

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A INFÂNCIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PRIMEIRO ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Joane Santos do Nascimento Saturno
Fernanda Maria Santos Albuquerque
Conceição G. Nóbrega L. de Salles

Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste
joanesantos05@hotmail.com
fernanda.m.s.albuquerque@gmail.com
cgislane@terra.com.br

Resumo: Considerando a problematização concernente ao lugar da infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental, impelida, com vigor, a partir da sua extensão para nove anos, o presente artigo trata da questão da infância no contexto da formação de professores, em uma perspectiva que vê a infância não como uma figura cronológica, mas como intensidade criadora da experiência educativa. Tal discussão advém de uma pesquisa concluída cujo objetivo consistiu em compreender as concepções de Infância veiculadas pelos docentes. Como campo empírico delimitou cinco escolas da rede municipal de um município localizado na região da Zona da Mata Sul de Pernambuco, nas quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental. Numa abordagem qualitativa, a pesquisa evidencia, a partir dos resultados, lacunas nas formações dos professores no que diz respeito a um pensar mais intenso acerca da infância. A garantia de que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades de ser criança e viver a infância ainda são os principais desafios no processo de implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental. Muito próxima da compreensão engendrada por discursos pedagógicos tradicionais, os quais pensam a infância de uma perspectiva forçada do adulto, encontramos, nas falas analisadas, marcas bem precisas no que se refere ao papel da educação da infância. Uma delas seria a ideia de infância mais atrelada a uma visão etária restrita ao número de anos que se tem — do que, desde outra perspectiva, uma infância que afirma a novidade, que interrompe um estado de coisas para propiciar o novo, outro olhar. Tal olhar que nos coloca diante do desafio de intensificar cada vez mais na formação a problematização do lugar da infância na escola.

Palavras-chave: Infância, formação dos professores, Ensino Fundamental de nove anos.

INTRODUÇÃO

Ciente das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006), considera-se relevante repensar sobre as concepções de infância que estão permeando esta modalidade de ensino. Principalmente, as informações que tais concepções impregnam, possuindo influência direta no viver de todas as crianças.

É necessário atentar que a criança de seis anos que antes da Reforma se encontrava na Educação Infantil, após a reforma estava sendo chamada ao Ensino Fundamental, uma modalidade de ensino que apresenta finalidades legais e uma dinâmica de sala de aula diferentes da etapa anterior. É outro contexto, outra cotidianidade. Portanto, exige

adequações. Pois, o aumento do tempo do convívio escolar deve estar acompanhado do trabalho eficaz desse tempo (BRASIL, 2004). A escola de atendimento infantil mais que um lugar de ensino e aprendizagem deve ser um espaço de afirmação da infância.

Nesse contexto, a partir de uma pesquisa realizada com professores do primeiro ano do Ensino Fundamental de cinco escolas da rede municipal de um município da Zona da Mata Sul de Pernambuco, foi possível tecer notas introdutórias acerca da infância no contexto da formação de professores. Tal pesquisa objetivava compreender as concepções de infância dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, entretanto a atividade dialógica permitiu também estabelecer um quadro revelador da educação das crianças, principalmente, no que tange a deficiência presente na formação dos professores.

O desenvolvimento da pesquisa contou como justificativa, principalmente, o reconhecimento de que as concepções de infância não só atravessam as reformas educacionais, mas tem influência direta nas crianças. Ademais, faz-se necessário pensar que discursividades sobre infância trazem aquilo que se julga ser necessário e adequado às mesmas, podendo abarcar, inclusive, uma desconsideração das possibilidades infantis e do seu pensar potencializado.

Nessa direção, discutiremos a seguir um desdobramento desta pesquisa. Inicialmente, apresentando seu percurso metodológico, na sequência discussão e resultados, buscando, numa relação direta com alguns dados cotejados, tecer notas introdutórias sobre a infância no contexto da formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, abordando a problemática da adaptação às mudanças em meio à sinalização de ausência de formação específica, bem como a emergência de concepções que acabaram por polarizar a brincadeira e a responsabilização, denotando o dilema entre ser criança e ser aluno, figuração que parecia dissociada do sujeito do primeiro ano.

1. METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, nos apoiamos em uma metodologia de enfoque qualitativo, buscando um processo de compreensão dos sentidos que circulam entre os professores atuantes no primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, inclinamo-nos aos sentidos e mais sentidos da noção de infância e da educação da infância.

Tomamos infância como um construto social, inscrito na vertente Sociológica (PINTO

& SARMENTO, 1997). Mas, também assumimos as contribuições da Filosofia, tomando como fundamento os estudos de Walter Omar Kohan (2003), uma vez que apresenta a infância para além da temporalidade quantificada, tomando a criança como um outro que é, um devir, uma força, e não simplesmente uma etapa da vida, uma potência.

Na presente pesquisa dialogamos com os discursos de professores do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de escolas urbanas de um Município da Zona da Mata Sul de Pernambuco. Como campo empírico, contamos com cinco escolas municipais, nas quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados cotejados, através das entrevistas semiestruturadas, tomamos como referência a perspectiva de Michel Foucault, o qual entende a prática como um discurso, e o discurso como uma prática (FOUCAULT, 1986). Movimento que permitiu suscitar dados sobre a formação dos professores, possibilitando construirmos algumas considerações a seu respeito.

Por meio de um processo de interpretação dos discursos presentes nas entrevistas, foram se constituindo as discursividades organizadas em duas redes discursivas, a saber: (1) considerações sobre infância em torno da formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; (2) concepções em pauta: a infância entre a brincadeira e a responsabilidade (o ser criança e o ser aluno). Os dados, portanto, expressam uma diversidade de interpretações, mas que acabam traduzindo o próprio discurso dos sujeitos sobre a Infância e suas grandiosas dimensões.

2. DISCUSSÃO E RESULTADOS

2.1 A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos

O anseio pela qualidade educacional colocou em questão o tempo adequado de permanência das crianças nas escolas. A ampliação progressiva do Ensino Fundamental é produto desse desejo pela expansão e melhoria da qualidade educacional. Inicialmente com a lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que ampliou o Ensino Fundamental para quatro anos, em seguida com a Lei nº 5.692, de 1971, que estendeu o mesmo para oito anos e finalmente, primeiro em 2005, com a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna obrigatório a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, e posteriormente em 2006, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estende a obrigatoriedade para nove anos, ocasionando assim, a saída das crianças de seis anos da Educação Infantil e sua

entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Como podemos perceber a reforma provocou modificações nos sistemas de ensino, na medida em que as crianças de seis anos, que antes eram direcionadas à Educação Infantil e que frequentavam essa etapa como uma opção da família, passaram a ser inseridas no Ensino Fundamental, com inserção compulsória.

Essa mudança trouxe consigo algumas problematizações, principalmente quanto ao lugar da infância na escola, pois conforme Paschoal e Moreno (2009):

A dinâmica de uma sala de Ensino Fundamental é totalmente diferente de uma da Educação Infantil, onde as crianças tem mais liberdade de movimentação, as escolas que vão recebê-las devem equipar-se para acolhê-las de maneira que a passagem de um nível para o outro não seja considerada uma ruptura para a criança. (PASCHOAL & MORENO, 2009, p. 47).

A ruptura com a infância tornou-se uma grande questão da educação das crianças. A nova configuração do sistema educacional não significava uma simples mudança de nomenclatura, de posição do sujeito, mas principalmente urgia a mudança conceitual, a mudança de concepção de infância e educação das crianças. Fato que nos remete ao processo de formação.

2.2 A infância no contexto da formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

2.2.1 O problema da adaptação

Com base na pesquisa realizada reiteramos a necessidade de tratarmos o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental como fenômeno a ser cada vez mais interrogado, sobretudo, no que se refere ao impacto na vida das crianças e na infância e a influência desse novo contexto na subjetividade infantil.

Assim, sem querermos afirmar aqui as polarizações “contra” ou a “favor” ao ingresso da criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, consideramos que investigar como tem se dado esse processo no cotidiano das escolas constitui, sem dúvida, uma tarefa necessária tanto para entender como vem se constituindo essa implementação como para compreender as complexas questões sobre a infância, seu lugar social e sua educação que emerge nesse contexto de mudança.

Nesse contexto, um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas tem sido o processo de implementação, sobretudo se levarmos em consideração as mudanças que a

recente organização do Ensino Fundamental de nove anos requereu, tais como: nomenclatura, estrutura espacial das escolas, currículos e avaliações, tempo e rotina escolar, dentre outros. Pensar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer que os responsáveis pela organização do trabalho pedagógico compreendam o que efetivamente está implicado nessa mudança e, em muitos casos, constitui-se num aspecto complexo de ser abordado.

O processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, sobretudo entre os professores pesquisados, não foi enfrentado com muita tranquilidade. Em linhas gerais, sabe-se que muitas questões permeiam esse processo de implementação. Ao mesmo tempo em que é acolhido por muitos, é também objeto de críticas pelo fato de não deixar claro um conjunto de questões, gerando certo desconforto para as escolas, as famílias e, sobretudo, às crianças.

Tem sido tendência, no cenário da educação brasileira, as reformas políticas ocorrerem de maneira abrupta, e os docentes se veem obrigados a se adaptar às novas demandas no curso do próprio trabalho. Não é que os professores não obtenham formação, o problema é a continuidade e a efetividade, no sentido de articulação teoria e prática, do processo formativo.

Uma formação mais que momento fragmentado, a inculcação de técnicas pré-estabelecidas, pensadas por outrem, é um processo de desenvolvimento da prática docente, esta última entendida, a partir de Gimeno Sacristàn (1999), como o fazer do professor em sala de aula. Em outras palavras, uma formação que acresce ao profissional, formação que nos pareceu um desafio na realidade estudada.

Notadamente a adaptação com a nova medida causava desconforto, como nos elucida esta professora, P5¹ – *“achei ruim, porque a gente professora teve que se adaptar, porque como você vê são muito pequenos e de certa forma a gente teve que adaptar isso”*. Havia a sinalização da necessidade de adaptação, mas para esse processo requeria muito mais que simples esclarecimento. De acordo com Alarcão e Tavares:

O segredo da renovação de nossas escolas, no sentido de se adaptarem às novas exigências da formação e da educação, do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa, radical, dos professores. Não se trata apenas de saber mais, mas de um saber qualitativamente diferente que assenta numa atitude e numa maneira de ver diferentes (ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 119).

¹ Para identificação dos sujeitos das falas, professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, utiliza-se P1 (primeira professora), P2 (segunda), P3 (terceira), P4 (quarta), P5 (quinta) para preservar a identidade das mesmas.

É nesse contexto que reforçamos a imbricação entre teoria e prática. Não dá para separar, estão intimamente articulados. Embora a maioria dos entrevistados questionem o processo e as condições concretas de implementação da política nos seus cotidianos, a quase totalidade dos sujeitos da pesquisa, curiosamente, acenaram de modo afirmativo no que se refere à intencionalidade e ao alcance da medida. Para muitos a importância da medida foi vista como uma ação que possibilita, dentre outras coisas, melhorias, pois, trata-se de uma ação compensatória - o que é bastante preocupante - no que se refere à aceleração nas aprendizagens das crianças e, em especial, na sua escolarização.

No entanto, um dos maiores problemas indicados pelos professores refere-se à falta de clareza sobre as modificações decorrentes das reformas, pois, uma diversidade de entendimentos passou a emergir. Havia falas que demonstravam entendimento enquanto: 1. Aumento da responsabilidade: P2 – *“Eu acho assim, foi uma boa porque assim, passa a fazer com que a criança seja mais, assim, mais responsável”*; 2. Ausência de mudanças: P1 – *“Tudo normal”*; 3. Antecipação da aprendizagem, visão, inclusive, antagônica à proposta que consta no documento de orientações gerais acerca da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2004), cujo interesse é de ampliar e não antecipar a escolarização:

P1 – É porque seis anos eles eram pré né? Cinco ano e seis meses eles eram pré. Eu acho que antecipou essa entrada no primeiro ano **facilita nossa vida**, porque **o que eles iam ver a um ano depois, eles estão vendo um ano antes**, porque na medida em que eles no primeiro ano estão com seis anos no prezinho eles estão menores, aí pra escola é melhor.

É possível verificar a partir dessa fala que, para a professora, ao invés de ampliação o que se obteve foi uma antecipação da aprendizagem, assim, *“o que eles iam ver a um ano depois, eles estão vendo um ano antes”*. Entretanto, o documento é claro quando diz:

Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. (BRASIL, 2004, p. 17).

O entendimento da professora, embora não seja intencional, traz consequências para o lugar da infância nos espaços escolares. Não haverá mudanças efetivas simplesmente por proporcionar o aumento do tempo de convívio escolar das crianças, se em contrapartida, não houver uma nova concepção de trabalho deste tempo, congruente com o anseio de *“continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto sócio e afetivo e de aprendizagem anterior”* (BRASIL, 2004, p. 20). Se ampliar o Ensino Fundamental, não significar ampliação de fato e continuidade de vivências anteriores, *“estaremos encurtando uma fase tão importante da infância na vida das crianças”* (MORENO & PASCHOAL, 2009,

p. 43).

Além disso, há que se problematizar o risco da nova proposta de inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental engrossar, mais ainda, o processo de desaparecimento da infância por meio de um processo de escolarização, no qual as crianças são cada vez mais vistas e pensadas como alunos, pessoas que precisam adquirir conhecimentos escolares pontuais e precisos, e não crianças que precisam consolidar aprendizagens, estabelecer relações entre suas experiências e os conhecimentos elaborados ao longo da história, aprender a conviver, a dar sentido ao mundo, a ter curiosidade com relação ao conhecimento.

2.2.2 Concepções em pauta: a infância entre a brincadeira e a responsabilidade (o ser criança e o ser aluno)

Salientamos, portanto, que no decorrer da realização do estudo, nossas entrevistas nos permitem inferir que os professores ainda parecem estar fechados para a visão de que a infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente, e sim como uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços para as etapas posteriores. Por desconsiderar tais especificidades, as escolas acabam atuando como fábricas de resultados predeterminados pelos adultos - mais uma tecnologia humana - com a função de “moldar e conduzir para constituir um produto final que deverá se encaixar em um ideal social” (MOSS, 2008, p. 240). A infância é, portanto, compreendida enquanto etapa que restringe a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, como destaca Kohan (2003).

E, no que se refere ao nosso contexto pesquisado, essa antecipação da escolaridade, de maneira geral, tem se caracterizado como uma perda do direito de viver a infância. Nesse caso, o processo mais desafiador tem sido o de combater a (in)visibilização da criança, já que em nome de uma escolarização precoce, temos uma forte tendência a encurtar, segmentar e, às vezes, cair no esquecimento, o tempo social concedido à infância.

A ludicidade é indispensável na educação da infância. Através da brincadeira a criança vive o ser criança e para além da cronologia marca suas vivências com intensidade. Afinal, um ambiente acolhedor, prazeroso e lúdico é requisito para uma educação da infância efetiva (BRASIL, 2004). Mas, embora a associação entre infância e o brincar tenha sido unânime nos discursos dos professores, esse mesmo discurso revelava o lançar mão de uma rotina que vai na contramão de tal associação. A prioridade era aprendizagem de conteúdos já estabelecidos. Nesse foco a ludicidade, embora em um dado momento tivesse sido associada à infância, se

manifestou nos discursos, por vezes como um momento de desvio ou como “improdutivo na lógica adultocêntrica” (MOTTA, 2013, p. 161) vejamos: P1- *“Eu trabalho o lúdico, também com cuidado, porque minha turma é muito cheia, é muito grande, aí se for ficar só com a ludicidade você perde o foco”*.

Dessa forma, a brincadeira, apesar de estar presente no cotidiano escolar, parecia menor na dinâmica de sala de aula. Assim, concordamos com Marcellino quando diz que “há um descompasso entre o discurso oficial, que reconhece a sua importância (lúdico) e a ação social que se desenvolve neste sentido. E a restrição de tempo e espaço para a criança acaba reduzindo a cultura infantil...” (1990, pp. 53-54). Logo, não basta obter um discurso que reconheça a importância da ludicidade, se esse mesmo discurso incute ações que vão em sua contramão.

Segundo Kramer:

O conhecimento profundo, dinâmico das crianças e dos professores da educação infantil – em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais – possibilitaria enfrentar (e evitar) a dicotomia hoje forte entre educação infantil e ensino fundamental, ou melhor, entre crianças e alunos! Eles e elas são sujeitos sociais, estão inseridos na cultura e têm o direito à brincadeira e a experiências culturais, como literatura, o cinema, os museus, a pintura, a arte em geral. Ou seja, é pela discussão da infância como categoria social e histórica e das crianças como sujeitos sociais que se torna possível pensar a educação e não o contrário. Considero injusto com muitas crianças pretender resolver o problema postulando que as crianças do ensino fundamental são alunos e os da educação infantil não. É preciso enfrentar que mais essa dicotomia se instale, com a clareza de que o debate e a pesquisa é que nos permite repensar a articulação no interior da educação infantil e desta com o ensino fundamental (KRAMER, 2003, p.81).

Continuidade e ampliação são elementos fundamentais para a extensão do Ensino Fundamental. Não se pode desconsiderar que o sujeito que se insere nesta modalidade de ensino, além de aluno é criança, sujeito de direitos que precisa ser considerado nas suas especificidades. Caso contrário, não se pode assegurar a afirmação da infância na escola.

É justamente essa lacuna que parece permear as formações. Quando versavam do que tratavam as formações, as falas restringiam-se a “o que” e “como”: P5 – *“O que vai trabalhar em sala de aula”*; P2 – *“como trabalhar em sala de aula com a criança”*. Demonstrando ser essa temática uma preocupação pouco perpassada nas pautas e demandas formativas dos professores. Foi possível certificar, através das falas, a polaridade entre o brincar e a responsabilidade inadequada ao tempo e ao ritmo da criança. Ora tomavam como característica peculiar da criança o brincar, ora colocavam como necessidade a responsabilização das crianças em atender às exigências conteudistas impostas pelos programas, o mais cedo possível. Pode-se ilustrar esta assertiva com falas das professoras

entrevistadas ao apontarem as metas que possuíam para o primeiro ano, quando ouviu-se: P2 - *“terminar o ano lendo”*, P3- *“que alcancem a meta que pede o programa”* e P4 - *“que aprendam tudo que passei, focando o português e matemática”*. Ou seja, foco conteudista que tem deixado à margem a importância do desenvolvimento de outras linguagens, como o brincar por exemplo.

As várias concepções de infância e de educação da infância suscitadas, em muitos casos paradoxais, demonstraram uma preocupação centrada no que este sujeito (criança) será, o adulto de amanhã, concepção que pode comprometer o lugar da infância indispensável nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não estamos desconsiderando o papel da prática docente. Pelo contrário, estamos ratificando esse papel, que não se resume ao ensino de conceitos, teorias e métodos, mas que pretende formar o indivíduo integralmente, o que para isso se faz necessário e importante uma mudança conceitual da noção de infância e do sentido do ato de educar nessa etapa.

A leitura e a escrita, de acordo com o discurso das professoras entrevistadas, não têm sido entendidas como um processo. Com a extensão do Ensino Fundamental para nove anos, as crianças têm até o terceiro ano para serem alfabetizadas, sem que haja retenções neste período. Porém, como observado anteriormente, o objetivo da maioria das professoras é que as crianças, assim como se fazia antes da reforma, terminem o ano lendo.

Essa prática não condiz com o documento de orientações gerais do MEC que apesar de afirmar que: *“é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nessa faixa etária”* (BRASIL, 2004, p. 20) acentua também que: *“a alfabetização não pode ser o aspecto único nem tampouco isolado desse momento da escolaridade formal”* (BRASIL, 2004, p. 21). Ou seja, que além da alfabetização, as crianças tenham um desenvolvimento pleno que integra os aspectos físico, psíquico, afetivo, linguístico e sociais da mesma.

No geral, o caráter escolarizante tem ocupado a maior parte do tempo da rotina escolar no primeiro ano do Ensino Fundamental na realidade estudada. A centralidade em atender às exigências dos programas ou os resultados produz uma rotina muito centrada no produto e menos no processo, o que a torna focada em um conjunto de atividades, nas quais certas dimensões inerentes ao ser criança são pouco vivenciadas como, por exemplo, a ludicidade, a espontaneidade, as culturas infantis etc. Assim, as crianças, vistas como ser em potência, ocupavam posição passiva na dinâmica de sala de aula. Estavam sendo vistas, majoritariamente como aluno, e o espaço para sua infância cada vez mais encurtado.

Na perspectiva de que o professor não nasce professor, mas nos tornamos o que

somos, ou seja, professor, importamos-nos que se reflita, que encontremos arranjos, linhas que possibilitem o nascimento de novos gestos nas formações de professores que possibilitem novos encontros com as crianças e a infância.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como demonstrado nos discursos acima, a infância vai desde uma visão mais unificadora - sobretudo quando nos reportamos à educação, quando se ensina ou quando se educa a criança e a infância - até visões que, dentre essas múltiplas formas em que elas se apresentam, procuram resistir a certas pretensões unificadoras que acabam por totalizá-las.

Contudo, apesar de sua presença parecer uma constante entre nós, a busca por novas sensibilidades em relação à criança e à infância, que nos possibilite alterar imagens de criança e de infância majoritariamente construídas, ainda se apresenta como um grande desafio. Este nos indica o quanto precisamos refinar nossas visões, nossas sensibilidades em relação à criança, à infância, ao diferente, ao outro.

Nas entrevistas realizadas e analisadas, encontramos uma forte associação da infância e da sua educação com a condição da falta e da ausência, como demonstrada acima. Nessa mesma perspectiva, percebemos também que os professores estão muito ligados a uma temporalidade cronológica da infância, a qual concebe a educação da infância sempre conforme um modelo, o da continuidade cronológica, da história e das maiorias, temporalidade que, segundo Kohan (2007), ocupa uma série de espaços: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da Educação Infantil, as escolas, etc.

Da mesma forma que outras medidas, o processo de implementação do Ensino Fundamental carrega divergências, limites, pragmatismos técnicos, dúvidas e desafios que se relacionam ao direito de se vivenciar a infância na escola. Identificamos que as concepções de infância, as quais estão sendo referenciadas usualmente nos primeiros anos, de nosso campo empírico, são de estágio de preparação para o futuro. Assim, a maior parte do tempo volta-se à alfabetização enquanto outras linguagens, como o brincar, ganham pouco espaço nas rotinas das crianças.

Neste cenário percebemos que ainda existem muitos desafios para as escolas garantirem não só o acesso, mas uma aprendizagem de qualidade que estabeleça pontes com as diversas dimensões da infância. Nos relatos dos professores fica evidente que ainda existem dúvidas substanciais sobre o papel do primeiro ano.

Tais traços acerca da infância sinalizam a importância de discussão acerca da formação do professor que vá além do debate, apenas, de natureza metodológica e didática. Embora não abandone a ideia de infância, essa não é tematizada como alvo de ações do professor; intervir, interagir na/com a infância parece ser um grande desafio hoje.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 3. jan. 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692, de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 3.jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 3 jan. 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil IN: KRAMER, Sonia, BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCELLINO, N. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.

MORENO, Gilmar Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A criança de seis anos no ensino fundamental: Considerações Iniciais. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. (Orgs). **Ensino Fundamental de Nove Anos**: teoria e prática na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a Infância: Crianças, Instituições e Profissionais. pág. 235-248. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Flávia Miller Naethe Motta. São Paulo: Cortez, 2013.

PINTO, Manuel. SARMENTO Manuel (Orgs). **As crianças**: contextos e identidades. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Ninho, 1997.