

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE QUÍMICA

RODRIGO BROILO

**“QUEM SÃO OS ALUNOS DA EJA?”:**

**UMA ANÁLISE SOBRE PLANEJAMENTO NO ENSINO DE QUÍMICA**

Porto Alegre, 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE QUÍMICA

RODRIGO BROILO

**“QUEM SÃO OS ALUNOS DA EJA?”:**

**UMA ANÁLISE SOBRE PLANEJAMENTO NO ENSINO DE QUÍMICA**

Trabalho de conclusão apresentado junto à atividade de ensino “Seminários de Estágio” do Curso de Química, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Química.

Prof. Dr. Cesar Valmor Machado Lopes

Orientador

"Diz-me e o esqueço, ensina-me e o recordo, envolve-me e o aprendo."

*(Benjamin Franklin)*

“Eu gostaria de saber o que estas crianças aprendem na  
escola! – murmurou para si mesmo”

*(Professor Digory em As Crônicas de Nárnia –  
O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupas)*

## **AGRADECIMENTOS**

Acredito que as pessoas que passam pelas nossas vidas nos deixam marcas. Sejam elas no caráter ou na personalidade. Sejam boas ou ruins. Na minha vida muitas pessoas deixaram marcas, especialmente durante o tempo que passei na graduação. Todas elas – familiares, parentes, amigos, colegas de trabalho e de graduação, professores e alunos – ajudaram a construir o ser humano que sou hoje. A todas essas pessoas dedico meus sinceros e mais profundos agradecimentos.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise acerca do planejamento de ensino de química para turmas de Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Porto Alegre, desenvolvido na disciplina de Estágio de Docência em Ensino de Química I. Ao longo do trabalho, descreveremos as atividades desenvolvidas durante o estágio e apresentaremos uma reflexão fundamentada em referenciais teóricos que discutem o planejamento de ensino bem como a educação de jovens e adultos. Focaremos o trabalho na necessidade deste planejamento levar em consideração as características dos alunos – idade, gênero, classe social, intencionalidades, experiências de vida, entre outras – e, por conseqüência, as características de cada turma a fim de tornar os conteúdos de química significativos aos estudantes. Poderá ser visto aqui, também, a relação entre a análise do estágio e teoria de planejamento de ensino.

Palavras-chave: *planejamento de ensino, ensino de química, Educação de Jovens e Adultos*

## ABSTRACT

This essay presents an analysis on teach planning Chemistry to Adults and Youth in a Porto Alegre's public school. It was carried out in the college subject Teaching Training in Chemistry Teaching I. Throughout the paper, the activities developed during this training period are described and a reasoning based on theoretical references is also presented. These theorists discuss the teaching planning and as well as the Adults and Youth Education. The essay focuses on the necessity of this planning to take into account the students' characteristics – age, gender, social class, intentionality, life experiences and others – and, as a consequence, the features of every group in order to make chemistry contents meaningful to the pupils. It will also be seen in this paper, the relation between the training analysis and the teaching planning theory.

Keywords: *teaching activities planning, chemistry teaching, adults and youth education*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>1 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA .....</b>	<b>09</b>
1.1 Análise do estágio.....	09
1.2 Avaliação do professor pelos alunos.....	12
1.3 A intenção de uma formação reflexiva.....	16
<b>2 FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO DE ENSINO.....</b>	<b>17</b>
2.1 Por quê planejar?.....	18
2.2 O quê planejar? .....	19
2.3 Para quem planejar?.....	19
2.3.1 <i>As experiências de vida.....</i>	<i>21</i>
2.3.2 <i>A escola como um espaço de múltiplos significados.....</i>	<i>22</i>
2.3.3 <i>As relações interpessoais.....</i>	<i>22</i>
2.3.4 <i>As imagens construídas.....</i>	<i>23</i>
2.3.5 <i>Os projetos de vida dos alunos.....</i>	<i>24</i>
2.4 O planejamento de Química para EJA.....	25
2.5 A importância do planejar.....	29
<b>3 RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....</b>	<b>31</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>35</b>
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>37</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>40</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão tem como objetivo analisar meu estágio em ensino de Química, focando o planejamento de ensino e as implicações inerentes ao ato de planejar. Trabalharei aqui a necessidade do planejamento levar em consideração os alunos, com suas características, trajetórias de vida e projetos para o futuro, bem como as relações entre os objetivos desses sujeitos e os objetivos da escola e do ensino de química, em especial.

As atividades de estágio são obrigatórias em todos os cursos de licenciatura no país. Segundo a Resolução CNE/CP n° 002, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002, p.1) os cursos de licenciatura devem ter um mínimo de 2800h, sendo 400h de estágio curricular supervisionado a começar a partir da segunda metade do curso. No curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estas atividades compreendem dois estágios ao final do curso.

Conforme analisado entre alunos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PASSOS e DOS SANTOS, 2008, p. 05), eles próprios apontaram a necessidade de uma reestruturação para que o contato com a escola, tanto de observação quanto de docência, fosse iniciado antes do final do curso.

Neste trabalho de conclusão de curso analiso aspectos de meu primeiro estágio realizado na disciplina de “Estágio de Docência em Ensino de Química I-A” e que tem 180 horas/aula. Dentre as atividades do estágio estavam compreendidas a Observação – para a qual são destinadas 24 horas/aula – e a Regência de Classe – 76 horas/aula.

O estágio, por ser uma atividade de ensino com caráter de iniciação à docência, marcou minha primeira experiência, como professor, frente a uma turma de alunos. Talvez por isso, alguns fatos me causaram estranheza e dificuldades no trabalho, mas acredito que sejam típicos desta fase da formação inicial do docente. Durante o estágio percebia diferenças nas relações que se instituíram entre o professor – no caso eu – e os alunos nas duas turmas onde estagiei. Em uma delas a relação parecia mais tranqüila e as aulas transcorriam bem, enquanto na outra parecia haver um descontentamento da turma com relação a mim e as minhas aulas. Frente a isso, senti a necessidade de saber a opinião dos alunos e, se necessário, reavaliar a minha prática.



Neste Trabalho de Conclusão apresento as reflexões realizadas a partir de minha experiência docente no estágio, do posicionamento dos alunos em um questionário de avaliação docente e do aprofundamento teórico sobre Planejamento de Ensino. Aprofundo nessa discussão as questões relativas ao Planejamento de Ensino por que considero esse um dos aspectos mais importantes na prática docente e também um dos mais negligenciados, inclusive por mim no desenvolvimento do estágio que discuto aqui.

Apresento várias questões a cerca do ato de planejar o ensino destacando os aspectos relativos aos alunos. Não tenho a intenção de ser prescritivo, posto que o planejamento também não o deveria ser. O que levanto são possibilidades de pontos que o docente tem para construir seu planejamento de ensino.

A análise do estágio, das turmas e dos resultados da satisfação dos alunos é o foco do primeiro capítulo desse trabalho. No segundo capítulo, discuto os pontos apresentados por diferentes teóricos a cerca do planejamento de ensino, focando na consideração dos sujeitos. No terceiro capítulo procuro estabelecer uma relação entre a minha prática docente e as teorias de planejamento de ensino abordadas anteriormente. E, ao final, levanto algumas considerações sobre o estágio, sobre planejamento e sobre minha formação inicial como docente.

Este trabalho é resultado, acima de tudo, de reflexão e da vontade de melhorar continuamente como docente.

## **1 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA**

A análise sobre as questões de planejamento de ensino de química para jovens e adultos que desenvolvo nesse Trabalho de Conclusão tem como base empírica o estágio, realizado por mim, em uma Escola Estadual de Educação Básica de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, com turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA – no período da noite. O estágio foi desenvolvido em duas turmas de primeira etapa, do noturno.

Para uma melhor compreensão do contexto que produziu esta investigação, apresento a seguir algumas reflexões sobre a experiência do estágio desenvolvido nessas duas turmas, que a partir daqui serão identificadas apenas como turmas X e Y.

### **1.1 Análise do estágio**

Iniciei a atividade de regência de classe nas turmas em abril de 2009, logo após serem realizadas as exigências de observação, cumpridas entre março e abril de 2009. Para ambas as turmas de primeira etapa, foram trabalhados os conceitos de átomo – incluindo elétrons, prótons e nêutrons; número de massa e número atômico; distribuição eletrônica em níveis e subníveis, para, em seguida, introduzir tabela periódica, com seus períodos e grupos.

Durante as observações pude ver que a turma X, além de ser maior que a Y, era mais ruidosa. Outro fato que me chamou a atenção é que frequentemente entravam alunos novos na turma X. Percebia-se isso também na turma Y, porém em quantidade bem menor. Tal situação dava, a ambas as turmas, um caráter de inconstância, de mutabilidade, e isso dificultava, para os professores, conhecer quem eram seus alunos. Ao iniciar a docência a turma X contava com 71 alunos matriculados, e a Y com 63. Porém, as salas, em nenhuma das observações, ou mesmo durante a docência, possuíam mais que 30 ou 35 alunos. Os alunos mudavam, por conseqüência, a turma mudava e era difícil saber, às vezes se determinado aluno era realmente aluno.

A turma X era uma turma com alunos mais agitados, que falavam bastante e alto e, por vezes, até atrapalhando a aula. Eles faziam piadas com os assuntos e achavam graça de tudo.

Nem todos os alunos agiam assim, mas os que se portavam dessa maneira acabavam dominando a turma. Alguns pareciam desanimados, constantemente cansados e reclamavam das atividades que eram propostas. Muitos tinham dificuldades de entender os conceitos químicos, possivelmente devido ao caráter de abstração da química. Foi uma turma onde tive dificuldades de me sentir confortável e disposto para realizar as atividades que me propunha.

A turma Y também tinha alunos que faziam piadas, que conversavam enquanto eu tentava ensinar-lhes e que tinham dificuldades de entender os conceitos, porém não chegavam a atrapalhar as aulas. Os alunos me receberam de uma forma mais amistosa que a outra turma. Eram mais dedicados e queriam entender o que eu explicava. Nesta turma, eu me sentia bem ao ensinar.

Durante o período em que permaneci apenas como observador, acabei por focar mais no que era ensinado e como a turma reagia ao que professor tentava ensinar, se era uma recepção boa ou ruim. Não consegui conhecer um por um dos alunos só observando as aulas. Por vezes nem saber seus nomes. Um motivo para isso, talvez seja o fato de ser a primeira experiência como docente e de não estar habituado a lidar com essa quantidade de alunos.

Ao iniciar o estágio, meu planejamento de ensino apresentava os objetivos da aula, as metodologias que eu usaria e as atividades que eu pretendia realizar. Posteriormente, como as coisas não aconteciam sempre como eu planejava, – e, talvez, por desmotivação – eu fui diminuindo o plano, registrando no caderno apenas as atividades que realizaria nas turmas. Já próximo ao final das atividades, eu apenas o chamava de programação, registrando, ao lado da data, o assunto maior da aula, como, “exercícios”, “revisão” ou mesmo “concluir a matéria”. Por vezes, analisando o caderno de campo, pude perceber que registrava o plano de aula para uma das turmas com todas as atividades que planejava realizar, e, abaixo, na outra turma, escrevia apenas *idem*.

Os pressupostos que sustentavam meus planos estavam baseados na visão que eu tinha de que as turmas deveriam ter os mesmos conteúdos, a mesma formação, ou seja, as mesmas chances. Elas deveriam, realmente, ter as mesmas chances, porém isso não implicava em ter o mesmo planejamento de aulas, e menos ainda aulas iguais.

Comecei a acreditar que pudesse estar errando na forma como encarava cada turma quando vi que a turma X parecia não gostar de ter aula de química comigo, e eu, tampouco de dar aulas a eles. Cada vez que tinha que entrar nesta turma, era como cumprir uma obrigação.

Ao passo que na turma Y, as aulas eram divertidas, prazerosas, e os alunos pareciam gostar de ter aula comigo, e eu de estar com eles. Eu sentia que estar com a turma Y era bom. Estar com a turma X não.

E elas eram, também, muito diferentes na forma de encarar as aulas. Em determinada ocasião, havia planejado trabalhar distribuição eletrônica em níveis e subníveis, de acordo com o Diagrama de Linus Pauling<sup>1</sup> na turma X. Havia preparado uma abordagem teórica para que eles fossem fazendo as relações com a distribuição dos elementos na tabela periódica dos elementos. Em seguida, planejava realizar exercícios e elaborei alguns para que resolvessem. Percebi que os alunos reclamavam e demoravam em realizar a tarefa proposta. Por isso resolvi que não usaria os exercícios propostos para a turma X para a aula da turma Y. Para meu espanto, ao concluir a matéria com a turma Y, os próprios alunos me pediram exercícios para resolver. Não só os resolveram como, após, o fizeram no quadro. Ou seja, havia tamanha dicotomia que eu não sabia como agir.

Comecei a analisar o que eu poderia estar fazendo de errado. Foram inúmeras as possibilidades que pensei. Talvez o tamanho da sala em relação à turma, pois a sala onde ficava a turma X era menor que a da turma Y, posto que esta era uma turma menor que aquela. Talvez o fato de que a turma Y tinha alunos mais velhos, ao passo que na X, os alunos eram mais jovens do que adultos. Talvez o fato de que o professor que eu estava substituindo era o professor conselheiro da turma X e eles já possuíam uma relação estabelecida. Talvez o fato de que a turma para a qual dei a primeira aula de minha vida, com toda a minha insegurança e nervosismo, tenha sido a X. Talvez porque já estava mais acostumado e menos nervoso quando iniciei a docência na turma Y, duas semanas depois de já ter iniciado as atividades na X. Talvez o fato de que eu era inexperiente nisso. Talvez por azar. Talvez porque uma turma tenha ido com a minha cara e a outra não. Talvez tudo isso. Ou quem sabe outros motivos que eu nem tenha pensado.

Foi então que ouvi durante as aulas de estágio, com os orientadores da disciplina, que “turmas diferentes necessitam de planejamentos diferentes”. Procurei os meus planejamentos e notei que eles eram iguais. Olhei para minhas turmas e vi que eram diferentes. Por mais que fossem da mesma etapa, cada turma era composta por diferentes sujeitos que se relacionam – entre si e com os professores – de diferentes maneiras, e por isso, diferentes uma da outra.

---

<sup>1</sup> Fui orientado a trabalhar este conteúdo pelo professor da disciplina.

Comecei a pensar que talvez fosse isso que tivesse acontecido para que uma turma me recebesse melhor e tivesse vontade de ter aulas comigo enquanto a outra não. Porém quando me dei conta de que pudesse ser esse o problema, as aulas estavam acabando. Pensei e não vi muito que fazer para reverter a situação, e nem daria, posto que as aulas com a turma X, inclusive, já haviam encerrado. Pensei então que poderia aprender com tudo que havia acontecido durante este tempo em que estive na condição de estagiário, ou seja, aprendendo a ser professor. Penso que uma análise desta fase, de iniciação, pode ajudar a embasar minha atuação futura como professor, pois esta fase de estágio propicia uma aprendizagem única.

## **1.2 Avaliação do professor pelos alunos**

Com a intenção de qualificar este momento da vida acadêmica e tentar perceber o posicionamento dos alunos com relação a minha atuação como professor, fiz um Questionário de Avaliação do Professor (ANEXO 1) que serviu para que eu analisasse e avaliasse a minha prática docente. Este questionário foi aplicado aos alunos ao término do estágio a fim de me avaliarem, bem como o meu trabalho. Eu queria tentar entender a opinião que eles tinham com relação ao meu trabalho e o que faltava ou devia ser repensado como dinâmica de aula e posicionamento docente. Esta atividade foi um passo na minha caminhada como professor pesquisador, numa perspectiva de formação inicial como cita Maldaner (1999, p. 289), passando da pesquisa à reflexão da prática.

Como cita Maldaner (1999, p. 289):

A formação de professor, apenas na vivência ou na formação ambiental, cria uma idéia demasiado restrita e muito simples da profissão docente, ‘uma imagem espontânea de ensino, para o qual basta um bom conhecimento da matéria, algo de prática e alguns complementos psicopedagógicos’. A vivência é importante e se for problematizada e analisada à luz dos avanços teóricos pode assumir importante papel na formação dos novos professores. É por ela que os avanços teóricos adquirem significados e concretude, permitindo novos níveis de pensamento pedagógico (MALDANER, 1999, p. 289).

Nesta perspectiva, buscando problematizar a minha vivência como docente durante o estágio e com a intenção de analisar a minha prática que procurei realizar a avaliação respondida pelos alunos. Penso a avaliação, nesta proposta, como uma ferramenta para

analisar o estágio, pensando em melhorar minha atuação futura como professor, pois como citam Silva e Schnetzler (2008, p. 2174), referindo-se ao estágio supervisionado, “nesse processo, os professores vão tecendo ‘maneiras de ser e estar na profissão’”.

A avaliação pelos alunos, bem como a minha auto-avaliação, foram as primeiras formas que encontrei para começar a ‘tecer maneiras de ser professor’. Existem outras, mas para este momento escolhi estas.

As perguntas do questionário foram escolhidas com base em nas minhas necessidades de mudança em termos de postura docente neste estágio. Os alunos precisavam apenas marcar na grade para cada questão um número de 1 a 5. Sendo o 1 *Muito Insatisfeito* e 5 *Muito Satisfeito*.

Na turma Y, vinte e um alunos realizaram a avaliação. Dentre estas, treze avaliações foram de pessoas do sexo feminino, com uma faixa etária de 20 a 72 anos e oito do sexo masculino, na faixa de 18 a 37 anos.

A média obtida nas questões é a que segue:

<b>Questão</b>	<b>Média</b>
Quanto à simpatia do professor	4,5
Quanto à clareza das aulas	4,6
Quanto à velocidade das aulas	4,5
Quanto às avaliações realizadas	4,6
Quanto ao conteúdo trabalhado	4,6
Quanto às atividades em sala de aula	4,5
Quanto ao modo de conduzir as aulas	4,6
Quanto à duração das aulas	4,2
Quanto à recepção da turma ao professor	4,5
Quanto às relações professor-aluno(s)	4,7

Tabela 1: Avaliação da satisfação da turma Y

Estes valores resultaram em uma avaliação média entre *Satisfeito* (4) e *Muito Satisfeito* (5).

Houve o caso de um aluno que marcou todas como *Muito Insatisfeito* (1). A maior parte das demais avaliações ficou entre 4 e 5, havendo apenas uma marcação para *Indiferente* (3) e uma para *Insatisfeito* (2), ambas com relação à duração das aulas.

Uma das dificuldades em se realizar uma avaliação – e isso se deve também ao fato de eu não ter realizado semelhante avaliação anteriormente, ou seja, da falta de preparo neste quesito – é que as respostas dependem de como os alunos interpretam determinada questão. Por exemplo, o item *Quanto à duração das aulas* parece ter sido interpretado de diferentes formas. As turmas possuíam dois períodos de química durante a semana. Na turma Y estes períodos eram seguidos, no mesmo dia da semana. Talvez o fato de que tivemos apenas sete aulas tenha gerado esta insatisfação na pergunta “*Quanto à duração das aulas*”. Quando incluí esta questão pensava em termos de duração da aula em tempo, e não em quantas aulas tivemos. Como nesta turma, que era participativa e agradável de dar aula, as mesmas transcorriam conforme o planejado até o final dos períodos, tendo a acreditar que possa ter sido a avaliação em termos de quantidade de aulas a que eles fizeram. Pode ser também que eles queriam que eu terminasse mais cedo, ou mais tarde ainda às aulas. Frente a isso, percebi que há uma necessidade de procurar formas de planejar um bom instrumento de avaliação, a fim de evitar questões que possam ter diferentes interpretações, ou mesmo tornar as questões mais claras aos alunos.

Dentre as avaliações desta turma, sete apresentaram todos os itens marcados como *Muito satisfeito*, e uma com todos como *Satisfeito*.

Apenas dois comentários escritos acompanharam a avaliação.

Apesar de a turma X ser uma turma com uma quantidade grande de alunos, apenas catorze entregaram a avaliação nesta turma, sendo que, próximo ao final do estágio, havia em torno de 25 alunos que freqüentavam as aulas. Destes alunos que avaliaram, seis eram do sexo masculino, entre 19 e 31 anos e oito eram alunas, de 21 a 62 anos de idade. A turma avaliou o professor da seguinte forma:

<b>Questão</b>	<b>Média</b>
Quanto à simpatia do professor	3,6
Quanto à clareza das aulas	3,8
Quanto à velocidade das aulas	4,0
Quanto às avaliações realizadas	4,1
Quanto ao conteúdo trabalhado	4,3
Quanto às atividades em sala de aula	4,2
Quanto ao modo de conduzir as aulas	3,8
Quanto à duração das aulas	3,6
Quanto à recepção da turma ao professor	3,3
Quanto às relações professor-aluno(s)	4,2

Tabela 2: Avaliação da satisfação da turma X

Estes valores resultam em uma avaliação média entre *Indiferente* (3) e *Satisfeito* (4).

Nenhum dos questionários desta turma apresentou todos os itens com a mesma avaliação, não concentrando as avaliações nas maiores notas ou nas menores, sendo, portanto, mais heterogêneos. Houve a incidência de notas 1, 2 e 3 principalmente nos itens:

*Quanto ao modo de conduzir as aulas*

*Quanto à duração das aulas*

*Quanto à recepção da turma ao professor*

Sendo este último o que mais apresentou avaliações como *Muito Insatisfeito*, e por consequência a pior avaliação nesta turma. Este item teve avaliações de todas as notas e isso pode ter ocorrido por ser uma avaliação mais da turma que do professor. Houve apenas três comentários escritos, e alguns comentaram sobre a recepção da turma ao professor.

As demais avaliações que ficaram abaixo do *Satisfeito* foram ‘*Quanto à simpatia do professor*’ e ‘*Quanto à duração das aulas*’ – ambas com avaliação 3,6 – e ‘*Quanto à clareza*



*das aulas*' e '*Quanto à duração das aulas*' – ambas com avaliação 3,8. Pode se notar, com esses resultados, que esta avaliação foi pior se comparada à outra turma que é de mesma etapa.

Considerando este questionário como sendo um instrumento para avaliar a satisfação da turma, posso concluir que a turma Y estava mais satisfeita com o meu trabalho como professor do que a turma X, onde mais alunos demonstraram insatisfação em alguns itens, embora a avaliação média tenha ficado entre Indiferente e Satisfeito.

### **1.3 A intenção de uma formação reflexiva**

Tive, com a análise do questionário de avaliação de satisfação dos alunos quanto a minha atuação como professor, a intenção de ter um resultado palpável quanto à satisfação desses alunos em relação a mim e às minhas aulas. Esta avaliação docente pelos alunos, com base na satisfação ou insatisfação deles, contribuiu para que eu pudesse comprovar que minhas observações estavam condizentes com a realidade.

A partir dessa avaliação de satisfação, pude pensar em razões para tais resultados e, com isso, pensar na minha formação como professor, analisando em bases teóricas a dicotomia de resultados - que cada turma é única e precisa do seu próprio planejamento.

A idéia de avaliar a satisfação dos alunos com relação ao meu trabalho, foi ter um subsídio para refletir sobre a minha prática docente, iniciar minha construção como professor pesquisador e buscar formas de melhorar, tanto os planejamentos de ensino, como as relações com os alunos.

## 2 FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

Considerando a experiência vivida durante a atividade de estágio I foi possível encontrar aspectos relevantes que precisam ser considerados na e sobre a prática docente. Dentre estas questões destaco aqui uma das que considero de grande relevância para a prática docente: o planejamento de ensino<sup>2</sup>.

Neste capítulo desenvolvo uma discussão a partir de bases teóricas que analisam o planejamento como atividade essencial na atividade de um professor.

Inicialmente, é relevante procurar entender o que é planejamento de ensino. É consoante nas definições de alguns autores, que o planejamento tende a orientar a atividade docente, tornando claro o que o docente quer trabalhar com seus alunos, por que, para quê e como (RODRIGUES, 2003, p. 03). Em vários trabalhos de diferentes autores encontrei certa preocupação em tentar responder a perguntas do tipo: o que é planejamento, o que se deve planejar, como planejar, para que e para quem (BAFFI, 2002; FUSARI, 1990; RODRIGUES, 2003).

Baffi (2002, p. 02) descreve o planejamento em educação como uma atividade que tem como objetivo:

Evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da atividade educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. (BAFFI, 2002, p. 02)

Ou ainda nos dizeres de Rodrigues (2003, p. 03):

Planejar é a constante busca de aliar o “para quê” ao “como”, através da qual a observação criteriosa e investigativa torna-se, também, elemento indissociável do processo. (RODRIGUES, 2003, p. 03)

Tendo em vista essas duas definições, percebemos o quanto o planejamento está associado à reflexão, ao pensar sobre objetivos, metodologias, conteúdos e sobre o próprio

---

<sup>2</sup> Segundo Baffi (2002, p. 02) planejamento de ensino é o processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores, no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações, em constantes interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos. Este planejamento está diretamente ligado a atividade do professor.

planejamento. O planejamento é uma reflexão tanto sobre o ensino e a aprendizagem (diretamente ligado ao que o professor pretende ensinar aos alunos) quanto sobre a própria prática do docente.

## **2.1 Por quê planejar?**

Mas para que isso? Por quê planejar? Como cita Baffi (2002, p. 01) “o ato de planejar faz parte da história do ser humano”. Em diversos momentos de nossas vidas pensamos sobre nossas atividades e planejamos como iremos executá-las, de forma explícita ou implícita, a fim de fazê-las da melhor forma possível e alcançarmos os objetivos estabelecidos. Se a atividade de planejar é tão relevante para o ser humano, para os professores planejar o ensino deve ser uma das mais importantes atividades de sua prática docente.

Penso que a finalidade de planejar – o “por que planejar” – seja tornar o ensino efetivo, ou seja, que ocorra a aprendizagem por parte dos estudantes.

O problema que o planejamento de ensino enfrenta é a negação de alguns professores em realmente usá-los. Segundo Corazza há uma dupla negação ao planejamento: os professores de visão marxista negam o planejamento de ensino por considerá-lo gerencial e tecnicista, e pouco político, enquanto os de visão liberal desconsideram o planejamento por seu trabalho ser norteado pelas manifestações consideradas espontâneas dos alunos, pelos aspectos emergentes dos interesses, pelas necessidades morais e pelas capacidades cognitivas dos alunos (CORAZZA, 2003, p. 103-104). Sobre isso Corazza (2003, p. 104) cita:

Assim, em ambas as formas pedagógicas que atravessam o século XX, questões menos nobres (no sentido de menos políticas, para o primeiro caso, e de menos emergentes, para o segundo) e mais mundanas (no sentido de mais ligadas a uma prática pedagógica/escolar, mesmo que intencionalmente política), como a do planejamento de ensino, ficam então negadas no trabalho de educação dos professores. (CORAZZA, 2003, p. 104)

Penso que estas desconsiderações acabam interferindo no processo de ensino e aprendizagem, pois os professores acabam recorrendo ao improviso, seja fazendo uso indiscriminado de livros didáticos, de cadernos ou de apostilhas velhas, ou mesmo deixando os alunos livres, acreditando que estão dando espaço as suas manifestações espontâneas.

## **2.2 O quê planejar?**

Outra questão que perpassa o planejamento de ensino – talvez a primeira pergunta que se faça sobre o ato de planejar – é “o que planejar?”. Segundo Fusari (1990, p. 46) o planejamento de ensino passa por estabelecer os elementos curriculares básicos, a saber: objetivos da educação escolar (para que ensinar e aprender?); conteúdos (o que ensinar e aprender?); métodos (como e com o que ensinar e aprender?); tempo e espaço da educação escolar (quando e onde ensinar e aprender?); avaliação (como e o que foi efetivamente ensinado e aprendido?). Diversos autores (BAFFI, 2002. FUSARI, 1990. RODRIGUES, 2003) apresentam, como pontos a considerar na hora de planejar, o objetivo, os conteúdos, as metodologias e tempo e espaço.

Acredito que apenas estabelecer esses critérios não garante a efetividade de um plano. Penso que é preciso refletir sobre o ato de ensinar e, principalmente, se o planejamento atende às necessidades de tempo e espaço dos estudantes, ou seja, se está adequado ao lugar e à época em que se aplica.

Acredito que é preciso estabelecer dentro de um planejamento de ensino quais são os objetivos, os conteúdos a serem trabalhados, os métodos que serão utilizados, os espaços educativos e a avaliação da aprendizagem, e também do próprio planejamento. Porém há mais a se considerar, principalmente sobre um ponto que muitos autores não se detêm, que é o “para quem?” ensinar, por considerarem a resposta simples: para os alunos.

Com base nisso, penso que o planejamento passa não só por refletir sobre o que ensinar e o como, mas também pelo “para quem?”.

## **2.3 Para quem planejar?**

“A quem se destina esse planejamento? É burocrático? É o orientador da atividade do professor? Visa atender aos alunos?” (CORAZZA, 2003, p. 119). Penso que estas perguntas dão uma idéia geral de como responder a pergunta “para quem planejar”. A atividade de

ensino deve ser pensada para os estudantes, suas necessidades e desejos. Afinal, eles são os sujeitos a quem se destina a educação. Portanto, complementar à idéia de Fusari apresentada anteriormente sobre “o que planejar” (FUSARI, 1990, p. 46), o “para quem planejar” deverá ser determinante para a significação de conteúdos (CORAZZA, 2003, p. 112).

Segundo Henriques (1998, p. 02) os currículos atuais tem buscado: a homogeneidade de seus alunos através da unificação de conteúdos para obtenção de um padrão que seja dominante; a pretensão de ser claro, simples e direto onde se faz a escolha de uma trajetória de aprendizado que se considera a melhor, em detrimento das demais, igualmente válidas; a estruturação de modo prescritivo, impondo obediência e não permitindo desvios; a ordenação dos conteúdos; a previsão da forma como se dará a aquisição de conhecimento; e a disposição de conteúdos dentro de matrizes curriculares.

A perspectiva da homogeneidade implementa conteúdos, ritmos e estratégias que não dão margem a diversidade. Desse modo desconsideram-se os sujeitos, suas formas de aprendizagem e suas intencionalidades. Segundo Dayrell (1996, p. 141) explica-se assim a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos bem como o seu fracasso (DAYRELL, 1996, p. 141). Penso que a tentativa de homogeneizar os alunos torna-se também motivo para o fracasso escolar, pois segundo Corazza (2003, p. 120) há uma pluralidade de sujeitos:

O que temos agora é um sujeito multifacetado, provisório, parcial, incompleto, plural, porque atravessado e constituído por polimorfias e polissêmicas práticas discursivas. Um sujeito, em verdade, mestiço e nunca homogêneo, nem centrado, quanto mais definitiva e criticamente consciente de sua exploração e de seu destino social. (CORAZZA, 2003, p. 120)

Complementar a isso Dayrell (1996, p. 141) cita que “não há, portanto, um mundo real, uma realidade única, pré-existente à atividade mental humana”.

Para fugir dessa homogeneidade e proporcionar aos alunos um ensino voltado às realidades onde estão inseridos e ao que eles buscam é preciso conhecê-los, pois como diz Dayrell (1996, p. 147) “para compreender o outro, é necessário conhecê-lo”. E para isso devemos levar em consideração alguns pontos que considero relevantes na hora de planejar o ensino e que apresento aqui.

### 2.3.1 As experiências de vida

Uma dessas considerações é que eles têm experiência de vida. Os alunos – sejam crianças, jovens ou adultos – já possuem uma história de vida anterior a sua trajetória escolar. Penso que desconsiderar esse fator e tratar os alunos como se eles não tivessem experiências prévias e, por consequência, como se fossem todos iguais, pode fazer com que o ensino não seja efetivo, ou mesmo, que não tenha significado para eles, pois não tem relação com seu passado. O ensino escolar torna-se algo alheio e desconexo da realidade do aluno. Ele pode não ver significação e utilidade para o que o professor quer lhe ensinar. Segundo Dayrell (1996, p. 142):

São essas experiências, entre outras que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. (DAYRELL, 1997, p. 142)

Ou seja, as características particulares do aluno: raça, gênero, posição social, valores, influências irão interferir no processo educativo, na sua relação com os demais e na significação dos conteúdos, ou seja, as características dos alunos podem influenciar em como irão aprender, como irão interagir – entre eles, com o professor, com a escola e até mesmo com o conhecimento.

Esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. (DAYRELL, 1996, p.142)

Penso que desconsiderar esses aspectos inerentes às trajetórias dos alunos, seus saberes, o que viveram e o que construíram é desconsiderar fatores que podem ser importantes nas construções de suas aprendizagens. Quando um aluno avança na seriação escolar, o professor da nova série não desconsidera o que ele aprendeu no ano anterior. Acredito que também a experiência de vida desse aluno também não deve ser ignorada.

### 2.3.2 A escola como um espaço de múltiplos significados

Outro ponto que penso ser relevante considerar para melhor planejar é que a escola é um espaço único, por vezes considerado ‘a parte’ na sociedade e nem sempre convidativo. A arquitetura dos prédios, a disposição dos estudantes em turmas, a estrutura da sala, o pátio, os corredores, os muros altos, a campainha característica, são particularidades dos espaços escolares e que não são encontradas além dos muros, seja no mercado de trabalho, seja em suas casas. Esta estrutura a parte, voltada a educação de estudantes, vai ganhar diferentes significados, que serão dados pelos alunos ao definirem porque – ou para que – estão na escola. Segundo Dayrell (1996, p. 144) “a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos”. Este espaço educativo ao qual o estudante se submete, vai ter para ele um caráter diferente do que terá para um colega, dependendo da história de vida do aluno e do seu projeto para o futuro, os muros altos da escola podem ser tanto uma prisão quanto um refúgio.

Portanto, cada aluno determinará o que a escola representará para sua trajetória. Ela poderá representar diferentes “lugares”: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; onde se aprende a ser "educado"; onde se aumenta os conhecimentos; onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos (DAYRELL, 1996, p.145), entre outros.

Deve-se considerar, portanto, que nem sempre os alunos encaram a escola da mesma forma e que, também, podem não considerá-la como um espaço adequado para o aprendizado. Que, por vezes, a intencionalidade deles em estar na escola é outra. Cabe ao professor aproveitar esse espaço da melhor forma possível e dar a ela a dimensão de espaço educativo, seja na sala de aula, em um laboratório, ou mesmo no pátio.

### 2.3.3 As relações interpessoais

Uma terceira consideração que considero ser importante ser levada em conta na hora de planejar diz respeito à construção das relações interpessoais pelos alunos. A escola por ser marcada por espaços e horários determinados para as atividades educativas acaba reservando pouco tempo e espaço para que os alunos construam suas relações interpessoais, tanto com os professores quanto com os colegas. Essas relações, quando se constituem, acabam sendo

baseadas em trivialidades e marcadas pela fugacidade. Os alunos nos quinze ou vinte minutos que normalmente as escolas disponibilizam para os intervalos – recreio – não terão muito mais do que as novelas, os jogos de futebol dos times da região, as últimas notícias ou fofocas em geral, por exemplo, para dividir. O tempo pode não ser suficiente para troca de histórias de vida, de conversas em um nível mais pessoal, de envolvimento e de construções de relações menos superficiais com um intervalo por dia. Agrava-se o fato quando a convivência maior durante o ano se dá apenas dentro da sala de aula e o planejamento do professor não oferece um momento que contemple o estabelecimento dessas relações.

Segundo Dayrell (1996, p. 150):

É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos, por afinidades, interesses comuns, etc. [...] É a formação de "panelinhas", quase sempre identificadas por algum dos estereótipos correntes: a turma da bagunça, os C.D.F., os mauricinhos. (DAYRELL, 1996, p. 150)

Desses estereótipos, especialmente os da “turma da bagunça”, dos “conversadores”, dos “bagunceiros”, surge também a indisciplina. O que muitos professores consideram como indisciplina é uma forma de os alunos apropriarem-se tanto do espaço escolar – inclusive para estabelecer as suas relações interpessoais – como dito anteriormente, quanto para aprenderem os conteúdos, pois são as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens e mulheres num determinado momento histórico (DAYRELL, 1996, p. 143).

#### 2.3.4 As imagens construídas

Ligado à questão dos estereótipos está o quarto ponto que acredito ser importante na hora de planejar o ensino. O professor, durante o planejamento, deve considerar quais são as imagens construídas, dos alunos e das turmas. Na relação entre o professor e seus alunos, existe um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais ele classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando e valorizando. Dessa mesma forma, a turma, como um todo, e os alunos, em



particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem (DAYRELL, 1996 p. 155). Essa construção de imagens pode determinar como será a relação dentro da turma, entre alunos e professores e entre os próprios alunos. Dayrell (1996, p. 156) cita sobre o assunto:

Os alunos são vistos de forma homogênea, com os mesmos interesses e necessidades, quais sejam o de aprender conteúdos para fazer provas e passar de ano. Cabe, assim, ao professor ensinar, transmitir esses conteúdos, materializando o seu papel. O professor parece não perceber, ou não levar em conta, a trama de relações e sentidos existentes na sala de aula. (DAYRELL, 1996, p. 156)

Os estudantes tendem a criar um mundo próprio, mais ou menos permeável, dependendo de cada professor e da relação que ele cria com a turma. Caso o professor realmente queira homogeneizar seus alunos, considerando-os como tendo as mesmas necessidades e objetivos de estar na escola, desconsiderando suas trajetórias de vida e as relações que constroem no curto espaço de tempo que tem para isso, dificilmente conseguirá se aproximar efetivamente a turma (DAYRELL, 1996, p. 159) e construir uma relação saudável. Percebo que algumas vezes, quando o professor não consegue construir uma boa imagem para a turma, esta acaba adquirindo uma imagem ruim para ele. A partir daí a relação que irá se construir entre professor e alunos tenderá a ser frágil. Estes poderão usar da dita “indisciplina” enquanto o professor, na tentativa de manter sua autoridade, poderá fazer uso do autoritarismo. Acredito que isso dificulta o estabelecimento da relação ensino-aprendizagem.

### 2.3.5 Os projetos de vida dos alunos

Por fim, acredito que devam se considerar quais são os projetos de vida dos alunos e o quanto a escola os ajudará a realizá-los. Todos os alunos, de uma forma ou de outra, têm uma razão para estar na escola, e elaboram isto, de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro (DAYRELL, 1996, p. 144). As motivações dos alunos para estarem na escola podem variar de simples obrigação inerente a idade, no caso de crianças e adolescentes, até a busca por melhores condições de vida, no caso de jovens e adultos que não tiveram a chance de concluir seus estudos na idade adequada, e buscam na escola recursos para buscar melhores empregos, oportunidades de concursos públicos ou simplesmente para aprender, e ter uma melhor qualidade de vida. Levando isso em consideração, algumas

questões que Dayrell (1996, p. 157) aponta para se pensar o planejamento de ensino em função do que os alunos buscam na escola, e que eu considero importante ao pensar o trabalho como professor são:

Quais são os objetivos desta unidade? Qual a relação que existe com a realidade dos alunos? O que e em que este tema acrescenta algo ou é importante para cada um deles? (...) O aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. (DAYRELL, 1996, p.157)

Acredito que estes cinco pontos abordados podem auxiliar o professor a fazer um planejamento de ensino que contemple um pouco “quem são os seus alunos?” para com isso tornar o seu ensino significativo, e com isso, produzindo aprendizagens.

### **2.3 O planejamento de Química para EJA**

Na educação de jovens e adultos, talvez até mais do que no ensino regular, com crianças e adolescentes, penso que é preciso conhecer os alunos para saber das suas necessidades, suas motivações e sua trajetória de vida. Essa necessidade diferenciada do ensino regular e da EJA é ressaltada nos dizeres de Aristimunha e Rodrigues (2004, p. 379) por dois motivos:

Em primeiro lugar porque o grupo de alunos de EJA vem de diferentes outros grupos, com vivências de mundo e portando saberes acumulados (mesmo que não sistematizados ou classificados como saberes escolares), enquanto as crianças estão na escola ainda conhecendo, desvendando o Mundo que recém se apresenta para elas. Em segundo lugar, é imprescindível lembrar que estes adultos já foram de alguma forma, excluídos e estão retornando por vontade própria, mesmo que premidos por exigências profissionais, enquanto as crianças são mandadas para escola por seus familiares cumprindo uma etapa de suas vidas. (ARISTIMUNHA E RODRIGUES, 2004, p. 379)

Neste ponto os autores ressaltam pontos levantados anteriormente. Um deles é a trajetória de vida dos alunos de EJA, advindos de diferentes realidades e com diferentes experiências, eles vêm – como destacam os autores, por vontade própria – ao encontro de um saber que a escola pode proporcionar. A imagem que estes alunos construirão da escola podem ser as mais variadas, mas sua vivência escolar provavelmente será vista como a

recuperação de uma oportunidade antes perdida. Discordo do ponto que parece tratar a presença das crianças na escola como total iniciação, pois me parece que os autores desconsideram que estes alunos, nos seus cinco ou seis anos até ingressarem na vida escolar, tiveram também uma história, seja ela familiar ou não, traumática ou não, pois, acredito, há, antes da escolarização, uma história de vida, mais curta que a de alunos de EJA, porém ainda assim uma trajetória de vida. Outros aspectos que penso serem descartados ao se considerar os alunos como ‘iniciantes no mundo’ ao entrar na escola são questões como: de onde vêm? Quais suas classes sociais? Quais suas intenções e de suas famílias para esta educação que se impõe frente a eles? Uma oportunidade? Uma obrigação? Muitas respostas podem advir dessas questões e acredito que desconsiderá-las, por serem esses alunos crianças, é desconsiderar os sujeitos, é homogeneizar os alunos. Esse cuidado deve ser constante também na EJA, pois não levar em conta a dimensão de “quem são os alunos da EJA?” é desconsiderar uma história de vida maior e desprezar experiências que podem servir, se compartilhadas, de aprendizado a todos os envolvidos, alunos e professores.

Mas quem são os alunos de EJA? Segundo Alves e Silva (2009, p. 228) são pessoas marcadas por “uma história construída por anos e anos de não acesso à escolaridade e/ou exclusão de tal escolaridade”.

Aristimunha e Rodrigues (2004, p. 381) resumem os alunos de EJA citando que:

Geralmente, são pessoas que ou nunca estiveram na Escola ou tiveram que abandoná-la por diversos motivos [...]. Quase sempre procuram começar/retomar os estudos, na modalidade EJA com alguns desejos/demandas sejam eles: assinar o nome; ler placas de ônibus, o jornal, a Bíblia, bulas de remédios, etc.; escrever cartas/bilhetes; fazer contas; falar “direito”; conseguir emprego; ascender profissionalmente/fazer concurso. Como podemos ver, na sua grande maioria, ligados ao fazer cotidiano e ao Mundo do Trabalho. (ARISTIMUNHA e RODRIGUES, 2004, p. 381)

Penso que estes desejos, ou intencionalidades, que motivam os alunos a estarem na escola vão ajudar a construir o significado pessoal de escola dos alunos, e nessas motivações, ao serem compartilhadas, os alunos poderão reconhecer entre eles afinidades e também assim estabelecer relações interpessoais. Acredito que tanto as motivações quanto as relações que irão se estabelecer podem orientar o professor a responder “então o que ‘ensinar’? A que desejo atender?” (ARISTIMUNHA e RODRIGUES, 2004, p. 381), pois antes de qualquer

coisa, a consideração dos sujeitos deve ser o ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico (ALVES e SILVA, 2009, p. 229).

Considero que levar em conta as trajetórias de vida dos sujeitos e suas intencionalidades ao voltar para a escola ajudam a responder as questões “o quê?”, “como?”, “porquê?”, “quando?”, entre outras, que abordei anteriormente e que alguns autores tratam por planejar. E para tudo isso que foi apresentado o professor precisa procurar tornar os estudos interessantes e relevantes para seus estudantes (CORAZZA, 2003, p. 127), planejando o ensino, também para que os alunos não se sintam enrolados (CAVALCANTE, 2005, p. 52).

Outro ponto, que é levantado por Aristimunha e Rodrigues (2004, p. 381) e que, acredito, deve ser algo que os professores deveriam levar em conta, é o fato de trabalharmos com grupos e não com alunos isoladamente:

Acreditamos que seja importante ressaltar também que trabalhamos com necessidades de grupo, composto de indivíduos, mas em grupo! Portanto há que se fazer uma mediação para atingirmos o todo e não apenas alguns. (ARISTIMUNHA e RODRIGUES, 2004, p. 381)

Embora eu tenha ressaltado até aqui que devemos considerar quem são os alunos, a educação escolar trabalho com turmas, e não com alunos isoladamente. Penso ser uma tarefa difícil contemplar todas as realidades que se apresentam em uma turma. Porém, acredito que cabe ao professor definir pontos em comum para não permitir que alguns alunos se sintam excluídos ou desvalorizados. Este pode ser um ponto chave na construção das imagens, do professor pela turma e, a partir desta, da turma pelo professor.

Então, se devemos considerar os sujeitos, em todos os pontos já apresentados anteriormente, e, além disso, atingir todo o grupo e não alguns alunos isoladamente, sempre pensando em tornar os assuntos relevantes a esses alunos que por um motivo ou outro não puderam completar seus estudos na época aconselhável, que conteúdos de químicas eles devem aprender? Se o ensino deve ser significativo, o que ensinar da Química para a EJA?

Segundo Andrade e Fernandes (2008, p. 01) cientistas e educadores concordam sobre os objetivos maiores do ensino de química: pensar lógica e criticamente, preparar para a vida, qualificar para a cidadania, e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento nos estudos ou diretamente no mundo do trabalho.

Se o conteúdo precisa sair do contexto social onde o aluno está inserido, isso reforça que é necessário conhecer os alunos, as turmas e pensar em trazer a química ligada a vida desses alunos.

Uma forma de trabalhar a química na EJA é a que sugere Silva (2007, p. 05), o de usar a história da química. Segundo Silva (2007, p. 115):

A Química se desenvolve e se desenvolveu historicamente devido às ‘necessidades’ sociais estabelecidas em cada momento histórico da civilização. Diríamos que a Química está ligada aos interesses e necessidades de cada modo de produção social e submetida, como toda prática social, aos interesses de classes ou grupos sociais. Dessa forma acreditamos que a prática pedagógica em Química possa contribuir para que os seres humanos, em geral, consigam perceber melhor o lugar e o papel da ciência na construção das condições materiais de produção da vida social e para que possam romper com os mitos propagados pela ideologia científica. (SILVA, 2007, p. 115)

É uma forma de ensinar a ciência química enfocando também as transformações que causou na sociedade ao longo da história, seja no âmbito da produção, da inovação, ou de outras temáticas mais técnicas, seja no âmbito social e cultural.

Ainda nos dizeres de Silva (2007, p. 119):

No que se refere ao conhecimento químico, diríamos que este assume um aspecto abstrato e [...] alienante, quando abordado em sala de aula ‘à parte’ da dinâmica do mundo social. Pois os conceitos químicos possuem uma história dentro da sua própria ciência, como também estão circunscritos à história universal da sociedade. (SILVA, 2007, p. 119)

Outra abordagem de conteúdos de química, porém estabelecida para o ensino médio como um todo e não apenas para Educação de Jovens e Adultos, é a defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Química (BRASIL, 2006, p. 101). A idéia é proporcionar “o acesso a conhecimentos químicos que permitam a ‘construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada, contribuindo para que o indivíduo se veja como participante de um mundo em constante transformação’ (BRASIL, 2006, p. 107).” Para atender esse objetivo a estrutura curricular do conhecimento químico, deve estar sustentada em três eixos, que são as propriedades, a constituição e as transformações dos materiais e substâncias, em situações reais diversificadas (BRASIL, 2006, p. 110). Estes eixos devem ainda atender

“conhecimentos/habilidades/valores relativos à história, à filosofia da química e às suas relações com a sociedade e o ambiente. (BRASIL, 2006, p. 115).”

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 01) os conteúdos de ensino regular se estendem a educação de jovens e adultos. Segundo os DCNs, os conteúdos de ensino médio visam estabelecer a relação entre o ensino fundamental e a vida cidadã através da articulação entre vários de seus aspectos como saúde, sexualidade, vida social e familiar, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens (BRASIL, 1998, p. 01) por meio das áreas de conhecimento como Língua Portuguesa, Língua Materna (para indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física (BRASIL, 1998, p. 02). Porém em nenhuma parte dos DCNs há determinação de quais conteúdos devem ser ensinados. Nos PCN+ há recomendações para uma grade curricular nacional.

Portanto, como não existe legislação que determine conteúdos químicos que devam ser ensinados, nem para alunos do ensino regular, nem para alunos de EJA, penso que a escolha dos conteúdos de química deve estar ligada às realidades onde os alunos, ou mesmo a escola, estão inseridos. Penso que saber onde e com o que trabalham, quais as áreas industriais da região, quais os impactos ambientais que causam, como a química está presente no cotidiano, na saúde, no vestuário, nos produtos que utilizamos, entre outros podem ser pontos orientadores para escolher o que ensinar e estabelecer uma ligação entre os conteúdos escolares de química e o contexto de vida do aluno e da escola, além das questões próprias da natureza da ciência química. Assim, os professores, ao saber quem são, em qual realidade social estão inseridos, quais são as trajetórias de vida e quais são os projetos para o futuro de seus alunos, podem planejar quais os conteúdos que serão significativos para eles.

## **2.4 A importância do planejar**

Planejar “é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.” (FUSARI, 1990, p. 45). Passa por saber quem são seus alunos levando em consideração todos os pontos apresentados ao longo deste capítulo: suas experiências adquiridas ao longo de suas trajetórias de vida; a escola como um espaço a parte na sociedade; a restrição de tempo e espaço para formação de relações interpessoais; as imagens que se

formam da turma, que irão orientar a aceitação ou não do professor pela turma; e quais são os projetos de vidas desses alunos e o quanto a escola pode auxiliar a realizá-los. Passa pela significação dos conteúdos (CORAZZA, 2003, p. 128), e pela definição de uma metodologia, de objetivos e de tempo e espaço para realização das atividades. Para então se pensar novamente.

O planejamento é um processo constante, que está sempre sendo aperfeiçoado, e que é próprio de cada professor. Corazza (2003, p. 123) frente a pergunta “como planejar?”, responde dizendo “Não sei”, pois não há como estabelecer uma resposta apriorística e universal para esta pergunta. O professor constrói sua forma de planejar, pois o planejamento tampouco é algo prescritivo.

Este processo de pensar o planejamento aqui sugerido não garante a efetividade do ensino, mas pode ajudar o professor a chegar mais perto desta efetividade.

### 3 RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Ao realizar a atividade de estágio I, assumi uma postura mais tradicional para planejar o ensino com minhas turmas, definindo conteúdos, atividades e objetivos sem considerar quem eram os alunos para quem eu estava dando aula.

Conhecer todos os alunos das turmas, ainda mais se levarmos em conta que entravam e desistiam alunos constantemente, é uma tarefa árdua, e talvez nem fosse possível, no fim das contas, conhecer a todos. Porém eu nem tentei fazer isso, pois eu ainda não havia percebido a importância de um planejamento pensado por turma. Dayrell (1996, p. 139) sobre esse assunto diz:

Quem são esses jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço? Para grande parte dos professores, perguntas como estas não fazem muito sentido, pois a resposta é óbvia: são alunos. E é essa categoria que vai informar seu olhar e as relações que mantém com os jovens, a compreensão das suas atitudes e expectativas. Assim, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo. (DAYRELL, 1996, p. 139)

Eu assumi esta postura de homogeneização dos alunos ao planejar as minhas atividades, pois não considerei suas trajetórias de vida, de que contextos vinham, quais suas expectativas, e simplesmente ensinei os conteúdos que eu fui orientado pelo professor da disciplina a ensinar. Para a turma Y essa postura parece ter sido satisfatória. Mas para a turma X, acredito que não.

Como resultado, segui a forma de planejar citada por Dayrell (1996, p. 140) e seguida por muitos professores:

É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc..) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou



rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc...). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam. (DAYRELL, 1996, p. 140)

Deixei que a formação de uma imagem baseada em estereótipos – “turma bagunceira” para a turma X e “turma dedicada” para a turma Y – criasse em mim uma relação ruim com uma turma e boa com a outra. E as turmas parecem ter aceitado essas relações, tendo a turma X ficado menos satisfeita comigo que a turma Y.

Ainda sobre o tema Alves e Silva (2009, p. 230) definem:

Para o profissional que atua como professor é de extrema urgência aprender a conviver e respeitar as especificidades e particularidades dos sujeitos com quem mantém relações em seu local de trabalho, sejam os seus colegas de profissão, sejam os seus alunos. Do mesmo modo é relevante que os alunos também possam desenvolver atitudes de respeito às diferenças para com seus pares e professores. (ALVES e SILVA, 2009, p. 230)

Outro fator que não levei em consideração é a questão de serem turmas que tem aulas à noite, onde a maioria dos estudantes é trabalhador e estuda depois de trabalhar um dia inteiro e quais seriam as relações que os alunos construíram com a escola, como espaço físico. Eles poderiam pensar a escola como um espaço que tem que enfrentar, um tempo a vencer, após um dia cansativo de trabalho. Bem como poderiam pensar a escola como um espaço onde poderiam fazer algo realmente agradável, após um dia cansativo de trabalho. Não procurei estabelecer que sentidos esses alunos com os quais trabalhei davam a escola e nem que intenções tinham ao voltar para lá, retomando seus estudos. Refletindo agora, os alunos que reclamavam das atividades e pareciam menos motivados, poderiam ter uma percepção da escola como “espaço a enfrentar”, enquanto aqueles que demonstravam mais interesse talvez vissem a escola como um lugar de realização.

Ou seja, no meu planejamento de ensino não levei em consideração as dimensões dos sujeitos. Segundo Cavalcante (2005, p. 57) é preciso “valorizar e utilizar os conhecimentos e as habilidades de cada um. Isso pode mudar o seu planejamento no meio do caminho, mas as aulas vão ficar mais interessantes.”

Nos meus planejamentos as mudanças que ocorriam eram em função de falta de tempo para realizar determinadas atividades que planejava realizar. Em nenhuma ocasião, alterei o planejamento para utilizar os conhecimentos dos alunos.

Outro ponto que não foi ponderado por mim nos planejamentos é o apresentado por Aristimunha e Rodrigues (2004, p. 379):

Cabe ressaltar ainda que, em termos da EJA, possuímos dois grupos que, por um lado, se aproximam por terem sido excluídos da escola e incorporados ao mundo do trabalho e por outro, se distanciam (em termos de características) pela idade. Ser jovem é diferente de ser adulto. Pertencem a grupos culturais distintos e com isto, possuem formas diferentes de aprender. (ARISTIMUNHA e RODRIGUES, 2004, p. 379)

Pensei os alunos, na hora de planejar o ensino, como uma turma independente de idades, pois achava que levar a questão da idade em consideração era uma forma de segregar, de preconceito, de separação. Não pensei que a convivência inter-geracional – alunos de até 72 anos convivendo com outras de 18 – pudesse ser utilizada como estratégia de ensino.

Com relação aos conteúdos trabalhados, a química, por ser muito abstrata em alguns conteúdos, necessita de representações para ser ensinada, e faz com que seja caracterizada como difícil por muitos alunos. Ensinar sobre átomos, nêutrons, prótons e elétrons, que não podem ser vistos, é uma tarefa difícil em qualquer nível de ensino. Analisando estes conteúdos que trabalhei, vejo que possivelmente não foram conteúdos significativos para eles. É provável que apenas os conteúdos de tabela periódica e de utilização no cotidiano de alguns elementos químicos podem ter tido algum significado, já que foram contextualizados historicamente e em termos de aplicação no cotidiano. Mas não é algo que eu possa garantir. No caso dos conteúdos referentes aos átomos, não propicieei a eles estabelecerem relações com demais assuntos ligados a suas realidades e às mudanças que ocorrem no mundo.

Na turma X ocorreu uma situação interessante com relação ao conteúdo. Ao tentar fazer com que os alunos, mediante reflexão própria, estabelecessem a relação existente entre o número de níveis eletrônicos de um átomo de um determinado elemento com sua respectiva posição nos períodos da tabela periódica, vi que eles sozinhos não chegavam a essa conclusão. Resolvi, então, apresentar a conclusão para eles. Uma aluna então me questionou por que eu não havia feito a relação logo no início. Eu respondi que estava tentando fazê-los pensar para chegar à resposta. Virei-me para quadro para escrever o que havia dito. Então ela retrucou dizendo para eu fazer o “meu trabalho”. Fingi não ter ouvido, mas não esqueci do incidente. Sobre isso encontrei algo interessante em Cavalcante (2005, p. 52):

Mas e se [...] o aluno insistir em questionar a qualidade da aula? Essa é uma boa oportunidade de o professor mostrar que o simples fato de questionar já é um aprendizado. (CAVALCANTE, 2005, p. 52)

Os alunos – e talvez especialmente os alunos de EJA que conhecem a forma de ensinar de anos ou até décadas atrás – precisam perceber que novas formas de ensino são possíveis, onde eles mesmos podem construir o seu saber. Penso que é relevante mostrar aos alunos que a forma tradicional de ensino, baseada na “transmissão de conteúdos”, não é a única, e que existem outras igualmente eficientes para ensinar.

Tendo em vista o que apresentei neste capítulo percebi que adotei durante o estágio uma postura mais tradicional, mesmo tentando fazer com que os alunos construíssem seu conhecimento. Meu planejamento de ensino não foi pensado para as particularidades das turmas e sim para a etapa em que estavam. O planejamento de ensino, como o percebo agora, vai além de uma lista de conteúdos divididos em períodos durante a semana. Não tenho a intenção aqui de justificar possíveis erros e nem estabelecer o que deveria ter feito. A atividade de estágio I foi uma grande oportunidade de aprendizado e encaro este trabalho de conclusão de curso como a consolidação disto.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero – levando em conta tudo o que apresentei neste trabalho – que o planejamento não é uma simples relação de conteúdos a serem trabalhados. O planejamento não pode ser apenas baseado nas respostas de perguntas como “o quê?”, “por quê?” e “para que planejar?”. Penso que primeiramente deve-se refletir sobre “para quem planejar?” tentando conhecer os pontos mais importantes sobre os alunos: quais são as suas trajetórias de vida, os significados que atribuem à escola, que relações estabelecem entre eles e com o professor, (por consequência) quais são as imagens construídas do professor e da turma e, por fim, quais são os projetos de vida desses alunos. Penso que levando esses pontos em consideração, o professor se aproxima da resposta para “quem são os alunos?”, especialmente “Quem são os alunos da EJA?” e assim poderá responder melhor as questões anteriores.

Este trabalho de conclusão me possibilitou adquirir aprendizados com relação ao planejamento de ensino, a forma de me relacionar com meus alunos e, inclusive, metodologias para ensinar. Seria muita pretensão minha dizer que aprendi a planejar, posto que, como já disse anteriormente neste trabalho, o planejamento é um processo constante e que vai sendo aperfeiçoado com o tempo e conforme o professor. Porém não posso negar que, em minhas próximas turmas, com certeza levarei em consideração quem são meus alunos na hora de realizar o planejamento de ensino.

Queria ressaltar, outra vez, o quanto considero importante o planejamento de ensino para que um professor possa realizar suas atividades sem correr o risco de ter que recorrer a improvisos e a depender dos conteúdos ditados pelos livros didáticos.

Sobre a formação dos licenciados da UFRGS, considero que certa reestruturação na distribuição das 400h de estágio supervisionado seja necessária, para que os licenciandos possam ir se ambientando a prática de docência ao longo do curso, e não apenas no final.

Defino este trabalho como um passo na minha caminhada como professor pesquisador de sua própria prática, como defende Maldaner (1999, p. 289). Com este trabalho, percebi a importância de avaliar constantemente a minha forma de ser professor, e construir assim uma identidade de professor reflexivo preocupado em buscar melhorar como docente.

Por fim, considero este trabalho, desde a atividade de estágio, passando por sua análise, até o estudo sobre planejamento de ensino em trabalhos de teóricos sobre o assunto, como uma oportunidade única de crescer como profissional da educação e como ser humano. Isso porque acredito que agora, além de poder construir planejamentos focados nos alunos e escolher melhor os conteúdos para que sejam significativos, conseguirei, possivelmente, ver os alunos como os sujeitos de suas vidas e de seus objetivos educacionais com os quais terei contato como professor.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. T. O.; SILVA, G. E. A.. *O Trabalho Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: Reflexões Tecidas a partir da Consideração dos Sujeitos*. **Locus Educacional**. Natal, RN, v. 02, n. 02, p. 228-236, 2009. Disponível em: <<<http://be.rn.gov.br/ojs/index.php/locuseducacional/article/viewFile/27/15>>>. Acessado em: 01 de novembro de 2009.

ANDRADE, M. G.; FERNANDEZ, C.. *Planejamento e Plano de Ensino de Química para o Ensino Médio: concepções e práticas de professores em formação contínua*. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. **Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**. Curitiba, UFPR, 2008.

ARISTIMUNHA, C. P.; RODRIGUES, C. L.. *Educação de Jovens e Adultos: algumas Questões*. In: VII Seminário Intermunicipal de Pesquisa, 2004, Guaíba. **Anais do VII Seminário Intermunicipal de Pesquisa/V Salão de Iniciação Científica/ II Mostra de Atividade Extensionistas**. Canoas : Editora da ULBRA, 2004. v. 01. p. 377-388.

BAFFI, M. A. T.. *O Planejamento em Educação: Revisando conceitos para mudar concepções e práticas*. In: BELLO, José Luiz da Paiva. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acessado em: 28 de setembro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 002/1998**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 001/2000**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 028/2001**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 002/2002**.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

CAVALCANTE, M.. *O que dá certo na Educação de Jovens e Adultos*. **Nova Escola on-line**. Abril, São Paulo, n. 184, p. 50-57, 2005.

CORAZZA, S. M. . *Planejamento de ensino como estratégia de política cultural*. In: Antonio Flavio Barbosa Moreira. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003, v. 1, p. 103-143.

DAYRELL, J. T.. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: Juarez Dayrell. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, p. 136-161.

FUSARI, J. C.. *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990.

HENRIQUES, M. S.. *O pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear*. In: XXI Reunião Anual da ANPED, 1998, Caxambu/MG. **Anais da XXI Reunião Anual da Anped**. Caxambu/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 1, 1998.

MALDANER, O. A.. *A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química*. **Química Nova**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 289-292, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-40421999000200023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40421999000200023&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 10 de Julho de 2009.

PASSOS, C. G.; DOS SANTOS, F. M. T.. *Formação Docente no Curso de Licenciatura em Química da UFRGS: Estratégias e Perspectivas*. **XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**. UFPR, 21 a 24 de julho de 2008. Curitiba, PR.

RODRIGUES, M. B. C.. *Planejamento: em busca de caminhos*. In: Maria Isabel Dalla Zen; Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. (Org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2003, v., p. 51-63.

SILVA, A. J. P. *Química na EJA: Ciência e Ideologia*. **Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, RS, 2007.

SILVA, R. M. G. da; SCHNETZLER, R. P.. *Concepções e ações de formadores de professores de química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas*.

**Química Nova**, São Paulo, v. 31, n. 8, 2008. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-40422008000800045&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422008000800045&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 10 Julho de 2009.



## **ANEXO**

## ANEXO 1

### Questionário de avaliação do professor

#### AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

TURMA: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_

Responda as questões abaixo seguindo a tabela abaixo:

1	Muito Insatisfeito
2	Insatisfeito
3	Indiferente
4	Satisfeito
5	Muito Satisfeito

Responda de acordo com o trabalho realizado por este professor. Atente aos seus sentimentos com relação a isso, sendo o mais sincero possível. Expresse seus contentamentos e descontentamentos. Sua resposta é muito importante. Desde já, obrigado!

**Quanto à simpatia do professor** (1) (2) (3) (4) (5)

**Quanto à clareza das aulas** (1) (2) (3) (4) (5)

**Quanto à velocidade das aulas** (1) (2) (3) (4) (5)

**Quanto às avaliações realizadas** (1) (2) (3) (4) (5)

**Quanto ao conteúdo trabalhado** (1) (2) (3) (4) (5)

**Quanto às atividades em sala de aula** (1) (2) (3) (4) (5)

**Quanto ao modo de conduzir as aulas** (1) (2) (3) (4) (5)

**Quanto à duração das aulas** (1) (2) (3) (4) (5)

**Quanto à recepção da turma ao professor** (1) (2) (3) (4) (5)

**Quanto às relações professor-aluno(s)** (1) (2) (3) (4) (5)