

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E REALIDADE CURRICULAR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

*Leônidas de Santana Marques*¹
leonidas.marques@delmiro.ufal.br

*Maria Cleonice Barbosa Braga*²
nicebraga08@gmail.com

Resumo

O presente artigo é resultado de quase dois anos de observações, coparticipações e regência ao longo de quatro componentes curriculares de Estágio Supervisionado, requisito da formação do licenciado no curso de Geografia. Assim, pretendeu-se analisar como o planejamento pedagógico docente se relaciona com a dinâmica cotidiana do ensino público noturno considerando as constantes interrupções do calendário letivo. Estas reflexões foram construídas a partir dos vários momentos de participação no ambiente escolar na condição de estagiário, principalmente a partir das experiências de regência. Toda a pesquisa foi construída conforme os pressupostos da pesquisa-ação. Neste sentido, vale reforçar a necessidade de pensarmos o planejamento (e suas problemáticas) nos mais diversos campos disciplinares do conhecimento escolar e os devidos rebatimentos na formação humana dos discentes envolvidos.

Palavras-chave

Ensino Noturno, Profissão Docente, Ensino de Geografia, Planejamento Pedagógico.

PLANEAMIENTO PEDAGÓGICO Y REALIDAD CURRICULAR EN PERÍODOS OBLIGATORIOS EN GEOGRAFÍA

Resumen

Este artículo es el resultado de casi dos años de observaciones, coparticipaciones y enseñanza llevadas a cabo en cuatro componentes curriculares de períodos obligatorios, requisitos de formación del licenciado en el curso de Geografía. Por lo tanto, tratamos de examinar cómo el planeamiento pedagógico se refiere a la dinámica cotidiana de la educación pública en la noche

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor Assistente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus do Sertão. Endereço: Rodovia Prefeito José Serpa de Menezes - AL 145 Km 03 - Bairro Cidade Universitária, Delmiro Gouveia (AL). CEP 57480-000

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Endereço: Avenida Transnordestina, s/n. Bairro Novo Horizonte, Feira de Santana (BA). CEP 44036-900

teniendo en cuenta las constantes interrupciones del calendario escolar. Estas reflexiones se construyen a partir de los distintos momentos de la participación en el ámbito escolar, principalmente en la experiencia de la enseñanza. Toda la investigación fue construida de acuerdo con las hipótesis de la investigación-acción. En este sentido conviene reforzar la necesidad de pensar en el planeamiento (y sus cuestiones) en diversas disciplinas del conocimiento escolar y las repercusiones correspondientes en la formación humana de los estudiantes.

Palabras clave

Enseñanza Nocturna, Profesión Docente, Enseñanza de Geografía, Planeamiento Pedagógico.

Introdução

A docência, atividade eminentemente complexa, tem em seu bojo uma série de saberes básicos para aqueles que de alguma forma se reivindicam profissionais do ensino. Em se tratando do processo de formação profissional para a atividade de ensinar, tanto a inicial quanto a permanente, considera-se a reflexão como uma dimensão importante na construção de saberes específicos diversos – referentes aos diversos ramos do conhecimento – geografia, matemática, física etc. – como aqueles chamados pedagógicos e da experiência, discutidos por autores como Pimenta (1997), Lopes (2010) e Freire (2002). Dentre estes saberes fundamentais destacam-se aqui os atos de planejar e de refletir constantemente sobre a realidade como aspectos fundamentais para qualquer profissional, e para o professor de Geografia em particular. Sobre isto, Vasconcellos (2009, p. 36) aponta que o “fator decisivo para a significação do planejamento é a percepção por parte do sujeito da necessidade de mudança”.

A constante problematização sobre a condição dos sujeitos no espaço escolar, bem como a perspectiva de que é possível, sempre, replanejar para reconstruir o ambiente em que os docentes estão agindo, é algo que deve fazer parte do cotidiano dos professores. Para tanto, é importante que essa dimensão investigativa seja potencializada ainda na formação inicial, principalmente no estágio supervisionado. O presente artigo é resultado de quase dois anos de observações, coparticipações e regência ao longo de quatro componentes curriculares de Estágio Supervisionado, requisito da formação do licenciado no curso de Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Como campo da pesquisa, foi escolhido um colégio da rede pública estadual de ensino, localizado na periferia da cidade de Feira de Santana. Inicialmente, é importante considerar de que realidade trata este estudo. O campo de estágio ocorreu, por toda a sua duração, durante o turno da noite. Este aspecto é importante para ser levantado, pois a dinâmica do noturno é distinta da realidade dos outros turnos. Grande

evasão escolar, horários de aula mais comprimidos, ausência de práticas de desporto, pouca presença de estudantes na biblioteca, estudantes estes que são, na grande maioria, trabalhadores durante o dia, são alguns dos principais elementos que caracterizam esta realidade.

Falar de planeamento é, sobretudo, falar sobre contradições e quando se parte de discussões ao nível mais teórico em direção à prática é possível perceber como isto é latente. Com vistas ao planeamento pedagógico, o professor tem diante de si uma realidade marcada por limitações conhecidas da nossa educação pública, na qual planejar é uma antecipação necessária, mas difícil de se concretizar. E quando esta reflexão é direcionada para o ensino público no turno da noite, no colégio em que esta pesquisa ocorreu, o que é perceptível é um emaranhado de dificuldades.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar como o planeamento pedagógico docente se relaciona com a dinâmica cotidiana do ensino público noturno, considerando as constantes interrupções do calendário letivo. Estas reflexões foram construídas a partir dos vários momentos de participação no ambiente escolar, na condição de estagiário, principalmente a partir dos momentos de regência durante a segunda metade do processo. Sendo assim, problematiza-se como o calendário letivo, elemento constitutivo do planeamento em nível institucional, reverbera no dia-a-dia do professor e no seu plano de ensino.

A discussão sobre planeamento e realidade escolar é recorrente nos distintos meios em que a educação é problematizada. Contudo, é importante ressaltar que o mérito deste artigo está em resgatar a influência não só para docentes e discentes, mas sobretudo para os estagiários, que também tem seu planeamento condicionado por estes aspectos. Analisar como esta situação é compreendida por professores e estagiários pode indicar modos de pensar sobre como a prática do planejar pode ser melhor efetuada com vistas à realidade escolar.

Metodologia

Antes de definir quais serão os procedimentos utilizados ao longo desta pesquisa, é importante situar em que contexto teórico a metodologia utilizada se encontra. Neste sentido, nos valem ao longo desta investigação dos pressupostos analíticos da pesquisa-ação. No intuito de fazer uma distinção, Thiollent (1998, p. 74) aponta que “a pesquisa-ação é algumas vezes distinguida da pesquisa participante pelo

fato de focalizar ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado". Assim, reconhecemos neste trabalho a proposta da pesquisa-ação como pertinente, por encarar uma investigação que também se propõe transformadora, sendo uma importante possibilidade à construção da identidade docente ao longo da formação inicial, bem como durante a sua prática em sala de aula (formação continuada).

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445).

O momento inicial desta pesquisa foi a própria delimitação da problemática durante a regência do estágio supervisionado. Nessa etapa, foi levantada a situação geral de análise, além da seleção dos fundamentos teóricos iniciais necessários. Como última etapa, foi entrevistada a professora regente, a partir de um roteiro semiestruturado, analisando sobre como esta concebe as problemáticas vinculadas ao planejamento.

Tanto a observação como a regência foram descritas e analisadas a partir de diários reflexivos. De acordo com Zabalza (1994, p. 91),

O sentido fundamental do diário [...] é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores. O que se pretende explorar, através do diário é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara.

A partir das impressões obtidas ao longo da análise reflexiva proporcionada pelos diários e dos elementos ressaltados na entrevista semiestruturada, foi possível construir considerações sobre como se estruturam as contradições no processo de planejamento e efetivação (planejamento previsto e planejamento desenvolvido) do programado diante da estrutura do ensino noturno.

Sobre a educação e o ensino noturno

Antes de discutirmos os aspectos teóricos gerais sobre o planejamento pedagógico, vamos apresentar alguns elementos que pontuam como concebemos a educação/escola, qual sua função social, além de levantar algumas das principais características do ensino público noturno no Brasil. Consideramos estas considerações pertinentes, por acreditarmos ser incoerente analisar qualquer realidade, por mais

excepcional que possa ser, distante de um contexto mais amplo. O colégio aqui analisado, embora apresente especificidades que serão analisadas *a posteriori*, está inserido em uma realidade maior.

Dermeval Saviani (1996) aponta que a educação pode ser concebida como uma forma de promoção do homem. Diante deste ponto de vista, “um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, terá a educação como setor fundamental” (SAVIANI, 1996, p. 1). Contudo, mesmo reconhecendo o papel fundamental que tem a educação e a escola em distintas sociedades, é importante que fique claro que o processo social ao qual estamos submetidos tem na educação apenas mais um dos seus elementos. Assim, tentar construir uma sociedade mais justa a partir da educação é válido, mas não pode ser uma meta restrita a essa dimensão educativa. Qualquer transformação que vislumbre aspectos sociais em nível geral pode partir, mas não findar na escola; no caso do planejamento de ensino esta realidade será latente, posto que certas problemáticas, principalmente quanto à realidade dos estudantes-trabalhadores do colégio analisado, estão para além dos muros da instituição escolar.

Quanto a função social da escola concordamos com Caldart (1988), que aponta que a relação entre educação, escola e sociedade define a função social da primeira, corroborando com a necessidade de analisar a escola dentro do contexto mais estrutural da sociedade. Em síntese, a autora afirma que a

[...] escola deve-se inserir no movimento social que luta pela desalienação e libertação do homem e que para isso está a exigir uma nova ordem. A escola não pode (embora seja isso que ela tem feito) encarnar a inércia, a passividade, a alienação, a anti-história. (CALDART, 1988, p. 83)

Desta forma, a escola pode ser encarada a partir da sua relação com a produção, com a cidadania, e com a alegria cultural. Em cada uma destas relações, Caldart (1988) aponta aspectos que são complementares na definição da função da escola. Na sua relação com a produção, enquanto dimensão ontológica do trabalho, sua função seria a de preparar o sujeito para a transformação social, inclusive com os subsídios para que este sujeito possa sobreviver na sociedade atual. Inserem-se aí elementos da educação intelectual, da educação física e da educação tecnológica, apontando para uma função socializadora do saber historicamente elaborado, tendo em conta a perspectiva gramsciana de formação humana. Com relação à cidadania, a autora indica a necessidade da escola ter como finalidade formar indivíduos com vontade

política, para que possam ter noção do poder que estes, enquanto sujeitos, detém. Mas a escola também tem como função estimular os estudantes para que possam significar o ambiente escolar como espaço de formação. Baseada em George Snyders, Caldart (1988, p. 82) indica que a escola necessita “enfrentar dois grandes desafios (que na verdade é um só): a desmercantilização das relações sociais vividas em sala de aula e o despertar da paixão pela causa do saber e suas implicações na transformação da realidade”.

Outro aspecto importante para ser levantado neste contexto educacional é a singularidade do turno da noite. Como já foi colocado anteriormente, estamos falando de uma realidade caracterizada pela maciça presença de estudantes-trabalhadores.

O aluno matriculado no período noturno, na sua grande maioria, já está engajado em trabalho assalariado durante o dia, quase sempre em turnos de oito horas. O estudo a noite parece representar um prolongamento da jornada de trabalho, por mais quatro a cinco horas, tanto para o aluno, como, muitas vezes, para o professor. (CARVALHO, 1984, p.7-8)

Desta forma, por mais que estejamos falando também de estudantes, são sujeitos que já passaram por algum processo de exclusão dentro da escola, pois, mesmo que não estejam matriculados em turmas da Educação para Jovens e Adultos (EJA), apresentam uma média de idade que excede o regular do ensino diurno. E em grande parte estas diferenças estão vinculadas à condição de trabalhador a que o estudante está submetido. Para eles, como aponta Caldart (1988), a escola se apresenta muito mais como possibilidade de ascensão econômica, do que como espaço de construção de relações de cidadania. O discurso que tem sido construído em torno da educação como redentora dos problemas sociais de várias Estados nacionais imputa a vários sujeitos a concepção de que a forma mais objetiva de superação da sua condição de pobreza é a partir da escolarização (discurso este que escamoteia as condições estruturantes de reprodução da miséria associada à produção da riqueza no sistema do capital).

Sobre o planejamento pedagógico

A noção da importância do planejamento está tão presente na sociedade que, de certa forma, o ato de planejar se justifica por si mesmo como uma forma das organizações sociais e seus indivíduos sobreviverem. Segundo Menegolla e Sant’Anna (1993), a questão do planejamento está presente desde o homem primitivo, e a relação entre o ato de pensar e o de planejar estão diretamente vinculadas.

A história do homem é um reflexo do seu pensar sobre o presente, passado e futuro. O homem pensa sobre o que fez; o que deixou de fazer; sobre o que está fazendo e o que pretende fazer. O homem no uso da sua razão sempre pensa e imagina o seu “que fazer”, isto é, as suas ações, e até mesmo, as suas ações cotidianas e mais rudimentares. O ato de pensar não deixa de ser um verdadeiro ato de planejar. (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 1993, p. 15)

Não obstante, a importância que o planejamento veio tomando ao longo dos séculos ganhou maior significância a partir da consolidação da sociedade urbano-industrial, principalmente no final do século XIX. O surgimento da ciência da Administração teve, neste contexto, papel crucial e termos como objetivos e estratégia ganharam significado ímpar. Contudo, este processo também acirrou mudanças na forma como o planejamento era antes concebido, instituindo cada vez mais sujeitos que executam e sujeitos que planejam, formados para exercer a função específica de planificar a ação dos primeiros (VASCONCELLOS, 2009).

Quanto à definição de planejamento, Menegolla e Sant’Anna (1993, p. 21) entendem que planejar “é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir”. Desta forma, o planejamento pode ser concebido como um complexo processo que envolve, desde o diagnóstico do real e como intervir neste, até um constante esquema de reavaliação sobre sua viabilidade e êxito.

Sobre a questão de como compreender o planejamento, Vasconcellos (2009) destaca a imprescindibilidade da reflexão. E nesta concepção de planejamento em que a reflexão é algo crucial, é importante considerar que “incessantemente há na ação consciente dos sujeitos um nível de elaboração, um sentido, um fim, uma justificativa, uma marca humana que é a **intencionalidade**” (VASCONCELLOS, 2009, p. 11, com destaque do autor).

Sendo o planejamento um processo que envolve uma prática reflexiva é pertinente levantar a necessidade de sua existência. Como dito anteriormente, Menegolla e Sant’Anna (1993) acreditam que o planejamento justifica-se por si só, posto que é uma prática inerente ao ser humano. Contudo, preferimos a proposição de Vasconcellos (2009), que indica que a necessidade do planejamento está diretamente relacionada com a necessidade que os sujeitos têm de transformar a realidade na qual estão inseridos. E esta noção relaciona-se com o próprio comprometimento, pois para “o professor não comprometido, não há proposta de plano que seja boa; considerar que o simples fato do professor preencher um formulário *bem elaborado* será garantia de um bom trabalho é uma ilusão!” (VASCONCELLOS, 2009, p. 38).

A partir de uma perspectiva de categorização, Vasconcellos (2009) identifica três tipos básicos de planejamento que, embora tenham surgido em épocas distintas, não são etapas de evolução de paradigmas, mas perspectivas que convivem na mesma realidade. A primeira, o planejamento como princípio prático, é uma tendência tradicional da educação, que tem como cerne uma preocupação calcada em tarefas. A principal característica desta prática são os roteiros de aula, instrumento fundamental para a atividade docente, assim considerada. A segunda perspectiva é a do planejamento instrumental/normativo, vinculada a tendência tecnicista da educação. Foi neste contexto que surgiu a chamada supervisão escolar, que era, ou é, uma forma de existirem especialistas, que cobrem a produção dos professores quanto a aplicação dos conteúdos. Para Vasconcellos (2009) esta é uma forma de divisão social do trabalho na educação. É ainda nesta perspectiva que se considera que um bom plano de aula implica, necessariamente, em uma boa aula. A terceira perspectiva é a do planejamento participativo, no qual se tenta romper com a lógica de que uns planejam e outros executam. Esta prática, defendida pelo autor, compreende o planejamento como um instrumento de intervenção na realidade.

Compreendendo a constante necessidade de mudança, Vasconcelos destaca:

[...] se a motivação primeira do planejar é o desejo de mudança da realidade, é preciso perceber que esta mudança não se dará 1) espontaneamente (o que transforma a realidade são as ações), 2) apenas com boa vontade (não é qualquer ação): há uma lógica dada que caminha em sentido contrário ao da humanização que estamos buscando (2009, p. 41-42).

Mas, na realidade analisada por Vasconcellos, embora seja bastante pertinente a questão da mudança e, por conseguinte do planejamento, são distintas as concepções que os docentes se colocam sobre o ato de planejar, apontando o porquê de tanta descrença no planejamento. Segundo o autor, as principais problemáticas levantadas são: “não é possível planejar”, na qual os professores argumentam que a realidade é muito dinâmica e que não há condições mínimas para que o planejamento seja concretizado, além de apontar que não existe forma de mudar as limitações presentes em sala; “do jeito que o planejamento vem sendo feito não funciona”, na qual os docentes consideram importante o planejamento, mas se revela inútil na realidade, sendo cobrado muito mais com uma formalidade, além, por vezes, serem complicados e destoantes da realidade; por último, os professores apontam que “não é necessário planejar”, sendo executada sua atividade sem a necessidade desta prática (VASCONCELLOS, 2009).

Em relação aos problemas que acometem a prática do planejamento pedagógico, Vasconcellos (2009) identifica três eixos centrais: idealismo, formalismo, e não-participação. No primeiro caso, existe um senso de que bastam boas idéias para que o planejamento seja válido por si só, desconsiderando assim as bases materiais no qual se vincula este planejamento. “O tremendo descompasso entre aquilo que é esperado do professor e as condições objetivas do trabalho que são oferecidas [...] é um forte indicador da presença deste idealismo no interior das escolas e do sistema de ensino” (VASCONCELLOS, 2009, p. 32). Sobre o formalismo, o autor aponta que existe um problema sério quando o planejamento não tem um sentido para o professor, e assim o plano se torna somente uma mera exigência formal. Neste eixo central o docente realiza o seu planejamento apenas como um encargo exigido por outros, como mera formalidade. E quanto a não-participação, Vasconcellos (2009) discute que o planejamento, ao invés de ser uma forma de emancipação docente, tem sido muito mais um instrumento de disciplinamento e dominação, e que a idéia de participação no processo de planejar só acontece de fato no momento de execução do plano.

Em relação às categorias apresentadas por este autor, percebemos como o idealismo se associa diretamente à realidade que aqui problematizada. Ao longo da experiência do estágio supervisionado, a relação com o planejamento sofreu importantes transformações, tendo em conta o que foi inicialmente definido no “tempo universidade” e as contradições inerentes à ação pedagógica no “tempo escola”. Ainda neste contexto, vale ressaltar como está presente nos cursos de licenciatura a categoria aqui denominada de formalismo. Muitos graduandos apenas enxergam no planejamento pedagógico uma forma precarizada de preenchimento artificial de formulários e planos, muitas vezes desconsiderando a dimensão da intencionalidade diretamente vinculada à prática docente.

A vivência da relação entre planejamento, ensino e cotidiano escolar

Pensar na experiência do estágio de regência num quadro de permanente alteração do calendário ou do quadro de aulas planejado inicialmente é o que pretendemos realizar nesse momento. Para tanto, foram consultadas as narrativas feitas em diários reflexivos.

Como já foi relatado inicialmente, a proposta deste artigo vem de um acúmulo de quase dois anos de estágio supervisionado em Geografia. No primeiro

estágio, a proposição foi observar o ambiente escolar do colégio. Assim que se iniciou esta etapa, quando definimos estagiar no turno da noite, percebemos como essa realidade apresentava especificidades que seriam marcantes durante a regência. No segundo estágio, a coparticipação em sala de aula trouxe elementos da prática docente que vislumbraram como o noturno apresenta limitações, relacionadas principalmente à condição de trabalhadores a que os estudantes estão inseridos. O horário reduzido, a ausência de intervalos entre as aulas, a baixa frequência na biblioteca, o baixo retorno das atividades não realizadas em sala, são constatações de elementos levantados ao longo deste período pré-regência.

Para o início do terceiro estágio, foi necessária a criação de uma proposta de ensino que contemplasse os objetivos já traçados pela professora da turma. Para isso foi fundamental a participação na jornada pedagógica da escola, quando foi definida a classe de regência, 1º ano do ensino médio noturno, e a segunda unidade, onde ocorreu o terceiro estágio, a regência. Esta etapa se desenvolveu ao longo do primeiro semestre do ano de 2010. Não obstante, para a concretização da proposta de ensino, um elemento-chave foi evidenciado: a limitação de tempo em sala de aula. O tempo de cada aula era de quarenta minutos (dez a menos que no diurno) nos dias de terça-feira e sexta-feira.

Para a definição do que trabalhar em sala foi utilizado o planejamento anual da professora regente, que elegia temáticas gerais para serem trabalhadas ao longo do período letivo. No caso do planejamento anual para o 1º ano do ensino médio, a proposta foi trabalhar com aspectos físicos do espaço, tais como relevo, vegetação, clima, geologia recursos hídricos e solos, além de uma discussão sobre cartografia no primeiro bimestre. Para a unidade definida em nosso estágio supervisionado, os conteúdos delimitados foram os de clima e vegetação.

A proposta de ensino trabalhada teve como objetivo analisar a relação entre padrões climáticos e formações vegetais no Brasil e no mundo e sua relação com o espaço geográfico, tanto em nível local, quanto global. A ideia de trabalho dividiu-se em três blocos de aula: a) Conceitos de Clima e Vegetação; b) Clima e Vegetação nas escalas local, nacional e global"; e c) Clima e Vegetação na atualidade". No primeiro bloco, a proposta foi discutir os conceitos de clima, tempo, atmosfera, a relação entre o clima e a geografia, além das massas e frentes de ar no Brasil. A previsão para esta etapa foi de quatro aulas. No segundo bloco, a proposta foi discutir as relações entre clima e vegetação em nível local (Feira de Santana), nacional e global. A previsão para esta etapa foi de seis aulas. E, no último bloco, a proposta foi discutir o processo histórico da

degradação do meio ambiente e suas repercussões espaciais, a poluição atmosférica e o aquecimento global, e a relação entre mídia e alterações climáticas. A previsão para esta etapa foi de cinco aulas.

Contudo, várias problemáticas limitaram a concretização deste planejamento. De uma previsão de dez horas de sala de aula, quinze aulas ao todo, considerando que cada aula representa quarenta minutos, menos de seis horas foram de fato cumpridas. Os motivos para estas limitações foram os mais diversos: jogos da seleção brasileira de futebol, paralisação docente, olimpíadas brasileiras de matemática das escolas públicas (OBMEP), e até falta de água, sem considerar aqui os feriados já previstos.

Esta situação repercutiu muito no planejamento. O primeiro bloco de discussões – Conceitos de Clima e Vegetação – o menos onerado de todos, conseguiu ser cumprido durante o mês de maio. O problema ganhou vulto no segundo bloco: no mês de junho ocorreu apenas um dia de aula, quando foi realizada a aula sobre Clima e a Vegetação em Feira de Santana. Já no mês de julho, quando ocorreram apenas três dias de aula, foi cumprido o conteúdo Clima e a Vegetação no Brasil, além de um exercício sobre Aquecimento Global, o que seria algo do terceiro bloco.

Ao longo da unidade, por várias vezes foi necessária a reflexão: dada as limitações de tempo em sala de aula, o que devemos escolher como prioritário? Quais objetivos/conteúdos podem ser alcançados e quais não poderão ser abordados? Estas foram algumas das problemáticas levantadas ao longo do estágio de regência.

A experiência da professora regente

A professora regente tem dezoito anos de sala de aula, é graduada em licenciatura em Geografia, com duas especializações e mestrado na área de educação. Ao longo dos mais de dez anos como professora concursada, já lecionou as disciplinas de Sociologia e Ensino Religioso, mas frequentemente ministra aulas de Geografia. Atualmente trabalha apenas em escolas da rede pública de ensino (estadual e municipal), embora já tenha trabalhado em escolas da rede privada. Leciona em todos os turnos, num total de quatorze turmas, sendo cinco no matutino, cinco no vespertino e quatro no noturno. Possui uma carga horária semanal de 60 horas, com rendimento mensal entre três e seis salários mínimos. Este salário é responsável pelo pagamento da maior parte das despesas familiares, pois a professora não possui outro emprego além da docência.

Para a entrevistada, a educação é um importante elemento para a formação humana, além de representar o seu aspecto tradicional de transmissão de conhecimento. A educação apresenta, em sua visão, uma importância social crucial para a formação dos indivíduos. Com relação mais especificamente ao ensino noturno, a docente acredita que, de fato, existem consideráveis diferenças quanto à sua organização quando comparado ao diurno. As principais estariam na não existência de aulas aos sábados, além da carga horária reduzida (quarenta minutos por aula).

Ela admite que, de fato, os maiores prejudicados são os próprios estudantes, mas alega que se a estrutura não fosse essa, a frequência dos estudantes seria menor ainda. Assim, o ensino noturno é visto como um paliativo para os discentes que já evadiram. Isso tem se mostrado bastante problemático do ponto de vista da formação diferenciada da classe trabalhadora, e, como já foi discutido por outros pesquisadores, tem se concretizado em um ciclo vicioso de exclusão escolar (SILVA; BRAGA, 2011).

Quanto ao planejamento, a professora enxerga-o como norteador de suas ações, muito embora não o veja como uma camisa de força. Ela considera que o planejamento tem que ser a origem de tudo, pois, sem este, ir à sala de aula é quase uma perda de tempo, uma vez que é necessária uma sequência lógica para a aula.

A atividade de pensar e planejar está presente em muitos momentos da vida da entrevistada, inclusive no seu cotidiano extraclasse. A professora apontou que utiliza o dia livre que sempre consegue ao longo da semana para organizar o planejamento a ser desenvolvido diariamente. Mesmo assim, é constante o uso dos finais de semana para essa atividade. Desta forma, são raros os momentos em que a docente consegue se afastar completamente dos seus compromissos com o trabalho, sendo o planejamento um dos responsáveis por isso.

Sobre a forma como planeja, a professora disse que faz um plano anual a partir de grandes temáticas, que geralmente são duas por unidade letiva. O principal recurso utilizado é o livro didático, contudo não necessariamente o livro escolhido pelo colégio, mas vários outros que a docente dispõe, além de também utilizar materiais de periódicos, filmes de curta duração etc.

Quanto às problemáticas do planejamento, a entrevistada revelou que às vezes precisa fazer a difícil escolha entre apresentar muitos conteúdos com pouco aprofundamento ou apresentar poucos conteúdos com maior aprofundamento. Em sua perspectiva as principais problemáticas que prejudicam o cumprimento do planejamento são: a) a não realização das atividades solicitadas para serem respondidas em casa, o que impossibilita avançar no que foi planejado anteriormente; b) baixa frequência em certos

dias da semana, como vésperas de feriado, jogos do campeonato brasileiro de futebol, determinados episódios de telenovela; c) o não cumprimento dos horários de chegada, prevista para as 19:00h, e de saída, prevista para as 22:20h, que tem efeitos parecidos com a problemática anterior.

Em nossa interpretação, estes dados apontam para uma complexa situação na qual se inserem subalternamente os discentes do turno da noite. Percebe-se que as principais problemáticas apontadas pela professora se relacionam com o contexto do estudante-trabalhador que, mesmo reconhecendo o valor da educação enquanto formação, se insere precariamente na escola como forma de extensão da jornada diuturna de trabalho. A não realização das atividades solicitadas para serem resolvidas em casa e o não cumprimento dos horários de chegada e saída apontam para o modo como a educação formal está em conflito direto com as atividades laborais do estudante-trabalhador. Ainda neste caminho, percebe-se que a baixa frequência em certos dias da semana se mostra como uma forma de concorrência entre o tempo destinado para a escola e aquele que se volta para os momentos de lazer.

Contudo, mesmo considerando todos estes elementos importantíssimos para a realidade do planejamento no ensino noturno, a docente demonstrou preocupação maior com um aspecto específico desta realidade: a legislação da Educação para Jovens e Adultos. A partir do ano de 2009, o governo estadual estipulou princípios de como deve ser este tipo de educação. Segundo a proposta, o professor só pode interferir no planejamento de forma secundária, pois a temática central, no caso das ciências humanas, Globalização e o mundo do trabalho, não pode ser alterada. Além disto, o professor tem que preencher uma infinidade de formulários sobre o acompanhamento do rendimento dos estudantes, como uma espécie de protocolo. Para a docente, esta mudança trouxe, para a sala de aula, discussões importantes aos indivíduos que já estão inseridos no mercado de trabalho, problematizando, inclusive, a forma como eles se inserem no contexto atual de precarização do trabalho. Entretanto, tem como principal problema limitar a liberdade do ato de planejar docente. Nesta lógica, a escolha mencionada anteriormente já vem definida pelo Estado: poucos conteúdos, com muito aprofundamento.

A docente demonstrou preocupação com a formação destes estudantes que, nem de perto, terão acesso às mesmas discussões de outros formados do ensino regular. Além disso, a partir de agora, os diplomas de conclusão do Ensino Médio terão a discriminação de procedência do concluinte, no sentido de identificar se é proveniente da Educação para Jovens e Adultos. Conforme apontado por Rummert e Ventura (2007),

talvez estejamos aí inseridos em uma lógica de reafirmação da subalternidade destes indivíduos.

Considerações finais

As problemáticas dos limites do planejamento frente ao cotidiano escolar noturno, no contexto precarizado no qual se insere o estudante-trabalhador e os rebatimentos das novas normatizações para a EJA no estado da Bahia, revelam uma realidade que precisa ser, ainda, muito discutida. Já existem diversos trabalhos sobre o ensino público noturno e suas limitações e distinções diante do diurno (CARVALHO, 1984; CAPORALINI, 1991; GOMES; CARNIELLI, 2003; SOUSA; OLIVEIRA, 2008); também já existem, embora ainda em número pequeno, trabalhos com denso corpo teórico sobre planejamento, conforme afirma Vasconcellos (2009). A discussão aqui proposta, o planejamento pedagógico no ensino noturno, é ainda mais restrita e precisa ser aprofundada. Neste quesito, vale reforçar a necessidade de pensarmos o planejamento e suas problemáticas nos mais diversos campos disciplinares do conhecimento escolar e os devidos rebatimentos na formação humana dos discentes envolvidos.

Com relação mais especificamente à EJA, o que presenciamos é um forte processo de dissociação entre o planejar e o fazer docente, em concordância ao que é apresentado por Vasconcellos (2009), quanto à alienação no cotidiano do professor. Como discutido anteriormente, existe um processo de divisão social do trabalho na educação, dissociando aqueles que planejam, daqueles que executam. Ao discutir a inserção da Supervisão Educacional, o autor levanta elementos aqui bem pertinentes.

A introdução da Supervisão Educacional traz para dentro da escola a divisão social do trabalho no campo pedagógico, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam, e se apropriam dos frutos, e os que executam, uma vez que até então, o professor era o ator e autor de suas aulas, sendo que, a partir daí, entre ele e o seu trabalho passa a colocar-se a figura do 'técnico'. (VASCONCELLOS, 2009, p. 30)

Desta forma, foram considerados aqui alguns elementos importantes da dinâmica do ensino noturno e suas repercussões no planejamento pedagógico do professor de Geografia. Algumas discussões foram levantadas e devem ser mais aprofundadas, principalmente com relação à reprodução da condição de exclusão a que

está submetido o estudante nestas condições, com especial enfoque na Educação para Jovens e Adultos.

Referências Bibliográficas

CALDART, R. S. Sobre a função social da escola. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 12, n. 3, p. 61-84, jul-set 1988.

CAPORALINI, M. B. S. C. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. Campinas/SP: Papirus, 1991.

CARVALHO, C. P. de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 47-69, 2003.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258f. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?: Currículo, área, aula**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, vol. III, set. 1997.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**. Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, C. S.; BRAGA, M. C. B. Evasão ou exclusão escolar? Investigando a problemática na educação de jovens e adultos (EJA) no estágio supervisionado em Geografia. In: Seminário de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Feira de Santana. 15. 2011, Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana, 2011. p. 262-265. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/semic/upload/2011/2011XV-007CRI329-220.pdf>> Acesso em: 31 agosto 2013.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. **Ensino médio noturno: democratização e diversidade**. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 19ª ed. São Paulo: Libertad, 2009.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Artmed: Porto Alegre, 1994.

Recebido em 08 de novembro de 2013.

Aceito para publicação em 29 de março de 2014.