

Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa (Org.)

Carla Cristina Campos Brasil Guimarães (Org.)

Lilian Barros Gomes (Org.)

**Vivências da Residência Pedagógica - Português
- 2018-2020**

Brasília

UnB – Departamento de Teoria Literária e Literaturas

V857 Vivências da residência pedagógica [recurso eletrônico] : português : 2018-2020 / Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa, Carla Cristina Campos Brasil Guimarães, Lilian Barros Gomes (Org.). - Brasília : Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2022.
82 p. : il.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-89350-06-4.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino (Estágio).
2. Literatura - Estudo e ensino (Estágio).
3. Professores - Formação. I. Barbosa, Adriana de Fátima Alexandrino Lima (org.). II. Guimarães, Carla Cristina Campos Brasil (org.). III. Gomes, Lilian Barros (org.).

CDU 378:82

Licença de uso da obra

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações (BY-NC-ND)

Revisão gramatical e ortográfica:

Carla Cristina Campos Brasil Guimarães e Lilian Barros Gomes

Autores

Ana Paula Gonçalves de Oliveira

Davi Ramos da Silva

Caroline Iltchenco Zanetti

Ian Lezan Salvador

Cássia Almeida Dourado

Jussara Silva Meireles

Matheus Bacelar dos Santos

Normalização

Carla Cristina Campos Brasil Guimarães

Graziela Barros Gomes

Lilian Barros Gomes

Design gráfico, diagramação e capa

Obra organizada por: Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa, Carla Cristina Campos Brasil Guimarães e Lilian Barros Gomes.

Sumário

| | |
|----------------------|----------|
| Prefácio..... | 5 |
|----------------------|----------|

Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa, Carla Cristina Campos Brasil Guimarães e Lilian Barros Gomes.

| | |
|--|----------|
| Para além do ensino de língua portuguesa: sobre algumas vivências na residência pedagógica..... | 9 |
|--|----------|

Caroline Iltchenco Zanetti

| | |
|---|-----------|
| Formação docente, concepções pedagógicas e políticas: perspectiva do programa de residência pedagógica de língua portuguesa..... | 20 |
|---|-----------|

Ian Lezan Salvador

| | |
|--|-----------|
| Revivência: uma nova perspectiva a respeito do ensino e aprendizagem..... | 35 |
|--|-----------|

Matheus Bacelar dos Santos

| | |
|--|-----------|
| Diário de bordo: um relato de experiência | 44 |
|--|-----------|

Cássia Almeida Dourado

| | |
|--|-----------|
| Observação e vivência: uma retrospectiva intimista da residência pedagógica | 56 |
|--|-----------|

Jussara Silva Meireles

| | |
|--|-----------|
| Iniciação à trilha que é tornar-se professora | 64 |
|--|-----------|

Ana Paula Gonçalves de Oliveira

| | |
|---|-----------|
| Relato sobre o programa de residência pedagógica: os desafios para se promover uma educação inclusiva e de qualidade | 71 |
|---|-----------|

Davi Ramos da Silva

PREFÁCIO

Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa

Carla Cristina Campos Brasil Guimarães

Lilian Barros Gomes

Este livro é o resultado da participação do núcleo de Português no primeiro edital da Residência Pedagógica, - lançado pela CAPES em 2018. Esse programa é uma das ações que integram a política Nacional de Formação de Professores com o objetivo de aprimorar o estágio curricular nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos estudantes na escola de educação básica.

Nossa equipe contou com 3 preceptores, 24 bolsistas e 6 voluntários, uma equipe numerosa e muito atuante. Estivemos presentes nas seguintes escolas: no Centro Educacional Gisno, no Centro de Ensino Médio Paulo Freire e no Centro Educacional Lago (CEL). A imersão contemplou regência de sala de aula, intervenção pedagógica acompanhada por professores das escolas e orientada pelos docentes da Universidade de Brasília.

Nosso projeto, intitulado Teoria e Prática da leitura e escrita literárias, teve como princípio a leitura e a produção de textos literários como parte do processo pelo qual o/a estudante se apropria do mundo e toma consciência das suas potencialidades. O objetivo na formação docente inicial era de que o/a residente vivesse na prática a formação do leitor - tanto no aspecto do trabalho com a leitura literária como no incentivo da escrita literária. Nesse sentido, pretendeu-se aproximar os conhecimentos teóricos da literatura com a prática da leitura e da escrita literária com foco na formação de leitores e na desmistificação da escrita literária.

Enquanto disciplina, a Literatura acaba, muitas vezes, no âmbito das escolas públicas, relegada a aulas de literatura, dentro da disciplina de Língua Portuguesa, de tal modo que sua metodologia de ensino se pauta na pouca carga horária, pouca dedicação à leitura e à formação do sujeito leitor, no engessamento de seu ensino em movimentos literários, adoção de resumos

de obras e suas características, sem a devida leitura completa das obras. Buscaremos deslocar essa prática no sentido de proporcionar aos residentes a possibilidade de se apropriarem do texto literário de modo significativo, rumo à ampliação de seus contextos culturais e ao enriquecimento de sua visão de si, do outro e da sociedade. Nossa meta é (re)descobrir junto aos/as estudantes/residentes/preceptores o poder que a literatura tem de materializar o importante papel da energia criadora e da atividade humana significativa resistente à lógica do consumo e das opressões sociais, ou seja, nossos esforços focaram no sentido de dotar o/a educando/a da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária no sentido da expansão de sua visão de si mesmo e do mundo, e proporcionar ao residente a experiência na formação docente no ensino de literatura com foco na aproximação entre teoria e prática de análise literária e, ainda, incentivar e desmistificar o exercício da escrita literária.

Para isso, inicialmente pensamos em eleger obras indicadas nos editais do PAS/UnB a fim de valorizar e reforçar a possibilidade de os/as estudantes da rede de ensino do DF incluíssem o ingresso na UnB como alternativa viável para suas vidas, além de complementar essa ação com a leitura/discussão de outras obras literárias e de outras artes. Em suma: objetivamos, com base na leitura das obras literárias, incentivar a reflexão que paute nossas condições atuais de vida, com foco nas vivências dos segmentos oprimidos socialmente, desenvolvendo, com isso, a habilidade da escrita literária nos gêneros da poesia e da prosa, com vistas à contribuir com o fortalecimento da autoestima e o autoconhecimento dos/as estudantes na luta contra o silenciamento das opressões sociais. Nesse sentido, o trabalho com a literatura e a formação de leitores joga um papel importante na formação docente bem como também na formação humana dos estudantes. Todos esses aspectos são trabalhados a partir dos estudos sobre leitura literária que promovem não apenas a experiência literária subjetiva de cada um/a, mas também o aprofundamento dessa experiência em conhecimento sobre a literatura a partir da organização do trabalho pedagógico.

Partimos da vontade de compartilhar pesquisas e estudos acadêmicos já em andamento no nível da graduação (PROIC) e da pós-graduação (Póslit - Grupo de Pesquisa intitulado à época Literatura, Feminismos e Revolução, atual Literatura e Corpo) para construirmos, junto aos professores atuantes na Rede de ensino do DF e dos residentes, uma prática que seja capaz

de conectar, de modo mais efetivo, universidade e a sociedade, especialmente no campo estratégico da formação docente inicial. Não foi nosso objetivo levar conteúdos prontos e acabados a serem transmitidos, mas informar e incentivar o debate em que seja construído pela equipe uma compreensão sobre a prática. Para tanto, fizemos reuniões semanais com os estudantes - e mensais com toda a equipe -, nas quais preparamos roteiros de atuação para seleção, leitura e debate sobre as obras e instrumentos avaliadores como: diários de bordo, questionários e roteiros para avaliações orais ao final de cada encontro. Nas reuniões mensais, realizamos atividades preparatórias de seleção, leitura e discussão de obras literárias, além de debater e construir estratégias metodológicas de incentivo à leitura e à produção da escrita literária. Realizamos, ainda, balanços sobre essas atividades, a fim de avaliar nossa prática individual e coletiva, bem como tratar o surgimento de novas demandas.

As ações semanais nas escolas e todas as outras atividades são narradas com o sabor especial do relato de experiência com informações bastante detalhadas nos textos que compõem essa obra, de autoria dos/das residentes. São matérias destes relatos uma caracterização da realidade educacional das escolas-campo em que atuamos, listadas acima. Tivemos acesso inclusive a relatos de dirigentes que se aproximaram da denúncia da precariedade da oferta de projetos de literatura na escola, sempre secundarizada, que é a literatura em relação ao ensino de gramática. A demanda dos estudantes por mais atividades que envolvam o estudo e o trabalho com a literatura como arte e criação, além de história e interpretação do mundo, inclusive, é bem grande e extremamente importante para a formação integral do conjunto dos estudantes, considerando sua grande diversidade não apenas de classe social, mas de geração, de gênero, etnia, raça e diversidade sexual. Nesse sentido, constatamos a potencialidade da aula de literatura, ainda que dentro do trabalho em um currículo, manter sua especificidade e provocar debates sobre questões trazidas pelos textos - geralmente ligadas à luta pela compreensão da existência e sobrevivência no mundo. Essas experiências todas são mediadas pelos aspectos próprios da linguagem literária - que nunca foram eliminados da construção dos atos pedagógicos e sequências didáticas.

Iniciamos nosso período de dezoito meses com quatro meses de orientação conjunta (docente orientadora/preceptores) com ambientação do residente na escola e a elaboração do

Plano de Atividade do residente. Nesse período, os/as residentes cumpriram um mínimo de sessenta horas de ações na escola-campo. Como imersão na escola, tivemos uma carga horária de trinta e duas horas mensais, sendo oito horas semanais na ESCOLA (não exatamente em sala de aula). Essas atividades ocorreram no período de fevereiro a novembro de 2019. Os textos a seguir apresentam as experiências que preencheram essa carga horária de modo muito meticuloso e detalhado. Os assuntos tratados reúnem reflexões sobre elaboração de planos de aulas, de sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem. Foram previstas também vinte horas dedicadas a assuntos de gestão escolar que incluíram observações de reuniões de professores, de coordenadores, com pais, rotina da administração escolar e de diretores.

As cem horas destinadas à regência de classe junto aos preceptores eram os momentos que causavam mais ansiedade nos/nas residentes, mas foram vividos com a relativa tranquilidade do planejamento elaborado em várias instâncias, como vimos anteriormente. Utilizamos, ainda, mais sessenta horas para elaboração do relatório final e participação em seminário institucional, que significou o ápice do projeto. Enfim, passamos agora aos textos dos/das residentes e veremos como toda essa estrutura apresentada aqui, secamente em termos de fundamentos teóricos e organização das ações da residência pedagógica, se materializou em vivência palpável e material de reflexão para uma construção real de formação docente inicial para o ensino básico.

Para além do ensino de língua portuguesa: sobre algumas vivências na residência pedagógica

Caroline Iltchenco Zanetti¹

Minha trajetória na residência pedagógica teve início no Centro Educacional Gisno, sendo residente da professora Tatiana, que dava aulas de Redação e Língua Portuguesa. Quando foi anunciado que eu iria para lá, eu não tinha ideia de como seria e de tudo o que me esperava. Tudo o que eu sabia é que minha colega de curso e amiga, Amanda, estaria comigo, sendo residente com a mesma professora preceptora.

Nossas idas à escola tiveram início em setembro de 2018. Na primeira semana, eu e a Amanda assistimos às aulas da professora Tatiana em turmas de primeiro e segundo ano. A professora trabalhava tanto com turmas de PD (Parte Diversificada), dando aulas de redação, quanto com turmas de Língua Portuguesa como disciplina obrigatória, ensinando Literatura e Gramática.

Em duas turmas de PD, a professora havia passado uma atividade, em aulas anteriores, que consistia em escrever um parágrafo descritivo sobre um personagem, uma pessoa famosa, um objeto ou um lugar. Essa atividade visava trabalhar com os alunos a tipologia textual descritiva e também a estrutura de um parágrafo. Os alunos então leram a descrição que haviam feito para os colegas, para que eles tentassem adivinhar sobre quem (ou o que) a descrição se tratava. A atividade foi interessante para perceber não só como estava a desenvoltura textual dos alunos, como também para captar um pouco dos seus posicionamentos políticos, já que as

¹ Graduada em Letras – Língua Portuguesa e respectiva literatura pela Universidade de Brasília-UnB; carolinezanetti.unb@gmail.com.

suas escolhas e a subjetividade contida nas suas descrições, principalmente nas descrições de políticos atuais e governantes históricos, revelaram um pouco sobre suas opiniões pessoais.

Nessa atividade, pude observar como a professora lidava com alguns posicionamentos polêmicos dos alunos, dando abertura para que eles se expressassem, mas trazendo algumas reflexões para que eles pudessem ver as coisas sob um novo ponto de vista.

Na semana seguinte, acompanhei turmas de segundo e terceiro ano. Em uma turma de segundo ano, a professora forneceu tópicos frasais para que os alunos pudessem desenvolver parágrafos a partir deles. Nessa turma, eu pude auxiliar a professora Tatiana na correção dos textos produzidos pelos estudantes. Foi interessante ver como eles estavam se saindo na produção textual e participar das aulas de forma mais ativa, já que, até então, eu apenas observava a atuação da professora.

Nessas duas primeiras semanas, reparei que o Gisno era uma escola que apresentava alguns problemas de infraestrutura, além de problemas na relação entre coordenação e professores. Com relação à infraestrutura, a escola não tinha Wi-Fi e a professora tinha dificuldade em passar filmes e conteúdos audiovisuais para os alunos por falta dos equipamentos necessários na escola.

Entretanto, a relação dos alunos com os professores era, quase sempre, boa. A própria professora Tatiana era bastante respeitada e os estudantes, em geral, se interessavam pela aula dela. Outro ponto que observei foi o fato de os estudantes não possuírem um hábito de estudo e dificilmente realizarem atividades passadas para fazer em casa, como a leitura de um livro, por exemplo.

A partir disso, percebi que a residência no Gisno seria desafiadora. Havia a necessidade de desenvolver atividades para incentivar os alunos a ler mais e a criar um hábito de estudo, porém, seria preciso lidar com todas as adversidades encontradas no ambiente escolar e fora dele (falta de infraestrutura, problemas nas relações interpessoais dentro da escola, problemas pessoais dos alunos etc.). Apesar disso, nós residentes estávamos dispostos a dar o nosso melhor para gerar algum impacto positivo na escola e na vida dos estudantes.

No segundo mês de residência no Giso, eu e a Amanda presenciamos a professora Tatiana lembrando os alunos das inscrições no PAS. O fato de a professora ter lembrado os alunos das inscrições do PAS nos fez refletir se não seria interessante fazer uma atividade com eles falando sobre o PAS e as outras formas de ingresso na Universidade de Brasília.

Assim, na semana seguinte, resolvemos colocar em prática o que chamamos de “Projeto PAS”. Na terça-feira, enquanto os alunos passavam a limpo redações e conversavam com a professora sobre as notas, eu, Amanda e outro residente, o Diogo, aproveitamos para discutir, na sala de coordenação, sobre como seria a atividade. Planejamos uma dinâmica em que pudéssemos trazer para os estudantes as seguintes informações: as diferentes formas de ingresso na UnB; as diferenças entre as provas do PAS, do ENEM e do vestibular tradicional; os auxílios e as possibilidades de estágio e pesquisa dentro da Universidade de Brasília; programas como o Ciências sem Fronteiras; a possibilidade de mudança de curso dentro da universidade; além das grades curriculares dos cursos de maior interesse dos alunos. Um outro residente, o Nathan, via WhatsApp, nos deu a ideia de fazermos uma roda de conversa com os alunos, para quebrar um pouco a hierarquia, o caráter de aula tradicional, e deixar também os alunos se comunicarem com a gente, tirarem suas dúvidas e falarem sobre os seus interesses e suas perspectivas.

Na semana que se seguiu, realizamos a dinâmica sobre o PAS com os alunos. Nesse dia, compareceram cinco residentes para a realização da atividade. Em todas as turmas que entramos, fizemos a roda de conversa para falar sobre as questões que havíamos combinado. Falamos sobre os diversos pontos de maneira bem livre, relatando inclusive nossas experiências pessoais. Os alunos demonstraram muito interesse no que estava sendo dito. Muitos não tinham conhecimento sobre diversos assuntos: as diferenças entre as provas, as formas de ingresso, a possibilidade de mudança de curso dentro da UnB, os auxílios que são dados na UnB para os estudantes etc. Assim, a atividade foi bastante produtiva em todas as turmas. Os alunos tiraram dúvidas, falaram sobre os seus interesses e seus anseios.

Infelizmente, não houve tempo para mostrar, em aula, as grades curriculares dos cursos, como havíamos planejado, a fim de auxiliar aqueles que ainda estavam em dúvida sobre qual curso fazer. A Amanda resolveu então pegar o contato dos representantes de turma para enviar

o material que havíamos preparado sobre os cursos para eles. Assim, os estudantes poderiam ter acesso ao material e tirar as dúvidas que não foram sanadas em sala através do WhatsApp.

A residência teve continuidade no Gisno até o final do mês de novembro de 2018. Nesse último mês na escola, trabalhamos principalmente com a estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Nós, residentes, tivemos a oportunidade de auxiliar os alunos com as redações, fazendo o papel de mentores. Isso foi extremamente importante para que pudéssemos nos familiarizar com a docência em um momento inicial, ao ensinar os alunos individualmente.

Essas primeiras intervenções em sala de aula – o Projeto PAS e a mentoria na escrita das redações – serviram para “quebrar o gelo”, pois nos aproximamos mais dos alunos e pudemos conhecê-los melhor, o que diminuiu a nossa timidez e aumentou a confiança dos alunos em nosso trabalho.

Dessa forma, esses três meses em que estive no Gisno foram, para mim, de muito aprendizado. Pude, a partir dessa experiência, ter um novo olhar sobre a profissão de professor e sobre o ensino público.

O que mais me marcou foi a forma como a professora Tatiana lidou com os alunos e com o ambiente no qual ela trabalhava. Apesar de todas as dificuldades – falta de infraestrutura, problemas entre a coordenação e os professores, problemas entre coordenação e alunos, entre pais e professores etc. – a professora soube isolar os problemas externos e concentrar-se em proporcionar aos alunos uma boa aula, focando no aprendizado dos estudantes.

Como em toda a escola, a professora também enfrentou problemas com alunos que não se dedicavam ou atrapalhavam a aula, mas isso não a desmotivou. A Parte Diversificada prosseguiu normalmente, as discussões sobre os textos literários em Língua Portuguesa também prosseguiram e as ideias que nós residentes dávamos eram sempre muito bem recebidas pela professora.

Isso nos motivou e nos mostrou que a educação ainda tem um poder transformador, principalmente quando víamos que, em meio a um ambiente problemático, alguns estudantes

empenhados esforçavam-se e destacavam-se nos estudos, e que muitos, ao ouvir um conselho da professora ou nosso (em nossa dinâmica sobre o PAS), repensavam sua forma de encarar a vida e abriam a mente para a possibilidade de entrar em uma universidade. Tudo isso foi muito inspirador e gratificante para nós, residentes e futuros professores.

A nossa ideia de desenvolver atividades para incentivar os alunos a ler e a criar um hábito de estudo, contudo, não foi colocada em prática. A professora Tatiana mudou-se para outra escola no ano de 2019, o que fez com que nós não conseguíssemos desenvolver todas as ideias pensadas para o Centro Educacional Gisno, já que ficamos lá só por alguns meses.

No fim das contas, tivemos o Gisno como um grande aprendizado e como um exemplo de como algumas escolas podem ser difíceis de se trabalhar, exigindo muito “jogo de cintura” por parte do professor. Nesse aspecto, a professora Tatiana foi um exemplo muito positivo, persistindo em sua missão como profissional da educação apesar das adversidades.

Assim, tivemos uma grande mudança de cenário no ano de 2019, quando fomos, juntamente com a professora Tatiana, para o Centro Educacional do Lago (CEL). Lá, a situação era completamente diferente. A escola tinha bastante infraestrutura, a coordenação era organizada e o colégio recebia bastante investimento por parte do governo, já que havia um projeto da Secretaria de Educação, o “Educa DF”, que visava transformar o Centro Educacional do Lago em uma escola bilíngue.

A dinâmica do CEL era muito interessante. Os alunos tinham aula em período integral, sendo que, na parte da tarde, eles faziam oficinas que eles mesmos haviam escolhido, existindo a possibilidade de fazer oficina de redação, de educação financeira, de investigação científica bilíngue, entre outras.

A professora Tatiana trabalhava no contraturno, dando uma oficina de redação. Isso foi ótimo para nós residentes, pois a oficina fazia parte da chamada “parte flexível” do currículo escolar. As disciplinas da parte flexível, diferentemente das disciplinas obrigatórias, não possuem conteúdos mínimos fixados pela Base Nacional Comum Curricular, o que possibilitou

que nós residentes pudéssemos realizar um número maior de intervenções nas aulas e que pudéssemos adaptar os conteúdos propostos pela professora conforme o nosso interesse.

Dessa forma, quando a professora começou a trabalhar com os alunos o gênero textual carta, eu pedi permissão a ela para dar uma aula sobre Carta Argumentativa, ensinando aos alunos, entre outras coisas, os vocativos que deveriam ser utilizados em cartas dirigidas a autoridades.

Essa aula sobre Carta Argumentativa foi dada em dois momentos, para diferentes turmas da oficina. No primeiro momento em que a aula foi dada, estavam em alta dois principais assuntos: o projeto de lei que restringia o Passe Livre Estudantil e o grande número de ataques sofridos por terreiros de umbanda e candomblé devido à intolerância religiosa. Assim, trouxe esses temas aos alunos para que eles pudessem escolher entre escrever uma carta ao Governador Ibaneis ou ao Papa Francisco.

Na carta ao governador, era esperado que os alunos criticassem o projeto de lei e solicitassem que ele não fosse aprovado ou ainda que demonstrassem apoio à sua aprovação. Já na carta ao Papa Francisco, era esperado que os alunos pedissem a ele que se posicionasse contra os ataques aos terreiros de umbanda e candomblé, já que o papa é um grande ativista político e defende o respeito a todas as religiões.

Já no segundo momento em que essa aula foi dada, o assunto do momento eram os casos de desmatamento e queimadas ilegais na Amazônia. Assim, solicitei aos alunos que escrevessem uma carta ao Presidente Jair Messias Bolsonaro, criticando as suas atitudes frente a essa situação ou demonstrando apoio às suas ações.

Com essas aulas sobre carta argumentativa, eu esperava que os alunos, além de aprender a se comunicar através desse gênero textual, pudessem pensar e se posicionar criticamente frente a alguns temas de caráter político e social. Para ajudá-los a ter mais embasamento em suas argumentações, eu trouxe, para cada tema, diversos dados e informações relevantes. Assim, eles puderam, através das informações trazidas e debatidas em sala de aula, refletir e adotar um posicionamento crítico.

O resultado dessas aulas e da atividade solicitada, a escrita da carta a uma autoridade, foi muito positivo. Vários alunos trouxeram argumentações excelentes em suas cartas, conseguindo posicionar-se criticamente com base em dados e fontes confiáveis.

Assim, posso dizer que minha primeira experiência dando aula a uma turma de muitos alunos foi muito positiva e gratificante! Foi muito bom ver que os alunos estavam interessados na aula e que se empolgaram com os debates realizados em sala e com a escrita da carta.

A segunda aula planejada por mim para as turmas da oficina de redação foi uma aula sobre os usos da vírgula. A escolha desse conteúdo se deu pelo fato de muitos alunos afirmarem, em sala de aula, que saber quando usar a vírgula era uma das grandes dificuldades que eles tinham na hora de escrever.

Assim, eu, juntamente com um colega residente, o Diogo, elaboramos a aula sobre os usos da vírgula. Nessa aula, pudemos experimentar um método de ensino de gramática da professora Eloisa Pilati, da Universidade de Brasília.² Esse método tem como base a teoria gerativa e consiste em ensinar gramática para os alunos de uma forma mais intuitiva.

Desse modo, em vez de passarmos um monte de regras sobre os usos da vírgula para os alunos decorarem, nós lhes ensinamos que a vírgula deve ser utilizada quando há o deslocamento de algum sintagma dentro da oração. Não utilizamos o termo “sintagma” na explicação, mas explicamos que existe uma ordem direta da oração e que os termos não são separados por vírgula quando se encontram posicionados nessa ordem. A ordem inversa, por sua vez, faz com que os termos “deslocados” sejam isolados por vírgula.

Nesse método de ensino de gramática, além da explicação que leva em consideração algumas concepções gerativistas sobre a linguagem, há o uso de jogos e atividades que tornam a apreensão do conteúdo ainda mais natural. Desse modo, a atividade utilizada foi a chamada

² Método exposto em seu minicurso “Gramática gerativa e produção de material didático” oferecido no I Simpósio Internacional letramentos: identidades leitoras latino-americanas, em Brasília, em novembro de 2018.

“Dinâmica das Plaquinhas”. Nessa dinâmica, são utilizadas algumas placas que contêm termos da oração – sujeito, verbo, objeto, adjunto adverbial – de uma frase qualquer, além de duas plaquinhas que contêm vírgulas.

A atividade consiste em colocar os termos da oração na ordem direta e perguntar aos alunos se há alguma vírgula na frase. Diante da resposta negativa, uma plaquinha é deslocada, representando o deslocamento de um termo da oração (sintagma), então é perguntado novamente aos alunos se há alguma vírgula na frase. Quando os alunos compreendem bem o conteúdo, a tendência é que eles saibam que as vírgulas isolam o termo deslocado e respondam corretamente. Quando ainda há uma dificuldade dos alunos em perceber isso, alguns poucos deslocamentos com as plaquinhas já são suficientes para que eles percebam como devem ser utilizadas as vírgulas.

Essa aula sobre os usos da vírgula, acompanhada dessa dinâmica, foi muito bem recebida pelos alunos! Eles demonstraram empolgação ao responder as perguntas iniciais que eu fiz a eles pedindo que tentassem descobrir em quais frases a vírgula estava incorreta. Quando mostrei a eles em quais frases o emprego da vírgula estava errado, muitos se surpreenderam e demonstraram interesse em entender o porquê. Durante a explicação, percebi que eles estavam atentos e, durante a dinâmica das plaquinhas, os alunos participaram ativamente. Alguns inclusive nos auxiliaram na dinâmica segurando as plaquinhas e realizando os deslocamentos.

Por isso, essa aula foi extremamente importante para mim, pois pude testar um método aprendido no ambiente acadêmico e ver que o resultado da aplicação desse método em sala de aula foi bastante positivo!

Por fim, a terceira aula planejada por mim para a oficina de redação foi uma aula sobre pronomes demonstrativos, já que, segundo os alunos, a dificuldade em saber quando usar o “esse” ou o “este” também os atrapalhava na hora de escrever uma redação.

Nessa aula, pude ensiná-los as três formas de utilizar os pronomes demonstrativos: como localizadores espaciais e temporais; como pronomes anafóricos e catafóricos; e como

localizadores intratextuais. Essa aula também foi bastante produtiva e terminou com a resolução de questões do PAS e do vestibular da UnB.

Com isso, posso afirmar que a minha experiência na residência pedagógica foi bastante completa: eu observei as aulas da professora Tatiana, auxiliei os estudantes na escrita de suas redações, realizei intervenções juntamente com meus colegas residentes, dei algumas aulas, testei um método de ensino de gramática aprendido na universidade e troquei experiências com meus colegas nas diversas reuniões que tivemos. Além disso, pude vivenciar problemas do nosso sistema educacional e vencer minha timidez frente a uma sala de aula.

Por isso, acredito que a residência tenha sido de extrema importância para a minha formação enquanto profissional da educação. As vivências que eu tive no projeto transformaram as minhas práticas pedagógicas, a minha didática e o meu olhar sobre a escola pública.

É importante ressaltar também que a residência proporcionou a nós residentes algo que tenho visto pouco nas universidades: a transferência dos conhecimentos adquiridos no ensino superior para as práticas pedagógicas no ensino básico. Assim, nas áreas de gramática e redação, isso significou fazer com que a aprendizagem de gramática se tornasse algo leve e intuitivo para os alunos, já que, segundo a teoria gerativa da linguagem, eles já possuem um conhecimento interno da estrutura gramatical da sua língua materna, que constitui a sua competência linguística (KENNEDY, 2013), e só precisam criar consciência disso.

Durante a minha atuação nas escolas, percebi que tanto as escolas quanto a secretaria de educação e a UnB viabilizaram a realização das atividades da Residência Pedagógica. Os coordenadores do CEL, na oportunidade que tive de conversar com eles, tiraram todas as minhas dúvidas sobre a escola; a CAPES disponibilizou bolsa para todos os residentes, inclusive os que antes eram voluntários, o que contribuiu muito para que os residentes permanecessem no projeto até o fim; e a UnB possibilitou que a residência equivalesse ao estágio obrigatório, o que facilitou muito a vida de todos os residentes.

Com relação às dificuldades que nós residentes enfrentamos nas escolas, vale destacar principalmente as vivenciadas no período em que estivemos no Gisno, relacionadas sobretudo a problemas de infraestrutura e a problemas nas relações interpessoais dentro da escola. Havia também o fato de que os estudantes não possuíam um hábito de estudo e dificilmente realizavam atividades passadas para fazer em casa, como a leitura de um livro, o que dificultava o aprofundamento dos textos literários nas aulas de literatura. Porém, isso não fazia com que a professora Tatiana desistisse de fazer os alunos aprenderem e, pelo contrário, fazia com que ela buscasse outras alternativas, como a leitura em conjunto em sala de aula.

Outro problema, que inclusive inspirou o nosso “Projeto PAS”, foi o fato de a escola dar pouca ênfase à importância do PAS, do ENEM e da universidade pública, de modo que muitos alunos não queriam se inscrever no PAS e uma boa parte deles nem tinha a perspectiva de cursar uma faculdade ao terminar o ensino médio.

Com relação ao Centro Educacional do Lago, um problema que nós percebemos foi o cansaço dos alunos devido ao sistema da escola integral, já que os alunos tinham aulas pela manhã e pela tarde quase todos os dias. Muitos deles se queixavam do tempo curto para estudar e fazer os trabalhos, mas, ainda assim, havia muitos alunos realmente interessados em aprender e as turmas, em geral, eram muito acolhedoras.

Por fim, um problema que foi percebido tanto no CEL quanto no Paulo Freire (onde estavam os residentes de outros preceptores) foi a diferença de tratamento de alguns alunos para com os residentes homens e para com as residentes mulheres. Houve alguns casos em que nós, residentes mulheres, fomos desrespeitadas pelos alunos, que não nos levavam a sério da mesma forma que faziam com os nossos colegas homens. Isso nos mostrou que há um problema de machismo que perpetua todos os espaços e que precisa ser trabalhado dentro das escolas, para que isso não ganhe força no decorrer do desenvolvimento dos adolescentes.

Tendo tudo isso em vista, percebo que as experiências que tive nessa residência foram de grande valor para o meu crescimento pessoal e profissional. Espero que o projeto continue para que outros estudantes das licenciaturas possam ter essa oportunidade de atuar nas escolas públicas e perceber o ensino básico a partir de um novo prisma.

Referências

KENNEDY, E. **Curso Básico de Linguística Gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

Formação docente, concepções pedagógicas e políticas: perspectiva do programa de residência pedagógica de língua portuguesa

Ian Lezan Salvador³

Considerações iniciais

Situado no contexto do programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa, este trabalho aborda a formação docente em tempos de avanço da nova direita. Para isso, expõe-se a percepção de professores e residentes pedagógicos acerca das metodologias de ensino e das tendências pedagógicas, sendo, dessa forma, imprescindível levar em consideração o contexto de mudanças educacionais e políticas emergentes na atual conjuntura. Como objetivos secundários, também buscamos promover reflexões sobre o processo de formação docente.

A motivação fundamental para a escolha do tema encontra-se na necessidade de promover o debate acerca da formação docente a partir da perspectiva do programa de Residência Pedagógica, o qual traz aspectos inovadores para a esfera educacional. Essa ação trouxe, a partir de 2018, uma reformulação do estágio supervisionado e foi descrito como um programa que visa

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (CAPES, 2018, p. 1).

³ Licenciado em Letras pela Universidade de Brasília-UnB; mestrando no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia-UFBA; e-mail: ianlezansalvador@gmail.com

Ademais, este artigo tem como base as vivências do Programa de Residência Pedagógica durante os anos de 2018 e 2019. Tal realidade temporal não pode ser isolada do momento sociopolítico de transformação da sociedade brasileira, o que influencia diretamente a esfera educacional. É nesse sentido que despontam enérgicos debates acerca das orientações da educação no Brasil.

Concepções educacionais no Brasil

Versar sobre a educação no Brasil é uma tarefa que exige uma ímpar delicadeza, pois é um assunto que evidencia, dialeticamente, numerosas teorias, metodologias, concepções e didáticas. Além disso, essa temática movimenta paixões, posto que a educação é uma preocupação de parte da população brasileira. Apesar dessa realidade, tentamos, neste estudo, compreender as faces das concepções pedagógicas no Brasil, de forma a apreender a atual realidade educacional brasileira.

A partir desse contexto, busca-se, nesta investigação, organizar as concepções pedagógicas presentes no Brasil, de forma a orientar-se por uma periodização. Todavia, essa ideia – periodização – é, ainda, hermética no que diz respeito à educação no Brasil, uma vez que diversos autores já tentaram formalizar essa conceituação, sendo, portanto, uma questão controvertida. Nessa perspectiva, Saviani (2008, p. 12) afirma que “a periodização não é um dado empírico, isto é, não está inscrita no próprio movimento objetivo dos fenômenos históricos investigados”. À vista disso, Saviani (2008) estabelece uma periodização baseada no próprio movimento das ideias pedagógicas, estabelecendo, inicialmente, oito períodos e, posteriormente, quatro períodos com subdivisões. Aqui, concordaremos com esse trabalho.

Diante desse cenário, é possível falar que o Brasil passou, primeiramente, pelo monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, sendo, em seguida, reconhecida a coexistência da vertente religiosa e da pedagogia tradicional, a qual foi predominante por um intervalo temporal extenso, constituindo-se como modelo educacional até o século XX. Ainda assim, partir de 1939, foi possível identificar a influência e a prevalência da pedagogia nova,

que foi preponderante até 1969, ano que se configuram manifestações de uma pedagogia produtivista. Esse modelo teve diversas fases, sendo possível, assim, notar a influência direta de eventos históricos no entendimento da educação brasileira. Nesse ponto de vista, podemos citar, por exemplo, as reformas educacionais feitas pelo governo militar, que privilegiaram uma pedagogia tecnicista.

A periodização feita por Saviani (2008), no entanto, não se dedica às percepções pedagógicas da segunda década do século XXI, o qual constitui-se tópico de análise deste trabalho. Dessa forma, examinam-se, neste ponto, as concepções educacionais atuais. Ademais, é válido ressaltar que, neste ponto, apenas a educação pública estadual do Distrito Federal será investigada, porquanto outros sistemas de ensino têm diferentes concepções.

Sendo assim, após uma pesquisa no Currículo em Movimento Secretaria de Estado de Educação, foi possível sugerir que a educação pública estadual do Distrito Federal é pautada, em teoria, pela Pedagogia Histórico-Crítica, a qual ganha força após o fim da década de 70, como forma de crítica ao caráter reprodutor da pedagogia oficial.

Com isso, os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal fazem críticas diretas às pedagogias tradicionais, nas quais “os programas escolares e o trabalho escolar como um todo são tratados sem amplitude, desprovidos de significados e as questões relacionadas à função social da escola são deixadas em plano secundário” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21). Por conseguinte, no Distrito Federal, pretende-se conceber uma educação em que os conhecimentos se complementam e são significados numa relação dialética que os amplia no diálogo entre diferentes saberes e a aprendizagem transcenda o ambiente da sala de aula e faça da escola uma arena de saberes e de reflexão permanente (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Constata-se, portanto, a partir de uma revista na historicidade do Brasil, que houve oscilações nas concepções educacionais brasileiras. Desse modo, percebe-se que à medida que se transcorrem acontecimentos políticos e históricos, a educação brasileira sofre transformações.

Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa e literatura

Como o desejo, a língua perturba, recusa-se a ser contida em fronteiras”. A emblemática frase de bell hooks (2019, p. 223) expressa uma visão crítica sobre a linguagem. A partir desse comentário crítico, faremos considerações acerca do ensino de Língua Portuguesa e, especialmente, de literatura no Brasil.

Nesse sentido, no que diz respeito a discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa e da sua respectiva literatura, é necessário considerar que o Brasil experienciou um processo marcante de colonização, momento marcado pela aculturação, já que “as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo” (SAVIANI, 2008, p. 27). De forma paralela, bell hooks (2019, p. 224) pronuncia-se acerca da língua inglesa, afirmando que “o inglês é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas, de todos os sons das diversas comunidades nativas”. Contudo, não é possível desconsiderar a existência desse período na história, em que se destacam o plano de instrução de Nóbrega, o qual preocupava-se com o ensino da língua portuguesa para os povos indígenas, a proposta de Anchieta, que produziu uma poesia e um teatro e, por último, o chamado Ratio Studiorum, análogo à pedagogia tradicional, período no qual a gramática era ensinada com o objetivo de assegurar expressão clara. Percebe-se, assim, o caráter elitista do ensino de Língua Portuguesa e literatura no Brasil.

No mais, é ainda proveitoso expor as críticas que esse período educacional sofreu. Nessa perspectiva, o Alvará de 28 de junho defende as “regras da poesia pela sua união com a eloquência, a partir dos exemplos de Homero, Virgílio, Horácio” (SAVIANI, 2008, p. 88). Inclusive, o ensino de língua portuguesa obteve também a atenção de Abílio César Borges, que, após manifestar seu descontentamento com o fato de a língua portuguesa não ser critério para entrada em cursos superiores, conseguiu a inclusão do português como um dos preparatórios exigidos para ingresso nos cursos superiores (SAVIANI, 2008).

Desse modo, como podemos depreender dos trechos aludidos, o ensino de língua portuguesa foi concebido não só como um processo de aculturação, mas também se tratava de

uma visão elitista e acrítica, a qual perdurou por um longo período. Por conseguinte, o ensino de literatura era limitado à leitura de autores da Antiguidade Clássica, aparentando comportar-se como uma “curtição” erudita e socialmente excludente.

Não obstante esse passado, houve avanços no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa e da literatura. Nesse ponto, foi imprescindível que, com o desenvolvimento e aperfeiçoamento de diferentes tendências pedagógicas, fosse constituído um currículo adequado ao pensamento crítico do século XXI. Citam-se, aqui, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídos em 2000, os quais estabelecem uma interdisciplinaridade entre as linguagens, constituindo a área de linguagens e códigos, que “são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico que isso representa” (BRASIL, 1999, p. 20). Ademais, também corrobora esse posicionamento o trecho a seguir:

É relevante também considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico. A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos. (BRASIL, 1999, p. 21).

Por fim, sem perder de vista a questão principal deste texto, frisa-se que a educação pública do Distrito Federal é orientada pelo Currículo em Movimento. Esse texto confirma uma percepção crítica do ensino de língua portuguesa e literatura, logo, “é necessário entender a linguagem como modo de interação social, ou seja, por meio da linguagem, atuamos e agimos no mundo, modificando-o e sendo por ele modificados, em uma relação dialética” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 27). Para além disso, destaca-se a inclusão do pluralismo no ensino, defendendo-se que:

O pluralismo cultural e semiótico (diversas linguagens) deve ter lugar na escola em contraposição à intransigência com a diversidade a fim de que se favoreça a formação de uma sociedade multiletrada: aquela em que homens e mulheres desempenhem práticas sociais letradas com propósitos culturais específicos de forma bem-sucedida e que entendam o papel que as diversas linguagens desempenham em diferentes esferas sociais (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 27)

Além disso, o ensino de linguagens tem como objetivo “recuperar as representações artísticas canônicas universais, as contribuições de origem africana e indígena e favorecer a fruição estética das manifestações culturais populares e locais” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 28). Ou seja, não há mais a necessidade de nos atermos aos autores clássicos e canônicos.

Ascensão da nova direita e influência na educação

Em concordância com o que foi relatado nas seções anteriores deste artigo, é possível afirmar que existe um nexo entre a política a forma com qual a educação é depreendida no Brasil. Ou seja, as transformações sociopolíticas atuam sobre a esfera educacional.

Isto posto, salienta-se que este trabalho se baseia em vivências educacionais dos anos de 2018 e 2019, conseqüentemente, constata-se um período de modificações no âmbito político. Nesse ínterim, houve um período de ascensão da Nova Direita, tal qual ocorreu na Polônia e na Itália. Esse movimento emerge, principalmente, em períodos de crises econômicas, inerentes ao modelo capitalista de produção e para além da presença do conservadorismo e do tradicionalismo, as redes sociais são aliadas.

No que diz respeito à Educação, há também mudanças trazidas pela nova direita. González-Monteagudo (2019) defende que são marcas dessa política o uso de metodologias tradicionais de ensino aliadas ao currículo centralizado. Além disso, há uma busca por um currículo neutro, focado em ciências exatas e matemática e uma exclusão de minorias.

Realidade das instituições de ensino do Distrito Federal

Com o intuito de asseverar os apontamentos teóricos deste trabalho, são apresentados, nesta seção, dados práticos acerca da realidade educacional do Distrito Federal. Assim, temos como referência duas instituições públicas de Ensino Médio que participam do Programa de Residência Pedagógica em língua portuguesa.

Enfatizamos também que não é objetivo deste artigo classificar de modo qualitativo as instituições de ensino participantes, tampouco avaliar o trabalho dos professores preceptores. Desse modo, tentamos não transferir juízos de valor e opiniões pessoais para este trabalho.

Ademais, esta pesquisa tem como objetivo a investigação da a formação docente. Portanto, é totalmente inconcebível a identificação dos professores preceptores e dos estudantes, ainda que alguns já tenham atingido a maioria.

Centro Educacional Gisno

De início, a escola perscrutada, entre 2018 e 2019, foi o CED GISNO. Essa instituição batizada de Ginásio do Setor Noroeste (GISNO) foi criada pelo Decreto n.º 1.620, de 01/03/1971, sendo, posteriormente, renomeada Centro Educacional GISNO. Trata-se, desse modo, de uma escola pública localizada em uma área central de Brasília, conforme a figura 1, que apresenta o mapa da respectiva instituição:

Figura 1 – Mapa de localização do CED GISNO



Fonte: Google Maps

Apesar da boa localização do CED GISNO, não é possível dizer que a escola atenda a uma comunidade local. Isso se deve não só ao fato de essa comunidade ter uma renda alta, mas também à desvalorização do ensino público e, conseqüente, sucateamento da escola. Com tal característica, o CED GISNO passou a receber estudantes das áreas mais distantes que de sua comunidade escolar, impossibilitando a construção de parcerias com a comunidade local ((DISTRITO FEDERAL, 2019)

Quanto ao ambiente escolar, é notável a existência de uma desarmonia entre os professores e, por conseqüência, um clima de desinteresse generalizado. Seria utópico tentarmos apontar motivos para essa realidade, porém acreditamos que tenha relação com a falta de estrutura física e de apoio aos docentes, fatos relacionados diretamente com a política neoliberal de sucateamento do público.

Outro aspecto relevante da realidade dessa instituição e que acreditamos também estar conectado à política neoliberal diz respeito às concepções pedagógicas. Nesse tópico, há uma inconsistência entre a realidade vivenciada e a teoria proposta pela proposta pedagógica da escola.

Assim, em teoria, essa instituição se propõe a propiciar a interação entre os conteúdos e a realidade concreta e a superação das visões não críticas e crítico-reprodutivista (DISTRITO FEDERAL, 2019). Além de entender que a função da escola é “a formação de cidadãos críticos, éticos, capazes de viver em e para a coletividade, participando de maneira ativa e transformadora na resolução de problemas sociais e com formação atitudinal compatível com o profissional que se espera inserir no mundo do trabalho” (DISTRITO FEDERAL, 2019). Assim sendo, não obstante algumas ideias relacionadas à tendência Liberal – Renovada Progressivista de Piaget, é explícito que a Base Teórica da escola é a Pedagogia Histórico-Crítica.

Entretanto, a realidade escolar não parece acompanhar a proposta pedagogia. As práticas pedagógicas no cotidiano escolar remetem a um ensino tradicional, em que é possível perceber a visão do professor como autoridade e alunos receptivos, não há, assim, dinamismo na relação

professor-aluno, tampouco os estudantes são vistos como participantes do processo de aprendizagem.

Enquanto isso, os elementos pedagógicos também guardam proximidade com modelos tradicionais de ensino. As avaliações, por exemplo, não demonstram preocupação com os processos e as aprendizagens dos estudantes, o que resulta em evasão e exclusão do processo educacional.

Outra questão relacionada, de forma específica, ao ensino de literatura é a forma como os alunos percebem a leitura. É uma prática da instituição fornecer resumos aos alunos, dispensando-os da leitura integral dos livros. Esse tópico nos rememora às reflexões de Calvino (2007, p.12) sobre a leitura de clássicos, o qual defende que “nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando a mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações”. Ressalta-se, ainda, que as leituras da juventude podem ser formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras (CALVINO, 2007). Ademais, o posicionamento de Cândido (2011) também é lembrado quando defende a literatura como um direito, ou seja, “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CÂNDIDO, 2011, p. 193).

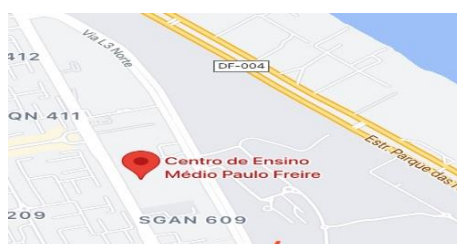
CEM Paulo Freire

Na busca de ampliar as pesquisas acerca da formação docente, analisaremos, ainda, outra escola. A escola escolhida foi o Centro de Ensino Médio Paulo Freire, que começou a funcionar em 1º de março de 1970, sob a direção do professor Delfino Domingos Spezia. Todavia, somente em 05 de março o Governo do Distrito Federal publicou o Decreto que oficialmente criou o Colégio da Asa Norte, inaugurado em 1º de abril do mesmo ano.

Essa instituição, conhecida nos anos 90 como CAN, foi rebatizada em 1997, a partir de uma votação do corpo docente, passando a se chamar Centro Educacional Paulo Freire; sendo, em 2000, alterado para Centro de Ensino Médio Paulo Freire - CEM PAULO FREIRE. Assim

como o CED GISNO, o CEM Paulo Freire possui uma localização privilegiada, em uma área central de Brasília, conforme a figura 2:

Figura 2 – Mapa da localização do Centro de Ensino Médio Paulo Freire



Fonte: Google Maps

Entretanto, a maioria dos estudantes do CEM Paulo Freire são moradores do plano piloto, o que pode ser constatado a partir do projeto pedagógico da escola. Sendo que do total de 308 alunos, que responderam a pesquisa: 64% residem no Plano Piloto, 25% em regiões administrativas e 11% são residentes em cidades do entorno do DF.

O ambiente escolar do CEM Paulo Freire é mais harmônico e, de forma geral, há um entendimento não só entre os docentes e a equipe gestora, mas também entre os alunos. Uma parte desses são engajados com a realidade escolar e, inclusive, mantém um Grêmio, o qual se apresenta como um “mecanismo de participação dos estudantes nas discussões e ações no cotidiano escolar e em seus processos decisórios, constituindo-se num laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático.” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 73)

Além disso, quanto às concepções pedagógicas da instituição, há uma clara crítica ao modelo tradicional de ensino, em que o aluno é tido como espectador. Para o CEM Paulo Freire o estudante deve ser “um agente que pode resolver problemas e mudar a si mesmo e o mundo ao seu redor” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 40).

Nessa acepção, o professor dessa instrução mantém a vinculação entre educação e sociedade, pois professores e estudantes são agentes sociais. Para tal, é necessário que o

professor crie situações comuns ao dia a dia do aluno e o faça interagir ativamente de modo intelectual e afetivo, trazendo o cotidiano para a sala de aula e aproximando o dia a dia dos alunos do conhecimento científico. Isso é sempre possível, pois inúmeros e praticamente inesgotáveis são os campos e contextos de experiências vivenciadas pelos alunos e pela escola, que podem ser utilizados para dar vida e significado ao conhecimento. (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Nota-se no que tange ao contraste entre teoria e prática escolar que o CEM Paulo Freire acredita que existem diferenças entre a teoria e a prática. Assim, há o seguinte posicionamento no Projeto Pedagógico “a prática educacional não se comunica com o mundo teórico acadêmico e científico, não há laços entre a teoria e a prática, e o processo educativo não ocorre em sua plenitude” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 26).

Diante disso, o que se percebe é que embora o CEM Paulo Freire tenha ainda características tradicionais, tal qual fileiras e grades, heranças arquitetônicas do século XX, existe uma tentativa de um ensino crítico. Desse modo, apesar de não ser totalmente dinâmica a relação entre professores e alunos, há uma busca, ainda que tímida, pela participação discente, prezando-se por aulas dialogadas.

No mais, a mesma dificuldade visualizada na outra instituição de ensino quanto à leitura e, conseqüentemente, ao ensino de literatura foi constatado no CEM Paulo Freire. Destarte, os estudantes não têm o hábito de leitura, o que nos faz recorrer à resumos e simplificações de clássicos da literatura. Situação que nos faz refletir se essa circunstância seria um problema estrutural da educação brasileira. Outro questionamento surgido é quanto à escolha de um cânone, que, por vezes, não representa a diversidade da sociedade brasileira e tampouco chama atenção dos jovens estudantes.

Por fim, o CEM Paulo Freire é uma escola receptiva e com uma comunidade escolar que busca, de certa forma, uma educação pública de qualidade. Para além disso, destaca-se que a equipe da escola faz uma crítica ao sucateamento da educação pública, assim, “é sabido que diversos fatores são determinantes para agravar a deterioração da qualidade da educação ofertada nas escolas públicas e que, muitos deles, estão diretamente ligados às frágeis relações

sociais e econômicas que embaraçam grande parte da população” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 38).

Da formação docente

Uma das discussões mais acaloradas no âmbito educacional diz respeito à formação docente, a qual movimenta questões políticas, históricas e sociais. Sendo assim, quando nos compreendemos como protagonista dessa discussão, ou seja, futuros docentes, nos depara com diversas ideias e concepções.

Nessa situação, ao mesmo tempo em que nos vemos imersos em diferentes concepções e ideais, também nos encontramos em reflexão sobre nossas crenças, vontades e história. Consequentemente, a formação da identidade docente não se inicia quando ingressamos em uma licenciatura e tampouco esse processo é finalizado ao fim da graduação. Por esse lado, “a identidade profissional é uma possibilidade de expressão da história de vida da pessoa, de seus valores, vontades, necessidades, crenças e projetos pessoais”. (MARINHO-ARAÚJO, 2014, p. 38).

Por diversas vezes, quando tentamos nos enxergar no papel de docente, somos remetidos às referências da cultura popular, em que professores são verdadeiros heróis, capazes de promover uma revolução em seus estudantes.⁴ Todavia, na realidade da educação pública brasileira, temos uma constante sensação de impotência.

Considera-se que “a forma como o professor ensina é influenciada por sua história de vida, seus valores, vontades, necessidades, crenças, ideologias e seus projetos pessoais” (MARINHO-ARAÚJO, 2014, p. 38). e a vida profissional não é desconexa da vida pessoal. É nesse ponto de vista que necessitamos ser críticos quanto à nossa própria experiência. Professores que, quando estudantes, tiveram contato não só com o ensino tradicional, mas

⁴ Tal qual os filmes “Sociedade dos Poetas Mortos”, de Peter Weir e “Ao mestre com carinho”, de James Clavell.

também com docentes autoritários devem se empenhar em desconstruir essas práticas e buscar a superação do ensino mecânico.

Dialoga-se, desse modo, com uma visão freiriana. Isto posto, o docente deve desenvolver não só a amorosidade ao processo de ensino, mas também a humildade. Qualidade que, segundo Freire (1997) faz com que tentemos ouvir o outro e dialogar.

Paralelamente, o medo também é parte do processo. Assim, um primeiro dia de aula dificilmente será isento de inseguranças, de timidez ou inibições (FREIRE, 1997). Esse processo é importante, pois, segundo Freire (1997, p. 45), “a assunção do medo é o começo de sua transformação em coragem”.

Para além disso, essas qualidades não se trata apenas de emoções individuais e subjetivas, mas são parte de um fazer político. Logo, “uma educadora elitista, autoritária, dessas para quem a democracia dá sintomas de se deteriorar quando as classes populares começam a encher as ruas com seus protestos, jamais entende a humildade de assumir o medo, a não ser como covardia” (FREIRE, 1997, p. 45), deste modo, apesar de passarmos por momentos políticos de incertezas e de deterioração de uma educação pública crítica, não devemos nos deixar influenciar, mas sempre lutar. Analogamente ao posicionamento de Freire (1997, p. 33) “é urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se”.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo explorar a formação docente em um contexto de ascensão da Nova Direita. Discutiu-se, então, a percepção de professores e residentes pedagógicos acerca das metodologias de ensino e das tendências pedagógicas, levando em consideração os antecedentes das reformas educacionais e as políticas emergentes na atualidade. Sendo, dessa forma, possível traçar um panorama, de maneira resumida, da situação educacional de escolas públicas do Distrito Federal.

Quanto às análises das instituições de ensino, percebeu-se que, apesar da proximidade geográfica das escolas, não há uma uniformidade de concepções não só dos docentes, mas também dos estudantes. Dessa maneira, a primeira realidade presenciada é bastante complexa, em que é perceptível a desvalorização do ensino público, com consequências à oferta de uma educação de qualidade e à dinâmica dos professores. Paralelamente, a segunda realidade testemunhada se mostra, apesar de algumas dificuldades, um ambiente harmônico e uma tentativa de manter uma educação pública de qualidade.

Por fim, levou-se em consideração ainda os contextos políticos e sociais vividos nas escolas, os quais afetam diretamente o ensino. Assim, são tangentes a esse artigo questões como a política neoliberal, a ascensão da Nova Direita e, conseqüentemente, a desvalorização do ensino público. No mais, apresentou-se um olhar sobre a formação docente e a constituição da identidade do professor no fim da segunda década do século XXI.

Certamente, há um longo caminho para se percorrer nos avanços da formação docente e das concepções de ensino. Entretanto, acreditamos que a formação de novos professores que foram inspirados a ter uma percepção crítica de educação trará conseqüências positivas para a educação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do DF, 2014

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto. **Proposta pedagógica CED GISNO**. Brasília: SEDF, CREPP, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto. **Proposta pedagógica CEM Paulo Freire**. Brasília: SEDF, CREPP, 2020.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Editora Olho D`Água, 1997.

GONZÁLES-MONTEAGUDO, J. **Abordagens conservadoras e autoritárias da política e da cultura. Implicações para a educação: uma perspectiva da Europa**. 2019 – Palestra na UnB.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

MARINHO-ARAÚJO, C. Conceitos e ideias acerca da identidade do professor. In: BISINOTO, Cynthia. **Docência na sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

Revivência: uma nova perspectiva a respeito do ensino e aprendizagem

Matheus Bacelar dos Santos⁵

A residência foi uma revivência. Foi reviver uma experiência, reconhecer percalços, conhecer novas perspectivas e realidades e, principalmente, aprender diante das diferentes realidades. Minha trajetória na residência se deu em três espaços diferentes, que divido para explicitá-los da melhor forma possível: 1 – Centro Educacional GISNO; 2 – Centro de Ensino Médio Paulo Freire; 3- Centro de Ensino Fundamental 07 Asa Norte. Já antecipo que cada espaço carregou uma experiência e abordagem diferente.

Gisno

A iniciar pelo Gisno, com o preceptor Ricardo, o medo inicial era comum entre todas (os) residentes. “Como será lá na escola?”, “Quais dinâmicas poderemos fazer?”, “Quantos ônibus pegaremos para chegar?”, “Como irão nos receber?”. Ainda que, em primeiro momento, estávamos apenas observando e acompanhando o funcionamento da escola, coordenação e ensino das (os) alunas (os), havia uma preocupação prévia em como trabalharíamos os conteúdos.

Ao observar as aulas, notamos⁶ que aquela escola estava repleta de realidades duras. Isso era notável principalmente ao conhecermos os contextos sociais vividos por parte das (os) estudantes. A escola era vista pela sociedade de forma marginalizada, de maneira que era comum ouvirmos comentários como “Aquela escola é problema”, “Alunos de lá dão

⁵ Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura – pela Universidade de Brasília-UnB; e-mail: matheus.bacelar1@gmail.com;

⁶ Em momentos, utilizo a primeira do plural porque a residência tinha essa característica excepcional de podermos compartilhar nossas interlocuções e trocar experiências.

problema”, “Alunos muito desinteressados, querem nada com a vida”. Seria verdade ou um estigma criado e reforçado por algumas atitudes?

Não poderia falar que não havia alunos desinteressados – mas todas as escolas têm -, não poderia dizer que sempre era fácil porque nem sempre será fácil – em todos os lugares. O que o GISNO tinha de diferente era a realidade pessoal de cada um (a). Alunas (os) de 1º ano que moravam no entorno, acordavam 05h00min para chegar às 07h30min, almoçavam na escola porque 13h30min teriam que estar no estágio, chegavam em casa 20h00min, faziam exercícios e iam dormir porque começariam novamente no próximo dia. Se esse aluno que acorda 05h00min dorme em aula, vivendo essa realidade, também seria desinteresse? Conhecer a história dessas pessoas nos trouxe uma nova perspectiva a respeito do ensino. Não acredito ser desinteresse, mas sim um problema cíclico e social em que essas (es) alunas(os) estão inseridas. Tínhamos alunas (os) com familiares em situação de privação de liberdade, outras (os) que parte da refeição era dependente e proveniente do cedido pela escola e alguns (mas) que dependiam dos estágios para sobreviver.

Diante desse cenário, notando que muitas (os) estavam desmotivadas (os), dividimos as aplicações das aulas para duplas de residentes trabalharem alguns aspectos que pudessem motivá-las (os), de forma que houvesse uma maior intenção de inscrição nos vestibulares e no Programa de Avaliação Seriada (PAS). Com isso, tive o prazer de construir metodologias, discutir formas e saídas, compartilhar histórias e lecionar com uma amiga e companheira de residência – Ana Paula. A 1º do plural neste texto apresenta-se principalmente por ela, porque este relatório, a (re)vivência e as minhas experiências deram-se pelos nossos planejamentos e aplicações docentes.

Conduzi algumas atividades, mas me ateei a algumas específicas que mais se destacaram. Além das conversas importantes e abertas que tínhamos em relação ao que a UnB oferecia, tentamos levar formas lúdicas de aprender conceitos importantes, como na aula de “Polissemia e Ambiguidade”. Pedimos aos alunos que criassem *memes* ou propagandas publicitárias utilizando-se desses fenômenos linguísticos. Produziram em sala ótimos conteúdos em cartolina e depois digitalizei, rastreei e montei a arte em programas de edição, o

que a tornou virtual e facilmente “enviável” para colegas e grupos. Apresento abaixo as quatro produções feitas pelos grupos de uma turma.

Figura 1 – Polissemia/Ambiguidade - Homer



Fonte: Alunas(os) do GISNO

Imagem 2 – Polissemia/Ambiguidade – Rave



Fonte: Alunas(os) do GISNO

Imagem 3 – Polissemia/Ambiguidade – Publicidade de roupa



Fonte: Alunas(os) do GISNO

Imagem 4 – Polissemia/Ambiguidade – Publicidade jogo de cartas



Fonte: Alunas(os) do GISNO

Vendo a defasagem que muitos possuíam, resolvemos construir uma oficina de gramática – Gramaticando – para ajudá-los com essas demandas. O intuito era levar jogos e formas mais lúdicas de ensino sobre a sintaxe, semântica e léxico da língua, para que, por meio deste, todas (os) conseguissem escrever de forma mais coesa e coerente. A ideia partiu após a correção das redações das (os) alunas (os) do GISNO. A oficina era oferecida em turno contrário para àquelas (es) interessadas (os), com inscrição feita na secretaria da escola. Tivemos um suporte de materiais e ambiente para aplicação das oficinas, mas infelizmente não teve boa adesão e fizemos 4 encontros sem alunas (os), conseqüentemente a isso a oficina foi encerrada.

Nossas atividades no GISNO, depois de quase 1 ano de acompanhamento, foram encerradas. Com isso, trocamos de preceptor, de escola e metodologia. Faltando pouco mais de um semestre para o término da residência, fomos conduzidos para a supervisão da professora Lilene, nos dividimos e pude lecionar em duas escolas: Paulo Freire e CEF 07 Asa Norte.

Centro de ensino médio Paulo Freire

Como havia supramencionado, não há experiência repetida, portanto tudo aconteceu de forma diferente no Paulo Freire. Mesmo com um período menor na escola, a quantidade de atividades produzidas foi em alta escala.

Era comum sermos recebidos com músicas ao vivo, músicas essas que estavam na matriz de vestibulares. Os comentários sobre o Paulo Freire já eram opostos aos do GISNO, mas a realidade social também. Muitos alunos moravam em áreas mais próximas, recebiam incentivo familiar, não tinham demandas maiores pós-turno escolar e tinham programas realizados pela própria escola para complementação pedagógica de algumas atividades.

Aplicamos também a aula de Polissemia e Ambiguidade, entretanto as (os) alunas (os) estavam passando por um concurso de redação, portanto não realizamos as mesmas dinâmicas da escola anterior. Dito isso, em contrapartida, ajudamos na aplicação e correção de redações de um projeto realizado por uma professora – Lucimar - da escola. O projeto “Linguagens do ser” funcionava através de um laboratório em espaço físico dentro do Paulo Freire, onde aconteciam algumas oficinas e acompanhamento de escrita.

A partir deste, um concurso foi criado para premiar as melhores redações produzidas, o que motivou e mobilizou toda a escola. Para tentar envolver ainda mais os alunos, produzi um modelo de avaliação em que a nota era dada de acordo com um meme específico da *Gretchen* ou de *Mean Girls* – quanto maior a nota, mais feliz era o meme.

As turmas sempre participavam muito e acompanhavam o conteúdo. Éramos professores, conselheiros e ouvintes, o que deixava a interação muito dinâmica. Sempre buscamos – eu e minha dupla – levar ferramentas que auxiliavam a participação, como a aula de literatura a respeito de Clarice Lispector. Após a leitura e análise do texto, montamos um *Quiz*: “*Quem disse isso? Belo ou Clarice Lispector?*”. Dividimos a turma em grupos e demos plaquinhas para votarem em quem achavam que a frase pertencia. Isso sempre os motivava a continuar acompanhando o conteúdo.

Dar *tchau* nunca é uma tarefa fácil. Ver o quanto cada aluna (o) cresceu, aprendeu, conheceu e se dedicou é uma sensação inenarrável. É viver uma experiência, reviver outra, reviver mais uma vez e assim sucessivamente. Não é fácil e, como esperado, não foi. Uma confraternização não foi suficiente para desvencilharmos dessas histórias e experiências, mas saímos com a sensação de “missão cumprida”. Ao escrever esse relato, continua não sendo fácil, principalmente ao lembrar de todo contato realizado, da quantidade de pessoas que

conseguiam ir à escola, da possibilidade de interação, porque no momento de escrita deste texto vivemos em um cenário completamente diferente do partilhado em 2019. Essas interações foram perdidas com a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), mais conhecido como a COVID-19.

A vivência no Paulo Freire acontecia no turno matutino, já no turno contrário, no mesmo dia, acompanhávamos os alunos mais novos do Ensino Fundamental. Conhecer e passar por esses três campos distintos (GISNO, Paulo Freire e CEF07) corroborou com um amadurecimento e aprendizagem a respeito do ensino, da docência e da aprendizagem.

Centro de ensino fundamental 07 da Asa Norte

Ledo engano pensar que seria *mamão com açúcar* dar aula para os quase adolescentes, maior ainda o engano em pensar que esses teriam problemas pequenos. Totalmente o contrário. Mesmo com toda energia e felicidade, conhecemos crianças que lidaram com a perda de familiares, automutilação e familiares em privação de liberdade.

“Ô, tio. Posso ir beber água?”, “Eu não entendi, tio”, “Matheus, você joga free fire?”. Em questão de horas passava de professor para “tio”. Você que está lendo este texto e procurando saber como é a experiência em trabalhar com crianças, meu único conselho é: vá preparada (o) e de coração aberto. Uma hora de aula equivale a quase trinta minutos de *crossfit*. Qualquer “a” pode virar piada, qualquer voz é facilmente esgotada, mas qualquer pessoa sai fascinada com a capacidade e história daquelas (es) alunas (os).

A primeira aula foi sobre “Substantivos” e, se não bastasse uma aula com o calor de setembro, após o recreio, sob o sol de 15h00min, nos foi avisado no início da aula que tínhamos um aluno estrangeiro que só falava em inglês. “Simple noun” e “Compound noun”⁷, era com o tradutor que tentávamos traduzir os conteúdos para o aluno, mas esses eram fáceis, agora como explicar Substantivo Derivado (“derivative noun”) no português, sem um estudo prévio, para

⁷ Esses eram os termos literais das traduções que fizemos durante a aula.

alguém que não entendia o Português? Vimos que professor aprende a se adaptar como pode, até diante dessas situações surpresa.

Superando as adversidades, recebemos o desafio de ajudar uma turma na confecção do Café Cultural. Dividimos a sala em grupos e cada dupla de residente liderou um aspecto do tema – Influência da Itália no Brasil. Tivemos danças oriundas de movimentos italianos, história relacionada, cultura e influência culinária. Essa última foi trabalhada por mim e pela minha amiga, também residente, Ana Paula. Fizemos reuniões, juntamos dinheiro, montamos uma tenda, compramos pizza, fizemos palitinhos de queijo e tomate, decoramos toda a sala para ajudá-los com a pontuação. O resultado chegou: nota máxima. Não veio sozinho, estava acompanhado da emoção dos pais que viam seus filhos, da felicidade dos alunos com o trabalho e de “Sejam bem-vindos a *La Cucina Brataliana*” (balançando a mão) – um jeito muito italiano incorporado pelas (os) estudantes.

A dificuldade retoma, o problema da despedida mais uma vez. Resolvemos fazer brincadeiras com elas (es) para terminarmos de uma melhor forma. Nos colocaram para fazer a dança das cadeiras e, mesmo com elas (es) parando a música de forma que facilitasse para eu ganhar, não percebi que a música parou e perdi a brincadeira nesse último contato. Nunca comi tanto em um dia, afinal eram três turmas no mesmo dia.

Uma reunião final entre os residentes e a preceptora marcou o fim desta caminhada de três semestres de aprendizado e ensino. Nos restou agradecer por tudo que aprendemos, pelo que partilhamos, pelo que vivemos e conhecemos. Houve uma revivência porque foram suscetíveis experiências que se diferiam apenas da observação, era muito mais que isso. A prática pedagógica me revivenciou, de forma que o meu olhar a respeito da educação tenha se tornado mais próximo da realidade vivida em contexto escolar, ultrapassando o ensino teórico aprendido na Universidade. Agora não temos mais só a teoria, mas conhecemos também a aplicabilidade da prática.

Para finalizar, trago uma citação de Paulo Freire, que mesmo tendo a escrito em 1967, ainda se mostra pertinente e atual. Uma educação para a responsabilidade social e política pode ser uma ferramenta muito poderosa de conscientização, incentivo e libertação.

“Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.”
(1967, p. 88).

Referências

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra: 1967. Acesso em 11 de agosto de 2021. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf

Diário de bordo: um relato de experiência

Cássia Almeida Dourado⁸

Pequenas reflexões

Primeiramente para se conceber educação o primeiro que vem a minha mente é a linguagem. Sem uma linguagem quer seja escrita, sinalizada ou visualizada não se tem comunicação. Afinal como disse Camila Pinheiro Silveira Cintia Alves dos Santos “Sem conhecimento e sem comunicação não há humanização”⁹

A língua de uma nação portanto tem fator decisivo para a transmissão de conhecimento escrito e oral. Foi este um dos motivos da minha escolha pelo curso de letras.

Pensar em ensino em um país cujo território é tão extenso que podemos classificá-lo como país a nível continental é uma tarefa deveras difícil. O último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, realizado em 2020 aponta que no Brasil a população ultrapassa o marco de 211,7 milhões de habitantes.

Com uma ampla população, um vasto território com herança e resquícios coloniais herdados dos diferentes colonizadores, a nossa nação é um verdadeiro desafio historiográfico.

Tivemos mesclas de raças e etnias das mais variadas partes do mundo, portugueses, indígenas, africanos, asiáticos, holandeses, alemães, franceses, espanhóis dentre outros que

⁸ Licenciada em Letras Português pela Universidade de Brasília, UnB; e-mail: cassia.2012.almeida@gmail.com

⁹ <https://www.psicanaliseclinica.com/frases-sobre-comunicacao/>

além de contribuições linguísticas e fenotípicas, nos deixaram também fortes impactos culturais levando ao aparecimento regionalismos.

O término tardio da escravidão veio a incrementar o surgimento de favelas e periferias e a urbanização aumentou exponencialmente. A desigualdade social por sua vez se enraizou mais ainda na sociedade brasileira.

Um modelo padrão e engessado de ensino consegue suprir as demandas temporariamente de maneira insatisfatória, no entanto uma proposta inovadora como a do Novo Ensino Médio apresenta problemas principalmente se o estudante se transfere de unidade federativa.

Um estado apresenta tanta diferença de um para o outro que um habitante do sul do país indo para algum estado do nordeste pode ter dificuldades de comunicação apesar de todo território ter o português como língua dominante.

A linguagem interfere diretamente na aprendizagem e transmissão de conhecimento e o domínio de tal se revela como uma arma de alienação e reafirmação de domínio das classes abastadas.

“Se não estás prevenido ante os meios de comunicação, te farão amar o opressor e odiar o oprimido.” *Malcom X*¹⁰.

¹⁰ <https://www.psicanaliseclinica.com/frases-sobre-comunicacao/>

“A finalidade da comunicação é fazer-se entender. Mas há quem prefira se desentender”, *Augusto Branco*¹¹

Depois de experimentar na vida real pude perceber que a meritocracia que muito se prega não existe para a periferia, um caso isolado não é regra. Poucos que nascem com baixas condições econômicas se sobressaem.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram ‘fora de’. Sempre estiveram ‘dentro de’. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’. (FREIRE, 2005b, p. 70)

Muito se ouve sobre chances e direitos iguais, no entanto o que a realidade mostra é que os marginalizados sociais podem até adentrar esferas sociais de prestígio, porém são a minoria. Apesar de já ter sido considerado uma das maiores potências mundiais, o Brasil ainda possui pessoas na linha da pobreza e da fome.

“Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89).

A residência

Quando estava cursando a metade final da graduação surgiu a oportunidade de participar de um projeto inovador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, chamada por todos de CAPES. O projeto tinha como objetivo desenvolver uma forma alternativa aos estágios obrigatórios de cursos de diversas áreas de ensino das quais se incluía minha área de estudo, a língua portuguesa.

¹¹ <https://www.psicanaliseclinica.com/frases-sobre-comunicacao/>

Ao ouvir pela primeira vez a proposta da residência pedagógica entrei em um conflito interno, estava prestes a iniciar meus estágios obrigatórios e a residência era realmente tentadora. Decidi me arriscar e ver o que a experiência da residência podia oferecer.

Normalmente os estágios obrigatórios não oferecem aberturas amplas e chances de se aprofundar na organização e cotidiano escolar, a residência ao contrário oferecia várias oportunidades.

Na faculdade nos apresentam um ideal de educação, uma utopia de como deveria ser o ensino nacional. Somos ensinados sobre leis, parâmetros, índices e rankings a larga escala, mas pouco se ensina sobre as reais situações que podemos enfrentar. Aprendemos o que ensinar, mas não como.

Quando somos estudantes temos apenas uma visão limitada do processo de educação e ensino, no entanto quando atravessamos para o outro lado da mesa e nos tornamos os docentes nos deparamos com a dura realidade educacional brasileira.

Conheci a logística por trás da profissão de professor. Aprendi de maneira realista sobre as relações entre a secretaria de educação e a escola, escola e professores e por fim professores e alunos. Eu tinha uma visão muito idealista da profissão que eu estava buscando exercer e na primeira escola que entrei essa idealização foi por água abaixo.

Após a seleção dos participantes e a escolha das escolas, a residência pedagógica saiu do papel e se tornou algo concreto.

A escola para a qual fui designada no segundo semestre de 2018 foi o Centro Educacional Gisno localizado na SGAN 907 na asa norte do Plano Piloto de Brasília. Minha primeira impressão da escola não foi das melhores.

O espaço geográfico era incrivelmente bom, no entanto a infraestrutura da escola era insuficiente. O que se observava logo de início era a falta de segurança, eu e meus colegas entramos sem nenhum empecilho pois não tinha segurança na porta no período da manhã, ao

ser questionada a diretoria disse que aquela situação não era frequente o que se tornou uma inverdade pois aquela situação se repetia com uma frequência preocupante pelo turno da manhã.

A tarde o controle era maior pois os estudantes eram mais jovens. A escola era completamente diferente nos turnos de funcionamento, o matutino de ensino médio era tratado com descaso, o vespertino era tratado com rigidez e o noturno era ignorado, este último foi retirado no início de 2019. O turno noturno já sofria ameaça de ser descartado, portanto seu encerramento não foi uma surpresa, diversas turmas de todos os anos foram fechadas, vários professores tiveram que ser devolvidos para a regional de ensino. O clima era pesado.

O Gisno é uma das maiores escolas em espaço territorial do DF e uma das mais antigas construídas, carregando uma longa história desde a década de 70. O primeiro bloco apresentava problemas de fiação, algumas carteiras danificadas, o segundo bloco se assomaram também as pichações e o terceiro bloco onde os terceiros anos tinham aula era quase uma prisão.

O bloco dos terceiros era ao lado de uma zona verde, com o argumento de ser por questões de segurança quase todas as janelas tinham grades, meses depois soubemos da verdadeira razão, impedir que os alunos fugissem da escola.

A maioria dos alunos da escola mora em cidades satélites e no entorno, o que resultava em faltas constantes, atrasos frequentes e evasão escolar dos alunos. As pequenas reformas que a escola teve durante o último trimestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019 foram em boa parte com auxílio dos Amigos da Escola (pais e funcionários)

A diferença etária dos alunos e dos residentes era relativamente pequena, o que fazia com que alguns vissem os estagiários como colegas. Em uma conversa descobrimos que os alunos tinham uma espécie de aplicativo chamado “Fuga ao Gisno” que mostravam as melhores formas de fugir da escola, quer seja por janelas, telhado ou buracos escondidos nas grades.

A meu ver o Gisno era uma verdadeira distopia, pra quem estava dentro era uma coisa pra quem se encontrava vindo de fora aparentava ser outra.

A escola é referência pois tem uma sala de alunos superdotados, com direito a lista de espera, ironicamente em sua maioria frequentada por alunos de escola particular que chegavam a pagar até 4 mil de mensalidade na rede particular de ensino.

O Centro Educacional Gisno é uma escola doente que apresentava diversos problemas estruturais, logísticos, organizacionais, administrativos e de evasão escolar. Quando vi os números do Plano Político Pedagógico e entrei na escola percebi que o que estava escrito no papel não condizia com a realidade.

Ao fazer minhas observações constatei a discrepância das informações que obtive previamente, a quantidade de alunos por turma em especial. Na lista de chamada constava uma quantidade X, mas frequentavam uma quantidade inferior Y. Em ocasiões entrei em turmas que listaram 20 alunos, mas frequentavam menos da metade. Os índices de evasão escolar observados não pareciam estar de acordo com o que nos foi mostrado em papel, percebemos então que o nível de reprovação era alto em comparação às demais escolas do plano piloto.

O Centro Educacional em minha visão não era uma escola comunitária, os pais e alunos não adotavam o colégio. Alunos vinham do entorno e das periferias do DF não existia esse sentimento de pertencimento ao local, de comunidade social.

Diziam que os melhores alunos eram encaminhados para o Paulo Freire, os medianos ao Setor Leste e os piores ao Gisno, a trindade de ensino médio público do Plano Piloto. Muitos alunos se sentiam desconfortáveis em usar o uniforme fora das dependências escolares pois sabiam da má fama do educandário.

Os alunos estavam desinteressados e o professor justificava a falta de atenção e respeito dos alunos como “Eles estão cansados porque tem que trabalhar”. Alguns alunos moravam no entorno e trabalhavam até tarde. Uma estudante em especial trabalhava em uma rede de fast food próxima saía do trabalho tarde por vezes a encontrava na rodoviária em torno das 23h, a aluna me contou que chegava em casa quase 1h da manhã e saía às 5h para chegar a tempo na escola e por vezes quando perdia a locomoção dormia na rodoviária. Quando via situações deste

tipo me vinha à cabeça uma frase do livro Capitães de Areia de Jorge Amado “*Crianças que estudam para cangaceiro na escola da miséria e da exploração do homem.*”

Como podemos falar de meritocracia quando vemos a discrepância de situações, os alunos da escola particular próxima e os alunos do Gisno? Não competiam em pé de igualdade, a escola particular oferecia todo o suporte aos seus alunos com excelência, seus estudantes não precisavam trabalhar para garantir a sobrevivência como muitos na pública.

O professor preceptor da época era um ótimo professor e uma boa pessoa, no entanto ele vitimizava excessivamente os alunos e aparentemente não confiava na capacidade dos estudantes, exigia pouquíssimo e praticamente dava nota aos alunos, que se tornaram mal-acostumados e ainda achavam-se no direito de reclamar das notas das avaliações.

Professores se separavam em três categorias básicas, os afastados por problemas de saúde e psicológicos, professores próximos de aposentar que não buscavam se atualizar e eram contrários às novidades e professores temporários que sabiam que não ficariam lá por muito tempo.

A diretoria se queixava dos poucos recursos fornecidos à escola e responsabilizava os órgãos educacionais como causadores de grande parte dos problemas físicos e administrativos da instituição.

Após o período de observação de funcionamento da escola começamos com parte prática da residência, ou pelo menos tentamos.

O nível dos alunos realmente era insuficiente em alguns aspectos, analfabetos funcionais no último ano do ensino médio era comum a todas as seis turmas que observei, porém todos tinham grande potencial em áreas diversas. Líderes natos, cantores, escritores, compositores, rappers, atletas e artistas prontos para serem lapidados não faltavam.

“Um dos grandes pecados da escola é desconsiderar tudo com que a criança chega a ela. A escola decreta que antes dela não há nada. — Paulo Freire, livro Pedagogia da Autonomia.”¹²

As aulas eram difíceis de ser ministradas porque a diversidade era grande, em uma mesma turma podíamos encontrar alunos com TDAH e TOD. Tivemos alunos com bipolaridade, depressão, bulimia e dupla personalidade. Os alunos DAs que possuíam carência auditivas mais profundas eram separados durante a aula de português, os que conseguiam ler lábios e tinham perdas leves permaneciam em sala frequentemente.

Preparar uma aula para esse mar de heterogeneidade era um desafio, por isso os professores em sua maioria se apegaram a modelos engessados de aula e quase nunca fugiam da mesmice, outra contribuição para o desinteresse dos estudantes. Os discentes pediam para que nós residentes dessemos aulas mais interativas.

No início de 2019 tivemos o triste episódio do massacre em Suzano e o Gisno passou por algumas ameaças, o que ocasionou até em discussões em torno da gestão compartilhada da escola com militares.

No primeiro semestre do mesmo ano um coordenador se empolgou com o projeto da residência e tentou desenvolver conjuntamente oficinas para os alunos. Todas as tentativas renderam fracassos absolutos.

¹² Fonte: "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa".

Finalmente entendi quando uma professora comentou comigo que “O Gisno é como uma máquina de adoecimento”. Em uma visita a biblioteca soube que a instituição possuía quase a mesma quantidade de professores readaptados que o número de professores em ação efetiva.

A escola não era de todo ruim, professores e coordenadores faziam feiras esportivas, de conhecimento e conversavam com os alunos, no entanto esses episódios não conseguiam suplantar os momentos problemáticos. O Gisno não era uma escola ativamente participativa na integração família e ambiente escolar, pois parte esmagadora de seus alunos reside fora do plano, os pais raramente participavam quando chamados.

Um dos problemas que constantemente rondavam o Gisno era o territorial. Uma faculdade das proximidades e diversos comércios ao redor aparentemente tem interesse declarado em comprar os terrenos que pertencem ao Gisno para ampliar seus comércios e estacionamentos. Partes do terreno que deveriam estar sob tutela do Gisno estariam (segundo professores e alunos) ocupados ilegalmente por estes.

Defronte a tantos problemas internos e externos, a dificuldade de se ter abertura para atuar e o fato de estarmos a um ano sem conseguir fazer avanços, fez com que tivéssemos que trocar de instituição, passando a atuar no Centro de Ensino Médio Paulo Freire, com uma nova preceptora, saindo de português para PD no turno matutino. A preceptora também lecionava língua portuguesa no turno vespertino no Centro de Ensino Fundamental 07 de Brasília o qual pouco pude visitar.

Localizado no Setor de Grandes Áreas Norte, o Centro de Ensino Médio Paulo Freire estava a menos de 4 quilômetros do Gisno, e em pouco mais de 2 quilômetros do mesmo na W 5 Norte SGAN 912 Módulo A/B se encontra o CEF 07.

Mudamos de água para vinho. O Paulo Freire era superior em quase todos os aspectos ao CED Gisno. Os alunos eram mais participativos, a estrutura era melhor, a segurança era mais rígida, e a participação da comunidade escolar estava nítida.

O CEM Paulo Freire já recebia o projeto de residência em diversas disciplinas além de muitos outros programas, os alunos estavam acostumados a estagiários, a recepção e a abertura para desenvolvimento de atividades em sala de aula era e é amplo, embora projetos no contraturno apresentarem problemas quanto a frequência.

Essa nova escola restaurou em mim o desejo de ser professora que em muito havia se perdido por conta da experiência anterior. Ter contato com os alunos, poder de fato dar regências, ensinar e ser questionada pelos alunos foi uma experiência inesquecível. A escola nos permitiu assistir reuniões de pais, coordenações de professores e entrega de boletins. Nossa preceptora, Lilene, nos permitiu assumirmos turmas e sempre que necessário intervia em particular e nos aconselhava em como melhorar.

No primeiro dia a coordenação do Paulo Freire providenciou identificação para podermos acessar as dependências escolares sem sermos confundidos com alunos ou barrados, nos forneceram espaços para reunião e nos permitiu livre acesso e uso a sala de professores e biblioteca escolar. Igualmente bem fomos recebidos no CEF 07 o qual também nos fornecia alimentação e todo material necessário para ministrar as aulas.

As aulas se ministraram de maneira satisfatória, os alunos nos procuravam para sanar dúvidas, os projetos e oficinas caminhavam bem, os alunos eram ativos e raramente dormiam em sala de aula.

Percebi um certo descaso por parte da secretaria de educação em relação ao CED Gisno, ao invés de tentar melhorá-lo muitos apoiavam a tentativa de militarizá-lo. Passamos cerca de um ano no Gisno e em nenhum momento a secretaria de educação foi sequer mencionada, a não ser quando se falava sobre a falta de verbas, também não vimos nenhum representante da regional de ensino. No CEM Paulo Freire vimos algumas vezes, principalmente nas eleições de diretoria, representantes da secretaria de educação e da regional de ensino.

A Residência Pedagógica me permitiu trabalhar e experimentar em primeira mão o impacto que a educação causa na vida dos estudantes e como a ausência dela perpetua um longo

histórico de segregação classial, além de reafirmar que o acesso à educação de qualidade está sim relacionado a condições econômicas.

Ressalto também a diferença social entre alunos, pode-se facilmente notar que a maioria dos alunos do Paulo Freire estão em melhores condições financeiras que boa parte dos alunos do Gisno.

Em nenhum momento tive contato com secretaria de educação ou a regional de ensino especificamente devido a residência pedagógica e em pouco senti que elas impactaram no projeto, com exceção de permitir a nossa entrada nas escolas.

A UNB pela minha perspectiva poderia ter feito mais, como por exemplo fornece materiais para utilizarmos nas regências, no entanto, proporcionou espaço para conversas e oportunidades para debatermos e trocarmos experiências. Acredito que a permanência dos residentes nesse projeto se deve expressivamente aos esforços da orientadora Adriana de Fátima, que se dispôs a nos ouvir e encontrar soluções aos problemas que apareciam.

A residência me permitiu ter experiências, que talvez nos estágios convencionais eu jamais poderia ter, e com certeza me ajudarão a ser uma profissional melhor. Durante as regências tive a chance de lidar com alunos com diversas síndromes, distúrbios e especificações, junto com os alunos “normais”, aprendi a dosar as minhas aulas, além de me adaptar a cada situação que aparecer. Tive contato com residentes de educação física, biologia, inglês e artes e o compartilhamento de vivências foi imprescindível para a troca de saberes.

O curso de letras poderia ser beneficiado se adotasse um modelo semelhante ao da residência pedagógica em seus estágios. O projeto da residência pedagógica forneceu uma contribuição na formação de professores única, pois permitiu entrar no centro das escolas e saber o que realmente a profissão de professor carrega consigo. A residência pedagógica me ensinou que nenhum livro, nenhum relato, nenhuma aula na universidade, absolutamente nada, pode substituir de fato a experiência.

Referências

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: *Paz e Terra*, 2005a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

Psicanálise Clínica. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/frases-sobre-comunicacao/>

Observação e vivência: uma retrospectiva intimista da residência pedagógica

Jussara Silva Meireles¹³

“O educador se eterniza em cada ser que educa.”

Paulo Freire

Ao receber o convite para escrever sobre a residência pedagógica, muitas foram as minhas meditações sobre o que tratar, uma vez que a mesma abraçou uma quantidade significativa de experiências diversificadas nas quais foram não somente cruciais para a formação do constructo no qual eu como docente almejo pertencer, mas também para minha evolução como ser humano num sentido do conhecimento no qual eu passei a enxergar uma série de situações, pessoas, e objetivos com um olhar mais amplo, que buscasse entender ao menos em parte a variada gama de sutilezas que envolvem o processo do ensino e da aprendizagem.

Dito isso, acho importante reiterar que, quando ingressei na residência, escolhi a modalidade não somente pelo fato de a mesma poder proporcionar um auxílio financeiro para os estudantes que a categoria do estágio obrigatório não contempla, mas por uma experiência anterior expressiva, ocorrida alguns anos antes. Eu carregava comigo a bagagem de ser uma estudante já graduada como bacharel em jornalismo que tinha a experiência de ter trabalhado como monitora em escola pública durante três dos quatro anos da minha graduação. O motivo

¹³ Bacharel em Jornalismo. Estudante de licenciatura em letras da Universidade de Brasília-UNB; e-mail: jussara.s.meireles@gmail.com

anterior foi simples: o contrato que possuía com a universidade exigia em troca da bolsa de estudos um regime de contrapartida nas escolas.

O projeto da bolsa universitária não deu muito certo na maioria das escolas, mas durante a minha formação em comunicação eu estreitei o laço com a ideia de me profissionalizar como docente. Foi desenvolvendo oficinas com os alunos dos ensinos fundamental, médio e EJA que percebi que poderia realizar um bom trabalho profissionalmente se resolvesse investir nessa área. Eu possuía o regalo de ter tido estudantes que foram contemplados com bolsas em escolas particulares ou mesmo que haviam conseguido ingressar numa faculdade no curso que desejavam. Pequenos esforços que foram trabalhados diariamente para que conseguissem realizar seus sonhos. De algum modo, sendo estudante de escola pública eu apenas queria ajudar outros jovens iguais a mim a conseguirem realizar seus sonhos. Saliento que nem tudo durante os tempos como monitora foi perfeito: houve crises e desentendimentos que precisaram de paciência e uma dose generosa de boa vontade para que pudessem ser contornados.

Dito isso, a Residência Pedagógica veio a mim como uma proposta de forma diferenciada e ao mesmo tempo familiar, pois mesmo que o meu papel e minhas atividades tenham sido diferentes nos anos anteriores, elas ajudaram a me habituar facilmente com o ambiente da escola pública, tendo já certa consciência dos desafios que eu poderia vir a enfrentar. Não satisfeita em embarcar nessa empreitada sozinha, ainda me condicionei a influenciar outros dois colegas universitários e as vivências que tivemos nos aproximaram de modo que mantivéssemos mesmo após o fim do projeto uma grande amizade.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.” Cora Coralina (ano)

O início da empreitada

Como a residência exigia 440 horas distribuídas entre imersão, regência, observação e produção de um relatório, nossa preparação começou no segundo semestre de 2018. Na

primeira reunião foi explicada a proposta de trabalho, desde as atividades a serem desenvolvidas, os prazos para o cumprimento de cada hora até a distribuição de estudantes por escola e por preceptor envolvido no projeto. Dentro dessa disposição, havia sido sorteada para trabalhar com a professora Tatiana, porém ficaram evidentes algumas dificuldades da minha parte com relação a logística de locomoção (pois parte da atividade deveria ser cumprida no CEDLAN). Então após uma troca de comum acordo, fui realocada para o grupo de residentes que trabalhariam com o professor Ricardo Andrade, professor no Centro Educacional GISNO, localizado na 907 Norte.

Nosso primeiro semestre foi unicamente voltado para observação da atividade escolar para que pudéssemos nos habituar com a rotina de trabalho e estreitar o relacionamento com a comunidade escolar. Foi a partir dessa visão mais próxima que as dificuldades da escola foram devidamente evidenciadas. Conseguimos nos poucos meses presentes na sala de aula identificar desde problemas de caráter hierárquico (com relação a administração escolar), de relacionamento discente, docente e da comunidade, até problemas de ordem psicológica (refletidos num certo apego pelo conhecimento por parte dos docentes, e ao mesmo tempo um temor de compartilhar o conhecimento ou se permitir conhecer novas abordagens de ensino). A escola também refletia o lado mais triste das políticas públicas no país: a carência de recursos de todo tipo, o estado de decrepitude, a ausência de amparo das autoridades responsáveis. Isso de certa forma causou um choque nos meus colegas mais jovens, pois mesmo os que advinham das dependências de uma escola pública nunca haviam encarado antes aquela imagem tão escancarada e tão próxima. Tinham tido a sorte de estudarem em instituições relativamente boas, consideradas um modelo de qualidade de infraestrutura e ensino.

A escola intrigava sobretudo pela localização ser uma das melhores do Distrito Federal (com enorme terreno, próximo ao centro da capital, ao lado de uma grande faculdade, rodeado por comércios, próximo a uma via onde transitava um grande número de veículos de transporte público que possibilitavam ir para todas as regiões administrativas e até mesmo o entorno) e ainda assim possuía o contraste que certas escolas de regiões mais afastadas não tem, possuía a contradição de receber estudantes de escolas públicas e particulares (de renome) de todo o DF para a sala de altas habilidades de exatas, mas também contemplava um dos maiores índices de

reprovação. Os rumores ouvidos diziam que isso era resultado de um sucateamento proposital justamente por conta da especulação imobiliária da região que faz com que o loteamento onde a escola está seja muito cobiçado. Mesmo diante daquilo resolvemos que tentaríamos o nosso melhor no que concernia a nossa intervenção como residente. Ainda mais diante daquelas tristes constatações.

Conforme o tempo ia passando na escola começamos a montar o nosso planejamento de aulas tentando alinhar nossas ideias com o nosso preceptor, sugerindo novas formas de abordar conteúdos para as aulas que ministraríamos, formas de avaliação sempre dentro da legislação e dos assuntos que seriam de maior interesse para os alunos, mas infelizmente nos deparamos com uma resistência disfarçada, e nos vimos diante da não implementação de muitas ideias que haviam brotado para benesse dos estudantes, mas que não saíam do papel, fosse por burocracia da gestão escolar ou por desacordo com o preceptor relativo a datas e conteúdos a serem trabalhados nas aulas.

O salto quântico e o trabalho em equipe

No de 2018, a ausência de perspectivas de uma prática pedagógica significativa se somou ao temor de sofrer algum tipo de violência dentro das dependências da escola do começo de 2019. Pois influenciados pelo massacre ocorrido na escola de Suzano em São Paulo, estudantes resolveram ameaçar realizar ato semelhante no GISNO. Na época conversas em um aplicativo de mensagens denunciaram a ideia presente na mente de alguns jovens do ensino médio e mesmo com toda a repercussão midiática (pois a imprensa ficou sabendo) e com a expulsão dos envolvidos a docente orientadora do projeto, Adriana de Fátima Barbosa Araújo resolveu nos realocar, nos transferindo para o CEM Paulo Freire para ficar sob os cuidados da preceptora Lilene Regina Freitas Ferreira.

A princípio, todos os residentes recém-saídos do GISNO estavam com medo do que podiam esperar no Paulo Freire e da nova preceptora. Havia o receio de não conseguir novamente trabalhar ao mesmo tempo que também existia o temor de ser excessivamente explorado. Mas pouco a pouco fomos destruindo com a preceptora a muralha que existia nas relações do GISNO e dando lugar a uma relação aberta, afetuosa e cheia de liberdade. Outro

fator que contou positivamente foi a infraestrutura e gestão da escola, que dava mais abrangência para desenvolver diversas práticas pedagógicas e o acolhimento existente nas relações entre colegas de trabalho. Juntamente com a Lilene conseguimos construir ao nosso modo, meios confortáveis de lecionar e isso foi um salto quântico em relação ao GISNO, pois nele nos sentíamos oprimidos e desvalorizados.

Dentro do Paulo Freire dividimos as regências por duplas ou trios, pois a quantidade de residentes para cada turma era grande, mas isso também permitiu que pudéssemos trocar ideias com os colegas possibilitando um acesso a uma miscelânea didática muitíssimo maior e também podíamos com essa maior quantidade de docentes em sala dar certa assistência em cada assunto de modo mais aprofundado, privilégio que talvez o tempo não permitiria a um único docente já que o mesmo precisaria se dedicar a um número maior de alunos.

Também conseguimos construir elos maiores entre literatura e gramática para os alunos em uma única aula e particularmente acredito que isso enriqueceu muito o conhecimento dos mesmos sobre os conteúdos ministrados nas aulas. Outro fator positivo foi o suporte que um colega pode dar ao outro diante de uma dúvida (que é natural e humano o docente ter por vezes em aula). Com a iniciativa das duplas e trios eu particularmente me senti muito privilegiada, pois passei a trabalhar com os dois colegas que havia convidado para a residência pedagógica. Acredito que esse elo mais próximo entre nós possibilitou que pudéssemos intervir de forma ainda mais eficiente na residência como um todo.

CEF 07: inspiração e experiência

Com a chegada da Lilene, além de trabalhar com estudantes do ensino médio no CEM Paulo Freire, tivemos a possibilidade de atuar também algumas vezes no CEF07 de Brasília com estudantes de quinto ano e sem dúvidas foi uma experiência adicional onde pudemos apurar a diferença existente entres os níveis de ensino (fundamental e médio), a logística envolvida no planejamento e na prática das aulas, a diferença da relação com os alunos e a sensibilidade necessária para que o processo de aprendizagem seja efetivo.

Trabalhamos com as turmas em aulas de ensino da língua portuguesa e fizemos parte da equipe que os ajudou na elaboração de um projeto que envolveu toda a escola, sendo que cada turma tinha um docente responsável. Nesse projeto pudemos inclusive mostrar a eles os empréstimos e as influências da língua italiana (o tema da turma era a Itália) no português brasileiro e todo o processo foi desde cansativo e desafiador a frutífero e rico.

Houve momentos como o dia em que nós precisamos lidar com alunos estrangeiros (Paquistaneses) que falavam apenas inglês e tivemos que ministrar uma aula sobre substantivos e explicando suas funções e particularidades relativas à língua portuguesa. Só que fizemos isso adequando as explicações em inglês para esses estudantes e nós conseguimos promover até mesmo uma participação deles com o restante da turma em uma dinâmica envolvendo o assunto dentro de sala. Um momento desafiador onde adaptamos o conteúdo e a prática para que pudéssemos cumprir nosso papel docente.

“Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano.” Paulo Freire (ano)

Uma bússola

Outra temática dentro do eixo da residência que se faz necessária de notabilizar foram os encontros e reuniões, realizados geralmente aos fins de semana onde dávamos a docente orientadora do projeto os respectivos feedbacks, além da disciplina de laboratório de literatura para o ensino fundamental e médio, na qual grande parte dos residentes cursava e tínhamos acesso a autores, conteúdos, discussões que engrandeciam o nosso repertório para que pudéssemos tentar realizar até com certa liberdade as práticas aprendidas, discutidas, estudadas, verbalizadas dentro da universidade, fazendo da mesma um canal mais próximo das escolas e de nós profissionais mais bem preparados para a realidade que estaria porvir no horizonte pós-formatura.

Fomos amparados por mentes brilhantes como nosso ilustríssimo Paulo Freire, Hildo Cousson, Bell Hooks (na qual eu simplória e humildemente me inspirei para fazer esse texto de modo intimista), Antônio Cândido, Walter Benjamin, Luana Barossi, dentre outros. Com as leituras ministradas na universidade podíamos carregar os aprendizados para as escolas, tentando fazer jus discretamente a uma fração dos conteúdos fornecidos.

“Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire (ano)

O que tirar desse dínamo de vivências?

Diante de tudo o que mencionei, ante ao amálgama de experiências e suas reminiscências de caráter psicossocial, moral, ético, prático e teórico, a residência pedagógica me proporcionou algo além de qualquer expectativa porque possibilitou o exercício antecipado da carreira, envolvendo toda a sua complexidade de erros, acertos, melindrismos e possibilidades e ainda que o que trago seja uma visão refratada do todo que foi o projeto, a certeza de que para todas as partes ele serviu para aprimorar práticas pedagógicas e tornar o exercício da docência em língua portuguesa mais assertivo, eficaz e maduro é uma máxima inegável.

Evidentemente, como todo projeto estreante em uma instituição, ele está sujeito a possíveis ajustes e melhorias para que sejam aprimorados. Nesse sentido espero que permaneçam os debates e o diálogo aberto para que se possa alcançar cada vez mais o exercício da língua portuguesa em todas as suas possibilidades de forma expansivamente bem-sucedida e extraordinária.

Iniciação à trilha que é tornar-se professora

Ana Paula Gonçalves de Oliveira¹⁴

Torna-te a professora que tu és

As expectativas que tinha quando me inscrevi no programa de Residência Pedagogia eram altas. Imaginava que teria acesso a uma espécie de manual básico sobre quais eram os aspectos primordiais para ser uma professora bem-sucedida, que na academia ainda não havia conseguido encontrar. Eu havia cursado excelentes disciplinas de linguística, literatura e educação, mas como a maioria dos graduandos, não me sentia pronta para lecionar. E quando a proposta de residência surgiu, ela se mostrou uma solução promissora para resolver esse abismo que ainda existia entre todo saber teórico que eu já havia aprendido, mas ainda não sabia como transformar em lecionar. Para deixar meu relato de experiência mais íntegro, início esclarecendo os ambientes que experimentei: duas escolas de ensino médio e uma escola de ensino fundamental. Todas as escolas públicas, localizadas no centro urbano de Brasília. O foco desse relato não se deterá em nenhuma das escolas em específico, mas irá se aprofundar em considerações e experimentações vividas nesses ambientes.

Considero que as vivências escolares que temos em nossa formação enquanto estudantes irão sempre, de algum modo, reverberar em nossa conduta como professores(as). No entanto, quando adentramos a sala de aula como residentes pedagógicos, observadores de um modelo profissional que em um futuro breve iremos ocupar, uma nova ótica se apresenta às vivências escolares. Porque não estamos mais na posição de alunos, sujeitos às ordens da instituição e do(a) professor(a), e tão pouco estamos na posição de professores(as), pois, apesar de os alunos nos enxergarem como uma espécie de ‘estagiários pertencentes à classe de

¹⁴ Licenciada e Bacharel em Letras- Língua Portuguesa e Respectiva Literatura pela Universidade de Brasília-UnB; e-mail: anapaulagoliveira.unb@gmail.com

professores(as)', não possuímos toda a responsabilidade, autoridade e autonomia que um(a) professor(a) tem. Vivemos ali primeiro a experiência da observação-espelho, e, posteriormente, uma espécie de simulação realística. Nesse ambiente de simulacro pedagógico, nos é dado espaço para experimentar e criar nossa performance profissional.

Uma maneira muito eficaz de se descobrir o que se quer ser é enxergar com clareza o que não se quer. E foi essa a primeira ficha que me caiu no início das observações: enxerguei nos(as) professores(as) que eu observei de perto o que eu não queria repetir. Veja bem, com isso não pretendo promover uma caça aos erros dos(as) professores(as), porque todo profissional tem imperfeições e desafios; nem mesmo promover a ideia de um olhar negativo e maléfico de fiscalização e julgamento. Mas quando temos o privilégio de se sentar no fim de uma sala de aula, e observar atentamente o ambiente e a condução das aulas, temos também o privilégio de acessar as vulnerabilidades dos que habitam a sala de aula, e o(a) professor(a) é quem está mais exposto ao olhar de análise do residente pedagógico. Optei por direcionar uma grande parte da minha atenção às situações em que eu discordava da posição do(a) professor(a) preceptor(a), pois entendi que era necessário enxergar as divergências para refletir com profundidade sobre o que gerava tais comportamentos e atitudes, pois entendendo os pontos de tensão que se colocavam eu conseguiria trilhar passos de resolução. Indagações como: por que isso gera em mim um desconforto? Qual é o desconforto? Por que eu discordo do posicionamento do(a) professor(a) preceptor(a) que eu estou observando? Qual foi o contexto que gerou tal situação? Foram norteando minha análise, para que, a partir delas, eu pudesse evoluir para indagações mais importantes: qual resolução que eu daria para questão Y ou X? Qual e como é a atitude diferente que eu gostaria de tomar? Esse processo interno de questionamento de condutas foi essencial em diagnósticos e reflexões que me ajudaram desenvolver quais práticas de ensino eu queria ou não adotar.

Nesse movimento de observação, notei três obstáculos presentes em todos os ambientes escolares pelos quais passei que, apesar de terem variações nas formas de se manifestarem, mostraram similaridades independentemente da faixa etária dos estudantes: a disputa pelo lugar de autoridade; a maneira como os alunos estão atentos aos pontos de vulnerabilidade dos(as) professores(as); e os desafios em manter e cultivar a atenção, e animação, dos alunos.

Ouso dizer que esses três obstáculos, de modos similares, estão presentes em quase todas as relações experimentadas socialmente, e no ambiente escolar não é diferente. Não acredito em uma resposta definitiva ou solução fácil, mas sim em um longo e constante percurso de reflexão, diagnóstico, escuta, e tentativas de ajuste para que a relação entre professor(a) e estudante se estabeleça de maneira mais justa, harmônica e, principalmente, para que os papéis de autoridade sejam repensados.

Sua ideia que parece genial vai falhar

A animação de ser aprendiz tem uma energia especial, se chega querendo colocar em prática todas as mil ideias maravilhosas que se acredita que irão revolucionar o ensino. Minha área de maior interesse era o ensino de literatura, desse modo eu estava à espera de uma brecha para colocar em ação todos meus conhecimentos e projetos focados no que mais venero. Crescemos ouvindo sobre a importância da leitura, sobre como ler revoluciona histórias, amplia o conhecimento, e milhões de outras exaltações ao mundo dos livros, aos quais estou de acordo, porém, constatei que dialogamos pouco sobre o desafio que é formar leitores no Brasil.

As ofertas de leitura no ensino médio estão constantemente associadas às obras que são leituras obrigatórias nos vestibulares. Em Brasília, especialmente o PAS (programa de avaliação seriada), que dá acesso à Universidade de Brasília e que tem uma lista de leituras disponibilizada previamente em seu edital, faz muitas escolas se empenharem em cobrar dos alunos a leitura dessas obras. É possível desenvolver um amplo diálogo sobre quais as vantagens e desvantagens desse modelo de obrigatoriedade de leitura, e os impactos disso na formação de leitores, mas não irei me deter nisso, pois na residência pedagógica constatei algo mais urgente: A necessidade de um ensino de qualidade que promova acesso aos ambientes de prestígio e mobilidade social é urgente, especialmente para alunos mais vulneráveis socialmente. E para isso, é essencial que os alunos entendam de fato como funciona o sistema de competição e seleção aos quais eles estão inseridos, e consigam ter acesso a esse treinamento para que a competição nas provas de ingresso às universidades se torne mais justa.

Para tentar ajudar os alunos nesse desafio, que é se preparar para as provas dos processos de seleção, em conjunto com um grupo de residentes pedagógicos, nos empenhamos

em promover oficinas contraturno com as disciplinas: redação, gramática e literatura. Passamos muitas semanas pensando, discutindo e elaborando uma proposta que foi levada até o apoio pedagógico da escola. Elaboramos um projeto de clube de leitura com obras selecionadas do PAS, focando na terceira etapa do programa, a final. A proposta era de que o clube de leitura seria uma maneira de incentivo à leitura de tais obras e de ampliar os conhecimentos literários, promovendo debates, estimulando a reflexão e o pensamento crítico, mostrando as potencialidades das obras literárias, e as possibilidades de transversalidade entre elas e os estudos de forma ampla. A função dos residentes na mediação do clube de leitura tinha como objetivo descomplicar o acesso aos livros, auxiliar em possíveis dificuldades interpretativas dos estudantes, ampará-los em dúvidas, e viabilizar um debate que acolhesse diferentes recepções e percepções de leitura, para que se construísse por meio do debate coletivo um conhecimento consolidado. Quando toda a teoria foi pensada e esquematizada, partimos para a escolha de seis textos, aos quais promoveríamos um encontro mensal para o debate de cada um deles. Divulgamos as oficinas, e a escola se comprometeu em fornecer almoço para os alunos que fossem fazê-las. Mas, logo no primeiro encontro, veio a frustração: apesar de algumas inscrições, nenhum aluno compareceu à oficina de leitura, e as outras oficinas tiveram poucos alunos. De modo geral, as oficinas não tiveram a adesão que esperávamos, pois, apesar de tudo ter sido feito com uma proposta bem-intencionada e estruturada, isso não foi garantia de sucesso. Foi preciso recolher os cacos das expectativas frustradas, e nos atentarmos a quais eram os empecilhos para o êxito de nossas propostas.

Devido a uma mudança de professor preceptor, nossas atividades foram remanejadas para outra escola. Nessa nova escola tivemos um novo processo de observação e adaptação, e nos deparamos com as diferenças que cada ambiente escolar carrega. Nesse novo ambiente, tivemos a chance de testar novas formas de aplicar as teorias e ideias que queríamos implementar.

Divididos em duplas para ministrar aulas de diversos conteúdos, foi muito enriquecedor viver a tarefa de lecionar em conjunto, pois notei um progresso muito proveitoso no compartilhamento de ideias, dúvidas, e inseguranças, visto que criamos um ambiente de cooperação e suporte. Tive como parceiro no ato de lecionar o Matheus Bacelar, que contribuiu

com suas particularidades, me ajudando a tornar o processo de ensino mais criativo, lúdico e bem-humorado. Como uma maneira de nos aproximarmos dos alunos e tornarmos as aulas mais divertidas, lançamos mão de várias técnicas de didática. Uma que se mostrou muito promissora foi a realização de questionários usando linguagem de “Memes” da internet, já que a linguagem da internet faz parte do dia a dia dos alunos. Essa técnica do uso de linguagem de “Memes” fez com que eles se sentissem pertencentes, participassem, e gerou um clima de descontração, que acredito ter ajudado na manutenção de um ambiente saudável e acolhedor. São detalhes que parecem bobos, mas que surtiram efeito muito positivo, ao aproximar esse tipo de linguagem coloquial usada pelos alunos, do momento de explicação teórica, diminuindo barreiras.

A ideia de clube de leitura tomou outra forma nessa escola, não mais em formato de oficina contraturno, como havíamos proposto antes. A estratégia foi alterada e simplificada: fornecemos uma cópia do texto impresso para cada um dos estudantes, e promovemos leitura coletiva dentro da sala de aula, em que cada um deles lia um trecho do texto. Após a leitura coletiva, incentivávamos debates a partir de perguntas sobre compreensão e interpretação de texto. Após esse primeiro momento, fazíamos a exposição de informações complementares pertinentes à obra, seguida por um questionário oral sobre o texto lido, utilizando questões que já haviam caído em vestibulares, e no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), como uma maneira de familiarizarmos os alunos com a linguagem e a maneira que essas provas abordam tais conteúdos. Posteriormente, um teste escrito de verificação de leitura e aprendizagem foi realizado, com o objetivo de avaliação.

Com essa reinvenção de estratégia, foi notável que a leitura oral compartilhada se mostrou promissora, dado que aconteceu total adesão dos estudantes, e funcionou como um lugar de acesso e disseminação de literatura, aprofundamento de ideias e até de diagnóstico de dificuldades de alguns alunos. E evidenciou-se que uma proposta bem-intencionada, como foi a do clube de leitura e das demais oficinas, não basta: é preciso fazê-la funcionar, mesmo que para isso seja necessário reinventá-la.

Sobre trilhar o caminho

A experiência de residir nos ambientes escolares pelos quais passei transformou meu olhar e minhas expectativas, e expandiu imensamente meu senso de observação, pois me fez compreender que o ato de observação tem que ser ativo para ser frutífero. A mera observação passiva só nos faz constatadores, mas constatação por si só é inutilidade. É o desejo à ação o maior benefício que a residência pedagógica foi capaz de despertar em mim.

Se adentrei na experiência de residente pedagógica achando que encontraria um manual de como ser uma professora bem-sucedida, terminei minha experiência entendendo que tornar-me professora é uma tarefa ininterrupta, sem manual, e sabendo reconhecer as lacunas em meu desempenho profissional que precisam ser aprimoradas. Jacques Rancière no prefácio da obra *O mestre ignorante* anuncia:

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. [...] Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-los da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligência. (RANCIÈRE, 2002, p.11)

A função do(a) professor(a) tem seus limites, e o endeusamento heroico do papel do(a) professor(a) não é benéfico, pois joga nos ombros dos(as) professores(as) a responsabilidade de mudança social, como se ela fosse possível de ser feita apenas com o elemento escolar, mas não é. A escola está inserida numa realidade histórica, social e política que não deve ser desconsiderada. Mas existe um grande espaço em que as ações subjetivas do(a) professor(a) ecoam, e acredito na pessoalidade como um caminho, pois a humanização é matéria fundamental da educação. Ao falar de pessoalidade no ensino, defendo que é necessário envolvimento afetivo, e uma participação responsável e proposital, até mesmo nas escolhas metodológicas. Ao abandonar a dureza que a impessoalidade traz, abrem-se caminhos para um ensino onde a pessoalidade se faz um posicionamento ético. Pessoalidade no ensino não se

resume em gostos e preferências, é sobre estratégia e como adaptá-la ao interlocutor. E acredito que as melhores escolhas pedagógicas são feitas quando conseguimos alinhar propositalmente os objetivos educativos com nossa subjetividade humana.

Um relato de experiência poderia ser sobre todos os erros que constatei, sobre todas as contradições, sobre todas as faltas e coisas ruins que diagnostiquei. Mas também poderia ser sobre todos os acertos, sobre os ensinamentos, e sobre tantos pontos que me surpreenderam positivamente. Entendi que o ambiente escolar em muitos momentos sairá da curva das minhas expectativas. Toda escola tem seus contextos de contradições e desafios, e quando começamos a viver esse ambiente como profissionais, à primeira vista os obstáculos podem ser bastante frustrantes e desanimadores, e é muito fácil sucumbir ao discurso do julgamento nocivo e reclamação esvaziada.

Mas sempre tem outra via, via essa que eu demorei um tempo a perceber, mas que se provou acertada: usar as insatisfações como substância de reflexão, e torná-las práticas de mudanças. E isso pode até soar ingenuidade, ou devaneios-pedagógicos, mas não é: é preciso enxergar nas tribulações escolares possibilidade de ação. Por isso, revelo que algumas das boas lições que aprendi na trilha dessa jornada foram: torna-te a professora que tu és a partir da identificação do que não queres ser; mais importante do que ideias geniais, são as ideias que funcionam e conseguem atingir seu propósito; e que grande parte da grandeza que o ato de lecionar carrega está no aspecto de personalidade e humanização que cada professor(a) consegue dar à sua função. Levando em consideração essas lições, creio que seja possível nos tornarmos educadores que promovem a emancipação das inteligências, ao invés do embrutecimento.

Referências

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Relato sobre o programa de residência pedagógica: os desafios para se promover uma educação inclusiva e de qualidade

Davi Ramos da Silva¹⁵

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica - PRP, é um programa corrente gerido pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que visa a implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, que fora instituído em fevereiro de 2018 pela portaria CAPES nº 38, a qual contou com processos de seleção de universidades, residentes e escolas, contando com a adesão da UnB ao edital n.º 06/2018 da CAPES, que se deu a partir de 16 de abril de 2018.

O até então novo Programa de Residência Pedagógica - PRP, coordenado pela CAPES, trouxe consigo alguns objetivos em seu primeiro edital, tais como:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Edital CAPES, 06/2018)

¹⁵ Graduado no Curso de Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura pela Universidade de Brasília - UnB, e Bolsista do Programa Residência Pedagógica (financiado pela CAPES); e-mail: daviramos.unb@gmail.com.

Como exemplificado anteriormente, o programa que a Capes propõe nada mais é do que um projeto que busca estreitar as relações entre as universidades e as escolas de ensino básico, visando uma qualificação dos estudantes dos cursos de licenciatura, a fim de que se possa experienciar um pouco da realidade a qual farão parte. Com isso, se faz necessário que o futuro profissional docente tenha uma formação permanente, contínua e de qualidade, pois o mesmo adquire a capacidade de refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem adquiridas durante sua formação, a fim de se pensar novas práticas e metodologias que irão contribuir no seu trabalho e na qualidade do ensino.

Dessa forma, o Programa de Residência Pedagógica- PRP, vem para desmistificar alguns pontos na formação de professores, como no caso de algumas disciplinas ficarem restritas apenas à teoria - se distanciando muito da prática -, com isso nega-se que o futuro profissional tenha uma real vivência da experiência de ensino. Desse modo, o PRP proporciona a todos os participantes do projeto, uma breve, mas real imersão no mundo da docência. A respeito das vivências obtidas no âmbito escolar, e sua real importância, Nóvoa (2003) afirma:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5)

Porém, na prática, percebemos que há um inegável distanciamento entre os discursos acadêmicos e a real prática realizada em sala de aula, dessa forma, o Programa de Residência Pedagógica, se mostra uma importante ferramenta de reflexão para que se possa repensar a organização de formação à docência, visando assim, a resolução desses obstáculos.

Com isso, o presente trabalho reúne também os relatos acerca da experiência de iniciação à docência, justificando-se a confecção do mesmo, pois compreende as descrições de

vivência da prática de ensino e sua relação com as teorias acadêmicas estudadas, e como a partir da própria experimentação do projeto, os futuros profissionais podem se tornar mais críticos e desenvoltos para superar desafios existentes na realidade cotidiana de uma escola.

Para fins de conhecimento, uma escola campo foi vinculada a este projeto, que atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, em uma faixa etária que varia de 10 a 20 anos.

Metodologia

Foram utilizados para a elaboração deste trabalho os dados obtidos a partir da observação, reflexão e descrição não só de todo o material desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica, mas como da própria experiência docente. Dito isto, é importante salientar que a metodologia trabalhada fora de caráter qualitativo, visto que os resultados obtidos tiveram origem da observação e vivência, dentro e fora das salas de aula, assim como a partir das demandas discentes e institucionais previamente observadas.

Como metodologia, para o desenvolvimento da docência, foram utilizados materiais didáticos das próprias instituições, assim como materiais de apoio. Todo o planejamento das aulas ministradas teve fundamentação no trabalho já vigente, assim como também nas diretrizes de cada instituição, respeitando os cronogramas de conteúdo, bem como os materiais didáticos propostos.

Além disso, durante todo o período de docência, procuramos estimular os alunos a interagirem em sala de aula, com atividades e brincadeiras dinâmicas visando não só a fixação do conteúdo trabalhado, tornando desta forma o aprendizado mais ativo, mas também buscando trabalhar o senso de coletividade, empatia e respeito entre os alunos. Dessa forma, sempre se intencionou, durante todo o trabalho realizado no Programa de Residência Pedagógica, que as práticas docentes realizadas desenvolvessem ferramentas que possibilitassem os alunos a superarem suas próprias dificuldades em relação à língua portuguesa, tornando assim, a experiência benéfica e o aprendizado mútuo.

Os recorrentes desafios enfrentados na docência de língua portuguesa no ensino médio

Até agora, muito se destacou sobre a importância da vivência das experiências de sala de aula, em como o PRP se apresenta como um projeto indispensável para que os estudantes de licenciatura adquiram a prática da docência em meio a experiência da mesma. Mas com isso, acabamos nos deparando também com muitos obstáculos estudados em teorias sobre o ensino, em como a prática docente se mostra desafiadora e em como é de extrema importância que haja não só uma boa relação no processo de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes, mas também haja entendimento, cooperação e um bom relacionamento entre todos os setores que administram uma instituição de ensino.

O estágio no ensino médio foi, inicialmente, dividido em duas etapas; a primeira foi observação seguida por regência de aulas, digo inicialmente pois, apesar da preparação e observação, não se pôde concluir os trabalhos na referida instituição de ensino. Junto a essa imersão, houve também reuniões referentes às instruções sobre o estágio, sobre a instituição de atuação, preparação teórica, além da parte burocrática como a elaboração de relatórios. Como estudantes de Letras-Português, as aulas atribuídas aos residentes eram todas de língua portuguesa, perpassando desde os estudos gramaticais e linguísticos até a parte literária.

No primeiro momento de contato com a escola, tivemos a tarefa de observar as aulas e todo o contexto escolar. Neste momento de observação, foi possível notar as condições precárias da estrutura física da instituição, que contava com infiltrações nas salas de aula, ventiladores com mal funcionamento e janelas quebradas, assim como os banheiros dos alunos, onde muitos não contavam mais com as portas, incluindo vários outros problemas estruturais na instituição, que nos possibilitou analisar e compreender que tais condições se tornam um desafio, tanto para o professor, quanto para os próprios estudantes.

Outro obstáculo, sem dúvida, foi a falta de equipamentos como projetores de vídeo e poucas televisões funcionando na escola, dificuldades que um professor enfrenta no cotidiano de seu trabalho, pois o impede de propor uma aula diversificada e mais atrativa, limitando assim, suas possibilidades de atuação e de utilização de recursos metodológicos. Quando se pretendia passar um filme como forma de trabalho proposto, por exemplo, as turmas eram

aglomeradas na sala de vídeo, um ambiente despreparado para comportar um grande número de estudantes, onde nem mesmo havia espaço para as cadeiras, dessa forma, era necessária uma rotação das turmas, o que demandava muito tempo do professor para o deslocamento e acomodação dos estudantes.

Faz-se imprescindível, no momento em que vivemos, onde as relações sociais são amplamente marcadas pelo intermédio de tecnologias, que o meio educacional consiga se atualizar utilizando das mesmas no processo educativo, pois a partir destas se pode ampliar os meios de percepção da própria realidade sociocultural pelos alunos, além de ser uma aliada ferramenta no processo de aprimoramento e desenvolvimento de técnicas de ensino-aprendizagem.

O ambiente digital surge como uma nova perspectiva no contexto escolar, abrindo espaço para uma maior interação humana mediada pelos gêneros eletrônicos, através da interdisciplinaridade. A linguagem universal e compartilhada no mundo inteiro, transforma o aprendizado do aluno, inserindo-o como sujeito social no contexto educacional e na tecnologia simultaneamente. (DIAS, 2016, p. 163)

Já no segundo momento, a tarefa foi de, propriamente, ministrar aulas, momento esse que com certeza se mostrou ser o mais desafiador para o residente, sendo também um dos pontos mais importantes do PRP. Essa etapa requer muito do residente, principalmente, no que compete o comportamento, postura, conhecimento e planejamento das aulas, com isso, este se mostra um momento muito importante em sala de aula pois é a partir do mesmo que conseguirá desenvolver suas habilidades como educador, além do estabelecimento de um vínculo mais dinâmico com os estudantes, então é a partir desse ponto que se deve demonstrar toda sua bagagem metodológica de ensino, tentando transmitir os conhecimentos e trabalhar os conteúdos de forma mais criativa para despertar a atenção e interesse dos alunos e não tornar a aula um momento enfadonho.

Esse, sem dúvida, se mostrou ser um dos obstáculos mais importantes a serem superados em sala de aula, o de despertar, através de aulas mais dinâmicas, o interesse discente aos conteúdos de português. Ao longo de vários meses de observação das aulas ministradas pelo professor titular, aos conteúdos de português, se pode, claramente, perceber que suas aulas se

encaixavam em uma metodologia muito engessada, tal qual uma abordagem totalmente tradicional e nada dinâmica, além de se notar que a relação entre docente e discentes, em muitos momentos, se mostrou autoritária, e totalmente vertical, onde o professor se mostra como o único detentor e transmissor do conhecimento e que os alunos estavam ali apenas para absorver o conteúdo. A respeito dessa relação entre educador e educando, Behrens (2005) refuta tal proposta de ensino ao colocar que:

O professor progressista, como educador e também sujeito do processo, estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento. O docente, sem impor suas ideias e concepções, procura estar a serviço do aluno superando a visão do aluno objeto, portanto, nega toda forma de repressão no processo e possibilita a vivência grupal. (BEHRENS, 2005, p. 73)

Em resposta às aulas do educador em questão, se notou que os alunos se mostravam totalmente desinteressados e desmotivados, e com isso, ou mexiam nos celulares ou preferiam dormir durante as aulas, e nesses momentos o educador ou ignorava esses alunos, ou adotava uma abordagem completamente autoritária relembrando-os que eles tinham um “papel” a cumprir em sala de aula, e que se não gostassem do mesmo, seriam encaminhados à direção.

Portanto, foi-se necessário que nossa atuação tivesse uma abordagem totalmente contrária à que estava vigente, procurando estimular o interesse pela língua portuguesa, e desmistificar que o ensino da mesma é enfadonho e complicado. Dessa forma, foi usada uma abordagem que propiciasse com que os alunos fossem mais interativos com o conteúdo, se tornassem mais ativos na formação do seu próprio conhecimento, nos utilizando de métodos como formação de grupos, pois logo se mostrariam mais comunicativos por estarem trabalhando com colegas em sala, e na escolha de conteúdos que os fizesse levar à uma reflexão e, conseqüentemente, a um debate que exporia seus pontos de vista, dúvidas e ideias a respeito do conteúdo.

Dessa maneira, um dos focos do Programa de Residência Pedagógica, me atrevo a dizer, é de nos tornar capazes de proporcionar, dentro e fora da sala de aula, uma ação comunicativa que possa fornecer ferramentas necessárias para uma educação crítica e emancipatória.

Tematizar um conteúdo de saber dentro do processo educativo significa, na perspectiva do agir comunicativo, apresentar pedagogicamente as razões que o tornam um saber válido. É nesse sentido que podemos falar de reconstrução ou de atualização do conhecimento. A escola, dessa forma, deixa de ser o lugar de mera reprodução (repetição, cópia) de conhecimentos, para tornar-se o lugar de sua problematização e de sua apropriação crítica. Para que isso ocorra é preciso que a sala de aula reúna as condições objetivas e subjetivas de um discurso potencial. Em fase de um conteúdo de saber cada grupo de alunos deve ter o direito de colocar seus porquês, saber as razões que justificam, propor novos enfoques (BOUFLEUER, 2001, p.34).

Porém, apesar de toda a preparação, minhas expectativas ao ministrar aulas nessa instituição, foram completamente frustradas. Pôde se perceber que apesar da dinamização e mudança da prática pedagógica, bem como do conteúdo, os alunos continuaram apáticos à matéria exposta, permanecendo no mesmo estado de desinteresse que demonstravam nas aulas do professor titular, e isso nos afetou muito durante a docência, pois apesar de todos os esforços para proporcionar uma mudança de perspectivas em relação ao estudo da língua portuguesa, isso não necessariamente se sucedeu.

Apesar de toda frustração, se pôde detectar que todo o funcionamento institucional estava comprometido. Através do nosso longo período de observação, não só das aulas ministradas, mas também no funcionamento da coordenação e sala de professores, se percebeu que as relações entre os próprios funcionários estavam bastante desgastadas, principalmente no que se refere a relação do professor responsável (preceptor) por nossa residência na escola em questão. Um ponto que acho relevante de se exemplificar, é que o professor preceptor designado não aparentava ter uma boa relação com os outros professores, além disso, parecia ter muito pouco contato com a coordenação da instituição, e o que se constatou depois de muita observação e conversas é que a relação de respeito e parceria entre o preceptor e os demais

profissionais, por diversas razões, não se sustentava, o que conseqüentemente se refletia em sala de aula.

O que se percebia, na verdade, tentando não cair na armadilha da generalização, é que a maioria dos professores não traziam consigo o real interesse de estimular seus alunos a superarem suas próprias barreiras em suas disciplinas, o que se pretendia era apenas a aplicação sistemática do conteúdo em um molde puramente tradicional de ensino, onde não se leva necessariamente, o aluno, ao debate, dúvida, crítica ou reflexão sobre o que está aprendendo. Não se sabe exatamente o porquê dessa prática, mas o que se constatou vindo de alguns profissionais, era que o desgaste da profissão aliado a rotina, haviam desmotivado os professores a tentarem se reinventar em relação às suas práticas de ensino-aprendizagem.

Outro ponto muito importante a se destacar, um dos motivos pelo desinteresse discente à construção do próprio saber, era da total desmotivação da própria instituição de ensino em que se encontravam, isso aliada, claro, com a indiferença docente. Muito se constatou através de condutas dentro da escola vindo dos professores e outros profissionais que muitos alunos “não valiam a pena”, no sentido de não se esforçarem para que a educação tivesse um real papel transformador na vida dos estudantes, pois muitos profissionais expressavam seu real abandono e indiferença, deixando muitos discentes a própria sorte.

Além disso, a própria instituição não parecia fazer um real engajamento educacional para que seus alunos tivessem uma nova perspectiva sobre o ensino e isso pôde ser atestado quando tentamos, através do PRP, implementar oficinas de literatura, gramática, e redação na escola. Nesse ponto, a secretaria junto com a direção e corpo docente foram a favor da ideia, e tudo foi preparado com o maior planejamento, mas na prática percebemos, que a própria escola e professores, não encorajavam os alunos a participarem das oficinas, além disso, não faziam as divulgações necessárias para que se tivesse ciência discente sobre a existência de tais oficinas o que, infelizmente, nos forçou a abandonar tais projetos complementares.

Sobre o papel educacional que a escola e seu corpo docente proporcionam, ou deveriam proporcionar aos alunos, Vieira, fundamentando-se em Braslavsky, discorre:

[...] Por óbvio que pareça, é importante insistir que as políticas e a gestão da educação básica necessitam encontrar seu foco na essência da tarefa educativa – bem ensinar e bem aprender – tudo fazendo para cumprir a função social da escola com sucesso. [...] Sua razão de existir está intrinsecamente ligada à tarefa primordial de bem ensinar e aprender. Gestão escolar bem sucedida, portanto, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos. (VIEIRA, 2007, p.15)

Isso já nos leva a outro aspecto muito importante, que é a realidade dos próprios alunos que fazem parte daquela comunidade escolar. Quando chegamos na escola para podermos de fato conhecê-la, nos deparamos com uma comunidade bastante carente e fragilizada, a maioria dos estudantes eram das cidades do entorno do DF, das cidades mais carentes pertencentes ao Goiás e para estarem na escola, em seus devidos turnos, tinham que sair muito cedo de casa por causa do transporte público, que estavam sempre cheios, e também por causa dos horários, pois não circulavam a toda hora. Além disso, se constatou que a maioria daqueles estudantes eram de origem bem humilde, provenientes de uma situação socioeconômica vulnerável e que a maioria possuía algum trabalho no turno contrário ao da escola e que, na verdade, usavam a instituição como ponto de descanso, um lugar para estarem até o horário do trabalho, pois a maioria estava em empregos que se localiza em Brasília, dessa forma estariam mais perto das respectivas ocupações.

Faz-se importante ter ciência sobre a comunidade em que se está trabalhando, pois, as diferentes realidades dos estudantes podem se mostrar como um desafio a ser superado dentro do trabalho planejado pelo educador. Como já supracitado anteriormente, cada estudante possui uma realidade a qual está inserido quando entra em uma escola, o indivíduo já carrega uma bagagem social, emocional e educacional que não deve ser ignorada, portanto é necessário que o docente tenha o máximo de cuidado ao trabalhar com diferentes vivências, para que dessa forma não se menospreze, ridicularize ou apague as identidades dos alunos, mas que a partir das mesmas, se possa construir um ensino que faça sentido para eles.

Para favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças provenientes das diferentes classes sociais; em outros termos ao tratar todos os ensinados, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais frente à cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica, na verdade, serve de máscara e de justificação às desigualdades reais frente ao ensino, e frente à cultura ensinada, ou, mais exatamente, exigida (BOURDIEU in PERRENOUD 2001, p. 66).

Como já mencionado, a maioria dos estudantes daquela escola trabalhavam, então a educação, para muitos, estava em segundo plano, pois uma ocupação remunerada se mostrava mais urgente para suas necessidades, logo, o papel de professor é de conduzir o estudante através da educação, no nosso caso, usando a língua portuguesa, para que o mesmo entenda que através do ensino, ele possa ser capaz de mudar sua própria realidade. Portanto, o papel educacional é a de conscientização de que é preciso haver uma democratização da educação brasileira, pois com isso, espera-se que mais profissionais educacionais procurem trabalhar com mais afinco e persistência, no sentido de sanar as diferenças que os estudantes oriundos das classes baixas apresentam quando chegam às escolas. É necessário, a partir de uma visão mais panorâmica sobre o ensino, e principalmente livre de preceitos, que os professores reconheçam que um ensino que não leve em consideração ou reconheça as desigualdades existentes em sala de aula, favorece apenas casos excepcionais, ou seja, os mais privilegiados.

Outro fator importante, para que se tenha uma real construção e mudança educacional, é necessária uma articulação conjunta de toda a comunidade, inclusive das famílias, que se apresenta como um fator muito decisivo para o fracasso ou sucesso educacional na vida de muitos estudantes. Faz-se necessário que os pais, ou responsáveis, tenham um papel ativo na vida escolar do estudante, o incentivando e encorajando a superarem suas próprias dificuldades, pois a educação, possivelmente, não fez parte da vida de muitos responsáveis. Com isso, é necessária essa articulação conjunta das famílias com as instituições de ensino para que se possa ter uma maior taxa de efetividade e continuidade escolar, já que demonstra empenho e interesse das famílias pela educação dos filhos.

Contudo, essa realidade se mostrou bem distante de muitos alunos da escola em que atuamos, pois pudemos perceber o total abandono, o não comprometimento de muitas famílias na educação dos filhos, algo presenciado, por exemplo, nas reuniões de pais, onde poucos apareciam, ou quando surgia algum problema discente como mal comportamento, onde os alunos eram suspensos e os pais não se interessavam saber o que havia acontecido. Mas já deixando claro aqui, que não se pode culpar a ausência dos pais em certos momentos educacionais dos filhos, pois todos possuem suas responsabilidades e realidades, sejam no trabalho ou em casa, mas o que se verificava era que isso esse mostrava como algo recorrente, a total ausência dos pais em participarem da comunidade escolar dos filhos, o que claro, também se refletia em seus desempenhos nos estudos. “A parceria entre a família e a escola é de suma importância para o sucesso no desenvolvimento intelectual, moral e na formação do indivíduo na faixa etária escolar” (GARCIA, 2006, p. 12).

Considerações finais

O que se pode constatar é que toda a estrutura de ensino precisa ser repensada, não a ponto de que se mude todo o sistema, mas que se planeje métodos que possam ajudar a solucionar empasses recorrentes da educação. A evasão escolar ainda se apresenta como uma grande realidade em nosso país, as desistências ainda, para muitos, se mostra como uma válvula de escape, a retenção ou reprovação dos alunos são um ponto chave para que essa realidade escolar não se concretize.

Muito se discute sobre um ensino mais qualitativo e menos quantitativo, que visa formar um cidadão mais ativo socialmente, um agente de sua própria formação, dessa forma, o que se percebe é que o papel da escola junto com a família, se mostra muito importante, pois a partir destes se pode transformar realidades, para melhor ou pior, dependendo das posições tomadas frente uma educação igualitária, inclusiva e de qualidade, mas que o trabalho do professor vise sempre estar inspirando e estimulando os alunos a se superarem frente seus desafios e que a educação nunca tenha um caráter separatista, diminutivo ou constrangedor, pois o papel da educação é de formar cidadãos conscientes, críticos e empáticos, para que se possa diminuir assim, as diferenças socioculturais, econômicas e intelectuais na sociedade.

Referências

BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**. Frederico Westphalen: Unijui, 2001.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018**. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. 2018. Disponível em:

http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf

Acesso em: 15 jul. 2021.

DIAS, G. A; CAVALCANTI, R. de. A. As tecnologias da informação e suas implicações para a educação escolar: uma conexão em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 1., ed. especial, p. 160-167, 2016.

GARCIA, E. G.; Veiga, E. C. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no **II Congresso de Educação do Marista de Salvador** (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf Acesso em: 16 jul. 2021.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

