UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1290002784
FE
TCC/UNICAMP Si38e

Sílvia Madureira e Souza Silva

É lá.que a gente aprende?

A passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental em Paulínia – SP.

306622

CAMPINAS
2005

UNICAMP FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sílvia Madureira e Souza Silva

É lá que a gente aprende?

A passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental em Paulínia – SP.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia junto à Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação da Profª Drª Ana Lucia Goulart de Faria.

CAMPINAS
2005

© by Silvia Madureira e Souza e Silva, 2005.

UNIDADE...F.E.
Nº CHAMADA:
T/UNICAMP
Si38e
V:
TOMBO: 2784
PROC.: 123/2006
C: X
PREÇO:
DATA: 24.03.06
Nº CPD: BIB10 396610

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

Silva, Silvia Madureira e Souza
Si38ev É lá que a gente aprende ? : a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental em Paulínia - SP / Silvia Madureira e Souza Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Crianças. 2. Alunos. 3. Cultura infantil. 4. Formação de professores. 5. Educação Infantil. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-253-BFE

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Ana Lúcia Goulart de Faria

_____

2ª leitora: Profª Elisandra Godoi

Agradecimentos

A Deus, pela vida.

A Profª. Dr. Ana Lúcia Goulart de Faria, orientadora deste trabalho, pelo seu profissionalismo, dedicação e empenho.

A Profª. Elisandra Godoi, segunda leitora, pelos seus preciosos comentários e sugestões.

Aos meus pais, João e Zenaide, por sempre terem acreditado que seria possível.

Ao meu esposo, João Carlos, pela sua dedicação diária e por seu amor que me motivou.

Aos meus filhos, Fernanda e Vitor, por entenderem as minhas ausências.

As crianças, parceiras constantes da minha prática, por me ensinarem a ouvi-las.

A Érika e Estela, amigas, por dividirem comigo angústias, dúvidas, leituras e principalmente alegrias.

A Secretaria de Educação de Paulínia, por permitir a minha participação na reunião trazendo dados fundamentais para a elaboração deste trabalho.

E a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho.

Resumo

O tema deste trabalho de conclusão de curso é a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada em uma sala da pré-escola de uma EMEI e com as professoras da 1ª série de uma EMEF no município de Paulínia e também com dados extraídos da reunião que a Secretaria de Educação do município realizou com as orientadoras dos dois segmentos para viabilizar essa passagem com mais significado para a criança.

Um dos objetivos deste TCC foi de mostrar que as crianças produzem as culturas infantis nas relações entre elas mesmo sem a intervenção da professora e que levam para a 1ª série os saberes construídos nos seus seis anos de vida.

Outro objetivo foi mostrar que as professoras da 1ª série desejam receber um aluno alfabetizado por ser um elemento facilitador do trabalho que deve ser realizado pela escola durante as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Foi possível observar que as professoras esperam por essa "prontidão", mas que não conhecem quem é essa criança/aluno do ensino fundamental.

Índice

Introdução 01

1. Quem são as professoras da 1ª série e como a formação possibilita olhar a criança.....06

2. Procedimentos da Pesquisa 17
   2.1. Local da Pesquisa.....18

3. A passagem da criança da EMEI para a EMEF como uma preocupação da rede municipal de Paulínia.....21

4. Relatos das crianças do pré.....26
   4.1. "- Quer jogar?".....26
   4.2. Observando o céu.....27
   4.3. "- Você não sabia que a sua escola era de tijolo vermelho?".....29

5. A visão das professoras sobre os saberes produzidos pelas crianças.....33

Considerações Finais 37

Bibliografia.....39

Anexos 41

Introdução

Discutir a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental na escola pública é o objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso. Neste sentido, serão analisadas as seguintes questões: O que significa essa passagem para a criança? Qual a visão da rede municipal de Paulínia sobre este tema? Qual a visão das professoras[1] da 1ª série que vão receber a criança da Educação Infantil? E qual a visão das crianças sobre essa escola, desconhecida para elas, desejada pelos pais, obrigatória pela lei?

Sou professora na Educação Infantil, onde trabalho com as crianças da pré-escola, e também professora da 1ª série do Ensino Fundamental na rede municipal de Paulínia - SP. A partir desta experiência, vivi dois momentos que me chamaram a atenção, um com uma criança da EMEI[2] e outro com as professoras da EMEF[3], despertando em mim o interesse em pesquisar esse tema.

Episódio 1: Na área externa, um grupo de crianças estava próximo a cerca da EMEI olhando para a EMEF. A professora foi até elas e Mariela perguntou:

M.: - Você estuda naquela escola?

P.: - Eu trabalho naquela escola.

M.: - Você é professora?

P.: - Sou sim, da 1ª série.

M.: - Eu vou para a 1ª série!

P.: - Todas as crianças da sua turma vão para a 1ª série.

M.: - *É lá que a gente aprende?*

---

[1] Vou utilizar o termo no feminino por ser a maioria nos dois locais pesquisados.
[2] Escola Municipal de Educação Infantil.
[3] Escola Municipal de Ensino Fundamental.

P.: - Aprende o quê?
M.: - Ah! ... aprende a ler, escrever ...

P.: - É sim. E aqui, o que você aprende?

M.: - A escrever meu nome, a desenhar, a pintar, a jogar jogo. (Caderno de Campo, maio de 2005).

As crianças desejam ir para a escola, isso é fruto de uma cultura da sociedade que vai sendo incorporada à fala das crianças. Mas eu vejo a alegria das crianças ao chegarem à escola, as relações sendo estabelecidas, o envolvimento com algumas atividades. Por outro lado muitas professoras ainda não entenderam que a criança gosta de brincar, gosta de ficar com outras crianças que com os adultos, gosta só de repetir atividades que tenham sido muito significativas, que aprendem entre elas e que assim "ensinam" também a professora. "As crianças não aprendem apenas quando os adultos têm a intenção de ensinar" (Gunnarsson em Rosemberg & Campos, 1994, p.164).

Para que essas relações se estabeleçam, não basta simplesmente colocá-las sentadas, em dupla ou grupo como se isso garantisse o espaço para a produção das culturas infantis, se a professora fica na frente, no "seu lugar de professora", dando as orientações.

Isso não significa também que a professora não seja fundamental nesse processo. Ela é sim. Ela pode (ou não) intervir com intencionalidade educativa proporcionando à criança condições especiais para a construção das dimensões humanas, o sentido de pertencimento, apropriação de conhecimento e construções das culturas infantis.

> Gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades. (Snyders, 1993, p.29).

Essa escola ainda tem que ser estruturada. Se pensarmos que a criança está cada vez mais cedo freqüentando uma escola, precisamos pensar

em tornar possível a relação infância x escola não marcada com um preconceito, mas como um lugar onde se é possível viver a infância.

Episódio 2: Para planejar o trabalho no início de cada ano, as professoras da EMEF se reúnem por série e, no grupo da 1ª série os comentários foram:

- "Essas crianças não sabem nada!".
- "Qual o trabalho que as professoras do pré fazem?".
- "As crianças mal conhecem o próprio nome!".

Essas professoras são recém contratadas na rede, não são moradoras no município, portanto desconhecem o trabalho que é realizado na pré-escola. A partir destas considerações feitas pelas professoras, iniciei um movimento de contar um pouco a respeito do trabalho realizado na EMEI, o que causou surpresa geral pelo fato da criança não ser alfabetizada, embora se comunique de outras tantas formas que é exatamente o que as professoras da 1ª série mais reclamam: as crianças falam muito, não prestam atenção na aula, gostam de brincar, não param quietas, perguntam tudo; por outro lado não houve qualquer discussão e consideração quanto aos conhecimentos já apropriados e a produção das culturas infantis que estão sendo construídas pela criança nos seis anos anteriores à chegada dela na 1ª série, freqüentando durante um ou mais anos as instituições de Educação Infantil, ou mesmo sem tê-las freqüentado. No município em questão esse número é mínimo.

Diante dessas colocações, fiquei muito interessada em pesquisar um pouco mais essa passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e verificar se as professoras da 1ª série esperam por um aluno alfabetizado e como elas trabalham com essa "criança/aluno do ensino fundamental da escola pública". (Quinteiro, 2000, p.1).

A pesquisa foi realizada em uma sala do pré com 25 crianças: 14 meninas e 11 meninos, entre seis e sete anos e também com o grupo de professoras da 1ª série que compõem a EMEF.

Meu objetivo foi compreender as seguintes questões:

° Quais são os conhecimentos que as crianças estão "levando" para a 1ª série do ensino fundamental?

° Quais as concepções de criança e de infância que as professoras possuem?

Este Trabalho de Conclusão de Curso será apresentado em cinco capítulos, a partir dos seguintes temas:

No capítulo 1 – "Quem são as professoras da 1ª série e como a formação possibilita olhar a criança": descrevo a minha formação profissional e acadêmica e a do grupo de professoras.

No capítulo 2 – "Procedimentos da Pesquisa": coloco como foi realizada a pesquisa e contextualizo os dois locais utilizados para a sua realização.

No capítulo 3 – "A passagem da criança da EMEI para a EMEF como uma preocupação da rede municipal de Paulínia": relato as decisões resultantes da reunião que discutiu essa passagem.

No capítulo 4 – "Relatos das crianças da pré-escola": trago a voz das crianças e a construção das culturas infantis através das conversas registradas no Diário de Campo.

No capítulo 5 – "A visão das professoras sobre os saberes produzidos pelas crianças": reproduzo a fala das professoras a partir de um questionário distribuído pela Secretaria da Educação.

Pretendo que este Trabalho de Conclusão de Curso traga contribuições para novas pesquisas na área da pedagogia da infância (0 – 10 anos) articulando a continuidade: creche, pré, séries iniciais do ensino fundamental e também visando a construção dessa passagem de maneira significativa para a criança, tomando-a como ponto de partida para se pensar a prática pedagógica.

> Mas, tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira. (Kuhlmann Jr., s/data apud Faria e Palhares, 2003, p. 65).

Para este autor é muito importante a formação profissional de quem vai trabalhar com essa criança na Educação Infantil, mas também é importante a questão da continuidade, da articulação entre esse dois segmentos.

1. Quem são as professoras da 1ª série e como a formação permite olhar a criança

Partindo das questões levantadas, entendo que as concepções que as professoras têm sobre as crianças, podem ser atribuídas também pela formação que são oferecidas pelos cursos.

Considerando este fato, faz-se necessário traçar uma discussão sobre a formação acadêmica e profissional das professoras da escola pesquisada.

Levanto esta hipótese, devido a minha experiência como professora e também pela formação que tive na minha trajetória. Resgatando a minha formação profissional: cursei o Magistério em uma EEPSG "Prof. Architiclino Santos" no município de São Paulo (1993 – 1995), participei em 1996 dos concursos oferecidos pelo município de Paulínia, um para o Ensino Fundamental e outro para a Educação Infantil. Consegui aprovação nos dois.

Em 1998, iniciei minha vida profissional como professora no Projeto Sol[4] do Morro Alto. Tive que aprender, na prática, a trabalhar com essa educação que não fez parte da minha formação. No magistério eu não ouvi falar nem li bibliografia sobre educação não-formal. Uma professora e a orientadora pedagógica desse núcleo foram fundamentais na minha formação. Forneceram bibliografia, dividiam comigo experiências e acalmavam as minhas angústias, pois eu, recém-formada, acreditava que tinha que 'dar aula' e no Projeto Sol, isso não ocorria.

Com a extinção do Projeto Sol (2001) as professoras, que haviam participado de um concurso para o Ensino Fundamental, foram assumir salas nas EMEFs. Eu consegui um lugar na EMEF do mesmo bairro onde eu já trabalhava. Acreditava ser importante estar (pelo menos) em contato com as crianças que eu já conhecia. Hoje avalio o quanto essas crianças me deram de

[4] Projeto de Educação Não-Formal no município de Paulínia (1986 – 2001).

segurança para iniciar um novo trabalho que eu não tinha experiência. Quando elas me viram na escola a pergunta foi: "Mas, você é professora?!". O trabalho no Projeto Sol fazia com que as crianças vissem diferença entre nós e as professoras que elas tinham na escola.

> Está colocada para os educadores, hoje, uma árdua tarefa: a produção de uma nova instituição educacional pública. Ela, que já vem emergindo por força da pressão social, não pode ser identificada com a velha escola, ainda dominante e redutível, em grande parte, à sua função especificamente pedagógica. Tal função não esgota o cabedal de funções sociais que a sociedade vem impondo ao estabelecimento escolar e que este, desprovido das condições adequadas, tem começado a realizar precariamente. (Alves, 2005, p.230).

Pronto, agora eu teria que 'dar aula'. Para esse trabalho eu havia sido formada. Na minha turma de 1ª série, no início do segundo semestre, tinham oito crianças cuja aprendizagem me preocupava. Busquei a orientadora pedagógica, que havia acabado de chegar na escola. Relatei as minhas preocupações e ela me disse: "Brinque com as crianças que esses conceitos serão facilmente assimilados por elas".

Eu fiquei indignada. Como assim, brincar? Dentro do contexto do ensino fundamental não se encaixa o brincar. Ela continuou perguntando como eu fazia na educação infantil e eu disse que brincava. "Então, faça a mesma coisa. Elas são crianças, as mesmas da educação infantil, acabaram de chegar nessa escola. Utilize o pátio, a quadra, ou mesmo a sala de aula. Afaste carteiras, cadeiras, mesa e brinque para conseguir que elas elaborem esse conteúdo que você deseja e depois, somente depois, sistematize no papel".

> Os educadores de educação infantil têm formação para a prática da alfabetização? E os educadores das séries iniciais, sabem ensinar brincando? Em que medida não seria mais interessante unir as propostas: em vez de só se pensar em alfabetizar na escola, não seria melhor também brincar ensinando na 1ª série? (Demartini, 2001 apud Faria e Mello, 2005, p.125-126).

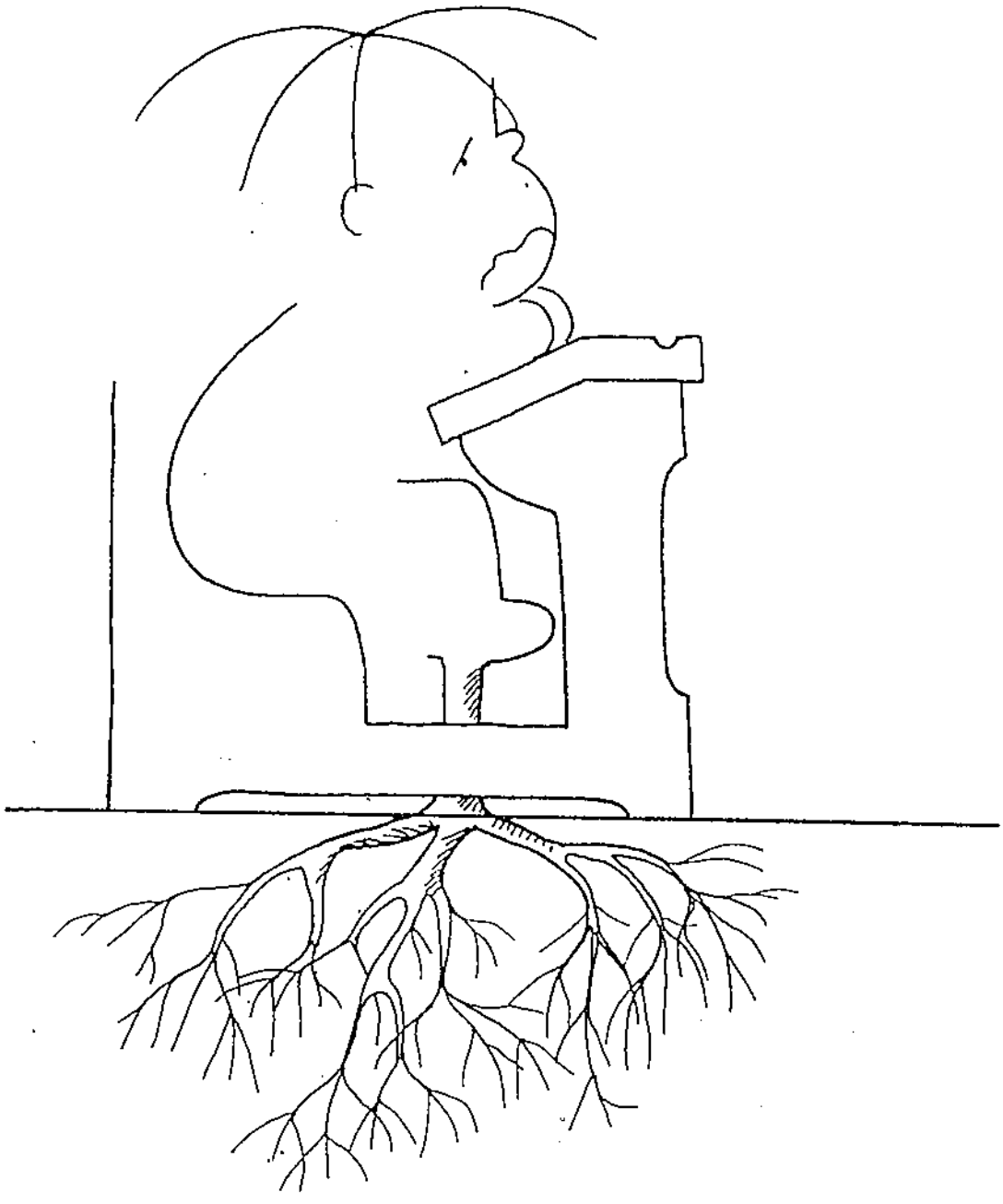
Ferrari (sem data apud Bondioli) em seu texto relata uma observação feita por dois pesquisadores em uma sala de 1ª série. Essa pesquisa foi realizada na Itália em 1993. O que se pode observar foi que mesmo sendo uma

classe "privilegiada" por contar com baixo número de matriculados, a escola ainda mantêm a tradição de 'aula expositiva', não oferece atividades diversificadas, a recreação é um momento inteiramente delegado às crianças e que serve somente como descarga de energias físicas.

Este texto mostra bem como é difícil modificar uma prática já instituída: aula expositiva, centrada na professora, as crianças sentadas realizando todas a mesma atividade sugerida (imposta) pela professora, tendo que aguardar a sua vez para ter a atenção (mesmo que seja para corrigir um exercício), o tempo definido independente da atividade, espaço sempre igual.

Segundo Souza (2002) o modo como o espaço físico dentro de uma sala está organizado, permite entender qual a proposta pedagógica que está vinculada à prática. Se entrarmos em uma sala de aula com as carteiras enfileiradas, podemos entender que não se privilegia a comunicação entre os alunos e que a aula será "dirigida" pela professora.

Tonucci (2003, p.126) em seu livro, "Com olhos de criança", retrata essa imagem da criança na sala de aula: "enraizada", com pouco movimento, sozinha no seu lugar.



(1974) Os perigos do turno integral na escola

A atuação da professora pode ser modificada se dentro do contexto escolar houver um espaço para que a formação aconteça. Pode ser no horário destinado à Reunião Pedagógica, que é uma prática presente nas escolas do ensino fundamental, desde que se faça um movimento para que esses espaços possam ser utilizados como 'horário de estudo' e que o grupo esteja realmente imbuído de realizar uma prática diferenciada.

> Ao falar em 'disposição', em estudo, falamos, principalmente, da aceitação pelas professoras da possibilidade de rever suas práticas, a partir das manifestações dos alunos, do estudo que se faz deles, e não apenas do que dizem os livros. Participar, tomar decisões, assumir responsabilidades, ser ousado nas propostas não é fácil. A participação nas decisões, no encaminhamento das questões da escola, não pertence à cultura escolar, das escolas de ensino fundamental, normalmente seguem-se as ordens, os mandos, os comandos. Reproduzem-se na escola, as relações sociais da sociedade. (Betini, 2004, p.221-222).

É possível, mas principalmente é necessário, que uma mudança aconteça dentro da escola do ensino fundamental. Dessa maneira é que poderemos cada vez menos ouvir das professoras as falas de que realmente não sabem quem é a criança/aluno do ensino fundamental que elas 'recebem' todos os anos.

Nesse mesmo ano (2001), comecei a trabalhar na Educação Infantil. Novamente no momento da escolha, consegui um lugar na EMEI que fica na mesma rua da EMEF. Novamente por acreditar (ainda sem referencial teórico de suporte) que seria importante conhecer e trabalhar com essa criança desde muito pequena e também por considerar que as famílias iriam, pouco a pouco, vendo o meu trabalho, adquirir uma confiança na professora e que isso seria uma forma de aproximar os responsáveis pela criança da instituição escolar. Porque se esse espaço já é estranho para a criança, num primeiro momento, o é para os pais durante todo o tempo que seus filhos aí freqüentam, só se a escola faz um movimento de se aproximar desses pais e permite que eles efetivamente participem da vida escolar.

> A família dos segmentos mais penalizados da classe explorada vê a escola e os professores com a desconfiança do desconhecido ou do pouco conhecido. Paradoxalmente, a família e a escola estão sempre

> juntas nessa sociedade, mesmo que seja numa relação conflituosa, atuando sobre as crianças. (Betini, 2004, p. 185).

Com 15 dias de trabalho na EMEI, esperei pela orientadora pedagógica, para dizer que eu não ficaria mais, porque eu não aceitava trabalhar com crianças de cinco anos que não me obedeciam. Essa era a visão de criança que eu tinha: a que deveria obedecer às ordens da professora, sem nem questionar.

"Incorremos também no erro do 'adultocentrismo', olhando de cima as crianças, e não na altura dos seus olhos, ou seja, evitamos olhá-las nos olhos e deixamos de ver o mundo que se apresentava à sua altura". (Kramer, 2003, p. 105). A imagem de Mário de Andrade, em 1929, abaixado, na altura das crianças e conversando com elas nos mostra a relação que deve acontecer entre um adulto e uma criança.

Rosemberg (1994) enriquece a discussão colocando que o poder do adulto cristaliza-se duplamente na educação. De um lado, é o adulto, e somente ele, quem educa a criança, seja direta ou indiretamente, quando propõe seus substitutos que representarão, como ele, a sociedade concebida para o adulto. Por outro lado, é a educação formal ou informal que permite substituir a adequação da sociedade à criança pela adaptação da mesma à sociedade. A educação torna-se então, necessária e inevitável para a própria sobrevivência da sociedade centrada no adulto.

Nessa nossa conversa, a orientadora me forneceu bibliografia específica da Educação Infantil (o trabalho de educação da cidade italiana Reggio Emilia) para que eu pudesse aprender como a criança pequena produz culturas e se relaciona nesse espaço e tempo em que está na pré-escola. Eu não havia sido formada para ser professora de criança pequena.

Nós, professoras e orientadora desta EMEI começamos a nos reunir semanalmente, na própria EMEI, para em conjunto olharmos a nossa prática e percebermos a possibilidade de mudança e também de manutenção daquilo que era realizado com competência. A EMEI em Paulínia tem um trabalho estruturado para permitir *olhar* a criança e trabalhar na sua especificidade.

Esse foi o início da minha formação, ela aconteceu principalmente no exercício da função, na relação com as professoras e com a orientação pedagógica. Uma orientação que – nos três segmentos – se preocupava com a criança, nos fazia olhar a criança e principalmente, cada uma delas, nas suas particularidades.

Falando da minha formação acadêmica posso afirmar que a Universidade nos forma para sermos professoras de alunos (sem luz), exatamente ao contrário do que se faz na Educação Infantil e não de crianças. A criança vai construindo a "sua luz".

Em oito semestres de curso, temos contato com a criança na disciplina de Estágio Supervisionado II e com a bibliografia sobre educação infantil na

UNICAMP - BIBLIOTECA

disciplina Educação Não-Escolar que é metade dos créditos. Muito pouco para um profissional que recebe um diploma qualificando-o para trabalhar com crianças de 0 a 10 anos. Parafraseando Mantovani & Perani (1980), a educadora de primeira infância ainda é uma profissão que está sendo inventada.

A partir desta descrição, considero fundamental resgatar a formação das demais professoras da escola para entender a perspectiva que assumem quando olham a criança.

Das oito professoras da 1ª série na EMEF, três residem no município onde trabalham (sendo que duas em bairros próximos ao da escola) e são professoras há mais de 7 anos na mesma rede; três residem em municípios vizinhos, estão completando um ano de trabalho na rede e exercem a profissão há mais de 10 anos; uma reside em município vizinho e está na rede há 7 anos e uma exercia a função de monitora há 6 anos e há um ano está como professora (também residente no município). Cinco delas estão em formação universitária na UNICAMP, três já são graduadas (uma delas na UNICAMP).

Considerando a formação das profissionais que atuam na 1ª série desta escola, suas falas do início do ano causaram muitas surpresas como: "Essas crianças não sabem nada". Mesmo as professoras que estão há menos tempo trabalhando na rede têm uma experiência profissional e acadêmica, o que não permitiria essas falas.

Essas professoras levam para a sala de aula uma perspectiva educacional da classe social a qual pertencem. Como observa Marcellino (1986), as crianças das classes sociais privilegiadas já chegam na escola com uma bagagem de conhecimento muito grande, conhecimento esse que não é adquirido somente na pré-escola, mas que se parece muito com o contexto escolar.

O inverso ocorre com a criança da classe social menos privilegiada: o conhecimento que ela traz é 'estranho' para a professora e para a cultura

escolar que no movimento de dominador o despreza e diz para a criança que ela tem que aprender aquilo que a professora e a escola têm para ensinar. O embate é tão grande que as crianças chegam a questionar: **"Por que na escola sempre perguntam o que eu não sei?".**

Essa atitude se torna incompreensível para a criança, principalmente a que freqüentou a Educação Infantil, pois este é um espaço onde a criança se expressa com mais liberdade, constrói as culturas infantis, exerce seu poder de escolha, vive a coletividade – tanto no uso dos materiais, como no exercício do fazer e principalmente ainda não conhece a *seletividade*[5] presente no Ensino Fundamental.

> A educação das classes populares só ocorre se as suas condições de classe social forem consideradas dentro da escola; o que só é possível num movimento político dos trabalhadores da escola (professores, diretores, coordenadores, funcionários [...]) numa posição de voltar-se para a classe social dos que sobrevivem do trabalho dentro da sociedade capitalista como classe *para si*. (Betini, 2004, p. 22).

Perguntando hoje o que as crianças estão aprendendo já que no início do ano '*não sabiam nada*' recebo como resposta que elas estão em diferentes níveis de escrita, sendo que a maioria já está produzindo textos, situação essa observada no Conselho de Classe do 3º bimestre, onde produções das crianças são lidas por todas as professoras da série; estão caminhando na construção dos conhecimentos estabelecidos no planejamento realizado no início do ano letivo.

E agora, depois de todos esses dados reais, como será que as professoras esperam receber essa criança/aluno no ensino fundamental? Em 2006 serão matriculadas na 1ª série crianças que completam 6 anos até dezembro de 2005. Será esse um novo impedimento para o trabalho de alfabetização? Quem é essa criança? Como ela organiza o seu tempo? O que nos foi ensinado na nossa formação sobre essa criança?

---

[5] Em Paulínia a criança começa a freqüentar a EMEI aos 04 anos e continua com a turma até os 06 anos, mas existem pesquisas que apontam essa seletividade já acontecendo na Educação Infantil.

> Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas. (Kramer, 2000, p. 91).

Temos que estar dispostas a olhar a criança que recebemos no ensino fundamental e principalmente conhecer dados reais da mesma. Pela lei brasileira a criança não é só 0 a 6 anos e sim 0 a 12 anos (ECA, 1990). Isso nos permitiria realizar um trabalho muito mais contextualizado nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

2. Procedimentos da pesquisa

O interesse pelo tema deste TCC surgiu principalmente a partir da fala lamentosa das professoras do ensino fundamental em relação às crianças que ingressam na 1ª série. Como eu sou professora da pré-escola e da 1ª série, relato também como eu tentei a aproximação entre esses dois segmentos.

Trago relatos das crianças da pré-escola para demonstrar a construção das culturas infantis. Não são entrevistas, são conversas nas quais a professora está participando com a criança ou com o grupo de crianças, em roda ou em momentos do dia. "Quero apenas, [...] reiterar a importância cada vez maior, em nossos dias, de aprender a ouvir as crianças e os jovens". (Demartini, 1996, p. 2).

Trago também o relato da reunião com as orientadoras pedagógicas da rede municipal de Paulínia. Essa reunião teve como objetivo principal discutir a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental e verificou a possibilidade de um trabalho que envolva esses dois segmentos.

Para finalizar, trago os relatos das professoras da 1ª série do ensino fundamental. Para essa pesquisa utilizarei o mesmo questionário que a rede enviou para as orientadoras por entender que esse é o caminho primeiro que está sendo traçado para se pensar essa passagem e quem é a criança/aluno do ensino fundamental da escola pública.

Esse é um caminho utilizado pela rede. As reuniões envolvendo orientadoras dos dois segmentos demonstram a intenção de que essa passagem seja amplamente discutida. Ainda não se priorizou a participação das professoras nessas reuniões, mas está sendo discutido como seria de fundamental importância essa participação, pois são as professoras que estão com essas crianças durante todo o ano letivo.

2.1 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com as crianças do Integral III G na EMEI "Leonor Jacinto de Campos Pietrobom" e com as professoras do Ensino Fundamental que lecionam na 1ª série da EMEF "Prof. Dr. José Dalmo F. B. de Mattos" e que são recém contratadas na rede municipal de Paulínia.

A EMEI recebe em média 420 crianças, possui 10 turmas de período integral e 05 turmas de período parcial, totalizando 20 turmas, sendo que 07 delas são turmas da pré-escola. A EMEF recebe em média 940 crianças em dois períodos e possui 14 salas de aula.

Para contextualizar a escola, apresento dados do Plano de Gestão 2005 da EMEF. "Prof. Dr. José Dalmo Fairbanks Belfort de Mattos".

A escola está instalada em bairro periférico da cidade de Paulínia, SP. Esse bairro teve início há, aproximadamente 16 anos, tendo sido suas casas construídas em regime de mutirão, em terrenos doados pela Prefeitura Municipal. O nome real do bairro é Edith de Campos Fávero, mas é conhecido como "Morro Alto.

A escola atualmente atende alunos dos bairros: São José, Jardim Planalto, Vila Nunes, João Aranha, Alto dos Pinheiros, Jardim Leonor, Patropi, Jequitibás I e II, Parque das Árvores, Marieta Dian e região rural das proximidades: Chácara Santo Antonio, Recanto das Águas, Fazenda Saltinho, Fazenda Viacava e Granja Coavi (área de ocupação clandestina).

Essa ocupação ocorreu há aproximadamente 15 anos, a princípio por funcionários da Granja que havia decretado a falência. Como esses empregados não receberam seus direitos, decidiram ocupar os barracões da granja, o local mesmo onde as aves eram mantidas. O que se pensou que seria um movimento de pressão por reconhecimento dos direitos desses trabalhadores, acabou evoluindo para uma ocupação de todos os barracões.

Atualmente residem nesse local famílias de parentes desses primeiros ocupantes e também famílias outras que por não conseguirem se manter em moradias da cidade, buscam a Granja. O espaço interno dos barracões é dividido por lonas pretas, caixas de madeira e/ou papelão desmontadas, não permitindo nenhuma privacidade. A ligação de água e de luz é clandestina. É muito difícil conseguir informações sobre essa situação. O que sabemos é que as crianças são matriculadas na nossa escola e que as famílias utilizam os serviços municipais oferecidos pelo município de Paulínia.

O bairro onde a escola está inserida apresentava altos índices de violência, agressividade, lixo pelas ruas e animais. Em anos anteriores tais atos não atingiam a escola, no entanto, este ano já ocorreu. A direção e a orientação pedagógica, juntamente com o corpo docente e demais funcionários, iniciaram neste ano um trabalho em parceria com a empresa "Invista" sobre meio ambiente, visando resgatar a consciência e preservação do ambiente em que vivemos.

No bairro não há posto de saúde, as crianças e adultos são atendidos no posto do Jardim Planalto – bairro vizinho ao da Escola.

No bairro há uma creche, duas EMEIs e a EMEF José Dalmo. As crianças passam a maior parte do tempo livre brincando na rua ou utilizando a quadra de esportes da escola ou do bairro. Algumas freqüentam no período contrário às aulas normais, escolinhas de futebol, voleibol, handebol, jazz, mantidas pela Secretaria de Esportes do Município.

Algumas famílias vivem em condições precárias pelo desemprego dos pais, número grande de filhos, moradia inacabada, condições precárias de higiene, pais ou irmãos presos. Outros são criados só pelas mães ou pelas avós, e permanecem na rua enquanto essas trabalham.

A freqüência das crianças na escola tem um índice alto, são poucos os alunos desistentes ou faltosos. E o comportamento deles na escola é de

respeito. No que se refere a adequação idade/série, a variação são das crianças que vêm de outras regiões do país, os parentes que aqui moram trazem a família de fora para terem condições mais favoráveis no Estado de São Paulo, geralmente, não importa a série, vêm sem estarem alfabetizadas.

A escola possui atualmente 08 salas de 1ªs. séries, totalizando 237 alunos; 8 salas de 2ªs. séries totalizando 233 alunos; 6 salas de 3ªs. séries totalizando 224 alunos e 6 salas de 4ªs. séries totalizando 220 alunos.

Trago também dados da EMEI mas o Plano Gestão que encontrei é datado de 1994. Muito antigo e contendo dados que não refletem mais a realidade. Como pensar um trabalho realizado sem que exista um Projeto Político Pedagógico atualizado, que traga a constituição atual da EMEI? Os dados abaixo foram coletados em uma conversa com a Diretora da EMEI.

A EMEI Leonor Jacinto de Campos Pietrobom, está instalada no bairro Alto dos Pinheiros. Recebe crianças de bairros vizinhos tais como: São José, Vila Nunes, João Aranha, Jardim Leonor, Parque das Árvores, Marieta Dian e região rural das proximidades: Recanto das Águas, Fazenda Saltinho, Fazenda Viacava e Granja Coavi (área de ocupação clandestina).

A EMEI possui 20 salas, sendo que 10 delas são para crianças do período integral[6] e 5 para crianças do período parcial (manhã e tarde). A maioria das crianças vem para a EMEI, utilizando-se de transporte escolar fornecido pelo município.

Atualmente a instalação física do prédio tem sofrido depredações, roubos de equipamentos e materiais, atos de vandalismo tais como destruição dos brinquedos da área externa. A direção da escola já realiza há tempos um trabalho envolvendo os pais, só que como a maioria das crianças não é moradora do bairro também fica difícil para a família estar participando das reuniões, comemorações e festas que são realizadas dentro da EMEI.

[6] Crianças cujas mães trabalham.

3. A passagem da criança da EMEI para a EMEF como uma preocupação da rede municipal de Paulínia

Há dois anos a rede municipal de Paulínia iniciou um movimento pensando em discutir a questão da 'passagem' da criança da educação infantil para o ensino fundamental. Pude vivenciar essas discussões, pois em 2003 e 2004, estava como Professora Responsável pela Orientação Pedagógica na EMEF onde estou hoje como professora da 1ª série.

Em 2003, reuniram-se professoras do nível III da educação infantil e da 1ª série do ensino fundamental, orientadoras pedagógicas também desses dois segmentos, pedagogas da educação especial e a orientadora pedagógica da rede. A educação infantil apresentou o trabalho que se realiza nas EMEIs, mas a fala ficou restrita a uma ou outra pessoa. Não houve realmente a possibilidade de uma troca entre as professoras que estão efetivamente com essas crianças. Essa troca não foi priorizada pela organização dessa reunião e ainda hoje ela não é considerada como importante.

Após essa reunião foi elaborado um documento (Anexo I) onde foram descritos os procedimentos dos segmentos para possibilitar essa passagem, documento firmado pela Orientadora Pedagógica da rede e pelas Diretoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Este ano solicitei, junto às duas Diretorias de Educação, autorização para participar da reunião em virtude do tema que estudo no TCC (Anexo II e III). Mediante a aprovação da Secretária da Educação (Anexo IV) relato os resultados dessa reunião.

A orientadora pedagógica da seção de Educação Infantil juntamente com as orientadoras de cada EMEI elaborou uma pauta para a reunião (ANEXO V). No início da reunião a orientadora pedagógica da seção de Educação Infantil comunicou que havia uma preocupação maior para o próximo

ano porque as crianças que completavam 6 anos até dezembro de 2005 teriam que obrigatoriamente freqüentar a 1ª série em 2006.

"A situação da passagem é muito importante para a criança e, portanto todas as ações terão que estar centradas nela" – fala da orientadora.

Pensando a partir dessa fala, iniciou-se a reunião falando sobre as Fichas de Avaliação.

As EMEIs enviam no início de cada ano a Ficha de Avaliação com dados da criança. A SEI – Seção de Educação Infantil está trabalhando na reestruturação desta ficha para que ela traga elementos globalizados dessa criança. Uma das perguntas referentes a essa questão é se na 1ª série se trabalha a partir dos conhecimentos que a criança já tem e que vão relatados nessa ficha.

A orientadora pedagógica de uma EMEF declarou que na 1ª semana de aula é realizada uma Avaliação Diagnóstica que envolve nível de escrita, seriação, quantificação e classificação. Essa avaliação é realizada para conhecer (num primeiro momento) cada criança e planejar para ela e a partir daí acontecer a intervenção da professora.

As orientadoras da EMEI têm também um desejo de saber como estão as crianças na 1ª série. Esse foi um assunto muito discutido, mas não se chegou a um acordo sobre o fato de criar oportunidades das professoras do nível III (EMEI) e da 1ª série conseguirem se encontrar para que realmente possa haver uma conversa sobre o trabalho que é realizado nos dois segmentos. As orientadoras declaram que não consideram que seja o momento de realizar esses encontros, que elas trazem as informações de cada segmento sobre o trabalho realizado e que depois, em outro momento, cada orientadora se encarrega de informar o seu grupo de professoras o resultado das reuniões.

Sempre nessas reuniões a discussão acontece entre as orientadoras, quando quem está com a criança o tempo todo é a professora e ela mesma não participa das reuniões. Ficou claramente definido que esses dois segmentos não têm conhecimento do trabalho que cada um realiza.

Não há um trabalho estruturado que olhe essa passagem, nessas reuniões se percebeu a necessidade de realizá-lo até para informar efetivamente qual é o trabalho da educação infantil.

Em virtude desse impasse ficou marcada uma nova reunião, pois não foi possível cumprir com a pauta estabelecida. Foi sugerido que cada participante trouxesse respostas para serem socializadas e discutidas.

Nessa outra reunião a equipe foi dividida em pequenos grupos onde o que se priorizou foi que fossem constituídos de pessoas dos dois segmentos e o restante da pauta foi discutido. No momento da socialização percebeu-se que:

Não tem como a EMEF dizer o que espera da EMEI com referência aos conteúdos. Essa é uma discussão muito ampla, que tem que ser feita com muito critério no âmbito da Educação Infantil, utilizando as mais recentes pesquisas e publicações para que não aconteça de se tornar a EMEI preparatória para o Ensino Fundamental. Isso seria reduzir muito o potencial de trabalho que pode e deve ser realizado na Educação Infantil.

ARROYO (1994, p. 19) já escreveu em seu artigo "O Significado da Infância" que "cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade. Isto tem revolucionado incrivelmente a concepção de criança."

A acolhida da criança na EMEF segue um roteiro que inclui visitas a todos os locais da escola, apresentação dos funcionários e suas respectivas funções, uma reunião com os pais, que é realizada na 1ª semana de aula para

apresentação do trabalho, atividades que envolvem outra turma para que as crianças possam se conhecer ou mesmo se encontrar, para aqueles que vieram de uma mesma EMEI.

As crianças da 1ª série estão em diferentes níveis de aprendizado, não há, na rede de ensino, uma proposta de um trabalho diferenciado para receber as crianças com 6 anos. Esse é um ponto importante. Não importa a idade da criança, todas aprendem, o que se tem que ter em mente é que cada idade tem a sua especificidade. Não pode a professora da 1ª série esperar que uma criança de 6 ou mesmo de 7 anos fique sentada, em fila, uma atrás da outra e tendo que realizar todas, ao mesmo tempo, a mesma atividade. A professora da 1ª série tem que saber que a criança, principalmente a que freqüentou a EMEI, já sabe exercer a escolha, ela sabe trabalhar em grupo e mais, onde cada grupo está realizando uma atividade diferente e faz várias atividades ao mesmo tempo.

Quanto a questão das trocas, ficou registrado que há necessidade de um diálogo contínuo entre OPs/Diretores das EMEFs e EMEIs e que já acontece essas trocas de informações entre as pedagogas da educação especial com referência às crianças com necessidades especiais.

A visita à EMEF pelas crianças da EMEI foi avaliada por todas como positiva, devem continuar porque se percebe que as crianças têm uma curiosidade em saber como é a escola que elas vão estudar. Em algumas escolas essa visita proporciona que a criança faça uma atividade na sala de aula, com a professora da 1ª série e também que comam a merenda nesse espaço que é muito maior do que aquele que ela convive na EMEI.

A preocupação da Secretaria de Educação de Paulínia em discutir, viabilizar essa passagem, perceber que falta um projeto pedagógico que envolva os segmentos e pensar agora em elaborá-lo é um passo muito importante.

> Portanto, intervir para mudar esta *cultura* requer um projeto-pedagógico centrado nos princípios da *educação contra a barbárie* e no respeito à criança, vinculado com outras políticas que garantam as condições necessárias para a sua qualidade e continuidade. (Quinteiro, 2000, p. 196).

Esse relato faz parte de uma preocupação da SEC e de uma política que está sendo construída. Isso significa que quando se promove uma discussão articulada entre professoras da EMEI e da EMEF, possibilita-se uma mudança de olhar sobre os saberes que a criança constrói na sua vivência na educação infantil. A partir disso, quais são esses saberes?

4. Relatos das crianças do pré

Partindo do pressuposto que as crianças produzem culturas, destaquei alguns episódios que aconteceram no cotidiano da EMEI que revelam esta construção.

4.1. "- Quer jogar?

A turma do pré estava na Casa da boneca (16 crianças mais a professora). Os meninos estavam brincando de 'bleibleide" – brinquedo feito a partir de tampinha de detergente. Fica parecida com uma piorra. Um deles foi buscar uma banheira de boneca para que a bleibleide não fosse longe. A professora sentou-se ao lado e observava a brincadeira. Ao perceber a professora os meninos logo perguntaram:

José: - Quer jogar?

Professora: - Eu não sei.

Mário: - É fácil! (E rodou).

Guilherme: - Pega assim oh! (o brinquedo seguro entre os dedos), gira o dedo e solta (e o brinquedo roda, roda, roda).

A professora tentou: uma, duas, três ... inúmeras vezes e o brinquedo saía da banheira e não rodava.

Mário: - Você não sabe, pega assim oh! (e a explicação se repetia).

Eles não desistiram até que a professora conseguisse rodá-la timidamente, nem de longe com a mesma intensidade que a deles, mas todos ficaram muito felizes por terem conseguido ensiná-la. (Caderno de Campo, Maio de 2005).

Será que as professoras sentem essa mesma felicidade ao perceberem que seus alunos aprenderam? Será que elas tentam tanto assim, sem desistir até que percebam que conseguiram? Será que tentam de várias maneiras, para que possam atingir a todos?

Esse brinquedo é confeccionado por eles. Ficam a espera do término do detergente para poderem utilizar a tampa e os 'anéis', descobrem, à medida que o utilizam que se colocarem dois anéis ela roda mais tempo. Vão, no concreto e na observação da outras crianças, aprendendo e aprimorando os movimentos. Quando se cansam da brincadeira, guardam as bleibleides no bolso, entram na casa e se envolvem nas brincadeiras que estão acontecendo.

Um deles vai até a cozinha, as meninas estão brincando nesse espaço e não querem dividi-lo com os meninos. É necessária a intervenção da professora: questionadas sobre o porquê da não participação dos meninos naquela brincadeira, naquele local elas dizem que a cozinha "é lugar de mulher". É interessante observar que no jogo as crianças retomam visões estereotipadas dos adultos: a mulher fica na cozinha ou com os bebês e o homem sai para o trabalho. Quando se pergunta a elas como é na casa de cada uma, a resposta é unânime, afinal a turma é de período integral, fica o dia todo na EMEI porque a mãe trabalha. Então, por que na brincadeira essa relação ainda não aparece?

4.2. Observando o céu

Em maio de 2005 chegou o Armando (5 anos). Não era de muito falar, só nos olhava, olhos azuis prestando atenção a tudo. Chamado para desenhar se recusou, andou pela sala olhando as crianças nas suas atividades. Ainda não era parte do grupo. A professora mostrou-lhe os jogos, a biblioteca de sala, os materiais disponíveis e mesmo assim ele não escolheu nenhuma atividade. Tudo deveria ser muito estranho.

Perguntou se faltava muito para ir embora. Eram 14:30 h. A professora mostrou-lhe o relógio e o quanto ainda faltava para as 17:00 h. Quando nos dirigimos para a parte externa se interessou um pouco mais, brincou, mas timidamente.

Passados alguns dias já escolhia participar de um local onde existem objetos e animais que permitem a montagem de uma fazenda e aos poucos foi participando das atividades propostas. Quando registrou seu nome, a professora observou que o traçado da letra era irregular, como se não tivesse ainda realizado essa atividade.

No final de junho, na área externa Armando estava observando o céu. Tem pipa. A professora chega perto e diz:

- O vento hoje está bom, tem bastante pipa.

A. - Tem cinco e vai ter 'rala'.

P. - Como você sabe que vai ter 'rala'?

A. - 'Tá' vendo aquela vermelha, está dibicando para cortar a preta e branca. Ih! Cortou!

Daí a pouco mais uma foi cortada pela mesma pipa vermelha.

A.- Viu! Agora só faltam duas. (Caderno de Campo, Maio de 2005).

Esses conceitos não foram verificados nas atividades da sala, provavelmente porque estavam descontextualizadas. Quando teve significado ele relatou, nomeou, contou e até realizou uma operação matemática.

> Desse modo, os cantinhos podem ter outro enfoque na maneira de se trabalhar com criança pequena que não seja a sua preparação para o ensino fundamental, mas sim que possibilite a construção das culturas infantis. (Menezes, 2004, p.44).

O que podemos notar na conversa entre a professora e a criança são os vários conceitos que foram elaborados a partir da observação de uma brincadeira. Fazia sentido para o Armando descrever aquela cena. Ele tinha, naquele momento, o desejo de informar à professora o que estava ocorrendo

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

no céu. Foi feita uma leitura daquela cena e todo o desfecho dela já fora previsto por ele, que era somente um espectador, à distância.

4.3. "- Você não sabia que a sua escola era de tijolo vermelho?"

Da EMEI onde a professora trabalha no período da tarde, consegue-se ver a EMEF onde trabalha pela manhã. Um dia quando estavam na área externa as crianças se interessaram em saber qual era a sala que ela dava aula. A professora tentou mostrar contando as janelas, mas a distância impediu que eles conseguissem visualizar. Combinaram então que seria colocada uma marca na janela e assim, no dia seguinte eles poderiam localizá-la.

Esse assunto acabou por envolver também as crianças da 1ª série. No dia seguinte a professora contou o que havia sido combinado com a turma da EMEI e foram colocados papéis vermelhos nas extremidades das janelas (são quatro) e criou-se uma expectativa em saber se daria certo.

Quando, à tarde, as crianças se dirigiram à área externa foi uma decepção, pois a escola é de tijolo vermelho e o papel não deu o destaque que deveria. Uma criança disse que enxergava, outra não. Quando voltaram para a sala e fizeram a roda para retomar o que havia acontecido, o Leopoldo perguntou: "***-Você não sabia que a sua escola era de tijolo vermelho?".*** A professora falou que não havia observado esse detalhe ao colocar o papel desta cor. Demartini (1996) nos alerta: "Nós usamos pouco as falas das crianças e menos ainda as críticas das crianças".

Houve então a sugestão que se colocasse um laminado dourado. Ao ser perguntado qual o objetivo, as crianças disseram que quando o sol batesse iria brilhar. Eles têm sugestão e resposta para tudo, é preciso um "cuidado" em procurar estar sempre atenta para o que eles dizem e também para aquilo que não dizem, mas que aparece nas relações, nos silêncios.

No dia seguinte, na EMEF, as crianças não esperaram a professora chegar ao pátio da escola. Foram encontrá-la e queriam saber se eles tinham visto. A professora explicou o que aconteceu, qual foi a sugestão das crianças e, a princípio eles não entendiam, porque de onde se encontravam, o papel era bem visível, mas quando olharam para a EMEI e viram o quando é longe, eles entenderam.

O Aguinaldo falou: - "só se tivesse um binóculo". O Miguel perguntou o que era isso e o Aguinaldo respondeu. A primeira atividade daquele dia foi: colocar o papel laminado dourado. As crianças pediram que colocasse logo duas folhas de cada lado, porque aí eles iam enxergar.

Nessa turma tem crianças que freqüentaram essa mesma EMEI e disseram não se lembrar que de lá dava para ver a escola. A professora ficou com muita vontade de levá-los até lá. Eles se referem o tempo todo ao que faziam, às brincadeiras, músicas cantadas e interpretadas, 'artes' praticadas às vezes até em turma. Dar voz a essas lembranças, registrá-las, constituem um material de importante pesquisa.

Toda a sala se envolveu nesse trabalho e isso demonstra bem como as crianças se dedicam à atividade quando ela tem um significado: eles queriam que a turma da EMEI localizasse a sala, consideraram uma boa idéia colocar o papel dourado. Depois disso eles quiseram descer até o estacionamento para ver o resultado – pois a janela da sala é voltada para esse espaço, que é um local que as crianças não tem acesso sem a presença de um adulto devido a movimentação de carros. Essa atividade permitiu à professora trabalhar conceitos de posição da Terra em relação ao Sol.

Ao ver a janela marcada com o papel iniciou-se um diálogo entre a professora e a turma.

"Lúcia: - Não bate sol na janela, o papel não vai brilhar!

Profª: - Onde bate sol agora?

Crianças: - Do outro lado.

Profª: - Vamos até lá para ver. (Caderno de Campo, junho de 2005).

E realmente a parte da frente da escola estava com o sol atingindo todas as janelas das salas. Eles localizaram a biblioteca, por causa dos móbiles que tem lá e a professora foi nomeando cada sala a partir da janela que eles viam. A professora sugeriu voltar ao estacionamento próximo ao horário da saída (12 h) para observar onde o sol estava e conseqüentemente que eles percebessem que no período da tarde ele atingiria a janela da sala. Esse é um dado que eles não possuem, pois só freqüentam a escola no período da manhã.

Quando retornaram ao estacionamento, as crianças perceberam que o sol já estava atingindo as salas do andar de baixo e o pátio, onde eles fazem a entrada, merenda, apresentação e o José disse:

"É verdade, o sol vai abaixar e bater na nossa janela".

Prof: É o sol que vai se movendo?

Crianças: Não professora, é a Terra que se mexe em volta do sol e a gente nem sente. Quando é dia aqui é noite no Japão.

Profª: Por que?

A resposta demorou e veio sem muita certeza.

No dia seguinte, a professora levou para a sala um globo terrestre, uma lanterna e fizeram a experiência do movimento da translação e eles entenderam o porquê de ser dia aqui e noite no Japão. (Caderno de Campo, junho de 2005).

Todo esse conteúdo foi trabalhado a partir de um desejo das crianças do pré e culminou no envolvimento também das crianças da 1ª série.

No mesmo dia, as crianças da EMEI conseguiram localizar a sala através do papel laminado dourado, que realmente brilhou como eles haviam imaginado. "Por isso, a criança pequena deve ser levada a sério. Ativa e competente, ela tem idéias e teorias que não apenas valem a pena serem ouvidas, mas também merecem escrutínio e, quando for o caso, questionamento e desafio". (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.72).

5. A visão das professoras sobre os saberes produzidos pelas crianças

Considerando o que foi apresentado no capítulo anterior sobre o conhecimento produzido pelas crianças, passo agora a discutir as visões que as professoras têm e esperam das mesmas sobre esta questão.

A pesquisa foi realizada com o grupo de professoras da EMEF utilizando o mesmo questionário que a rede enviou às orientadoras que participaram da reunião sobre a passagem da criança, por entender que é mais significativo fazermos todos a mesma discussão.

O grupo de professoras do período vespertino optou por responder em conjunto, mesmo quando solicitado pela orientadora da EMEF para que as respostas fossem levadas à reunião. Já o grupo do período matutino elaborou as respostas individualmente.

Em algumas questões há um consenso entre todas as professoras. É considerado importante que a EMEF receba a Ficha de Avaliação da Criança, pois, ela contribui trazendo dados relevantes da aprendizagem desta criança na EMEI. O grupo salienta que deveria receber essa ficha no momento do planejamento do início do ano letivo para possibilitar uma leitura mais detalhada, pois após esse período quando a ficha chega às escolas elas ficam arquivadas no prontuário do aluno não chegando às mãos da professora.

As outras questões também obtiveram respostas semelhantes já apresentadas no capítulo 4, na fala das orientadoras das EMEFs presentes à reunião. Vou discutir agora a questão onde aparece a discordância principal entre as professoras, que é com relação aos conteúdos não escolarizantes trabalhados na EMEI.

Das oito professoras da escola, seis esperam por uma criança que tenha noção de lateralidade, de espaço e tempo, de esquema corporal, que

saiba utilizar o caderno, que conheça o alfabeto, que saiba escrever o seu nome, que esteja mais pronta para ser alfabetizada.

Ao analisar cada um destes itens verificamos a visão da EMEI como fase preparatória para o ensino fundamental. Essa é a visão básica das professoras das séries iniciais na EMEF pesquisada. As professoras esperam por uma "prontidão" para a alfabetização, aprendida tanto no Magistério como nos cursos de Pedagogia.

Essa "prontidão" aparece justificada quando as professoras respondem à questão sobre como estão as crianças da 1ª série. O grupo de professoras fala que elas estão 'bem', mas que poderiam estar melhores se não tivesse que 'perder tanto tempo' no início do ano ensinando a utilizar o caderno e a conhecer as letras do alfabeto que muitos ainda não sabiam.

Em momento algum as professoras levantaram hipóteses de procurar saber se essa criança que chega na 1ª série classifica, seria, quantifica, conserva, conta história, registra a história que ouviu através de desenhos, faz leitura de livros, canta, interpreta, dança, brinca, usa o imaginário, utiliza a escrita como forma de expressão.

Mário de Andrade, já em 1929, conhecia a criança, respeitava-a.

"A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão
não possui ainda a inteligência abstraideira completamente formada
a inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a
totalidade da vida sensível
por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto.
Diante de uma dor: chora - o que é mais expressivo do que
abstrair: "estou sofrendo".
A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de
expressão artística.

Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha.
Dirão que as tendências dela inda não se afirmaram.
Sei. Mas é essa mesma vagueza de "tendências" que permite
pra ela ser mais total.
E aliás as tais "tendências" muitas vezes provêm da nossa
inteligência exclusivamente".

Mário de Andrade

Passado tanto tempo percebemos ainda como as professoras não conhecem a criança com a qual trabalham cotidianamente.

Responder que a professora parte do conhecimento que a criança tem para começar a ensinar não traduz aqui qual é esse conhecimento. Quais são as culturas produzidas por essas crianças? O que ela já realizou nesses seis anos de vida? O que ela espera dessa escola que está sendo incorporada à sua vida? Quem é essa criança?

> Faltam trabalhos sobre quem é essa criança, aluno do ensino fundamental, como vivem essas crianças, quem são seus pais, o que a escola deve fazer para cumprir com o seu papel histórico de formar o homem novo, o sujeito que pensa, produz e é capaz de transformar as coisas e o mundo. (Quinteiro, 2000, p. 108).

Sob o ponto de vista desta autora, como apresentar para as professoras das séries iniciais essa criança, aluno do ensino fundamental?

Segundo Fleury (1989, p.153).

> A professora fala da vivacidade da criança, enquanto criança, de sua esperteza, de sua vontade de pular, correr, enfim, de sua grande necessidade de desprender energias, de sua intensa atividade. Esta mesma criança, quando passa a ser aluno, deve esquecer todo o seu jeito de ser e dar lugar ao aluno quieto, atento, obediente, estudioso, pontual etc. Ao transpor uma porta, a da sala de aula, a criança deixa de ser criança (como num passe de mágica) e passa a ser aluno, com características adultas.

A professora das séries iniciais faz a separação entre criança e aluno e essa separação fica mais explicitada quando se trata de uma criança que pertence às classes subalternas, como se ela não tivesse o direito de ser criança e a escola vai transformá-la, moldá-la para ser alguém na vida.

Nós, professoras, não fomos formadas para trabalhar com a diversidade cultural que está presente na escola pública. E o que dizer desta, em particular, que têm no seu cotidiano, crianças moradoras de uma ocupação. Ao verificarmos o Plano de Gestão 2005, percebemos que não é relatado um trabalho específico para conhecer essa realidade. Essas crianças não estão incorporadas na visão da escola, se diluem no todo.

Segundo Quinteiro (2000, p. 87), "a definição de qualquer projeto educacional implica no conhecimento prévio sobre a qual criança se destina e também em acreditar que a escola possa mudar". Não trazer essas crianças e sua realidade para a discussão é um movimento de exclusão que a escola está realizando, porque fica mais fácil 'culpabilizar' a criança pela sua dificuldade, repetência e evasão.

> Há barreiras na escola, como, por exemplo, acreditar que as crianças do segmento mais sofrido da classe subalterna ao capital, os mais miseráveis, não podem aprender como as outras crianças, ou por não trazerem para a escola do ensino fundamental conhecimentos necessários para a aprendizagem da alfabetização, ou por não terem comportamentos esperados de atenção, concentração e de relações sociais exigidos em sala de aula. (Betini, 2004, p.19).

Essa fala demonstra a urgência que se tem de conhecer a realidade das nossas crianças para que se possa realizar um trabalho efetivo na escola.

Considerações Finais

Essa pesquisa demonstrou que as professoras das séries iniciais da EMEF pesquisada esperam por uma criança alfabetizada e que isso seria facilitador do trabalho docente realizado na 1ª série.

As professoras revelam com essa fala sua visão da Educação Infantil como fase preparatória para o ensino fundamental. Isso significa abrir mão da infância, manter uma visão de que a criança é incapaz, sendo apenas um vir a ser alguma coisa deixando de ser o que é.

As falas revelam também um não entendimento da infância e das crianças sendo necessário trazer para discussão as novas pesquisas sobre como "a criança pequena emerge como co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade". (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 71).

O novo campo de investigação que está sendo construído, da Sociologia da Infância, permite conhecer o coletivo infantil e alguns pontos para um novo entendimento, para uma nova reflexão da infância e das crianças.

É necessário considerarmos que as crianças têm seus interesses que nem sempre coincidem com os dos adultos. Elas constituem um grupo social, contextualizado à realidade em que vivem. São atores sociais, tem voz e o direito de serem ouvidas, influenciam e sofrem influências do tempo e da cultura na qual estão inseridas. Portanto, não há uma criança, "mas muitas infâncias e crianças" (idem, p. 71).

"Esse paradigma também nos leva a assumir que os relacionamentos sociais e as culturas infantis são dignos de estudo por direito". (Conde, 2004, p. 40). Levar essas pesquisas que consideram as crianças construtoras de culturas e de saberes é um movimento importante para que as professoras das séries iniciais conheçam um pouco mais sobre infância.

Uma outra questão importante é o relacionamento professora-criança. "A aprendizagem não é transmissão de conhecimento que conduz a criança a resultados pré-determinados, e a criança também não é um receptor e reprodutor passivo". (Conde, 2004, p.41). Essa relação envolve o exercício de poder e é necessário abolir essa forma de relação dentro da escola. Tudo que as crianças aprendem, todo o seu conhecimento, emerge no processo de construção social e elas não passam de modo passivo, ao contrário, são agentes ativos em sua aprendizagem. A aprendizagem passa a ser uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, junto com outras crianças.

Arroyo (1995) destaca um ponto que é extremamente relevante quando estamos pensando a criança sob este novo prisma. Ele coloca que o movimento da identidade, a consciência das identidades sócio-culturais, avançou muito nas últimas décadas e nos revelou que cada idade tem sua identidade. Cada idade não está em função da outra idade. Cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para a próxima idade. Segundo o autor, isso tem revolucionado incrivelmente a concepção de infância.

Enfim, isso significa que a criança é cidadã, com os direitos de cidadã, significa que a criança pequena não somente está incluída, mas também tem relacionamento ativo com essa sociedade e com esse mundo. A criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele e também o influencia e constroem significados a partir dele. A criança, assim como qualquer ser humano, faz história em condições dadas. A infância é um tempo em si, como vivência em si. Cada fase da vida tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, e precisa ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências.

Para as professoras da 1ª série, se faz urgente conhecer as novas pesquisas e realizar um trabalho coletivo e "integrado" à Educação Infantil.

ALVES, Gilberto L. **A produção da escola pública contemporânea.** Campinas: Autores Associados, 2005.

ARROYO, Miguel G. O significado da Infância. **Criança**. Brasília: MEC, 28, p.17-21, 1995.

BAZÍLIO, Luiz C. e KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 83 -106.

BETINI, Maria E. S. **Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras – 1997 a 2000,** Dissertação, Unicamp, SP, 2004.

CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, 1994, p. 32-42.

CARVALHO, Marília P. de. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CHISTE, Lissandra S. **Educação não-formal: uma análise das práticas educacionais voltadas para "crianças sem infância" de uma instituição pública – Projeto Sol João Aranha – Paulínia/SP.** Trabalho de Conclusão de Curso, Unicamp, 1997.

CONDE, Juliana B. **As crianças pequenas produzem cultura na sociedade grafocêntrica:** as linguagens na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso, Unicamp, 2004.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. & PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor de crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança.** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 159-176.

FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina S. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003.

FARIA, Ana Lúcia G. **Ideologia do livro didático.** São Paulo: Cortez, 2005.

FARIA, Ana Lúcia G. (org) Infância e educação: as meninas. **Caderno Cedes.** n. 56, 2002.

FARIA, Ana Lúcia G., MELLO, Suely A. (orgs.). **Linguagens Infantis:** outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia G., MELLO, Suely A. (orgs.).**O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia G., DEMARTINI, Zeila de B. F., PRADO, Patrícia D. (orgs.) **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisas com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERRARI, Mônica. O dia-a-dia educativo na escola elementar. In: BONDIOLI, Anna (org.). **O Tempo no Cotidiano Infantil:** perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 105 – 119.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FLEURY, Maria das G. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma M. R. N. (org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de e PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 51 – 65.

MACHADO, Ilma F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.** Tese, Unicamp, 2003.

MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita M. In: **Pro-posições.** Campinas: Vol. 10, nº 1, p. 75 – 98, 1999.

MARCELLINO, Nelson C. O lazer e o uso do tempo na infância. In: **Comunicarte,** IAC, Ano 4, nº 7, 1986. p. 89 – 98.

MENEZES, Lia C. de O. B. de. **QUEREMOS PARQUE:** os cantinhos como forma de escolarização da pré-escola, Trabalho de Conclusão de Curso. Unicamp, SP, 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G., DEMARTINI, Zeila de B. F., PRADO, Patrícia D. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002, p.19 -47.

ROSEMBERG, Fúlvia & CAMPOS, Maria M. (1994). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo, Cortez, Fundação Carlos Chagas.

SILVA, Maurício R. Resenha de "Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo" (org. Kindersley Barnabas e Anabel Barnabas). **Pro-posições.** Campinas, FE Unicamp: vol 8, n. 1 (22), p. 61-66, 1997.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Ione P. de. **A Organização do Espaço Físico e a Pedagogia da Educação Infantil em Salas de Pré-escola,** Trabalho de Conclusão de Curso. Unicamp, 2002.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. São Paulo: Artmed, 2003.

ANEXOS

Paulínia, 10 de Outubro de 2003

Em 08/10/2003, ocorreu, na Câmara Municipal de Paulínia, a primeira reunião entre as OPs das EMEIs e das EMEFs, da Secretaria Municipal de Paulínia, diante da necessidade suscitada entre ambos os segmentos, e reconhecida pelas Diretoras de Ensino da Secretaria de Educação, para planejarem como fazer *a passagem* da criança do ~~Ensino~~ Infantil para o Ensino Fundamental; para que esta não seja apenas um procedimento burocrático, não se ignore o trabalho pedagógico realizado no ~~Ensino~~ Infantil, para que a professora da primeira série possa partir da real condição das crianças (ao conhecer o histórico dos alunos), e para que não haja descontinuidade do trabalho pedagógico realizado pelo município com suas crianças.

Planejar esta *passagem* não apenas para qual escola cada criança irá, mas *como* as crianças estão no trabalho pedagógico, *qual o* trabalho realizado, *o que* pode ser feito, *porque* a criança está num nível ou outro de desenvolvimento, isto é, as crianças *reais* que chegam ao Ensino Fundamental e não apenas aquele aluno idealizado em suas necessidades e desenvolvimento.

O que foi concluído desta reunião e que passará a ser procedimento dos segmentos em pauta:

1. Os Orientadores Pedagógicos do ~~Ensino~~ Infantil prepararão os pais durante todo ano letivo das crianças do nível três para *a passagem* para o Ensino Fundamental quanto a regularidade da freqüência à escola (independente se a criança entrou mais cedo ou mais tarde na escola), quanto ao tempo que a criança precisa para que ocorra seu desenvolvimento (o desenvolvimento é irregular, por exemplo, não significa que uma criança que leu mais tarde se atrasará na escola, criança com dificuldades motoras muitas vezes estão avançadas na leitura...), para o tipo de desenvolvimento apresentado nessa idade;

2. Os Orientadores Pedagógicos do ~~Ensino~~ Infantil apresentarão, às OPs do Ensino Fundamental e às professoras que assumiram a primeira série, o programa desenvolvido no ano letivo, e como as crianças, com maior e menor desenvolvimento, se encontram academicamente, para que o Ensino Fundamental possa se planejar para receber as crianças *reais* de nossas escolas (essa apresentação deve ocorrer assim que as professoras da primeira série tiverem as classes atribuídas, o que ocorre no quarto bimestre);

3. Os pais, ao fazerem a matrícula, no Ensino Fundamental, e na primeira reunião do ano, devem receber instruções quanto a importância da assiduidade da criança na escola (independente da idade com que a criança entre no Ensino Fundamental), pois nenhum trabalho poderá ser realizado pela escola sem que haja continuidade, sistematização e regularidade, lembrar que a criança tem seu desenvolvimento prejudicado ao ver seus parceiros em desenvolvimento, e ela em atraso; a criança nessa situação não é capaz de analisar que o problema não está nela, mas sim em suas faltas;

4. Pelo menos no 4º bimestre deve ocorrer o entrosamento entre as OPs de ambos os segmentos para planejarem *a passagem* das crianças do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental, tendo em vista que a criança conheça uma EMEF, sua rotina, as crianças que ali estudam e os profissionais que a irão receber, e estes às crianças em seu desenvolvimento e suas peculiaridades;

5. As crianças especiais das EMEIs, ao chegarem ao nível 3, deverão *necessariamente* serem acompanhadas pelas professoras de Educação Especial, para que essas possam auxiliar na análise desta *passagem*, no prosseguimento e acompanhamento da criança nas EMEFs;

6. As OPs de ambos os segmentos devem estudar as características da criança especial do nível três para possibilitar uma análise da EMEI e da EMEF sobre as possibilidades da criança continuar desenvolvendo-se na EMEF;

7. As crianças na *passagem* de um segmento para outro devem levar um "histórico" de sua vida escolar, para que se possa ter dados objetivos a respeito do processo de desenvolvimento das crianças no Ensino Infantil, o qual poderá ser entregue às EMEFs através da Secretaria, nas pastas de correspondência;

8. No final do ano letivo, os especialistas das EMEFs e EMEIs devem reservar um momento para que ocorra o encontro entre as professoras que irão assumir no próximo ano as primeiras séries e as professoras das crianças do nível-3 no ensino infantil, que irão para o ensino fundamental;

9. Apresentar no final do 4º Bimestre os trabalhos das crianças da primeira série aos pais e profissionais das EMEIs, para que observem como as crianças chegam ao final desta série inicial nas EMEFs, pois o desenvolvimento das crianças refletem o trabalho realizado com elas tanto naquele ano letivo, como aquele desenvolvido nos anos anteriores (fica como indicação que haja referência de qual EMEI as crianças cursaram).

p/ Orientadoras Pedagógicas das EMEIs e EMEFs
O.P. Prof. Maria Estela Sigrist Betini

Cientes e de acordo:

Ocrone de Toledo Pina Martinez
RG: 3.212.341
Diretora Ed. Infantil

Sandra R. Gicero Pazzetti
Diretora de Ensino Fundamental
Secretaria de Educação

Paulínia, 22 de agosto de 2005.

Ilma. Sra.
Sandra Rosane Cícero Pazetti
Diretora da SEF I

Venho através dessa solicitar autorização para participar da Reunião que irá acontecer no dia 13/09/05 às 8:30 h. no Plenarinho da Câmara de Vereadores de Paulínia com a participação das Orientadoras Pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Esse pedido se justifica pelo fato de estar escrevendo o meu Trabalho de Conclusão de Curso cujo tema é "A 'passagem' da criança da educação infantil para o ensino fundamental", que está sendo orientado pela professora Dra. Ana Lucia Goulart de Faria da Faculdade de Educação da UNICAMP e será apresentado neste ano de 2005.

Portanto, o que será discutido nessa reunião é de suma importância para o tema que está sendo desenvolvido.

Agradeço desde já a compreensão e aguardo sua resposta.

Atenciosamente.

Sílvia Madureira e Souza Silva
Professora

Recebido 22/08/05

Izabel Cristina Vieira Figueiredo
RG. 20.119.624
Diretora Escolar

Paulínia, 22 de agosto de 2005.

Ilma. Sra.
Simone Toledo Lima Martinez
Diretora da SEI

Venho através dessa solicitar autorização para participar da Reunião que irá acontecer no dia 13/09/05 às 8:30 h. no Plenarinho da Câmara de Vereadores de Paulínia com a participação das Orientadoras Pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Esse pedido se justifica pelo fato de estar escrevendo o meu Trabalho de Conclusão de Curso cujo tema é "A 'passagem' da criança da educação infantil para o ensino fundamental", que está sendo orientado pela professora Dra. Ana Lucia Goulart de Faria da Faculdade de Educação da UNICAMP e será apresentado neste ano de 2005.

Portanto, o que será discutido nessa reunião é de suma importância para o tema que está sendo desenvolvido.

Agradeço desde já a compreensão e aguardo sua resposta.

Atenciosamente.

Sílvia Madureira e Souza Silva
Professora

Recebi em 23/08/2005

A senhora
Sandra R. C Pazzetti
Diretora SEF I

Recebi tal solicitação e encaminho para parecer desta Seção / Secretaria.

Esclareço que na data não está previsto faltas de professores, no entanto, não causaria perturbação ao ambiente escolar

Acredito que tal pedido sendo relacionado às questões educacionais só vem a enriquecer e engrandecer nosso trabalho

Atenciosamente

Lucila Cristina Vieira Figueiredo 22/08
RG. 20.119.824
Diretora Escolar

A Sra Lucila R A Pavan
Secretária de Educação
p/ manifestação; diante do parecer da Diretora da V.E

Sandra R Cicero Pazzetti
Diretora de Ensino Fundamental
Secretaria de Educação
24/08/2005

Autorizo
Em 26/08/05

Lucila Rodrigues Alves Pavan
Secretária de Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
REUNIÃO ENTRE A SEÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SEÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

PASSAGEM DOS ALUNOS DA SEI PARA A SEF

DIA: 20/10/2005
HORÁRIO: 13H30 ÀS 16H30
LOCAL: CÂMARA MUNICIPAL (Plenarinho)

PONTOS LEVANTADOS	QUESTIONAMENTOS
AVALIAÇÃO	☺ De que forma a avaliação contribui com o planejamento? ☺ A sua continuidade é significativa? ☺ Desenvolve-se um trabalho baseado nos conhecimentos que a criança já tem? ☺ O que as EMEFs esperam das EMEIs com referência aos conteúdos?
PASSAGEM	☺ Como é a acolhida da criança? ☺ Como acontece? ☺ Há algum trabalho específico para se conhecer a EMEF? ☺ Por que a professora da EMEF não vem até a EMEI?
RETORNO	☺ Como estão as crianças que foram para a 1ª série?
AGRUPAMENTOS DE ALUNOS	☺ Em relação às mudanças, há um trabalho diferenciado para se trabalhar com as crianças de 6 e 7 anos?
TROCAS	☺ Há a necessidade de uma troca mais detalhada entre os professores com referência às crianças com necessidades especiais? ☺ Há necessidade de um diálogo contínuo entre OPs/ Diretores das EMEFs e EMEIs? ☺ Quanto às visitas, há um significado futuro para as crianças? ☺ Nas EMEFs em que houveram trocas, o que considerar?