depósito e cumpridora de favores, é necessário romper com esse conceito equivocado e ir para além disso, uma vez que as crianças que lá estão, passam boa parte do seu tempo na escola e aprendem experiências que só nesse espaço podem vivenciar. Não podemos desperdiçar esses momentos, mas torná-los únicos e memoráveis, pois ter uma escola acolhedora com professores que desempenham atitudes de acolhimento é trabalhar numa perspectiva coerente que promove e pensa no processo educativo de maneira global, que alcancem as crianças e suas famílias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um currículo comprometido que apoie e priorize o acolhimento das crianças na fase de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental deve ser prioridade, uma vez que a articulação destes dois segmentos é necessária, pois a continuidade de um segmento para o outro pode ser feita de maneira leve e tranquila para que não haja maiores impactos além daqueles que a criança já precisará vivenciar.



O reconhecimento da criança como protagonista de sua aprendizagem, requer o rompimento com práticas escolares padronizadas, fragmentadas e descontextualizadas, nesse quesito, é de fundamental importância que o professor esteja preparado para receber a criança advinda da educação infantil e reservar um tempo de adaptação à nova rotina do ensino fundamental, com acolhimento e sensibilidade, respeitando o tempo da criança, acolhendo suas inseguranças e apresentando um novo contexto, que também seja atrativo. É preciso garantir que os princípios da Educação Infantil — como o respeito às vivências, o brincar e o cuidado — sejam valorizados também no Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais.

O acolhimento deve ser compreendido como prática social necessária dentro das ações escolares, que envolva professores, gestores, crianças e famílias, fortalecendo vínculos e promovendo a escuta, o diálogo e o respeito à diversidade. O ambiente escolar precisa ser um espaço onde as experiências da criança sejam reconhecidas, valorizadas e ampliadas, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua identidade.

Dessa forma, é imprescindível repensar as práticas pedagógicas a partir de uma cultura do acolhimento, na qual o currículo se constitua como experiência viva, construída com e para as crianças, assegurando-lhes um percurso educativo que respeite seu tempo, sua história e seus direitos.



REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 25 jun. 2025.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 16 jul. de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- GOLDSCHMIED, E. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo A, 2006.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A escrita infantil. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- KUHLMANN, J. M. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M.S. Educação infantil pós LBB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- KUHLMANN, J. M. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação. N14. Mai-Ago, 2000.
- MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: Acolher | Michaelis On-line (uol.com.br). Acesso em: 25 jun. 2025.
- MOREIRA, A. F. Currículo, cultura e formação de professores. Curitiba, Educar, n.17, p. 39-52. 2001.
- MOTTA, Flávia Naethe. Notas sobre o acolhimento. Educação em Revista| Belo Horizonte|v.30|n.04|p.205-228| Outubro-Dezembro 2014.
- NASCIMENTO, Leandra Fernandes do. Organização Curricular na Educação Infantil: Uma Questão de Gestão Escolar, - Revista Teias, v. 19. n. 52. 2018 (jan./mar.) Estudos da Infância – diálogos contemporâneos.
- NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos da Criança. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/370-declaracao-universal-dos-direitos-da-crianca/1919-declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959>. Acesso em: 25 jun de 2025.
- PARAÍSO, Marlucy; SANTOS, Luciola. Dicionário Crítico da Educação: Currículo. Presença Pedagógica, v.2, n.7. Belo Horizonte: Dimensão, jan/fev. 1996.



SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa. A.(org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SPODEK, B.; BROWN, P. C. Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In: FORMOSINHO, J. (Org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto, 1996.

STACCIOLI, Gianfranco. Diário do acolhimento na escola da infância. São Paulo: Campinas, 2013.