

O HORIZONTE DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Walter José Moreira Dias Junior ¹
Farley Silva Costa ²
João Alexandre André Valverde ³
Luciana Siqueira Corteze ⁴
Everardo Paiva de Andrade ⁵

RESUMO

O relato de experiência pretende refletir sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Manuel de Abreu (Niterói, RJ). Esta produção se insere no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, via parceria CAPES/UFF, em que atuamos sob um viés de *trans/formação* (ANDRADE, 2016), na perspectiva de um protagonismo compartilhado de formação em que licenciandos, professor da escola pública e professor da universidade se formam mutuamente. Esta construção situa-se na tentativa de empregar uma perspectiva participativa e horizontal no cotidiano das aulas de História. A estratégia pedagógica de organização de assembleias por turma a cada bimestre visa a criação de uma *comunidade de aprendizagem* (HOOKS, 2020) em um espaço de educação escolar originalmente tradicional, com centralidade na figura do professor para transmitir os conhecimentos (PROTETTI, 2010). Desta forma, busca-se configurar uma subcultura de resistência (HOOKS, 2021) onde o lugar da sala de aula segue uma lógica de corresponsabilização (PACHECO, 2019) entre alunos, residentes e professor. Dessa forma, buscamos trazer uma *inovação pedagógica*, nos moldes defendidos por Helena Singer (2018), em que desafios são superados de forma coletiva, sendo a quebra da hierarquia em sala de aula o nosso principal objetivo, considerando nesse caso, a distinção freireana entre *autoridade docente* e *autoritarismo* (FREIRE, 1996). Através desta metodologia temos como resultado um contínuo amadurecimento dos discentes na compreensão de que a construção do conhecimento pode se dar coletivamente, em um ambiente democrático, em que se promova a autonomia e a liberdade.

Palavras-chave: Educação Democrática, Residência Pedagógica, Escola Pública, Trans/Formação, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Buscamos neste relato de experiência transmitir um pouco do nosso cotidiano enquanto bolsistas do Programa de Residência Pedagógica, fruto da parceria entre a CAPES e Universidade Federal Fluminense (UFF). Nossas ações ocorrem nas quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de História, do Colégio Estadual Manuel de Abreu (Niterói, RJ). A dinâmica proposta pelo nosso grupo tem como foco empregar uma perspectiva

¹ Mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, waltermoreiradias@gmail.com;

² Graduando em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF, farleyc@id.uff.br;

³ Graduando em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF, joao_valverde@id.uff.br;

⁴ Graduanda em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF, lucianacorteze@id.uff.br;

⁵ Professor orientador: Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF, everardoandrade@id.uff.br.

participativa e horizontal na construção de conhecimentos. Dessa forma, buscamos trabalhar em conexão com aquilo que pode-se considerar como uma educação democrática.

Segundo o sociólogo Alain Touraine (1996), os conceitos de democracia podem ser divididos em três diferentes vertentes: 1) a liberal, que apresenta como critério inicial a limitação do poder do Estado pela lei e pelo reconhecimento dos direitos fundamentais; 2) a social, que dá maior importância à cidadania, à Constituição ou às ideias que garantem a integração da sociedade e fornecem o fundamento para as leis; 3) e a representatividade social dos governantes, onde opõe a democracia – que defende os interesses das categorias populares – à oligarquia - que visa manter os privilégios de uma classe dominante.

Dessa forma, a democracia deriva da união entre o pensamento racional, a liberdade pessoal e a identidade cultural, e assim, “a cultura democrática define-se como um esforço de combinação entre unidade e diversidade, liberdade e integração” (TOURAINÉ, 1996, p.29). Em outras palavras, a cultura democrática busca trabalhar com as singularidades que são fundamentais para integrar um conjunto que, ao mesmo tempo, se norteia rumo ao conforto de cada ser que compõe determinado grupo.

Sendo assim, deixando mais claro as linhas desenvolvidas aqui a partir de Touraine, existem três aspectos da democracia: o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais, onde se reconhece que cada indivíduo tem o direito de ser o sujeito; a consciência de cidadania, sendo a cidadania fundada no direito, gerando uma noção de pertencimento, e a representatividade dos dirigentes políticos.

Relacionando tais conceitos a educação, a pedagoga Elie George pontua a necessidade que a democracia impõe, na alteração do modelo de educação escolar republicano, presente no contexto brasileiro, para ela, “A dificuldade principal sempre esteve em superar o pensamento republicano, que delineou o modelo de escola tal como se configura ainda hoje.” (GHANEM, 2000, p.70), pois “O pensamento republicano partilha da ideia racionalista de que o indivíduo se torna capaz de agir racionalmente por meio da participação na obra comum do corpo social, durante a qual domina suas paixões e interesses.” (ibid, p.70), e assim, a metodologia é norteada por um racionalismo e particularismo, sendo esses, em conjunto com o interesse em transmitir padronizadamente os conteúdos determinados, o “pano de fundo do fracasso escolar” (ibid, p.71).

Nesse sentido, percebe-se que tal modelo educacional não está associado ao espírito democrático, apesar de vivermos em um sistema democrático, pois não verifica-se o debate livre, à lei da maioria, ou democráticas relações de poder entre docentes e discentes.

Essa construção de espaços de democracia dentro de sala de aula nos coloca em oposição aos avanços de políticas neoliberais na educação, como o Novo Ensino Médio e avaliações externas com fim de premiar as escolas mais bem sucedidas nas mesmas. Ao desenvolvermos diferentes modelos avaliativos e didáticos, específicos para cada turma, fugimos completamente da tendência de padronização do ensino que se faz presente, e pressiona o trabalho docente através das avaliações externas e censitárias que tem como objetivo controlar o processo pedagógico dentro da sala de aula (FREITAS, 2014). A essência da educação democrática busca criar cidadãos críticos, autônomos e engajados, contrapondo uma educação voltada para a mensuração de resultados e padronizada.

Ao inserirmos a democracia enquanto prática, no currículo oculto das aulas de História, estamos estimulando a formação de cidadãos e cidadãs que valorizem seus espaços de participação e disputa democrática. Para além das formas implícitas de se construir um ambiente democrático, também há o compromisso de voltar o conteúdo trabalhado ao longo do ano letivo para a valorização da democracia enquanto um pilar essencial para o convívio em sociedade. Assim, as temáticas trabalhadas em sala não se restringem apenas ao conteúdo previsto no currículo mínimo, mas também se moldam através dos interesses das turmas. Nesse sentido, todas as decisões que impactam no planejamento bimestral são decididas democraticamente pelas turmas.

METODOLOGIA

Entende-se que uma metodologia educacional adequada deve haver um bom planejamento onde aspectos de teoria e prática cruzam-se abordando estratégias para que o ensino-aprendizagem seja promovido pelo docente. No entanto, pensando mais sistematicamente, uma boa metodologia de trabalho no campo educacional é aquela da qual não só o educador é colocado como protagonista no movimento construtor de conhecimento. Na verdade, deve haver nesse processo um movimento de horizontalidade e distribuição de responsabilidades entre educadores/educadoras e educandos/educandas.

Nessa abordagem, o nosso projeto do PIRP tem como principal objetivo trazer os estudantes para o processo de elaboração conjunta do movimento de aprender e, consecutivamente, o de ensinar, trazendo como prática uma metodologia que horizontaliza a educação escolar. Ou seja, a metodologia que é proposta por nós nas quatro turmas de nono ano no Colégio Estadual Manuel de Abreu, evidencia que o ensinar e aprender deve ser uma responsabilidade de todos, inclusive dos estudantes. Para tal, iremos desenvolver três aspectos destas metodologias empregadas em nosso cotidiano de atividades.

a) Assembleias

Neste sentido, trabalhamos nossa metodologia engendrada em um caráter mais democratizante. Trata-se, em suma, de um levante empenhado para que haja um processo efetivo de educação democrática nesses espaços escolares em que atuamos.

Sendo assim, logo ao início do ano letivo é efetuado uma aula que trabalhará com os estudantes o conceito de Democracia no intuito de chegar à temática das Assembleias da democracia ateniense na Grécia Antiga. Esse movimento tem como finalidade tornar familiar a forma que é dada uma Assembleia e a maneira que as decisões eram tomadas e orquestradas de forma coletiva na democracia, desenvolvida naquele contexto histórico da antiguidade, mesmo que ainda muito centradas em homens brancos. A partir desse momento de aprendizado sobre uma Assembleia, é organizado, no início de cada semestre, uma Assembleia que se torna, a partir dali um instrumento didático de valorização das vozes e anseios dos estudantes que serão fundamentais para guiar o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando como:

estes espaços são ricos em possibilidades de aprendizado. Para além de quebrar a hierarquia das decisões e da relação entre professor e estudantes, também auxilia a amadurecer os discentes para a vida em sociedade: encarar os dissensos, saber ouvir, treinar argumentação para convencer a outra parte, pensar coletivamente e não individualmente na hora de decidir seus votos e saber respeitar decisões tiradas pelo coletivo. (DIAS JUNIOR, 2022, p.251)

Em especial nos dias em que são desenvolvidas as Assembleias bimestrais, é desenhada a estrutura da sala em formato de roda para que seja valorizado e potencializado, de forma linear, a ideia de debate entre estudantes, residentes e professor. A partir disso, a dinâmica do debate é organizada por pautas, para que a cada momento seja debatido, pensado e organizado a forma em que será trabalhado determinado aspecto naquele bimestre, como por exemplo, de que maneira o conteúdo será apresentado: por meio de mapas mentais, fichas impressas, exposto no quadro em formato de texto corrido e etc.

Vale pontuar que depois de debater, oferecer propostas, defender e atacar determinadas falas e ideias desenvolvidas durante o debate, os estudantes terão que abrir uma votação para escolher, de forma democrática, aspectos que são tratados em cada pauta. Os resultados sempre são respeitados por todos, mesmo que não haja uma concordância geral e, até mesmo se os educadores e educadoras entenderem que não são escolhas mais adequadas para que o aprendizado seja alcançado de maneira mais sólida, o resultado não é alterado até a próxima Assembleia. Na verdade, o processo de não interferir bruscamente nas escolhas dos alunos na hora das Assembleias bimestrais é fundamental, pois desperta neles uma autocrítica em relação ao aprendizado coletivo e os mostrará a maneira da qual a turma melhor desenvolve-se e se

dedica. É corriqueiro presenciar estudantes que votaram, por exemplo, dentro da pauta de avaliação, para fazer resenha de um filme ou terem um simulado objetivo comentarem que não se adaptaram e preferirem votar em uma outra forma avaliativa na próxima Assembleia bimestral, como por exemplo desenvolverem um Teatro histórico onde os alunos fazem uma exposição teatral a partir do contexto trabalhado no bimestre, ou alguma outra dinâmica.

Pela ótica dos educandos, a partir do que nós educadores enxergamos na prática, as Assembleias bimestrais os proporcionam as possibilidades para moldar a disciplina de História do nono ano da forma que eles quiserem a partir do conteúdo base que lhes é proposto e os interessa. Entendendo, portanto, que nas Assembleias conseguem ter suas vozes ouvidas para indicar aspectos que os incomodam dentro da escola, como o uso exacerbado do quadro como uma ferramenta de controle constante. Eles, no espaço de estudantes, já salientaram que estavam acostumados a copiar do quadro por cinquenta minutos seguidos e perder muito tempo nesses espaços que poderiam estar sendo ocupados com atividades mais lúdicas e reflexivas.

Nesse exercício de trazer uma metodologia calcada em um ensino mais democrático, observam que dentro da escola há metodologias que os negligenciam da participação na construção de conhecimentos. No entanto, pode haver turmas que usam o espaço da Assembleia para escolher atividades que sejam mais fáceis e ligadas a um ensino mais fabril, com o objetivo de ter menos trabalho e, consecutivamente, um aprendizado raso. Por este motivo, na Assembleia bimestral o espaço do debate, em si, é de suma importância para que haja a compreensão conjunta daquilo que é melhor para o aprendizado da turma.

Sendo assim, repensar com os educandos que o espaço educacional pode ser um momento democrático, desde o que é ensinado até o que é aprendido, dando a entender que esse processo é multilateral, faz com que seja fomentado neles o sentimento de que fazem parte do processo da própria formação. Inclusive, em algumas ocasiões as assembleias ou as fichas de autoavaliação expõem alguma opinião contrária a determinadas conduções do educador. Esse fator, em certa medida, deve ser considerado dentro do processo de construção conjunta, pois: “é preciso que o educador se desarme do receio natural receio de ser criticado. Estar suscetível ao erro e estar sempre disposto e aberto para encontrar novos caminhos para melhorar a sua didática são condições fundamentais para o constante aprimoramento da prática.” (ibid, p.252). Por certo, os estudantes são os principais formadores dos educadores que os acompanham, como é o caso do professor Walter Moreira, o preceptor desse projeto de Residência Pedagógica, assim como dos próprios residentes pedagógicos que estão a todo momento, a partir da relação com os estudantes, aprendendo a ensinar e sendo ensinados aprendizados distintos.

b) Regências, atividades e aulas mais dinâmicas e participativas

Dentro desse processo de construção coletiva do PIRP, é possível entender as regências e participações diretas dos residentes enquanto um aspecto fundamental do trabalho. Através de um planejamento bimestral coletivo, entre residentes e professor preceptor, é definido para cada residente ao menos uma aula a ser ministrada individualmente. No total são elaboradas e realizadas cerca de 24 aulas ao longo do ano letivo pelos residentes. Além disso, os residentes atuam de forma direta no dia a dia complementando o conteúdo, falas do professor preceptor, e servindo de auxiliares fundamentais em atividades de grupo em sala como debates, trabalhos em grupo, jogos e aulas que requerem uma maior participação da turma toda.

Nesse sentido, a participação dos residentes de formas mais diretas no dia a dia permite que sejam elaboradas formas mais dinâmicas e interativas dos educadores para com os educandos. Atividades como a elaboração de peças teatrais, debates, tribunais do júri e seminários em grupo conseguem ter um suporte muito mais específico em sua preparação, a partir do momento que se dispõe de mais pessoas preparadas em sala de aula para dar o auxílio necessário aos estudantes. Isso não apenas fortalece o vínculo entre os educadores e os educandos, mas também cria um ambiente educacional abrangente e enriquecedor, onde o compartilhamento de conhecimento ocorre de maneiras variadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

Especificamente se tratando deste relato de experiência, no Colégio Estadual Manuel de Abreu, são várias as ocasiões de aulas e atividades onde a presença dos residentes foi fundamental para uma dinâmica mais assertiva. Como é o exemplo da preparação para o tribunal do Júri, uma forma de avaliação escolhida pela turma 901 no último bimestre do ano de 2022. Para a garantia que todos os 3 grupos (Acusação, Defesa e Júri) tivessem elaboradas argumentações interessantes, e conseguir o máximo de engajamento possível na dinâmica, os seis residentes se dividiram em 3 duplas e ficaram ao menos durante 1 tempo regular (50 minutos) auxiliando na elaboração de argumentos baseados em dados e fatos a serem utilizados sobre o tema em questão. Ademais, durante a dinâmica do Tribunal, em momentos de intervalo os residentes também guiaram os alunos para que recebessem orientações sobre o andamento das argumentações, e ajudaram o júri a entender qual grupo estava argumentado de forma mais convincente. Esse é apenas um exemplo de atividade na qual a participação dos residentes para sua realização foi crucial e engrandecedora.

As regências também têm papel fundamental na formação daqueles que ainda estão se licenciando para a prática docente. Proporcionado pelo programa de formação de professores,

o ato de elaborar e reger uma aula enquanto o indivíduo ainda está encontrando-se com seu “eu professor”, faz com que tal educando em formação inicial seja colocado em contato com aquilo que será sua realidade no pós graduação. Nesse sentido, este movimento configura-se como um trato direto com a prática de lecionar que, ao mesmo tempo, proporciona aos residentes a chance de avaliar quais pontos positivos e negativos de sua própria prática docente. Com as regências é possível, portanto, explorar e aprimorar-se, permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre seus erros e acertos antes de efetivamente começarem suas carreiras enquanto professores e professoras.

Essas são experiências formadoras que dificilmente são encontradas se ao longo da graduação o licenciando se restringir unicamente ao campo da universidade, ou até mesmo ao estágio de observação obrigatório. Tendo em vista que dentro do programa o residente não se coloca apenas na posição de espectador da atividade docente, mas se inclui no projeto enquanto sujeito ativo em todo processo pedagógico relativo à disciplina de História durante o ano letivo.

c) *Trans/Formação*

Um outro fator relevante que ajuda a moldar a nossa prática e estimular as nossas reflexões sobre a forma que atuamos é o conceito de *trans/formação*, em que podemos defini-lo como um:

movimento de ações recíprocas entre os sujeitos corresponde o sentido de se dizer que o PIBID/[Residência Pedagógica] consiste num movimento de *trans/formação*, ou de protagonismo compartilhado, reconhecendo as múltiplas formas pelas quais cada qual assume suas responsabilidades e seu compromisso com esse contexto formativo. (ANDRADE, 2017, p.97)

Na prática, vivenciamos duas trajetórias formativas que se retroalimentam: a formação inicial e a formação continuada. O conjunto de residentes pedagógicos, na reta final de suas graduações, estão em processo de formação inicial para a carreira docente, enquanto o professor da rede pública e o professor da universidade se mantém em formação continuada.

Desta forma, este contexto formativo se estabelece de forma mútua e não-hierárquica, aproximando os pontos de vista dos agentes da Residência Pedagógica, pois passam a dividir as mesmas conquistas e aflições. Afinal, “é preciso reconhecer que não se trata de mero investimento quantitativo numa concepção tradicional de formação como relação linear e unívoca entre um formador e um formando: trata-se de um processo circular em que todos se formam.” (ibid, p.97)

Esse cotidiano formativo se dá a partir das diversas reuniões, sejam coletivas com outros dois núcleos que também contam com a orientação do Prof. Dr. Everardo Andrade, ou internas

do próprio núcleo. Esses encontros visam organizar a atuação dos residentes e preceptores, debater textos indicados e estabelecer relatos da vivência e percepção de cada integrante do projeto.

Considerando também o ritmo de vida acelerado da contemporaneidade, o grupo no aplicativo de mensagens instantâneas auxilia a proximidade de todos os sujeitos, pois cria um canal de comunicação direto para compartilhamento de ideias, sugestões, relatos das atividades e até como válvula de escape para buscar apoio para superar alguns desafios da docência.

REFERENCIAL TEÓRICO

Colocando como pressuposto de que a educação é um processo dinâmico (HOOKS, 2021), ao trabalhar com uma educação democrática há a necessidade de rever e colocar em xeque aspectos de relações tradicionais que tornam comum a bipolaridade verticalizada entre educadores e estudantes que desconsidera a importância do engajamento do educando e entende a educação como um processo de reprodução seriada e fixa. Sendo assim bell hooks, em seu livro *Ensinando Comunidade*, insiste dizendo que "quando incorporamos o conceito de educação democrática, passamos a enxergar ensino e aprendizagem como constantes." (ibid, p.61). Dentro dessa perspectiva, quando pensada a Educação Democrática na Residência Pedagógica, distancia-se a concepção de que a educação é um mero exercício de transmitir conhecimentos, dando lugar à visão de um fluxo contínuo de arranjos de conhecimentos somatórios no ambiente da sala de aula, configurando-se como uma *comunidade de aprendizagem* (HOOKS, 2020).

A essência maior de uma educação democrática está ligada à potencialidade que ela desperta nos estudantes, que são engajados e encorajados a construir o conhecimento junto aos professores/professoras. Esse movimento só torna-se viável, pois "o diálogo é o espaço central da pedagogia para o educador democrático" (HOOKS, 2021, p.62) e a partir do momento que as vozes dos estudantes não sejam escutadas de forma linear à dos educadores, os laços educacionais ganham linhas menos democráticas.

Todavia, em *Ensinando Pensamento Crítico* a educadora estadunidense aponta que para trabalhar com Educação Democrática, há um movimento que deve ser feito no primeiro contato com os educandos – propor um domínio na linguagem da democracia.

Lembrando que no caso de bell hooks, o escopo de análise está apontado para escolas dentro dos Estados Unidos (HOOKS, 2020). Entretanto, ao transpor as linhas analíticas e teóricas desta educadora para os nonos anos que a Residência Pedagógica se debruça, fazemos

com que o exercício de familiarizar os estudantes na construção da democracia seja vital, pois pensando juntamente com hooks, nosso Núcleo de professores em *trans/formação* entende que:

Há poucos debates entre os estudantes de hoje sobre a natureza da democracia. Atualmente, a maioria dos estudantes simplesmente presume que viver em uma sociedade democrática é seu direito inato; eles não acreditam que devem trabalhar para mantê-la. Talvez nem associem democracia ao ideal de igualdade. Na mente deles, os inimigos da democracia são sempre e somente um “outro” estrangeiro, à espreita para atacar e destruir a vida democrática. (Ibid, p. 38)

O objetivo maior de trabalhar num processo educacional democrático, visando a horizontalidade e a construção mútua do conhecimento, é a de propor uma educação libertadora, longe das amarras que engessam os estudantes em moldes que os asfixiam e que impossibilita o aprendizado. Nas palavras de bell hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir*, “a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar” (HOOKS, 2013, p.26).

Além de bell hooks, outra referência importante para nós, é a da socióloga Helena Singer, coordenadora do Movimento de Inovação na Educação, que defende que a:

“educação democrática tem o desejo como pressuposto do aprendizado e atribui ao mestre ou educador o papel de auxiliar o aprendiz na realização de sua potência. O reconhecimento da potência de todos está na escola democrática tanto na forma que nela se insere o aprendiz quanto na forma como ali são incorporados e legitimados os saberes da comunidade em que ela está inserida. É neste sentido que a escola democrática se define basicamente como uma comunidade de iguais.” (SINGER, 2008, p.29)

Desta maneira, essa relação entre o educador e o educando se estabelece de maneira diferente do que ocorre em uma modelo de educação tradicional. Enquanto em uma concepção mais horizontal de ensino-aprendizagem ambos estão estruturados na relação de uma comunidade de iguais. Já no modo tradicional:

O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1999, p. 18)

Ou também, pode ser lido como Paulo Freire já havia abordado no conceito de “educação bancária”:

“O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino ‘bancário’, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino ‘bancário’, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo

‘conhecimento’ lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do ‘bancaísmo’.” (FREIRE, 1996)

Com base nestas reflexões, o horizonte que nos estimula a pensar alternativas para esta educação mais habitual é uma tentativa de efetivar uma proposta de inovação. A disputa por este conceito na atualidade é importante, pois não é necessário um vínculo inerente à tecnologia e ao mundo virtual, pois: “Inovação é aquilo que as pessoas e comunidades criam com base em uma pesquisa, em conhecimento, com metodologia clara da realidade em que vivem para enfrentar os desafios sociais que são vividos naquele seu contexto.” (SINGER, 2018, s/p)

Assim, quando tentamos reduzir a verticalidade nas relações entre os atores da sala de aula, quando estimulamos outros métodos avaliativos, quando repensamos as nossas práticas a partir das autoavaliações dos estudantes, quando escutamos as vozes dos estudantes em momentos de assembleias, com carteiras em círculo, quando nosso objetivo é que essa comunidade de aprendizagem formada em cada turma tenha aprendizados significativos e mútuos, faz com que os educadores se vejam como parte do que pode ser aprimorado.

É comum ouvir nas salas de professores e nos conselhos de classe que determinado aluno ou determinada turma “não quer nada”. Mas se faz fundamental pensar as próprias práticas e também se enxergar como parte do desafio que precisa ser enfrentado, já que:

“Quando assumimos que não há apenas ‘dificuldades de aprendizagem’ nos alunos, mas que há ‘dificuldades de ensinagem’ nos professores, as práticas se transformavam. (...) Inovar equivale a operar rupturas paradigmáticas e, sozinho, pouco ou nada poderia fazer. Constituímos uma equipe. (...) No início, apenas guiados pela intuição pedagógica e pela amorosidade, dávamos aula durante a maior parte do tempo, porque era aquilo que nos tinham ensinado a fazer. Mas, fomos introduzindo alterações, a partir das nossas dificuldades de ensinagem. Passámos de uma cultura de solidão para uma cultura de equipe, de corresponsabilização. (PACHECO, 2019, p.46)

Essa corresponsabilização, na nossa realidade na Residência Pedagógica, é o que buscamos na relação entre preceptor, residentes pedagógicos e cada estudante de cada turma do 9º ano em que atuamos.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar os resultados desta iniciativa na Residência Pedagógica de História no C.E. Manuel de Abreu, convém mencionar que o mais importante, em uma perspectiva de educação democrática, não são propriamente os resultados, e sim o processo, o caminho.

A estratégia pedagógica de organização de assembleias em sala se constitui como um processo contínuo, sem resultados imediatos, pois:

O processo democrático é a parte mais importante da estratégia didática, mesmo que as decisões dos estudantes, em um primeiro momento, pareçam equivocadas, como uma divisão desproporcional dos pontos dos instrumentos avaliativos ou o tema de um debate ou tribunal do júri. É importante essa experimentação para que o próprio coletivo perceba na próxima assembleia e mude suas decisões. É muito mais significativo vivenciar uma decisão coletiva que se demonstre pouco efetiva, do que o educador autoritariamente alterar a definição da assembleia. Além disso, por vezes, o que nós educadores julgamos que não daria certo, nos surpreende com um resultado inesperado e muito positivo das turmas. (DIAS JUNIOR, 2022, p.256)

Desta forma, o próprio educador se mantém em constante aprendizado, e ciente de suas limitações, tenta potencializar ao máximo a escuta e definir os rumos do projeto de educação de maneira coletiva. É importante ressaltar que:

Não se trata de simplesmente inverter os pólos da educação tradicional e passar a permitir tudo o que até então foi proibido ou suprimir a ação de todos os agentes responsáveis por aquela educação. Trata-se bem mais de formular uma outra proposta de educação para a formação de cidadãos aptos para viver sob o regime democrático. (SINGER, 2008, p.7-8)

Neste cenário é relevante também abordarmos a distinção entre autoridade docente e autoritarismo. Mesmo em modelos mais horizontais e participativos de educação, o papel do educador não muda quanto à sua responsabilidade. No modelo:

“da Escola Tradicional, o processo educativo tem sua centralidade na figura do professor enquanto sujeito responsável pelo ensino dos conhecimentos universalmente elevados (ciências, literatura, artes e filosofia) aos alunos, de modo gradual e sistematizado. Para os alunos, o processo educativo é representado pela aquisição de conhecimentos de modo gradual, realizado através do contato com os grandes modelos da humanidade, principalmente por aulas expositivas.” (PROTETTI, 2010, p. 76-77)

Esse modelo, pela centralidade do processo educativo estar no professor, tem mais chances de estimular um autoritarismo em sala de aula. Impor a visão do docente aos demais indivíduos no ambiente, em que as mais valorizadas características destes estudantes são escutar, não atrapalhar ou interromper e o silêncio. Mas ter autoridade docente significa ter essa responsabilidade e preocupação com o andamento do aprendizado da comunidade de aprendizagem, sem tolher a liberdade dos estudantes, para que os próprios educandos possam interferir neste processo. Como Paulo Freire (1996) refletiu:

Começemos por refletir sobre algumas das qualidades que a autoridade docente democrática precisa encarnar em suas relações com a liberdade dos alunos. É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. E vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por viabilizar o fomento à Residência Pedagógica e fazer este projeto ser possível.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Everardo Paiva de. Memórias sentimentais (e críticas) de um programa de iniciação à docência: o ponto de vista do PIBID História UFF 2014. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, p. 84-99, 2016.

DIAS JUNIOR, Walter José Moreira. Democracia se aprende na prática e na escola: a experiência da organização de assembleias bimestrais nas aulas da rede estadual do Rio de Janeiro. In: SANTOS, V. *et al*; (Org.). **Caminhos da Educação: debates e desafios contemporâneos**: - Volume 5. 1ed. São Paulo: Editora Dialética, 2023, v. 5, p. 249-261.

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

FREITAS, Luiz. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v.35, p. 1085-1114, 2014.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ação Educativa, 2004.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Ensinando comunidade. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico. São Paulo: Editora Elefante: 2020.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PROTETTI, Fernando Henrique. Afinal, existe algum aspecto positivo no modelo da Escola Tradicional?. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online)**, v. 9, p. 75-83, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SINGER, Helena. **A Gestão Democrática do Conhecimento**. Março de 2008. 231p. Relatório de Pós-Doutoramento na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

SINGER, Helena. **Inovação como contraponto à retirada de direitos sociais**. 2018. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/entrevista-com-helena-singer-inovacao-como-contraponto-a-retirada-de-direitos-sociais/>. (Acesso: 30/01/2023)

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.