

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

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 Cândia (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).

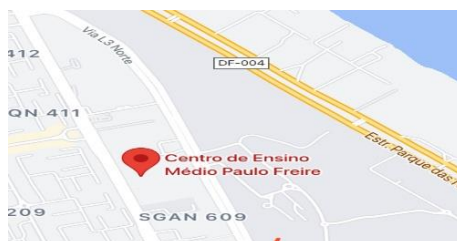
CEM Paulo Freire

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.