UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

ESCOLA MARISTA SANTA MARTA: UMA EXPERIÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR

MONOGRAFIA

Josiane Martins Soares

Santa Maria, RS, Brasil
2008

ESCOLA MARISTA SANTA MARTA:
UMA EXPERIÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR

por

Josiane Martins Soares

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em Educação.

Orientador: Prof. Dr.Clóvis Renan Jacques Guterres

Santa Maria, RS, Brasil

2008

© 2008
Todos os direitos autorais reservados a Josiane Martins Soares. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito do autor.
Endereço: Rua Ir. Claudio Rohr, nº. 150, Vila Pôr do Sol, Santa Maria/RS 97001-970.
Fone (55)3212-5373. End. Eletr: josimsoares@hotmail.com

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

ESCOLA MARISTA SANTA MARTA:
UMA EXPERIÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR

elaborada por
Josiane Martins Soares

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr.Clóvis Renan Jacques Guterres (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Profª Ms. Lorena Inês Peterini Marchezan (UFSM)

Profª Dr. Cleonice Maria Tomazetti (UFSM)

Prof. Dr. Hugo Antonio Fontana (UFSM)

Santa Maria, fevereiro de 2008.

Este texto é dedicado

Ao grupo de professores das séries iniciais da Escola Marista Santa Marta

que se envolveram profundamente na experiência que dá corpo a este trabalho de modo a torná-la uma realidade possível;

Aos alunos, sujeitos e atores desta prática,

razão maior da realização deste trabalho.

Agradeço

Ao professor **Clóvis Renan Jacques Guterres**,

pela compreensão, orientação e incentivo à realização deste trabalho.

Às ursas **Bete, Cíntia** e a **Neri, Dani, Otília, Rosi, Simone ,**

por acreditarem sempre;

Ao Conselho Técnico Administrativo e Pedagógico da Escola Marista Santa Marta,

pelas possíveis construções;

Ao **GEEMPA**,

pela oportunidade de aprendizagem e estudo;

Ao **Eduardo**,

por me acompanhar com alegria e amor nesta trajetória.

Porque ensino

Ensino porque
minha dor à humilhação, a violência e à negligência são imensas
Ensino porque
não quero ser autora do fracasso, não quero ser expectadora daqueles a quem a rua, as drogas e o crime provocam mais prazer
Ensino para
provocar desejos e provocar uma sociedade que, negando o saber, nega a esperança de um país mais humano
Ensino porque
sofro com o vazio, quero o significado
Ensino porque
desejo aprender
Ensino porque
tenho coragem
Ensino para
negar a exclusão, a exploração, a marginalidade e a carência
Ensino por
negar a mordaça e acreditar na liberdade;
Ensino por
paixão e não por caridade
Ensino porque
ao não ensinar, condeno à humilhação, à violência e à negligência.

Josiane Martins Soares

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

ESCOLA MARISTA SANTA MARTA: UMA EXPERIÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR

AUTORA: JOSIANE MARTINS SOARES
ORIENTADOR: CLÓVIS RENAN JACQUES GUTERRES
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de fevereiro de 2008.

Este trabalho analisa uma experiência de redução dos índices de reprovação na Escola Marista Santa Marta. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, da aplicação de uma proposta alternativa referenciada na didática geempiana. A experiência foi realizada na Escola Marista Santa Marta, no período de julho de 2006 a dezembro de 2007. O aporte teórico está centrado nos autores que fundamentam esta proposta. Os materiais de análise empírica, além da documentação da escola, como regimento escolar e Projeto Pedagógico, referem-se também aos registros, diários e relatos escritos dos professores realizados durante as reuniões dos grupos de estudos.

Palavras-chaves: Reprovação, Professor, Ensino.

ABSTRACT

Monograph of Specialization

Post-Graduate Program in Education

Specialization Course in Educational Management

Universidade Federal de Santa Maria

MARIST SCHOOL SANTA MARTA:

AN EXPERIENCE IN SCHOOL MANAGEMENT

AUTHOR: JOSIANE MARTINS SORES

ADVISER: CLÓVIS RENAN JACQUES GUTERRES

Place and date of defense: Santa Maria, February 29th, 2008.

In this work we analyze an alternative approach for failure indicators reduction according to geempiana didactics which took place in *Santa Marta* Marist School from July 2006 to December 2007. It is a case study, based on the qualitative research perspective. The corpus comprises empirical materials as School Regiment, Marist Pedagogical Project, class diaries and teachers' reports of their study group meetings.

Key-words: failure indicators, teacher, teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Organograma da Província Marista do Rio Grande do Sul..... 18
FIGURA 2 – Mapa da divisão urbana de Santa Maria..... 21
FIGURA 3 – Organograma da Escola Marista Santa Marta..... 22
FIGURA 4 – Organograma do Centro Social Marista..... 23
QUADRO 1 – Quadro Geral do resultado final 2005..... 25
GRÁFICO 1 – Percentual de reprovações por série..... 26
QUADRO 2 – Quadro Geral do Resultado Final de 2006..... 33
GRÁFICO 2 – Percentuais de reprovação por série/ 2006..... 33
GRÁFICO 3 – Demonstrativos do número de repetentes em 2006..... 34
GRÁFICO 4 – Percentual Geral de reprovação no ano de 2006..... 34
GRÁFICO 5 – Comparativo reprovação 2005/2006..... 34
FOTO 1 - Grupo Áulico de 1ª série, em maio/2007..... 44
FOTO 1a – Grupo Áulico de 1ª série, em set/2007..... 44
QUADRO 3 - Demonstrativo das Aulas-Entrevista da turma de alfabetização extraclasse manhã..... 44
QUADRO 4 - Demonstrativo das Aulas-Entrevista da turma de alfabetização extraclasse tarde..... 45
QUADRO 5 - Resultado da 1ª Aula-Entrevista das turmas de 1ª série..... 45
QUADRO 6 - Resultado da 2ª Aula-Entrevista das turmas de 1ª série..... 46
QUADRO 7 - Resultado da 3ª Aula-Entrevista das turmas de 1ª série 46
QUADRO 8 - Resultado da 4ª Aula-Entrevista das turmas de 1ª série..... 46
QUADRO 9 - Resultado Geral de alfabetização na escola em 2007..... 47

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Depoimento dos alunos a respeito dos grupos áulicos..... 54
ANEXO 2 – Aula entrevista..... 58
ANEXO 3 – Eleição de Grupos..... 59
ANEXO 4 – Grupos áulicos..... 60
ANEXO 5 – Grupo de Estudos dos Professores..... 61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 12

PARTE 1

ESCOLA MARISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTA MARTA..... 16
1.1 Histórico da Instituição..... 16
1.2 A Comunidade Nova Santa Marta..... 19
1.3 Escola Marista de Ensino Fundamental Santa Marta..... 21
1.4 Um desafio à Gestão Escolar..... 24

PARTE 2

A DIDÁTICA GEEMPIANA..... 27

PARTE 3

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA SALA DE AULA..... 31
3.1 Pressupostos que embasam as modificações na sala de aula..... 36
3.2 Turma Extraclasse..... 41
3.3 Turmas de 1ª séries..... 44

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 48

REFERÊNCIAS..... 50

ANEXOS..... 52

INTRODUÇÃO

> Pouca coisa é tão cercada por equívocos, em nossa escola básica, quanto à questão da reprovação escolar, que se perpetua como um traço cultural autoritário e antieducativo. Começa pela abordagem errônea de avaliação na qual se sustenta. Em todas práticas humanas, individuais ou coletivas, a avaliação é um processo que acompanha o desenrolar de uma atividade, corrigindo-lhe os rumos e adequando os meios aos fins. Na escola brasileira isso não é considerado. Espera-se um ano inteiro para se perceber que tudo estava errado (PARO).

Este trabalho originou-se da problemática relativa aos índices elevados de reprovação vivenciada pela gestão escolar da Escola Marista Santa Marta, na cidade de Santa Maria-RS, no início do ano de 2006.

O desafio referente aos índices de reprovação apresentados neste estudo evidenciam também um dos problemas do sistema educacional brasileiro, pois a reprovação foi vista muitas vezes como um instrumento de poder, e de controle dentro do ambiente educativo. Assim, temos índices de repetência e multirepetência escolar no sistema educacional brasileiro.

Segundo informações do Censo escolar de 2006, o item 4, referentes aos Indicadores de Rendimento e Movimento Escolar, o subitem 4.1 do ensino fundamental, destaca o seguinte:

> Em relação ao ensino fundamental foi constatada uma pequena melhoria nos indicadores de rendimento entre 2004 e 2005: em torno de 0,8 pontos percentuais para mais, no que se refere à taxa de aprovação, e de 0,8 pontos percentuais para menos, no que se refere à taxa de abandono. A taxa de reprovação permanece a mesma (13%) nos respectivos anos.

Deveriam os indicadores de rendimento escolar apontados pelo Censo de 2006 estarem a serviço de uma educação de qualidade, e não caminhar exatamente na direção contrária do objetivo. Para qualquer sistema escolar, seja ele público ou privado tais rendimentos são péssimos. Qualquer sociedade que se pretenda

democrática revela desta forma que apenas estes índices de professores estão ensinando ou apenas estes alunos estão aprendendo. Desta forma, há alunos que se encontram na escola, mas que não estão aprendendo, professores que estão sendo pagos para ensinar, mas que não estão ensinando.

Ainda com relação à reprovação escolar no ensino fundamental, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB[1] destaca o seguinte:

> o alto índice de aprovação observado na região sudeste (87,2%) se deve especialmente ao estado de São Paulo que alcançou, em 2005, a taxa de 92,2%. Por outro lado, no nordeste, os baixos índices de rendimento observados nos estados de Alagoas (66% de aprovação) e Bahia (66,2%) contribuíram para reduzir a média regional registrada em torno de 71,4%.

Conforme observarmos dos dados acima, o índice de 87,2% de aprovação, no estado de São Paulo, é qualificado como 'alto', contudo em nosso trabalho adotamos uma perspectiva que almeja uma aprovação de 100%, baseando-se no princípio de que é possível ensinar a todos.

Dos índices de aprovação/reprovação deriva a identificação de fracasso escolar. Porém, a análise destes índices recai inúmeras vezes sobre as condições do aluno, caracterizado então por apresentar: dificuldade de aprendizagem, situação social determinante, ambiente culturalmente carente, doenças que impedem a aprendizagem, etc. É o que Patto sublinha:

> historicamente a "produção do fracasso escolar" no Brasil mostra-nos que, embora tenha havido uma ruptura com as concepções anteriores que justificavam ou tentavam explicar o fracasso escolar, tais concepções ainda estão presentes quando, apesar das pesquisas terem avançado no sentido de mostrar os fatores intra-escolares, muitas tomam como ponto de partida alguns pressupostos, como por exemplo, a culpa pelas dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrer dela mesma e de sua família (PATTO,1996, p. 123).

Com vistas a superar concepções generalizadas de fracasso escolar e avançar quanto à problemática apresentada, uma alternativa é buscada pela Escola Marista Santa Marta, a fim de diminuir os índices de reprovação.

Assim, este estudo relata a experiência da Escola Marista Santa Marta, estruturando-se da seguinte maneira:

---

[1] Ver em: www.inep.gov.br/dowload/saeb/2005/saeb1995-2005.pdf

No primeiro capítulo, denominado Escola Marista Santa Marta, foi realizado inicialmente um breve histórico da Instituição Marista abordando a origem da mantenedora, seu fundador, a missão do instituto e a formação da Província Marista no Rio Grande do Sul atualmente. A seguir é caracterizada a comunidade da Nova Santa Marta: a ocupação, situação sócio-econômica e ainda a trajetória da presença da escola nessa localidade. Foi realizada também uma descrição da escola, sua origem, as características fundamentais do Projeto Pedagógico e Plano de Estudos. Finalizando o primeiro capítulo, aborda-se a problemática da escola, identificando os índices de reprovação por série ao final do ano de 2005 como o grande desafio para a gestão escolar e a decisão do grupo de gestores em investir na formação continuada dos profissionais das séries iniciais como uma alternativa para superação do problema.

No segundo capítulo, foi feita uma breve exposição das bases teóricas que fundamentam a proposta alternativa buscada pela Escola, referenciada pelo Grupo de Estudos Metodologia Pesquisa e Ação (GEEMPA), por meio da didática geempiana.

No terceiro capítulo, foi realizada a análise dos resultados desta experiência e suas implicações. São identificados os pressupostos que embasam estas modificações na sala de aula, partindo da base da proposta geempiana que consiste na organização dos alunos em pequenos grupos (áulicos). Os resultados do trabalho com as turmas extraclasse e as turmas de 1ª série.

O trabalho seguiu a orientação da modalidade de pesquisa de **estudo de caso**, no qual se objetivou realizar uma descrição minuciosa da situação e do contexto delimitado para a investigação. Destacamos que este trabalho vale-se da experiência profissional de sua autora no contexto escolar investigado[2], bem como de sua atuação no GEEMPA na condição de estudiosa da proposta e mediadora entre o grupo e a escola.

Com referência à **coleta de dados**, foram utilizados documentos de natureza diversa: Projeto Pedagógico Marista (PPM) e Regimento Escolar; e também diários de classe, relatórios, atas das reuniões do grupo de estudo dos professores, relatos

---

[2] Josiane Martins Soares é Coordenadora Pedagógica da Escola Marista Santa Marta, interlocutora entre a escola e o GEEMPA, grupo que presta assessoria pedagógica à instituição.

semanais dos professores a respeito das atividades desenvolvidas em sala de aula e dados de observação participante[3].

[3] A observação participante diz respeito aos dados obtidos mediante a atuação da autora deste trabalho no *loco* da investigação.

1 - ESCOLA MARISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTA MARTA

1.1 Histórico da Instituição[4]

A Escola Marista Santa Marta faz parte da Província dos Irmãos Maristas que se caracteriza por ser uma unidade de cunho administrativo e religioso que coordena os trabalhos de toda a Rede Marista.

Hoje, esta rede está espalhada por 77 países em todo o mundo e atende mais de meio milhão de pessoas entre as Escolas, Universidades e Obras Sociais. Os Irmãos Maristas estão presentes em todos os continentes.

No Brasil, a presença marista data de mais de 100 anos, quando um grupo de irmãos desembarca no país em 1897 e se estabelece na cidade de Bom Princípio, Rio Grande do Sul.

O Instituto Marista tem como fundador São Marcelino Champagnat (1789-1840), nascido na França do século XVIII e proclamado santo da Igreja Católica Romana no ano de 1999. Nascido no povoado de Marlhes, próximo a Saint-Etienne, na França, filho de camponeses humildes, viveu sua infância e juventude numa época de crise e de grande agitação cultural, política e econômica.

No início do século XIX, a Europa inteira se encontrava em uma profunda crise educacional. Aos poucos, as cidades foram crescendo sem infra-estrutura e a educação que antes era realizada por tutores, nas residências, precisava passar por uma grande transformação, para colaborar com o avanço industrial futuro.

A igreja católica durante este período detinha o poder sobre a educação, porém as transformações provocadas pelas grandes navegações, pela descoberta

---

[4] O histórico que elaborarmos neste item teve como base a publicação: **Missão Educativa Marista** (1998), e informações contidas nos sites: www.champagnat.org.br e www.maristas.org

de novas terras e pelo protestantismo que se alastrava pelo mundo, levou a formação de diversas escolas laicas, sem raízes religiosas, fazendo frente à fé e à formação cristã, até então o único tipo de educação que se conhecia.

O período da revolução Francesa é então caracterizado como um período de profunda crise na sociedade e na Igreja.

Champagnat, por sua orientação familiar recebeu grande influência na formação de sua personalidade, tendo como modelo sua mãe e tia. Esse convívio fortaleceu seu aprofundamento na fé e na devoção marial.

Durante sua juventude, a maioria da população jovem e adulta da época era analfabeta, sua formação foi difícil, e quando na adolescência ingressou no sacerdócio, era quase analfabeto.

Entre 1805 e 1816, freqüentou o Seminário menor em Verriéres, e após o Seminário maior em Lyon. E é neste período conturbado, pelas conseqüências da Revolução Francesa que Marcelino, juntamente com um grupo de seminaristas que surge a idéia de criar a Sociedade de Maria.

Após sua ordenação sacerdotal foi nomeado vigário de La Valla, um povoado isolado e de extrema pobreza.

O magistério neste período estava totalmente desprestigiado, mal remunerado. Sob tais condições, no dia 2 de janeiro de 1817, Marcelino Champagnat reúne seus dois primeiros discípulos para a formação dos Irmãos Maristas. Outros jovens camponeses vêm compor esta casa de formação e em 1825, Champagnat funda Lérmitage, uma nova casa de formação humana e espiritual que deu origem ao centro de escolas primárias da rede.

A história do Instituto está marcada pela formação deste centro missionário, revela a preferência de seu fundador pelas crianças e jovens menos favorecidos, aqueles excluídos da sociedade e esta se configura a característica essencial do trabalho com a Missão Marista.

O núcleo desta missão então é “fazer Jesus Cristo conhecido e amado”. Marcelino considerava a educação como meio para levar as crianças e os jovens à experiência de fé pessoal e de torná-los “bons cristãos e virtuosos cidadãos”. (Missão Educativa Marista, 1998, p. 45).

Segundo a Pedagogia Marista, para bem educar as crianças é preciso antes de tudo amá-las, cerne essencial e valor primeiro para educação conforme Champagnat.

Hoje, a organização marista tem em seu foco a educação e a assistência social e conta com 196 Irmãos, mais de 6000 colaboradores, em torno de 45 mil alunos (entre universidades e escolas) e aproximadamente 11.000 atendidos gratuitamente nas obras sociais.

A Província Marista do Rio Grande do Sul é formada por três mantenedoras, que coordenam o trabalho de toda a organização composta por: 21 Escolas; 01 Universidade; 35 Obras Sociais, no Rio Grande do Sul e 01, em Brasília.

O organograma abaixo, nos mostra estrutura da organização da Província Marista do Rio Grande do Sul:

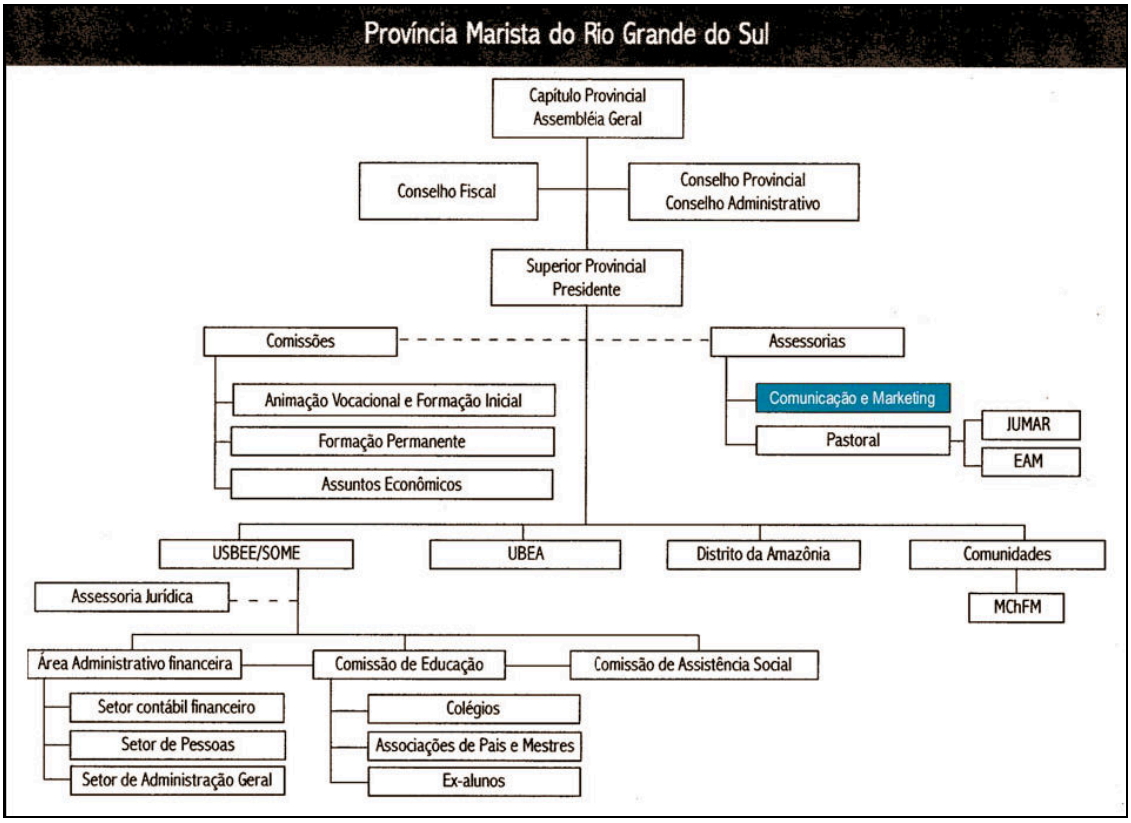


Figura 1: organograma da Província Marista do Rio Grande do Sul.

A província do Rio Grande do Sul é formada pelas mantenedoras: USBEE – União Sul Brasileira de Educação e Ensino, SOME – Sociedade Meridional de Educação e UBEA – União Brasileira de Educação e Assistência.

O governo da província e das mantenedoras é exercido pelo capítulo provincial, responsável por toda a província. O presidente do conselho provincial é o Superior Provincial, atualmente Ir. Lauro Hochscheidt - eleito no capítulo a cada 3 anos, que por sua vez está vinculado ao conselho superior onde se encontram as comissões de: Animação Vocacional, Formação Permanente e Assuntos Econômicos – e, também, as assessorias: de Pastoral (ASDEPAS) e de Comunicação (ASCOMK).

As escolas e obras sociais são regidas pelas duas mantenedoras: SOME e USBEE, que são o resultado da fusão das Províncias de Santa Maria e Porto Alegre, no ano de 2002, formando a Província do Rio Grande do Sul.

Assim, as diferentes comissões, possuem distintas funções: Comissão de Educação (COEDUC), responsável pelas linhas gerais de orientação pedagógica e gestão escolar. Comissão de Planejamento Estratégico (CPE), responsável pelo acompanhamento e implementação do planejamento dentro das unidades. A Comissão de Assistência Social rege a dimensão filantrópica da Instituição.

As mantenedoras são consideradas filantrópicas, estão diretamente ligadas à educação, e não visam o lucro, sendo então isentas de impostos revertidos para os trabalhos sociais.

As comissões têm por objetivo assessorar e orientar as equipes diretivas das Escolas de todo o Rio Grande do Sul.

1.2 A Comunidade Nova Santa Marta

A comunidade da Nova Santa Marta é fruto da ocupação ocorrida em 07 de dezembro de 1991, na área da antiga Fazenda Santa Marta, por inúmeras famílias lideradas pelo Movimento Nacional de Luta pela Moradia, que reivindicavam a área

pertencente ao governo do estado do Rio Grande do Sul, pela justificativa de ser improdutiva. Localiza-se na região oeste de Santa Maria e avizinha-se com um complexo de moradias populares, a Cohab Santa Marta. Ano após ano, foram se somando novas ocupações que hoje resultam em um bairro composto por sete unidades residenciais. A Nova Santa Marta constitui-se de uma comunidade de aproximadamente 21 mil moradores (cf. SCHERER, 2005).

A localidade tem sua história marcada por um quadro de pobreza e descaso de ações do Estado quanto aos aspectos básicos de infra-estrutura como: saúde, educação, saneamento, iluminação, abastecimento de água e segurança pública.

Ao longo dos anos, estas melhorias foram sendo reivindicadas, lideradas por representantes de associações comunitárias, as quais a Escola Marista apoiou.

A Escola Marista Santa Marta foi à primeira escola a se estabelecer na comunidade, no ano de 1998, somente quatro anos mais tarde o poder público inaugurou uma instituição de ensino. Hoje a comunidade pode contar com relação à educação, além da Escola Marista Santa Marta e do Centro Social Marista, com a Escola Municipal Adelmo Simas Genro, a Escola Estadual do Assentamento da Nova Santa Marta, a Creche Municipal Sinos de Belém e outras que funcionam informalmente.

A comunidade revela problemas sociais como: alto índice de violência doméstica, alcoolismo, desemprego, rivalidade entre grupos, consumo e tráfico de drogas e muitas crianças e adolescentes encontram-se em situação de risco e vulnerabilidade social.

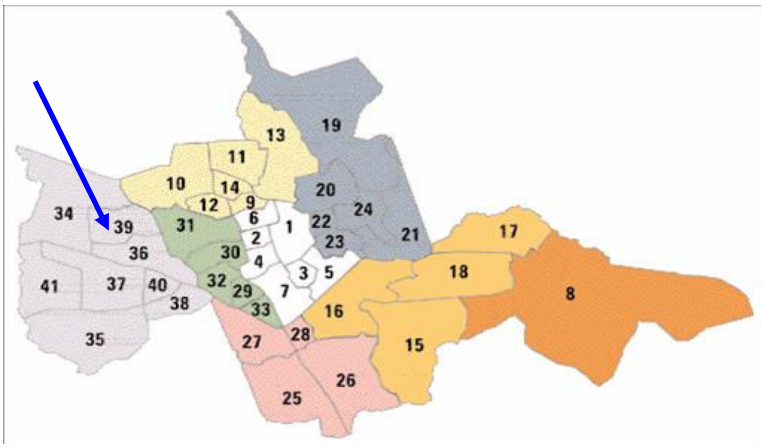
Com relação às formas de trabalho, a maioria da população sobrevive de empregos informais como: artesanato, faxina, reciclagem, coleta de material reciclável, pequenos comércios e etc.

O Conselho Tutelar Oeste é o órgão responsável pelos casos de violação aos Direitos da Criança e do Adolescente desta região.

Em 2007, após a ocupação ter completado 15 anos, iniciou-se o processo de urbanização e legalização fundiária promovido pela Secretaria de Habitação do governo do estado do Rio Grande do Sul. No início de 2007, a ocupação passou a

integrar o mapa de Santa Maria e se chamar Bairro Nova Santa Marta, conforme ilustra o mapa a seguir.

BAIRRO NOVA SANTA MARTA no mapa de Santa Maria em 2007



Unidades residenciais do bairro:

- Nova Santa Marta
- Loteamento Alto da Boa Vista
- Loteamento Dez de Outubro
- Loteamento Dezoito de Abril
- Loteamento Marista
- Loteamento Núcleo Central
- Vila Pôr-do-sol
- Loteamento Sete de Dezembro

Figura 2 - O nº 39 corresponde ao Bairro Nova Santa Marta. O novo mapa da divisão urbana de Santa Maria foi apresentado em 07/02/2007. Fonte: Diário de Santa Maria, 09/01/07, p.8-9

1.3 A Escola Marista de Ensino Fundamental Santa Marta

A Escola Marista Santa Marta caracteriza-se como uma organização filantrópica, que presta serviços à comunidade, mantida pela Província dos Irmãos Maristas. A Escola foi criada em 1998, porém idealizada pela Província de Santa Maria, muito antes, em meados de 1995. A idéia tinha o objetivo de atingir de uma forma marcante alguma comunidade carente da cidade, pois até então o trabalho social era desenvolvido apenas pela Escola São Luís, na Vila Renascença, que atendia um número de 100 crianças em situação de risco.

A Província decidiu instalar a escola na Nova Santa Marta, região oeste da cidade de Santa Maria, marcada pela pobreza e pelo descaso de ações do Estado em aspectos básicos de infra-estrutura, como: saúde, educação, saneamento, iluminação, água, segurança e etc.

As construções da Escola Marista Santa Marta iniciaram em 1997, mas sua inauguração ocorreu em 07 de março de 1998, e a escola oferecia neste primeiro ano letivo, 800 vagas aos alunos do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série.

Em 2001, com a extinção da antiga Escola São Luiz, mantida pelos Irmãos Maristas, é criado junto à escola, o Centro Social Marista, a fim de atender no turno inverso crianças da escola e comunidade em situação de risco.

Em 2002, inicia-se o processo de unificação das Províncias de Porto Alegre e Santa Maria com as Províncias do Rio Grande do Sul, que passam então a contar com 22 escolas, 01 universidade, 29 obras sociais e 03 mantenedoras.

Durante a gestão de 2005, decide-se pela ampliação da oferta de turmas até 2010, ou seja, implantar gradativamente, ano a ano, uma série a mais de modo a atingir todas as séries do ensino fundamental completo.

Na figura abaixo podemos perceber a organização da Escola Marista Santa Marta:

Figura 3 – Organograma Escola Marista Santa Marta

Hoje, Escola e Centro Social Marista Santa Marta oferecem, além do ensino em sala de aula, também oficinas de capoeira, dança de rua, música, como também

projetos de geração de trabalho e renda por meio de oficinas de capacitação em culinária, artesanato, costura e ainda conta com o Centro Marista de Inclusão Digital – CMID, que atende em torno de 1600 pessoas.

O Centro Social constitui-se da seguinte forma apresentada na figura abaixo:

Figura 4 – Organograma do Centro Social Marista

O PPM embasa-se em uma filosofia única de ensino a todas as escolas da rede e foi elaborado pelas Comunidades Educativas da Província Marista do Rio Grande do Sul.

> O Projeto Pedagógico Marista apresenta-se como: o resultado de um processo de estudo e reflexão, fiel aos princípios da Educação Marista, e espelha os anseios, as necessidades e as demandas da comunidade onde a escola está inserida (PPM, 1994).

O documento constituiu-se da seguinte estrutura: Identidade Marista, Identidade da Escola, Objetivos Gerais da Escola e Referenciais Teóricos que são fonte inspiradora para o planejamento, a execução e avaliação das estruturas e das atividades educativas da escola.

A Escola contempla em seu Regimento Escolar a seguinte filosofia:

> A Escola, portanto, se empenha na formação integral do aluno, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade, oportunizando-lhe a conquista da autonomia intelectual e moral, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Desta forma, pretende contribuir para a construção de um homem comprometido com a transformação da sociedade, tendo como fundamentos os valores cristãos, vivenciados através do diálogo, do respeito mútuo, da convivência fraterna, de ações solidárias, com liberdade e responsabilidade (Regimento Escolar Marista, 2005, p.05).

As escolas da rede também possuem o Plano de Estudos onde estão contempladas as competências, habilidades, conhecimentos, abordagem metodológica e avaliação para cada série, este se constitui a base para a organização do plano de trabalho dos docentes e serve para preservar a integridade e a coerência do PPM.

O Plano de Estudos de cada modalidade de ensino oferecida pela Escola, constam de:

a) relação dos componentes curriculares decorrentes das áreas de estudo definidas nas diretrizes curriculares nacionais, distribuídos pelas séries, com atribuição da respectiva carga horária;

b) relação dos componentes curriculares de livre escolha da Escola, constituindo a parte diversificada, distribuídos pelas séries, com atribuição da respectiva carga horária;

c) explicitação dos objetivos e da amplitude de cada componente curricular através de planos didático-pedagógicos.

Os Planos de Estudos são avaliados constantemente. As alterações a serem procedidas devem ter a anuência da Mantenedora, vigorando a partir do ano letivo seguinte.

1.4 Um desafio à gestão escolar

A trajetória da Escola Marista Santa Marta, no ensino das séries iniciais (Educação Infantil, 1ª e 4ª série), evidenciou ao final do ano letivo de 2005, um alto índice de reprovação, constatado pela gestão que assume a Direção da Escola no

ano de 2006, ano este que se decide pela progressiva ampliação da oferta de ensino séries finais.

Diante deste cenário, buscou-se por meio de discussões no Conselho Técnico Administrativo e Pedagógico da Escola (CTAP) uma forma de intervenção teórico metodológica que possibilitasse uma mudança neste quadro. Forma de gestão que é postulada por Freire:

> ...na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

Em anos anteriores, a orientação quanto à metodologia de alfabetização utilizada representava uma mistura de modelos teóricos, enraizada na inconsistência teórica e metodológica de conhecimentos acerca da alfabetização, cabendo ao professor realizar sua prática de acordo com seu saber acadêmico. O resultado desta prática e desta mistura de modelos é constatado facilmente através da análise dos índices apresentados pela escola, no quadro abaixo:

Quadro Geral do Resultado Final 2005

Série	Alunos	Aprovados	Reprovados
Pré	**158**	**150**	**8**
1ª	**197**	**161**	**36**
2ª	**168**	**145**	**23**
3ª	**160**	**135**	**25**
4ª	**147**	**130**	**17**
Total:	**830**	**721**	**109**

Quadro 1 – Quadro Geral do resultado final 2005.

A seguir podemos identificar o percentual de reprovações por série:

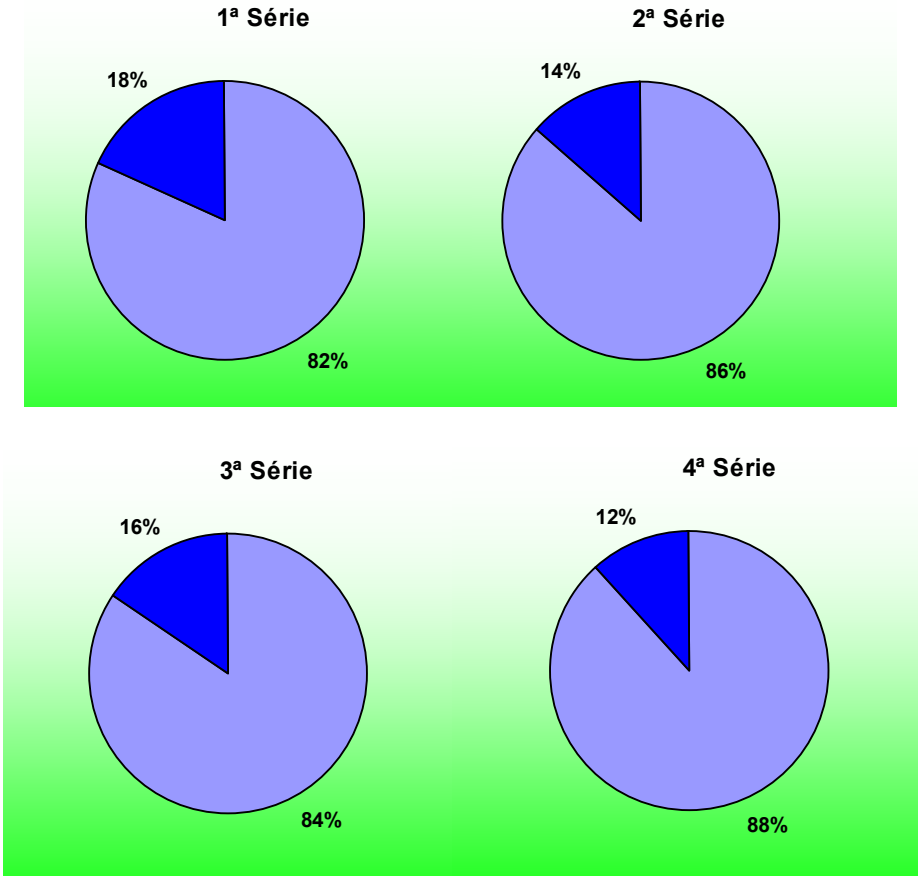


Gráfico 1 – Percentual de reprovações por série.

A fim de diminuir os índices de reprovação, a direção da escola decide então investir na formação continuada dos profissionais das séries iniciais, em especial identificando o papel da escola e sua função social ao alfabetizar e fazê-lo de modo competente e pautado em reflexões, pois:

> Ler muito, fazê-lo reflexivamente, entrelaçar leituras, entrar irrestritamente no mundo escrito e ter prazer com tudo isso são e continuarão sendo um desafio para a educação formal e o alicerce da educação permanente. Os meios estão aí, o acesso a eles depende das políticas educativas e culturais, da formação dos professores e dos métodos pedagógicos (SACRISTÁN, 2000, p. 48-49)

2 – A DIDÁTICA GEEMPIANA

A didática geempiana, à luz da afirmação de Paulo Freire de que “toda prática tem uma teoria”, concebe a prática como o fio de um equilibrista.

> Andar sobre um fio é uma experiência pessoal e intransferível, impossível de ser realizada sem assumir corajosamente o risco de ousar esta aventura. Impossível aprender por explicações de outro como se faz a travessia do fio representa a prática. Por outro lado, andar prudentemente sobre o fio requer que sob ele haja uma rede. Ele será proteção nas inevitáveis quedas, inerentes à proeza. À rede associamos metaforicamente a teoria. A teoria é um apoio e uma garantia para a prática. Uma rede é feita de fios, portanto, boa teoria se apóia em uma reunião de práticas. Uma rede é uma reunião de fios, não como um simples feixe, mas, sim, como uma articulação entre eles, em trama e em urdidura, da qual resulta a sua tecitura. Para que uma rede funcione, isto é, seja resistente e adequada, deve haver dentre outros pré-requisitos compatibilização com seus fios (GROSSI, 2004, p.41).

Segundo tal concepção, uma teoria para ser boa e sólida deve estar alicerçada em campos conceituais coerentes e coexistentes entre si. Assim, considera que existem quatro teorias que explicam a apropriação do conhecimento: Inatismo, Empirismo, Construtivismo e Pós-Construtivismo. Em síntese, a saber:

> O inatismo admite a existência de idéias ou de princípios independentes da experiência. O empirismo, como antítese ao inatismo, admite que o conhecimento provém unicamente da experiência. O construtivismo piagetiano explica o conhecimento como elaboração dos elementos da experiência pelo sujeito (*Id. Ibid*., p.41).

Pensadores como Vygotski e Wallon abordaram a mesma problemática do conhecimento sob ângulos especiais, com ênfase ao âmbito social. A esse respeito, destacamos de Rego (2004), sua leitura de Vygotski, que se ocupou do pensamento e linguagem em seus estudos:

> ...o domínio da linguagem promove mudanças radicais na criança, principalmente no seu modo de se relacionar com seu meio, pois possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e de pensar (REGO, 2004, p. 67).

Ao conceber a dialética no processo de aprendizagem, considerando que somos seres geneticamente sociais, “Wallon deu sustentação à vertente social de Vygotski, a partir da compreensão de nossa constituição como seres de linguagem, através da qual internalizamos os outros com os quais convivemos, a ponto de termos cada um de nós um “sócio”, que é o nosso interlocutor na linguagem interior estudada por Vygotski (Rego, 2004, p. 43).

Outra contribuição reconhecida pela didática geempiana refere-se à Antropologia das Aprendizagens. Identificando que natureza e cultura assumem lugares e dimensões diferentes, na interlocução de cada um de nós no nosso dia-a-dia com situações e procedimentos, que denunciam campos do conhecimento marcados de ideologia. A relação que se pode estabelecer é a seguinte:

> Piaget, Vygotski, Wallon e a antropologia funcionaram dentro do construtivismo, como quatro especialistas. Piaget, como ele mesmo se identificou, ocupou-se quase exclusivamente do sujeito epistêmico, do sujeito da inteligência. Vygotski foi construtivista do social. Wallon, o construtivista do desejante e a antropologia a construtivista do cultural (GROSSI, p. 43).

Desta forma, percebe-se que as concepções que pautam o trabalho do GEEMPA são revisitadas pela situação da sala de aula, considerando também como base idéias-chave de autores que sustentam as pesquisas acerca do ensino-aprendizagem.

Para melhor compreensão, organizamos um quadro a propósito das idéias-chave de autores, que contribuem e sustentam teórico e metodologicamente o GEEMPA, no que concerne a três campos de pesquisa: aprendizagem dos alunos, a formação de professores e a gestão de sistemas de ensino.

Teórico	Idéias principais
Emília Ferrero é doutora em psicologia pela Universidade de Genebra, trabalhou com Jean Piaget no Centro Internacional de Epistemologia Genética e é pesquisadora e professora do Centro de Pesquisa e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional do México.	Considera que há uma trajetória singular para que alguém aprenda a ler e escrever. Segundo ela, de acordo com a teoria piagetiana, a aquisição de conhecimentos está baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento, isto é, a ação é a origem de todo o conhecimento. Considera a alfabetização como uma aquisição conceitual e não como uma questão mecânica de aquisição de uma técnica de decifração. Caracteriza os níveis psciogenéticos no processo de desenvolvimento da escrita. Considera o erro como prova dos surpreendentes graus de conhecimento que uma criança muito jovem pode ter de sua língua – erro construtivo e não patológico. Método de ensino é incompatível com a idéia de processo espontâneo do aprendiz. Postula a utilização de entrevistas face-a-face com cada aluno.
Gerard Vergnout é psicólogo, diretor de pesquisa do CNRS (Centro Nacional de Pesquisas Científicas). Piaget e Vygotski são suas fontes principais de inspiração, é doutor Honoris causa da Universidade de Genebra e membro da Academia de Ciências Psicológicas da Rússia.	A didática é uma provocação. Os saberes para se tornarem saberes de ensino, precisam sofrer uma transposição, esta transposição está relacionada ao contexto social e cultural e ao tipo de provocação realizado no ambiente escolar em especial. Idéia de sujeito operatório, que valoriza a semelhança entre aprendizagem quotidiana e aprendizagem escolar. Problema é uma questão para a qual não tenho resposta ou um efeito que ainda não se produziu.
Sara Pain, é pensadora Argentina. Doutora em Filosofia pela Universidade de Buenos Aires e em Psicologia pelo Instituto de Psicologia Genética de Genebra.	Busca inspiração em Lacan e considera que "Todo pensamento é pensamento do Outro". Começa de fora, de outros. Mas que tem que passar por uma metamorfose, que parte dos outros e chega ao Outro. Tem que deixar de ser dos outros para serem do Outro de cada um, nesta ousada capacidade de matar o desejo e o pensamento dos outros para conseguir desejo e pensamento próprios. Sujeito que ignora, ou seja: O dualismo fundamental do pensamento, a partir de suas estruturas, uma lógica e outra simbólica, e a ignorância como qualidade do pensamento. O desequilíbrio tem sua primazia sobre o equilíbrio. A experiência sobre as coisas é insuficiente para aprender, é preciso um testemunho ou um modelo pessoal. As estruturas mentais não funcionam no vazio da ausência do outro, isto é, elas funcionam num processo de identificação e de legitimação das aprendizagens obtidas por uma iniciativa pessoal. O processo de aprendizagem é o equivalente funcional do instinto, onde o ambiente e a cultura desempenham um papel importante. Conceito de Corpo e de Organismo como duas outras instâncias ao lado da inteligência e do desejo. Aprender faz parte do universo das trocas humanas. Portanto, a aprendizagem visa à produção de sujeitos semelhantes a seus ancestrais. Educação é um processo de produção de sujeitos semelhantes. A espécie humana se instaura na historicidade. Aprender não é se adaptar. Aprender é se reproduzir.
Jerome Bruner, graduado na Universidade de Dukem e em Harvard, doutor em Psicologia, conhecido como o pai da Psicologia Cognitiva	Compreende que se pode aprender qualquer coisa em qualquer idade, desde que devidamente provocado.
Anne-Nelly Perret Clermont, professora catedrática da Universidade de Neuchâtel(suíça) e professora extraordinária na Universidade de Genebra	Necessidade de um terreno grupal para aprender, em que há um núcleo comum de esquema operatório de pensamento e heterogeneidade no interior deste núcleo.

Mediante tais princípios compreende-se que aprender é resolver problemas. E o professor é o responsável por saber organizar espaços de problemas para que os alunos os resolvam em pequenos grupos e este professor deve estar capacitado a ponto de saber do processo desse aluno e fazer com que as hipóteses que ele formula, em contato com seu dia-a-dia, com sua realidade, assim como sobre a leitura e a escrita, avancem.

Sobretudo, a idéia chave da ONG (Organização Não-Governamental), fundada em 1970 e com sede em Porto alegre, denominada GEEMPA é a de que **"Todos podem aprender"** , que por sua vez está alicerçada nos seguintes pressupostos:

- Não há doença que impeça a aprendizagem.
- Nós somos geneticamente sociais e uma turma de alunos funciona como um corpo.
- Lógica e dramática andam juntas.
- Face aos impossíveis, a criatividade de inventar, segundo a força do desejo.
- O quotidiano ensina.
- Só ensina quem aprende – A didática deve se apoiar sobre pesquisas tendo como loco a sala de aula.
- Respeito às diferenças.
- A didática concebida como uma provocação a partir de espaços de problemas.
- Fases dialéticas e discursivas da aprendizagem.
- O 'Outro' como síntese social e cultural.
- Um núcleo comum de conhecimentos facilita a construção social da inteligência (Clermont).

Tais conceituações orientam as pesquisas e estratégias metodológicas do grupo, dentre as quais citamos: pesquisa em escolas de classes populares; pesquisas simultâneas sobre aprendizagem dos alunos, formação de professores e sobre gestão das instituições de ensino; pesquisas com equipe interdisciplinar; subgrupos para aprender em aula, a partir da eleição de líderes e escolhas de colegas com quem se quer aprender, trocar ou ensinar; jogos e atividades culturais são elementos do contexto didático; metas totais e metas parciais explícitas - todos

irão aprender e todos irão escalar os degraus da escada do processo; prova ampla individualizada e aplicada regularmente – Aula entrevista.

3 – ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA SALA DE AULA

Levando em conta tanto sua história e proposta de educação popular como a história da comunidade onde está inserida, a escola reconheceu no GEEMPA, a contribuição científica necessária à compreensão do ensino em camadas populares, na medida em que:

> O GEEMPA não se contenta com os critérios desenvolvidos pelas secretarias de Educação para decidir ou não sobre o êxito da alfabetização, pois está essencialmente preocupado com o desenvolvimento de estruturas cognitivas que permitam à criança conhecer o mundo. Em segundo lugar, este esforço pedagógico está amplamente calcado em pesquisas sistemáticas sobre o desdobramento pelo de suas competências intelectuais. Em terceiro lugar, o engajamento político do GEEMPA se evidencia no fato de que sua proposta se volta para as classes populares, ou seja, para a população infantil da periferia urbana de Porto Alegre que convive com a pobreza, o desemprego, o abandono por parte das autoridades políticas. Em quarto lugar, a experiência do GEEMPA não é "nenhum fogo de palha" como tantos outros. Em vez de buscar formas milagrosas e instantâneas de alfabetização para ostentar estatísticas de um falso êxito, optou pelo trabalho persistente, cotidiano, minucioso, bem fundamentado que agora já dura uma década (FREITAG, 1989, p. 15).

A fim de implementar a proposta, doze professores de séries iniciais (de 1ª e 2ª séries) e duas coordenadoras pedagógicas participaram pela primeira vez do Curso de formação de Alfabetizadores pelo GEEMPA, em Porto Alegre, durante as férias, no período de 18 a 22 de julho de 2006.

No segundo semestre letivo de 2006, inicia-se o trabalho com esta metodologia nas classes de 1ª série. Inúmeras dúvidas surgem e a busca constante dos profissionais em material bibliográfico que sustente a prática é de suma importância, porém isto acontece de forma individual e não sistemática.

Ao final do ano de 2006, o número de alunos reprovados nas primeiras séries somou o total de 10.

Para fins de análise, tomemos como referência os índices de reprovação de todas as séries da escola.

Quadro Geral do Resultado Final 2006

Série	Alunos	Aprovados	Reprovados	%
Pré	135	135	0	0,0%
1ª	175	165	10	5,7%
2ª	177	167	10	5,6%
3ª	163	149	14	8,6%
4ª	152	137	15	9,9%
5ª	77	69	8	10,4%
Total:	879	822	57	6,5%

Quadro 2 – Quadro Geral do Resultado Final de 2006.

Percentual de reprovação por série:

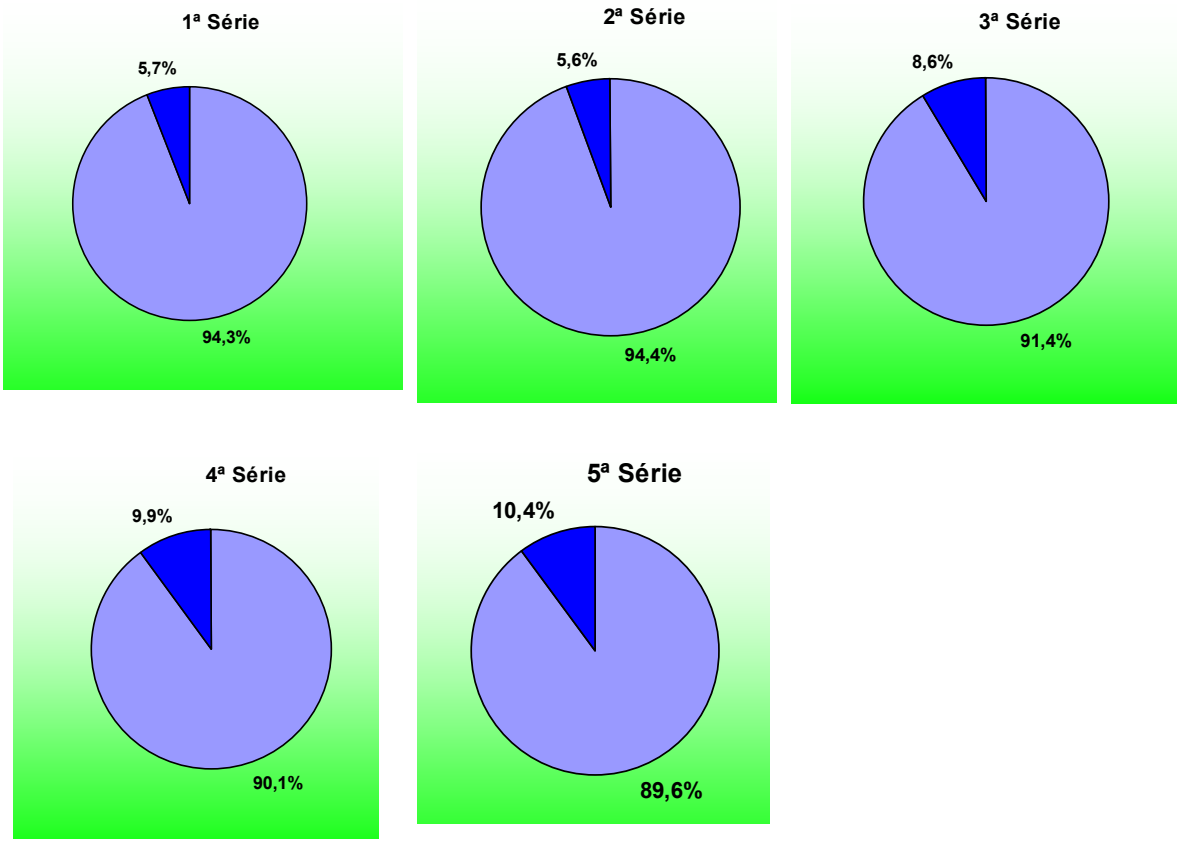


Gráfico 2 – Percentuais de reprovação por série/ 2006.

Abaixo, podemos observar os gráficos referentes ao número de alunos repetentes no ano de 2006.

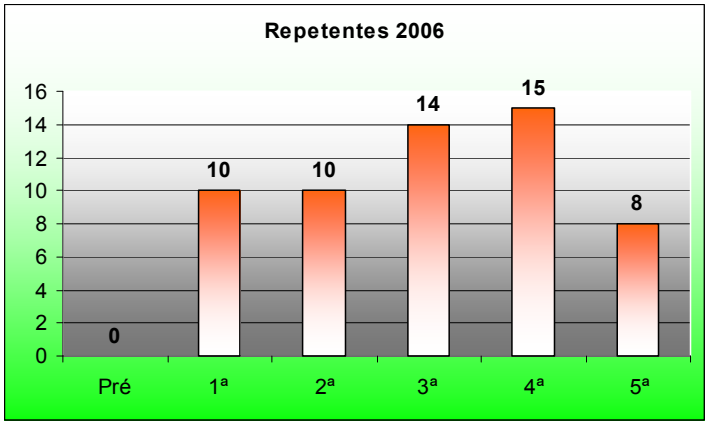


Gráfico 3 - Gráficos referentes ao número de alunos repetentes no ano de 2006.

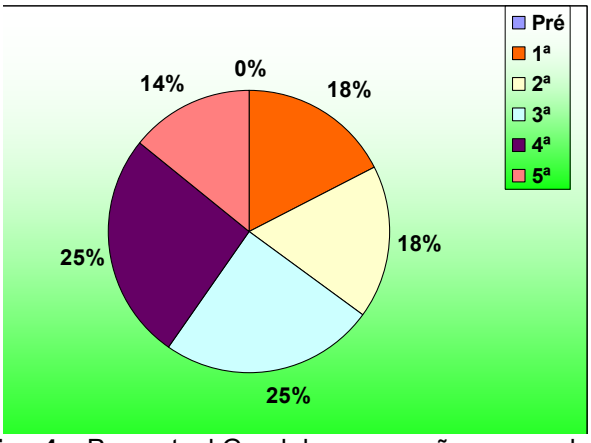


Gráfico 4 – Percentual Geral de reprovação no ano de 2006.

Assim, realizando uma comparação entre o final do ano de 2005 e término do ano letivo de 2006, temos:

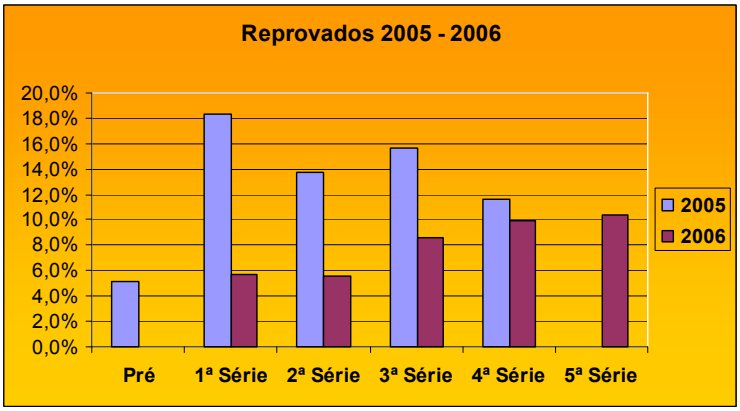


Gráfico 5 – Comparativo reprovação 2005/2006.

A análise desses índices, embora estatisticamente possa se apresentar de forma positiva, na realidade identificou o nosso “não saber”, pois evidenciou o aspecto negativo da apropriação de uma metodologia sem organização sistemática.

Foram obtidos frutos positivos, mas a conseqüência negativa refere-se ao observar-se o **não ensinar** e que algumas crianças chegaram ao final do ano letivo sem estarem alfabetizadas. Essas crianças encontravam-se no nível alfabético, porém não poderiam repetir o ano letivo, crianças que já haviam demonstrado avanço na construção de suas hipóteses. A não-aprendizagem estava relacionada ao fato de não ensinar com competência, e estas crianças foram promovidas para a 2ª série.

A deficiência da prática identificou-se pelo fato de que o grupo ainda não havia compreendido a complexidade do processo de alfabetização, faltando ainda compreender a diferença entre os níveis, em especial o alfabético e o alfabetizado.

E aqui cabe elucidar o conceito de alfabetizado, segundo a caracterização expressa pelo instrumento da aula-entrevista:

> É a pessoa que consegue ler um texto simples e que consegue escrever um texto, também simples. Para tal, ela precisa saber associar letras a sons na ordem de mais de dois terços de nosso alfabeto, senão lhe é impossível atingir habilidades de ler e escrever um texto simples. Outrossim, um alfabetizado de verdade entende o que lê, isto é, não é um soletrador. Já atingiu a capacidade de ver o todo das palavras, sob pena de perdê-las na segmentação de sílabas. Isto implica uma particular didática de leitura de textos (Prova Ampla, 2003, p. 07).

Apesar do grupo promover, por meio de estudos, novas reflexões, buscou-se também o suporte científico, isto é, a participação em um segundo curso de formação do GEEMPA. Em março de 2007, novamente doze professores e uma coordenadora pedagógica se fazem presente no Curso de Formação de Alfabetizadores. Dentre estes, sete estavam freqüentando o curso pela segunda vez. Na oportunidade, com mais questionamentos, novas metas, novos desafios e possibilidades. O trabalho então é realmente assumido pelas professoras de 1ª e 2ª série. Forma-se na escola um grupo de estudos a respeito da aplicação da metodologia (grupo este formado conforme a série e turno de atuação).

A Instituição então buscou a partir da necessidade maior de afirmação e conhecimento da prática aliada à teoria, uma assessoria junto ao grupo do GEEMPA. A primeira assessoria ocorreu em 27 de abril de 2007, ocasião em que foram trabalhados aspectos referentes à didática da sala de aula e as questões alternativas para aqueles alunos que ainda não haviam sido alfabetizados, mas estavam freqüentando a 2ª série.

No atual momento, o número de crianças era extremamente alto, 53 crianças não estariam alfabetizadas. É proposto então, a formação de turmas extraclasse de alfabetização, que funcionariam em turno inverso.

A Instituição esbarraria em outro problema, o espaço para a acolhida destas turmas. Então foi buscada uma parceria com o Centro Ecumênico da Comunidade, para a utilização da sala de catequese.

A proposta é apresentada ao Conselho Técnico Administrativo e Pedagógico da Escola, que aprova e compromete-se em realizar 50% do pagamento às professoras que estiverem à frente das turmas, em parceria com o GEEMPA, que viabilizaria junto ao MEC (Ministério da Educação e Cultura) o pagamento do restante.

Uma nova avaliação é realizada em maio de 2007, a fim de se observar o nível em que as crianças se encontravam e foi percebido um avanço significativo, pois, no início do ano, havia 53 crianças que ainda não se encontravam alfabetizadas. Nessa nova “aula entrevista”, foi verificado que 20 crianças conseguiram avançar e já se encontravam alfabetizadas. Aqui reportamo-nos a caracterização de “Aula-Entrevista”:

> A Aula entrevista é uma entrevista individual do professor com cada um de seus alunos. É um momento especial de aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno. Por conseguinte, é uma modalidade de aula da didática geempiana (Prova Ampla, 2003, p. 06).

3.1 Pressupostos que embasam as modificações na sala de aula

O trabalho com a proposta geempiana foi desenvolvido em cinco turmas de 1ª série, seis turmas de 2ª série e duas turmas extraclasse.

A base da didática geempiana modificou a estruturação da turma de alunos para trabalhar em aula, partindo da formação de pequenos grupos, os **grupos áulicos**, modificados após cada dois meses de trabalho, a qual consiste em:

> Numa sala de aula, a organização dos alunos em pequenos grupos é uma forma de operacionalizar a interação entre eles, a qual é fundamental numa situação de ensino-aprendizagem. Isto deriva de que um dos postulados de base da epistemologia é de que "aprende-se em interação com os demais", o qual se deduz do princípio ainda mais amplo de que "se aprende resolvendo problemas". Sem que os alunos trabalhem em pequenos grupos, a interação se limita ou às trocas com um colega próximo ou fundamentalmente às trocas de cada aluno com a professora (GROSSI, 2005, p. 69).

Assim, nas salas de aula geempianas, o procedimento pedagógico para a formação de grupos pauta-se na **técnica de formação de grupos áulicos**[5], que pode ser explicitada do seguinte modo:

> Na aula tradicional, o aluno se torna um mero espectador. Nos grupos áulicos, cada integrante é testemunha da aprendizagem dos outros e é testemunhado por eles, é reconhecido. Não é um objeto que ocupa um lugar na fila. É um sujeito. É alguém que aprende e que ensina, porque suscita idéias, interroga, pergunta, se nega, responde, reage, briga. Aparece como sujeito. É chamado pelo nome, sabe o nome dos seus colegas. Sua ausência é sentida e cobrada, e isso é importante para criar relações. O aluno sente-se importante e vai para o lugar onde se sente assim. A evasão e a infrequência ficam prevenidas por si mesmas, na dinâmica do próprio trabalho (ABATI, 2005, p. 83)

Ao professor, este trabalho exige maior criatividade, pois a vivência do grupo traz consigo a oportunidade de que surjam sentimentos, rivalidades ou agressões que uma vez trazidos à tona, devem ser trabalhados pelo próprio grupo, orientados pelas regras deste grupo, favorecendo a conceituação de limites.

---

[5] "áulico" - relativo à aula.

Para fins de maior compreensão, elencaremos as etapas para organização dos grupos áulicos, à luz da teoria geempiana da sala de aula:

> ...para que se desencadeie o processo de formação dos grupos áulicos e organização dos coordenadores dos grupos, a professora deve antes, realizar inúmeras etapas preparatórias que vão desde a realização da aula-entrevista com cada um de seus alunos até a produção da cédula eleitoral para a votação. Assim, a organização de grupos áulicos acontece tendo por base os resultados da rede de hipóteses que cada aluno apresenta em relação à leitura e à escrita, e a exposição de tais resultados num gráfico de escada, em sala de aula, pela professora, onde consta a classificação dos alunos da turma segundo seus níveis psicogenéticos (ROCHA, 2005, p.100).

O que este momento revela é a identificação dos grupos de aprendizagem, onde os alunos ali reunidos não estão por afinidades, simpatias, mas de que ali, estão juntos, pois o vínculo que os une é o de sua condição social e das interações que criaram entre si a fim de lograrem a aprendizagem da leitura e da escrita.

> Este pressuposto como fundante das trocas sociais dentro da sala de aula geempiana, fica mais evidente quando observamos os critérios de escolha que os alunos devem adotar no processo de votação, e que constam da cédula eleitoral.... Segundo este dispositivo (a cédula), todos os alunos devem, portanto votar sempre em três pessoas segundo critérios diferenciais de voto: Com quem eu quero aprender (voto que vale três pontos), com quem eu quero trocar (voto que vale dois pontos), a quem eu quero ensinar (voto que vale um ponto) (ROCHA, 2005, p. 106).

Após a votação, a apuração dos votos é feita com a abertura de todas as cédulas e voto a voto sendo narrado pela professora, que vai progressivamente anotando a natureza dos resultados. Após a abertura é realizada a contagem dos pontos, dentre os mais votados estará a responsabilidade pela coordenação do grupo. A formação ideal constitui-se de quatro membros. Tomemos o seguinte exemplo: Em uma turma de 20 alunos, os 5 alunos mais votados, investidos da posição social de coordenador de grupo, deverão liderar a escolha dos outros componentes. O coordenador convida um outro colega para fazer parte do grupo, verbalizando a razão do convite. O colega pode aceitar ou não, mas também deve expor suas razões. Após todos os coordenadores terem escolhido, novamente se inicia o processo do convite, agora pelo coordenador com pontuação mais baixa.

Composta a tríade, inverte-se as regras e abre-se espaço para que aqueles alunos que não foram escolhidos pelos demais tenham a oportunidade de escolher a qual grupo querem pertencer, partindo de uma breve propaganda atrativa do grupo, para que seus colegas possam aderir ao grupo.

> Sem dúvida, este processo de escolha desencadeia um processo generalizado de angústia na turma de alunos, sobre suas chances ou não de serem escolhidos pelos coordenadores eleitos ou de ficarem por último nesta escolha, explicitando-se na turma de alunos sua posição social de pouco prestígio e de fraco status frente aos demais colegas. Trata-se da oportunidade de da professora alertar a turma de que não há qualquer chance de um aluno ficar sem grupo. Logo, não importam quais sejam as diferenças existentes entre os alunos e mesmo destes com a professora, ela deve garantir todas as possibilidades para que seus alunos a um grupo em sua sala de aula. As tensões advindas deste processo devem ser progressivamente abordadas pela professora e por seus alunos, entre si, no transcorrer das escolhas dos membros para a composição dos grupos áulicos (ROCHA, 2005, p.115).

Esta nova perspectiva de organização da turma de alunos provocou modificações no trabalho do professor, na condução das atividades de sala de aula, no relacionamento entre os alunos e avanços significativos na aprendizagem através desta vivência da democracia, conforme relato da professora A[6], realizado no grupo de estudo do dia 13 de novembro de 2007:

Relato 1:

> Meu melhor dia de aula nesta semana foi ontem dia 12 de novembro. Apresentei para os meus alunos as novas escadas da escrita ortográfica. Alguns ficaram bem contentes com seu avanço e outros receosos e preocupados, pois permaneceram no mesmo nível. Depois fizemos a escolha dos novos líderes através dos votos dos alunos. Construímos a grade de votos no quadro e contabilizamos os pontos. Na seqüência procedemos à escolha dos novos componentes dos grupos. Como lição de casa, organizei atividades matemáticas envolvendo multiplicação, adição e divisão, enfatizando os pontos conquistados de alguns dos alunos. Foi um dia especial, considerando, que quatro novos alunos se tornaram líderes e outros três permaneceram na liderança. Além disso, os alunos demonstraram muita autonomia no processo de escolha dos colegas. A mudança de grupos é sempre uma nova possibilidade de crescimento para todos e isso incita novas aprendizagens e novos conflitos.

Assim, a atividade e a vivência da formação de grupos na sala de aula trouxeram concretamente a compreensão de democracia e a construção deste espaço na sala de aula, pois conforme Freire (2005):

---

[6] Adotamos o princípio ético metodológico de não utilizarmos os nomes completos dos sujeitos envolvidos na pesquisa e ou identifica-los somente pelo primeiro nome.

> No espontaneísmo ou no democratismo temos muitas falas do tipo “Somos todos iguais. Aqui todo mundo tem o mesmo voto. Todo mundo sabe igual”. Mentira. Isto é o retrato de um comportamento que tem medo do enfretamento com o próprio autoritarismo, do enfrentamento com a autoridade autoritária que tem dentro de si. Só há um jeito de ser menos autoritário: construindo seu comportamento em uma relação democrática. Portanto, negar a autoridade não constrói democracia. Não existe construção do processo democrático na Escola se existe só à vontade e o envolvimento do educador, ou só da Escola, rechaçando e fechando as portas para a comunidade e os pais. A construção do processo democrático envolve a participação de todos. Participação não é uma coisa em que se diz “participem!” E aí eu vou feito cordeirinho participar. Participação envolve assumir o meu papel, brigar e enfrentar conflitos com os outros (FREIRE, 2005, p. 16).

Esta aprendizagem se dá no espaço da escola, na vivência da sala de aula, em uma turma de alunos, porém não só os alunos, mas o grupo de professores também se modifica, pois a aplicação da proposta geempiana traz consigo também a necessidade da regularidade da participação dos professores em um grupo de estudo semanal, com seus pares, no qual se trata de acompanhar, avaliar e planejar a prática da sala de aula e a aprendizagem dos alunos, a partir das essencialidades e dos fundamentos da proposta. E isto requer em transformar o espaço da escola, realmente em um espaço de democratização da palavra escrita, partindo da prática de professores como objeto de reflexão para a superação de seu próprio fracasso, conforme aponta Rocha (2004):

> Quase todos os professores que se iniciam nesta didática são desafiados a enfrentar seus fracassos como professores a partir de seu próprio campo profissional. Para todos eles este dilema se expressa numa inquietante pergunta que só pode ser razoavelmente enfrentada pelo professor a partir de uma profunda reflexão de cunho ético-moral sobre seu engajamento profissional no desejo de ensinar (ROCHA, 2004, p. 37).

Na escola, os grupos de estudo aconteciam em horário inverso ao turno da aula e de acordo com a série de atuação. Cada grupo escolhia o seu coordenador, que era o responsável por registrar a sessão através da elaboração da ata e articular o estudo do grupo de acordo com as situações apresentadas nos relatos escritos.

Os relatos escritos constituem-se da transcrição de algo bom e algo ruim vivenciado pela turma de alunos no decorrer da semana e evidenciam a caminhada

da construção do conhecimento do professor alfabetizador, como podemos identificar a partir de dois relatos realizados pela professora B, da turma extra-idade:

Relato 2:

> Nesta semana iniciamos a leitura do texto glossário do Patrick. Primeiro leitura coletiva, depois leitura por grupos e após leitura individual, de quem quisesse. Natanael, Thaís, Cleiton, Amanda, Arilson e Jéssica conseguiram fazer leitura individual. Após foi feito ditado de quatro palavras e uma frase, com cada aluno. Pude perceber durante o trabalho que o aluno João Lucas está no nível silábico, Anderson, na escrita passou a alfabético, João Antônio está saindo do alfabético. Newton bem esforçado e a Márcia alfabética. Os outros alunos já estavam mudando de nível (para alfabetizado) (29 de junho de 2007).

Relato 3:

> Nesta semana foi dado de tarefa para casa, aos alunos trabalho de recorte. Recortar sílabas das palavras do glossário e colar na coluna certa, quanto ao número de letras nas sílabas. Apenas quatro alunos haviam feito a tarefa, pois os outros ou não tinham cola ou não tinham tesoura. Retomamos a atividade em sala de aula. Os quatros que haviam feito foram os monitores. Com ajuda todos conseguiram fazer. Percebi claramente atitudes de solidariedade, pois todos se ajudaram para que todos tivessem a tarefa realizada. O importante do exercício foi que os alunos puderam compreender que as sílabas podem ser formadas por uma, duas, três, quatro ou mais letras. Apenas os alunos silábicos que tiveram um pouco mais de dificuldade na compreensão das sílabas. Nesta semana também fizemos o jogo do bingo. Os alunos gostaram muito, pois ditando letra por letra na formação das palavras todos conseguiram acompanhar. Foi bonito ver o João Lucas lendo palavras e letras e descobrindo as palavras na sua cartela. Foi muito gratificante.

Como enfatiza Grossi**,** esta oportunidade, da reunião semanal do estudo, é um dos elementos indispensáveis para que otimizemos e potencializemos a riqueza das trocas e o professor ‘não fique como andorinha, tentando fazer verão sozinho’ e sem poder dividir o bom que fez à sala de aula e as dificuldades que enfrentou.

Pois, segundo o pensamento de Madalena Freire (2004), o professor precisa passar para o papel, não só a objetividade do seu planejamento e do que ocorreu na sua sala de aula, mas seus sentimentos, assim como um diário, onde posso confrontar o que havia sido planejado com aquilo que efetivamente foi realizado e que isso possa circular, embasar a troca de experiências entre os professores.

O espaço da sala de aula também tem suas provocações apoiadas no contexto semântico de fora da sala de aula contemplada pela realização das atividades culturais: assistir a um file, a uma peça de teatro, visitar um museu etc.

Contextos semânticos internos à sala de aula também podem ser muito significativos e especiais às vivências e provocações, como: resultado das aulas-

entrevistas, gráficos de escadas com os níveis da psicogênese, organização dos grupos áulicos, ritos de passagem, presença plena entre outros.

Outro aspecto a considerar na modificação deste espaço, confere suma importância à merenda pedagógica.

> Para os antropólogos, todo ato alimentar tem uma valoração simbólica e, neste sentido, toda escolha, preparação e consumo de alimentos comunica muitos atributos das identidades dos indivíduos e/ou grupos sociais e, pode fornecer importantes informações sobre as relações entre comida e cidadania. A introdução do valor simbólico agregado ao alimento oferecido entre os grupos que o torna comida, na forma de um tipo de merenda pedagógica, vem referendar, neste caso, o arranjo social recém pactuado na turma numa outra forma de construção de relações sociais que não aquelas ordinárias conhecidas pelos alunos e sua professora (ROCHA 2005, p.126.)

Ao servir a merenda, ou seja, ao oferecer o alimento, assume-se um caráter de reciprocidade fortalecendo os laços sociais nos grupos e na turma de alunos.

3.2 Turma extraclasse

O fruto do trabalho e do estudo do grupo fora colhido, porém 33 crianças não haviam sido atingidas. Com a turma extraclasse, havia uma nova caminhada a percorrer. O apoio, o estudo, o planejamento e a elaboração de materiais constituíam um enorme desafio ao grupo.

Porém a contribuição de todas as professoras foi fundamental para que fosse possível ensinar a estas crianças com competência, pois formaram um novo grupo social, com um objetivo em comum, que era alfabetizar-se.

Destaca-se que o trabalho com as turmas extraclasse, é extremamente desafiador, pois estas crianças já enfrentam um sentimento de fracasso, estão fora de suas turmas, tendo que aprender aquilo que seus colegas de classe regular já dominam. São notórios, dois aspectos a considerar: a agressividade e a negação da freqüência neste espaço, o que corrobora o pensamento de Fernandez (2005).

> A criança que comete atos agressivos cruéis, de forma constante, está mostrando um déficit na experiência lúdica, na experiência de jogo. Está mostrando um déficit no espaço que lhe foi dado para mostrar que ela pode. E uma criança, a quem não é permitido mostrar que pode, terá dificuldade de fazer coisas e produzir (FERNANDEZ, 2005, p. 12).

Segundo a autora, atitudes punitivas acabam por não resolver a situação, ou seja, o ato agressivo em si. Muitas vezes, o problema se multiplica, e estas crianças acabam por desenvolver atitudes na escola ou fora dela, atitudes ainda mais violentas em relação aos colegas, contra escola e o que é pior ainda, contra os conhecimentos, na medida em que "quando o ato agressivo cruel aparece e é sancionado e reprimido disciplinarmente pode provocar, em muitos casos, a inibição do pensamento como resposta reativa desse aluno" (Fernandes, 2005, p. 11). Nesse sentido, salienta Grossi (2005):

> A agressividade utilizada para construir saberes resulta em muito prazer. Se ela aí não acontecer, certamente acontecerá para obter outros prazeres, uma vez que somos vocacionados para curti-los. Desta forma, agressividade que não produz as boas aprendizagens, que podem e devem ocorrer na escola, provocará aprendizagens para se obter prazer nas drogas, na sexualidade, incluindo a geração apressada de filhos na adolescência ou em outras aventuras arriscadas e ilusórias. Reside, pois, um estreito vínculo entre violência e escola que não ensina. A escola, ao não ensinar, sonega o legítimo prazer que dá o aprender, o qual, não vivido, abre caminho para a busca de outros, mesmo que à custa de transgressões obtidas com agressividade às avessas (GROSSI, 2005, p. 17).

As turmas extraclasse de alfabetização foram compostas da seguinte forma: no turno da manhã a professora trabalhava com 21 crianças (que freqüentavam durante à tarde a classe regular de segunda-série), e no turno da tarde, outra professora trabalhava com 14 crianças (que freqüentavam a classe regular de segunda-série, no turno da manhã, com exceção de um aluno que fazia parte dos Projetos Sociais da Obra, mas não freqüentava a classe regular em nossa escola).

Com o objetivo de alfabetização em três meses, as aulas ocorreram em três dias da semana, durante três horas por dia. A didática da sala de aula seguiu a proposta de eleição de líderes, formação de grupos áulicos e valorização da freqüência.

As imagens a seguir ilustram o modo de organização dos alunos em '**grupos áulicos**':

Foto 1 - Grupo Áulico na 1ª série, em maio/2007
Fonte: Acervo Escola Marista Santa Marta

Foto 1a – Grupo áulico na 1ª série, em set/2007. Fonte: Acervo Escola Marista Santa Marta

As turmas iniciaram o trabalho com o filme “Patrick, da Ignorância, ao gozo de aprender”, e com as fichas didáticas deste contexto semântico.

Posteriormente, cada turma foi assumindo sua identidade.

Ao final dos três meses, no turno da manhã, oito crianças encontravam-se alfabetizadas e deixaram a turma extra, o trabalho seguiu com nova eleição de líderes pra estes alunos que se encontravam no nível alfabético, que estenderam suas atividades até o dia 10 de outubro de 2007.

Os quadros a seguir demonstram a trajetória das avaliações realizadas mensalmente segundo o instrumento Aula Entrevista:

Turma extraclasse do turno da manhã: 21 alunos[7]																
					0					7					16	
				14	AL				11	AL				3	AL	
			6	A				1	A				0	A		
		1	S				0	S				0	S			
	0	PS2				0	PS2				0	PS2				
	PS1					PS1					PS1					
	1ª Aula-entrevista					2ª Aula-entrevista					3ª Aula-entrevista					
Durante a 2ª aula entrevista, realizada em 22 de agosto, houve duas transferências.																

Quadro 3 - Demonstrativo das Aulas-Entrevista da turma de alfabetização extraclasse manhã

[7] Nos quadros relativos aos níveis de alfabetização, empregou-se a seguinte abreviação: PS= Pré-silábico; S= silábico; A= Alfabético; AL= Alfabetizado.

Na turma do turno da tarde, 11 crianças encontravam-se alfabetizadas ao final do trabalho e outros três ainda alfabéticos, porém o grupo já não existia, o que determinou o final da turma e estas crianças foram sendo atendidas na sua classe regular, com acompanhamento da professora, pelo grupo de estudos, a fim de que pudesse alcançar o nível alfabetizado.

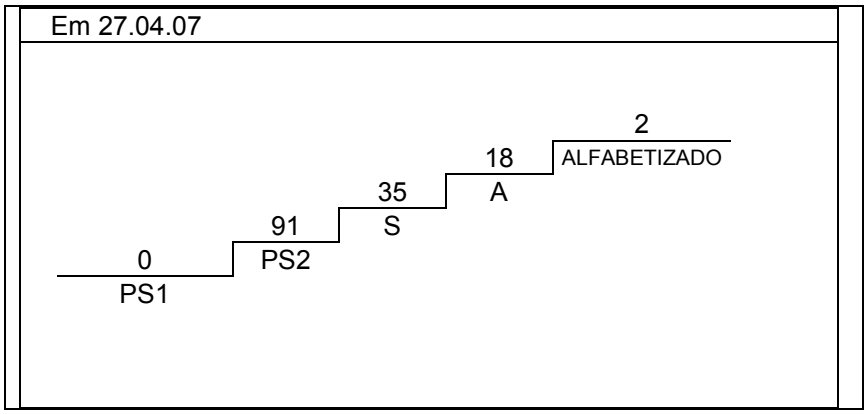
Turma extraclasse do turno da tarde: 14 alunos.																
					5					12					13	
				4	AL				1	AL				0	AL	
			4	A				1	A				1	A		
		1	S				0	S				0	S			
	0	PS2				0	PS2				0	PS2				
	PS1					PS1					PS1					
	1ª Aula-entrevista					2ª Aula-entrevista					3ª Aula-entrevista					

Quadro 4 - Demonstrativo das Aulas-Entrevista da turma de alfabetização extraclasse tarde

3.3 Turmas de 1ª séries

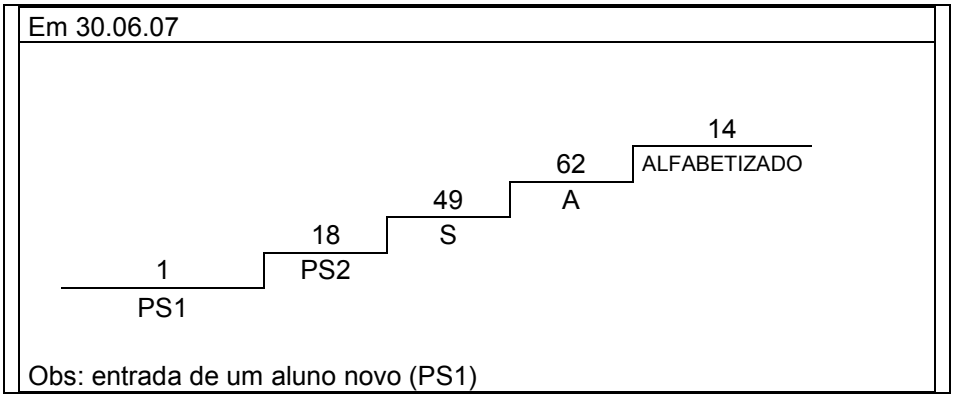
Na 1ª série, foi constatado o seguinte quadro durante as assessorias as cinco turmas de alunos, que fazem um total de 144 alunos.

Durante a primeira assessoria tínhamos: 91- PS2; 35-S; 18- A e 2- Alfabetizados, conforme ilustra o quadro a seguir:



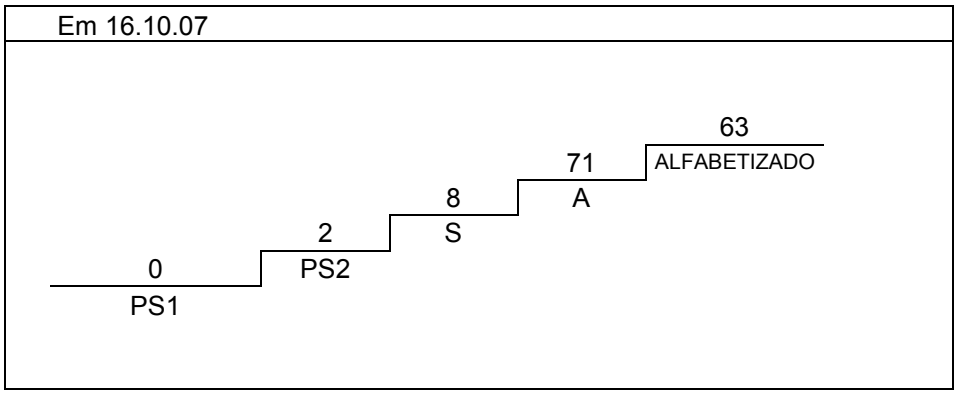
Quadro 5 - Resultado da primeira Aula-Entrevista das turmas de 1ª série

Na segunda assessoria: 1-PS1; 18-PS2; 40-S; 62-A e 14- Alfabetizados.



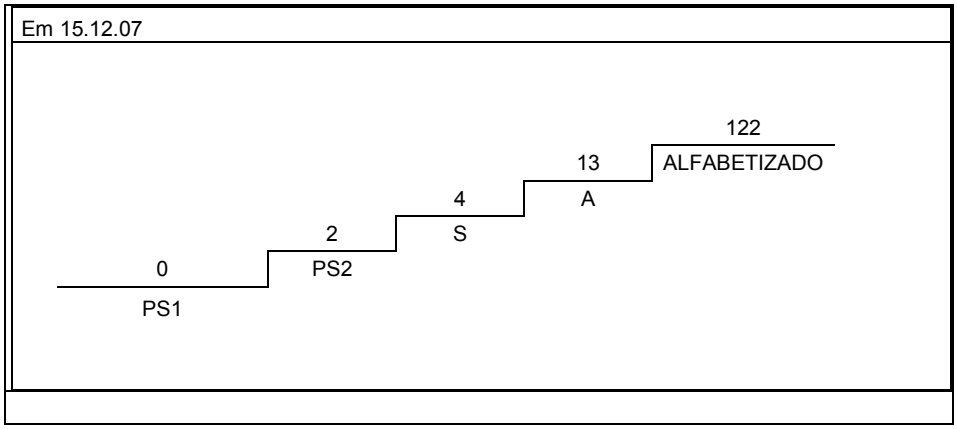
Quadro 6 - Resultado da segunda Aula-Entrevista das turmas de 1ª série

Na terceira assessoria: 2-PS2; 8-S; 71-A e 63- Alfabetizados.



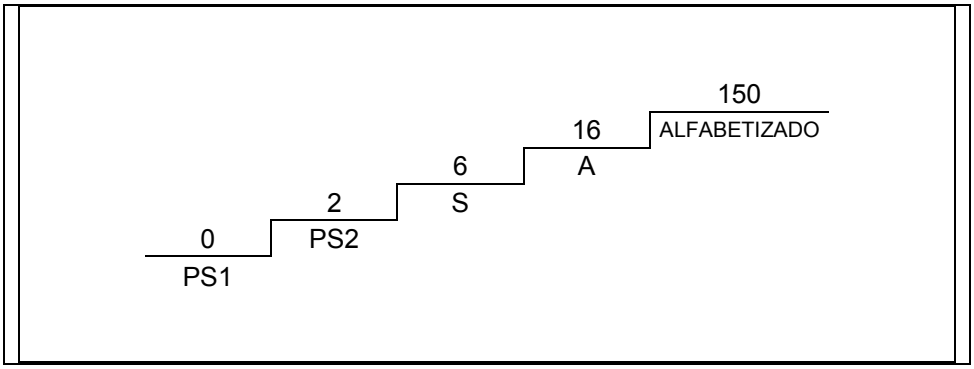
Quadro 7 - Resultado da terceira Aula-Entrevista das turmas de 1ª série

O resultado final das primeiras-séries ficou em: 2 PS2; 4 S; 13 A, 122 Alfabetizados.



Quadro 8 - Resultado da quarta Aula-Entrevista das turmas de 1ª série

Assim a Escola finalizou o trabalho com as 1ªs e as turmas extra-idade obtendo o seguinte resultado: 2 PS2; 6 S; 16 A e 150 Alfabetizados.



Quadro 9 - Resultado Geral de alfabetização na escola em 2007

O que representou neste ano de aplicação da didática geempiana o seguinte índice de alfabetização: 86% alfabetizados, 9% alfabéticos, 4% silábicos e 1% pré-silábicos.

Com relação ao fortalecimento na formação do professor alfabetizador e das séries iniciais, sua mudança de postura, compromisso ético com a aprendizagem de seus alunos e em especial com a construção pessoal de sua formação acadêmica é constante, dentre as professoras deste grupo, uma delas é Mestre em Educação e ministra ao Curso de Pedagogia (UNIFRA) a disciplina "A pedagogia da Alfabetização", e cinco são acadêmicas de Pós-Graduação, em nível de Especialização.

Os professores frente a esta nova maneira de ensinar compreendem que TODOS PODEM APRENDER e nesta instituição de uma forma efetiva nas turmas de alfabetização e nas turmas extra-idade, com alunos que lograram aprender. E isto modificou a percepção e o espaço que a turma ocupa na sala de aula, e o lugar que a escola e o conhecimento ocupam na vida do aluno.

Compreende-se que o compromisso de alfabetizar alunos de classe popular se dá no espaço de um ano letivo, partindo do princípio de que um núcleo comum de conhecimentos facilita a construção social da inteligência (cf. Clermont,).

Com esta caminhada a escola passa a ser vista então, como um Núcleo de Estudos Geempianos e um espaço de formação e de garantia de aprendizagem do

aluno e do professor, e isto é uma grande mudança. Uma mudança realizada em parceria para provocar, conforme Luíza Helena Dalpiaz (2004), uma modific(ação) na trajetória de uma prática social.

A trajetória deste trabalho implica hoje no fortalecimento da proposta geempiana assumida como proposta institucional, pois o movimento ao buscar suporte científico para o objetivo primeiro, isto é, o de avanço quanto aos índices de reprovação, desestabilizou (pré)conceitos de senso comum do ambiente escolar, como: mistificação do fracasso escolar atrelado à consciência ingênua sobre ambiente culturalmente carente, família desestruturada, dificuldade de aprendizagem, doenças que impedem a aprendizagem.

Outro objetivo que se ampliou também foi o de que, o trabalho assumido em 2006 apenas pelas turmas de 1ª série, já foi estendido, no ano de 2007, às turmas de 2ª série.

Portanto assim como foi fortalecido o trabalho do professor Alfabetizador e construído junto aos profissionais da 2ª série nesta caminhada, para o próximo ano, o desafio consiste em ampliar a aplicação para algumas turmas de 3ª série, formando gradualmente os professores das demais séries que se preocupam em como dar continuidade a didática da sala de aula, em especial à formação dos grupos.

Para 2008, também as turmas de Alfabetização e 2ª série, serão organizadas todas no mesmo turno de trabalho, a fim de que, o grupo de estudos dos professores possa estar ocorrendo no turno inverso, mantendo o reconhecimento e as horas pagas pela instituição. Quanto às classes de Alfabetização, pretende-se assim enquanto organização escolar, realizar as aulas-entrevistas, no turno inverso, mantendo o reconhecimento deste trabalho com horas de trabalho pagas pela instituição também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição deste estudo não possui a pretensão de constituir-se em um modelo de aplicação ou de uma referência a mais, no sentido de realização de apenas alguns princípios do que foi exposto sinteticamente.

O desafio da Escola Marista de Ensino Fundamental Santa Marta em especial, reflete uma problemática do sistema educacional brasileiro.

Face ao problema em questão: o alto índice de reprovação nas séries inicias, a gestão da escola percebeu na formação de professores “o calcanhar de aquiles” do problema.

A problemática inicial foi percebida pela gestão escolar como um fim a se chegar, porém o desenvolvimento do trabalho marcou-se por caracterizar-se constantemente inconcluso, pois as metas a cerca da redução dos índices foram alcançadas, mas a sustentação deste trabalho será fruto constante dos esforços dedicados à busca pela formação permanente, a valorização dos profissionais envolvidos, o espaço da escola como lugar de estudo do professor e a reflexão constante de todos estes princípios explicitados como base a um ensino de qualidade.

Assim, com relação ao objetivo primeiro da instituição, em diminuir os índices de reprovação, no ano de 2007, nas primeiras séries, 86% dos alunos foram alfabetizados, portanto a escola ainda não atingiu a meta de alfabetizar 100% de seus alunos, porém a coragem de mudar este “jeito de ensinar” trouxe a uma proposta de alfabetização que favoreceu o fortalecimento da práxis pedagógica dos anos iniciais da Escola.

Foi possível constatar também que a constituição do grupo de estudos, a participação nos curso de formação de alfabetizadores e as assessorias realizadas pelo Grupo de Estudo Metodologia Pesquisa e Ação proporcionaram o avanço necessário quanto aos professores alfabetizadores, quanto à compreensão e à concepção a respeito da psicogênese da língua escrita.

A identificação da aplicação da Aula-Entrevista, modalidade que permite avaliar os quatro ramos da alfabetização, a saber: a escrita, a leitura, os sons das letras e unidades lingüísticas, mostrou-se aos professores como um instrumento auxiliar e eficaz a caracterização da rede de hipóteses do processo de alfabetização.

Compreendeu-se por meio deste estudo de caso, que o problema da reprovação não está no ato de reprovar ou não. O grande desafio das gestões escolares quanto a essa questão refere-se, portanto, a 'não aprendizagem' escolar. Atacar a 'reprovação' com a não repetência acarretará problemas futuros aos sistemas de ensino, sejam eles de ordem pública ou privada.

Concluiu-se também que a prática desta gestão escolar em acompanhar o processo de formação continuada dos profissionais, e identificar seus desempenhos produzindo aprendizagem garantiu à escola o cumprimento de sua função social primeira, a de educar.

Como perspectiva de futuro, acredita-se que os efeitos da história aqui descrita e analisada acarretarão gradativamente em ganhos maiores e resultados ainda mais positivos em relação à prática pedagógica. No ano de 2008, outros professores realizarão o Curso de Formação nos princípios que fundamentam este trabalho, a fim de que a escola possa dar continuidade à organização da estrutura da sala de aula com base na formação de grupos e então novos desafios surgirão.

Assim a compreensão de que a sala de aula estruturada em pequenos grupos de trabalho, identificada como a modalidade necessária às riquezas das trocas e das interações entre os alunos, perpassa a compreensão de que os professores ao trabalharem e estudarem em grupo, saem de seu isolamento e podem ao dividir seus problemas e vitórias com seus pares, avançar e consolidar sua formação e práxis.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Marcelo. **A Comunicação no processo de Planejamento Estratégico: estudo de caso da Rede Marista de Educação e Solidariedade.** 2007. Monografia (Graduação em Comunicação Social) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

DALPIAZ, Luiza Helena Dalpiaz. Inovação social em educação: In**: Revista GEEMPA**. N. 9, Porto Alegre, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GROSSI, Esther Pillar. **Agressividade qual o teu papel na aprendizagem?**Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

_____. **Como areia no alicerce: ciclos escolares.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____; BORDIN, Jussara (orgs.). **Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Medicação, 2001.

IRMÃOS MARISTAS. Quem somos. Disponibilidade em: www.champagnat.org.br. Acesso em jan.2008.

PROVA AMPLA. Porto Alegre, RS: GEEMPA, 2003.

PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL. Quem Somos. Disponibilidade em: www.maristas.org.br. Acesso. Jan. 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotski: uma perpectiva histórico-cultural da educação.** 16ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Ana Luíza Carvalho (org.). **A interação na sala: grupos áulicos**. Porto Alegre, RS: GEEMPA, 2005.

VÉRGNAUD, Gérard. **Lev Vygotoski: Pedagogo e pensador do nosso tempo.** Porto Alegre: GEEMPA, 2004.

SCHERER, Maurício de Freitas. **Nova Santa Marta: Uma Evolução Histórico-Espacial.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Departamento de Geociências, Grupo de Pesquisa em Educação e Território, 2005. 36p. (cartilha).

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. SAEB 2006. Disponibilidade em: <www.inep.gov.br/dowload/saeb/2005/saeb1995-2005.pdf>. Acesso em nov. 2007.

DOCUMENTOS

MISSÃO EDUCATIVA MARISTA. Elaborado pela Comissão Internacional Marista. Roma. Jan. 98/Brasil, BH, mar. 1999.

PROJETO PEDAGÓGICO MARISTA.

REGIMENTO ESCOLAR MARISTA.

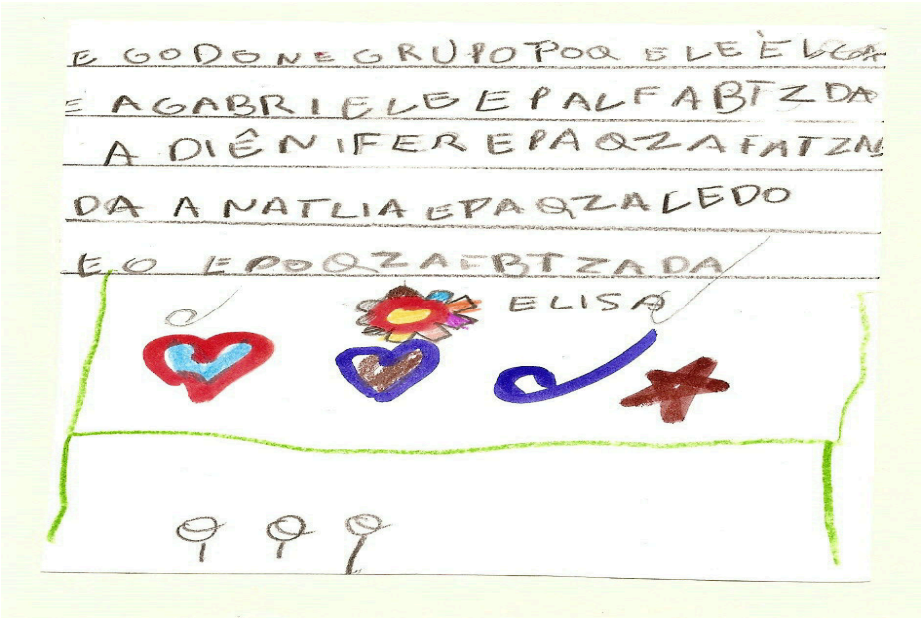
OUTRAS FONTES

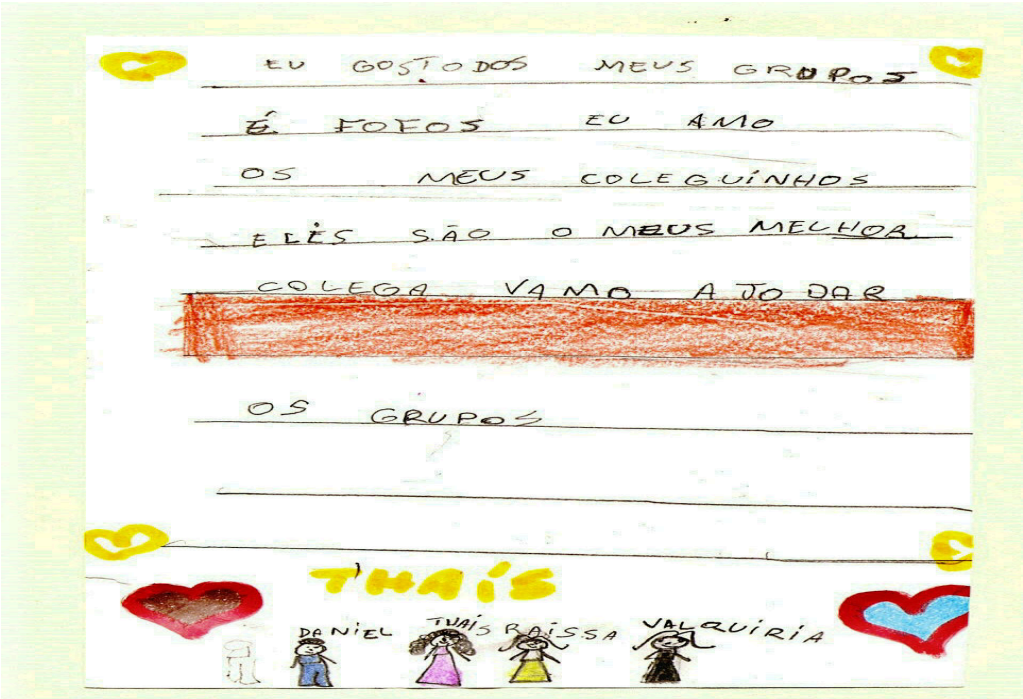
JORNAL DIÁRIO DE SANTA MARIA. Ano 4. n. 1420, 09 jan. 2007. Santa Maria, RS. 2007.

ANEXOS

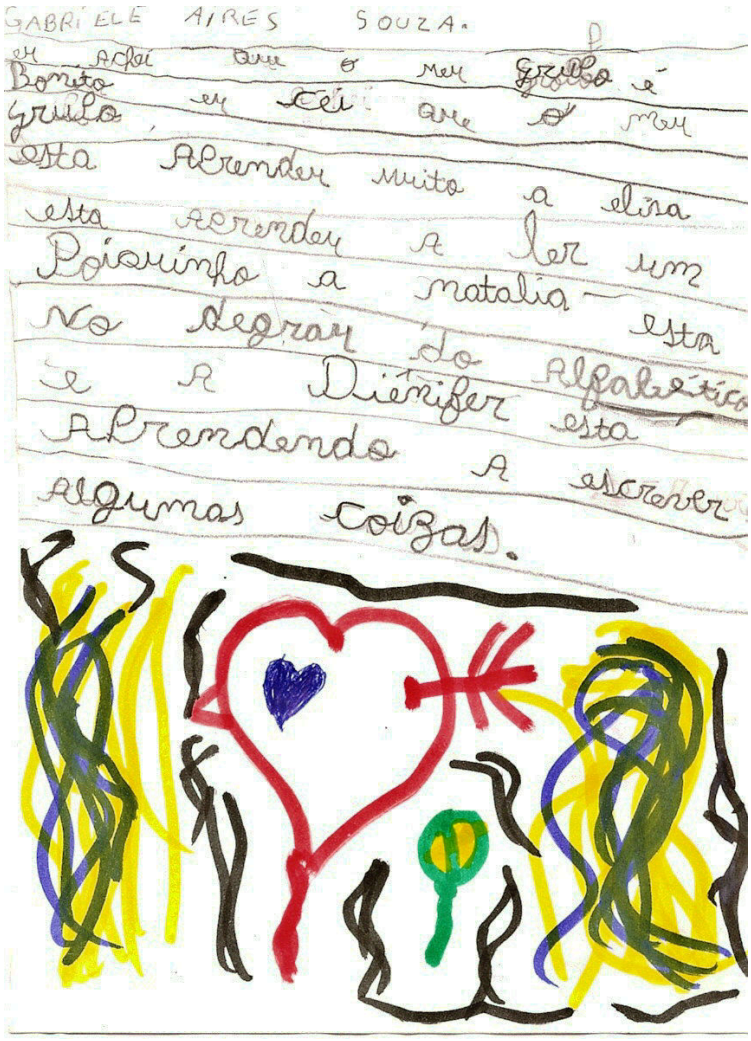
ANEXO 1

Depoimento dos alunos a respeito dos grupos áulicos[8]



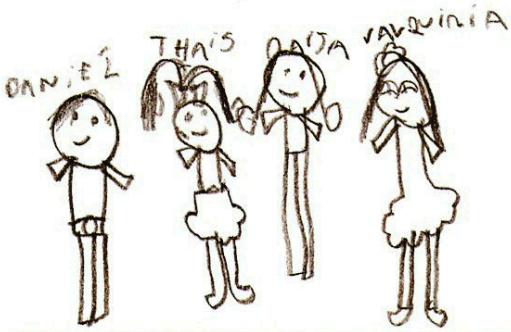


[8] Fonte das imagens nos anexos: Acervo pessoal.


GABRIELE AIRES SOUZA.

Eu achei que o meu grilo é
Bonito eu cei que o meu
grilo esta Aprender muito a elisa
esta Aprender A ler um
Poiquinho a natalia esta
No degrau do Alfabético
e A Diénifer esta
Aprendendo A escrever
Algumas coizas.

EU GOSTO DO MEU GRUPO
ELE É LEGAL MAS EU NÃO
GOSTO QUANDO ARAISA SE
ATRESA EU FICO TRISTI
PORQUE EU QUERO
O MEU GRUPO LENDO E ESCRE
VENDO EU QUERO UM GRUPO LEGAL
SEM BRIGAS E EM PAZ



EU ACHO SI FO SE SEI GRUPO SERIA CHATO POR QUE NÃO GEI PODERIA SE A JUDAR INEI SIR PRES TAR

VITÓRI DE OLIVE

EU JULIO O MEU GRUPO FOI BOM PRAMIM A VITÓRIA MIDEU UMA XASE DE APRE NDER EFIM

O MEU GRUPO É LEGAL POR QUE ME ENSINÃO

OLEBERSON

ANA MILLA EU A PRENDI COM O MEU GRUPO MUITO A PRENDI A LER A ESCREVE I TUDO QUE TEM QUE A PRENDER EU A PREMDI I FOI BOM A PREMDER A LER E ESCREES TUDO QUE LEGAL EU VOU AL SINAR O LEO SOSINHO SO EU E ELE SOSINHOS.

O DEPOIMENTO DOS GRUPOS

EU GOSTEI DO MEU GRUPO POR QUE NINGUEM BRIGA E EU GOSTO DO MEU GRUPO POR QUE A GENTE APERNDE JUNTAS A CADA DIA A GENTE APERNDE CADA DIA MAIS ADOREI SER DESE GRUPO

HEMELAINE

ANEXO 2

AULA ENTREVISTA

ANEXO 3

ELEIÇÃO DE GRUPOS

ANEXO 4

GRUPOS ÁULICOS

ANEXO 5

GRUPOS DE ESTUDOS DOS PROFESSORES