

PERCURSOS FORMATIVOS E CONTINUIDADE PEDAGÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL II

Luzimar Vargas Gomes
Universidad del Sol – Goiás

Marly da Cunha Monteiro
Universidad del Sol - Goiás

Márcia da Silva Melo
Universidad del Sol - Goiás

Luciene Batista Dourado
Universidad del Sol - Goiás

Manoela Batista de Siqueira
Universidad del Sol - Goiás

Zuleica Elenice Backes
Universidad del Sol - Goiás

Graziely Gomes Vieira
Universidad Del Sol - Goiás

RESUMO

O texto discute a necessidade de percursos formativos contínuos na Educação Básica brasileira, destacando a importância de práticas pedagógicas integradoras que superem descontinuidades entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. As rupturas curriculares e afetivas nas transições escolares impactam a formação integral dos estudantes, especialmente em contextos vulneráveis. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma abordagem articulada, mas desafios persistem na implementação devido à fragmentação curricular e à falta de diálogo interetapas. Estratégias como currículos integrados, metodologias ativas e formação docente contínua são sugeridas para promover coerência e valorização dos sujeitos. Novas pesquisas são recomendadas para aprofundar práticas inovadoras e contextualizadas.

Palavras-chave: Continuidade Pedagógica. Articulação Curricular.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os debates educacionais no Brasil têm evidenciado a necessidade de se construir percursos formativos contínuos, integradores e sensíveis às especificidades das infâncias e adolescências. Essa demanda decorre de uma mudança paradigmática nas concepções de desenvolvimento humano e de escolarização, que passam a valorizar a diversidade dos sujeitos, os contextos socioculturais em que estão inseridos e as múltiplas dimensões da aprendizagem. A compreensão de que o processo educativo deve ser concebido como um continuum, no qual cada etapa contribui de forma articulada para a



formação integral dos estudantes, tem mobilizado pesquisadores, gestores e professores a repensarem a organização curricular e as práticas pedagógicas em toda a Educação Básica.

Contudo, observa-se que a transição entre as diferentes etapas escolares, notadamente entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, ainda é marcada por descontinuidades estruturais e simbólicas. Tais descontinuidades manifestam-se em rupturas curriculares, desarticulação entre os projetos pedagógicos, falta de comunicação entre os profissionais das diferentes etapas e pouca consideração pelas experiências escolares prévias dos estudantes (OLIVEIRA, 2012; MORTATTI, 2020). A mudança de etapa, frequentemente vivenciada de modo abrupto, tende a interromper fluxos de aprendizagem, romper vínculos afetivos construídos nas fases anteriores e impor novos códigos e exigências sem que haja um processo de mediação pedagógica consistente.

Essa desarticulação gera impactos significativos não apenas no desempenho acadêmico, mas também na construção da identidade escolar dos sujeitos. Crianças e adolescentes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, são frequentemente submetidos a processos de escolarização que ignoram suas trajetórias, invisibilizam seus saberes e negligenciam os aspectos afetivos e relacionais do aprender. Em vez de continuidade, o que muitas vezes se estabelece é uma lógica de recomeço constante, como se cada etapa exigisse dos estudantes um reposicionamento completo diante do conhecimento, dos professores e das regras institucionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor direitos de aprendizagem e campos de experiências na Educação Infantil e competências gerais para toda a Educação Básica, aponta para a urgência de uma abordagem pedagógica que respeite o desenvolvimento integral da criança e promova a progressividade dos saberes ao longo do tempo escolar (BRASIL, 2017). A BNCC busca oferecer uma matriz orientadora que assegure uma formação coerente, pautada em valores éticos, estéticos, culturais e científicos, garantindo a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e o respeito às etapas do desenvolvimento.

Entretanto, os desafios de implementação da BNCC, especialmente no que tange à articulação entre os segmentos escolares, revelam que os sistemas educacionais ainda operam com estruturas profundamente marcadas pela fragmentação. Cada etapa tende a desenvolver práticas próprias, isoladas, com pouca ou nenhuma interlocução com os ciclos anteriores e subsequentes. Isso se evidencia tanto na forma como o currículo é elaborado – muitas vezes sem continuidade entre os objetivos de aprendizagem – quanto na organização dos espaços e tempos escolares, que não favorecem a transição gradual e humanizada entre os diferentes momentos da trajetória educacional.

Em muitos contextos, a entrada no Ensino Fundamental I é marcada por uma antecipação precoce da alfabetização, em detrimento das práticas lúdicas e investigativas típicas da Educação Infantil. No Ensino Fundamental II, a especialização docente e a fragmentação disciplinar muitas vezes reduzem as



possibilidades de uma abordagem integrada do conhecimento, dificultando a manutenção do vínculo pedagógico e afetivo com os estudantes. Tais mudanças, quando não acompanhadas por um projeto pedagógico que compreenda a criança e o adolescente como sujeitos em processo contínuo de desenvolvimento, tendem a comprometer a qualidade e o sentido da experiência escolar.

Nesse cenário, torna-se imprescindível desenvolver estratégias institucionais que promovam o diálogo entre os segmentos da Educação Básica, assegurando coerência curricular, escuta dos sujeitos e respeito à diversidade dos percursos de aprendizagem. A superação da lógica compartimentalizada da escola requer, portanto, uma revisão das concepções de currículo, avaliação e formação docente, bem como o fortalecimento de uma cultura pedagógica colaborativa, capaz de integrar diferentes saberes e práticas em favor da formação plena dos estudantes.

2 OBJETIVO

O presente artigo tem como objetivo analisar as possibilidades de construção de práticas pedagógicas integradoras ao longo da trajetória que vai da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, com foco na continuidade dos processos formativos e na superação das rupturas entre as etapas escolares.

3 METODOLOGIA

A elaboração deste artigo baseou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-documental. Foram realizadas buscas sistemáticas em bases como Scielo, Google Scholar e Portal de Periódicos da CAPES, priorizando publicações dos últimos quinze anos, além de documentos oficiais como a BNCC, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Autores de reconhecida relevância na área educacional, como Vygotsky (2001), Kramer (2012), Arroyo (2013), Mortatti (2020) e Nóvoa (2009), foram utilizados como referência teórica. O material foi analisado com base em categorias temáticas: concepção de infância e adolescência; continuidade curricular;

práticas pedagógicas integradoras; e formação docente. O objetivo foi identificar pressupostos teóricos e propostas práticas que sustentem a articulação entre as etapas iniciais da Educação Básica.

4 DESENVOLVIMENTO

A compreensão das infâncias e adolescências como construções sociais, culturais e históricas constitui um marco teórico essencial para a análise das práticas pedagógicas na Educação Básica. Abandonando as visões naturalizadas e universalistas, a Pedagogia contemporânea reconhece a pluralidade dos modos de ser criança e adolescente, considerando seus contextos de vida, suas experiências e sua agência no processo educativo (SARMENTO; PINTO, 1997).



Essa abordagem encontra respaldo na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2001), para quem o desenvolvimento se dá na e pela interação social mediada pela cultura. A aprendizagem precede o desenvolvimento, e as relações escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, devem ser organizadas de forma a potencializar a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes.

No campo da infância, autores como Kramer (2012) e Barbosa e Horn (2008) defendem uma pedagogia da escuta e da ludicidade, na qual o brincar é reconhecido como forma legítima de expressão, linguagem e aprendizagem. Já na adolescência, etapa compreendida no Ensino Fundamental II, os desafios se intensificam, exigindo práticas que valorizem a construção da identidade, a participação crítica e a significação dos saberes escolares (ARROYO, 2013; FRIGOTTO, 2001).

O conceito de continuidade pedagógica remete à ideia de um percurso formativo coerente, em que as experiências escolares dialogam entre si e promovem o desenvolvimento integral do estudante. Contudo, na realidade educacional brasileira, a passagem entre as etapas da Educação Básica ainda é marcada por descontinuidades que dificultam a aprendizagem e desestabilizam os sujeitos, especialmente nos momentos de transição: da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I e deste para o Ensino Fundamental II (OLIVEIRA, 2012; MORTATTI, 2020).

Essas rupturas são, muitas vezes, resultantes de concepções estanques de currículo, práticas pedagógicas desconectadas entre si e da ausência de políticas institucionais que promovam a articulação entre ciclos e segmentos. Segundo Campos (2014), é fundamental compreender que a continuidade não significa homogeneidade, mas a valorização das singularidades dos sujeitos em cada etapa do seu desenvolvimento, articulando experiências, saberes e afetos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) representa um esforço normativo de garantir a progressividade e a integração curricular ao longo da Educação Básica. Ao propor dez competências gerais e organizar os conteúdos em áreas do conhecimento e campos de experiência, a BNCC promove uma visão articulada do currículo, em que os objetivos de aprendizagem são pensados em progressão contínua.

Essa abordagem dialoga com os pressupostos das metodologias ativas, que valorizam o protagonismo estudantil, a resolução de problemas e a contextualização dos saberes. Autores como Zabala e Arnau (2010) defendem que a aprendizagem se torna mais significativa quando os conteúdos escolares estão conectados com a vida dos estudantes, o que é particularmente importante na transição entre etapas, momento em que a escola tende a tornar-se mais burocrática e conteudista.

A formação continuada dos docentes também se mostra como elemento-chave nesse processo, pois é através dela que os professores podem construir uma visão mais integrada do currículo e desenvolver práticas pedagógicas coerentes entre os diferentes ciclos de ensino (NÓVOA, 2009).

A construção de um percurso formativo contínuo e integrado exige, antes de tudo, o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos históricos, sociais e culturais, portadores de saberes, vivências,



tempos, interesses e necessidades específicas. Essa concepção rompe com uma visão homogênea e linear do desenvolvimento humano, valorizando a pluralidade de experiências e a singularidade dos processos de aprendizagem. A perspectiva da infância e da adolescência como construções sociais implica compreender que esses sujeitos produzem cultura, se posicionam no mundo e participam ativamente das relações que estabelecem com o outro e com o conhecimento (SARMENTO; PINTO, 1997; KRAMER, 2012).

No contexto da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, o processo educativo se estrutura com base no brincar, nas interações, na escuta sensível e na valorização da experiência como forma de conhecimento. Conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e reiterado por Barbosa e Horn (2008), essas práticas constituem não apenas meios para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, mas dimensões fundamentais de uma pedagogia comprometida com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

No entanto, ao ingressarem no Ensino Fundamental, os estudantes frequentemente enfrentam uma mudança abrupta de rotina, de formas de organização do tempo e do espaço, de linguagem escolar e de expectativas pedagógicas. No Ensino Fundamental I, ainda se preserva, em certa medida, o vínculo afetivo e a centralidade das interações, embora o currículo comece a se estruturar de forma mais formal e conteudista. No Ensino Fundamental II, essas transformações se acentuam com a fragmentação disciplinar, a diversificação de professores, a intensificação das exigências cognitivas e avaliativas e a progressiva despersonalização das relações escolares (OLIVEIRA, 2012; MORTATTI, 2020).

Essas transições, quando não planejadas e acompanhadas adequadamente, podem gerar descompassos no desenvolvimento dos estudantes, impactando negativamente sua autoestima, seu engajamento e seu desempenho escolar. Crianças e adolescentes podem vivenciar sentimentos de inadequação, insegurança e descontinuidade, especialmente quando os marcos afetivos e metodológicos estabelecidos nas etapas anteriores não são valorizados nem retomados nas etapas seguintes. Essa ruptura é ainda mais crítica em contextos de vulnerabilidade social, em que a escola muitas vezes representa o principal espaço de acolhimento, expressão e pertencimento.

Diante desse cenário, autores como Campos (2014) e Zabala e Arnau (2010) defendem a adoção de currículos integrados e de metodologias ativas como estratégias para garantir a progressividade dos saberes e o protagonismo estudantil ao longo de toda a trajetória escolar. Um currículo integrado rompe com a compartimentalização do conhecimento, possibilitando a articulação entre os diferentes componentes curriculares e a conexão entre os saberes escolares e os contextos de vida dos estudantes. Já as metodologias ativas, ao valorizarem a experiência, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e o pensamento crítico, promovem maior engajamento e participação dos alunos, criando condições para que sejam sujeitos ativos na construção de seu conhecimento.



Nesse processo, a formação docente contínua é uma condição imprescindível. Como destaca Nóvoa (2009), é fundamental promover espaços coletivos e reflexivos de formação que favoreçam a escuta mútua entre professores de diferentes etapas, a compreensão ampliada dos processos de desenvolvimento humano e a construção conjunta de estratégias pedagógicas interetapas. A articulação entre os profissionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, por meio de reuniões pedagógicas integradas, trocas sistemáticas de experiências, construção de portfólios comuns e projetos interdisciplinares, pode contribuir significativamente para romper a lógica fragmentada da organização escolar e promover a constituição de uma identidade pedagógica mais coesa e centrada nos sujeitos em formação.

Nesse sentido, a continuidade entre as etapas não se resume à mera transição administrativa de matrícula ou mudança de prédio escolar. Trata-se de um processo pedagógico intencional, fundamentado em princípios de justiça educacional, escuta ativa e valorização dos saberes produzidos pelas crianças e adolescentes. Requer, portanto, uma cultura institucional que compreenda o percurso escolar como uma totalidade em constante construção, e não como uma série de etapas estanques e desarticuladas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidenciou que a trajetória educacional que se estende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II exige, para além de continuidade normativa, uma intencionalidade pedagógica comprometida com a escuta, a ludicidade, a formação integral e a valorização dos sujeitos em seus contextos. Apesar dos avanços teóricos e normativos expressos em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, persistem desafios concretos na implementação de práticas pedagógicas integradoras que assegurem a articulação entre as etapas da Educação Básica.

Constatou-se que a fragmentação curricular, a descontinuidade de vínculos pedagógicos e a ausência de políticas institucionais que promovam o diálogo entre os segmentos escolares são fatores que comprometem a progressividade dos saberes e o bem-estar dos estudantes, especialmente no momento de transição entre ciclos. As rupturas não ocorrem apenas no plano organizacional, mas também nos campos afetivo, simbólico e relacional, interferindo na construção da identidade escolar dos sujeitos e, por consequência, em sua permanência e sucesso no ambiente educacional.

A literatura analisada demonstrou que práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa, no protagonismo estudantil e na articulação curricular em rede representam caminhos promissores para a superação das descontinuidades. Tais práticas pressupõem uma concepção de currículo como construção coletiva e situada, um olhar sensível ao desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões e a valorização do trabalho docente como eixo estruturante de uma escola verdadeiramente formadora.



Nesse sentido, a formação contínua e colaborativa dos professores emerge como um elemento estratégico e indispensável. Quando docentes de diferentes etapas compartilham experiências, constroem referenciais comuns e planejam ações conjuntas, tornam-se mais aptos a compreender as especificidades de cada ciclo sem perder de vista o horizonte comum da formação dos estudantes. Isso exige não apenas disposição individual, mas também condições institucionais, apoio das equipes gestoras e políticas públicas consistentes e sustentáveis.

Conclui-se, portanto, que garantir percursos formativos contínuos e integradores não é tarefa simples, tampouco neutra. Trata-se de uma escolha político-pedagógica que exige ruptura com modelos escolarizantes tradicionais e compromisso com uma educação que promova equidade, justiça social e emancipação. A construção de práticas interetapas, coerentes e sensíveis, deve ser assumida como responsabilidade coletiva de todos os atores da escola e das redes de ensino, orientando decisões curriculares, organizacionais e formativas em todos os níveis.

Por fim, este artigo reforça a necessidade de novas investigações que aprofundem o tema a partir de estudos de caso, análises de práticas escolares inovadoras e escuta dos sujeitos envolvidos nas transições escolares. Somente com base em evidências concretas e experiências contextualizadas será possível transformar o discurso da continuidade em realidade cotidiana nas escolas brasileiras.



REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Impasses e desafios da escola pública. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria Grasiela Moreira. A criança pequena nas instituições de educação infantil: diálogos com a psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2010.
- CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: uma política para a infância. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 122, p. 21–45, 2014.
- FRAGO, Antonio Viñao. A cultura escolar na modernidade: questões historiográficas e sociológicas. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.
- KRAMER, Sonia (org.). Infância e educação infantil: uma abordagem histórico-crítica. São Paulo: Ática, 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo Mortatti. Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: a necessária continuidade das práticas pedagógicas. Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 33, p. 21–36, 2020.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: entre o muito e o pouco. Revista Brasileira de Educação, n. 5–6, p. 15–23, jan./dez. 1997.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.