

## **PLANEJAMENTO, COLABORAÇÃO REFLEXÃO CRÍTICA: ações para enfrentar a complexidade da sala de aula**

Marlinda Pessôa Araujo  
Faculdade Piauiense-FAP/Parnaíba-PI

### **RESUMO**

Este trabalho é um recorte dos textos que compõem a dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí que discute a relação entre prática pedagógica e o significado de planejamento de ensino internalizado pelos professores do ensino superior da cidade de Parnaíba-PI. A pesquisa foi realizada com nove professores do ensino superior com objetivo geral de investigar as relações existentes entre prática pedagógica e o conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores que atuam nas Instituições de Ensino Superior do município de Parnaíba. A citada dissertação foi defendida em fevereiro de 2010. A partir das discussões bibliográficas que fundamentaram a construção da citada dissertação no contexto do planejamento de ensino, prática pedagógica, sala de aula e reflexão, elaboramos o presente artigo que objetiva discutir a importância da interação entre o planejamento de ensino, colaboração e reflexão crítica como processo capaz de enfrentar a complexidade do espaço da sala de aula. Para compreendermos a complexidade da sala de aula e a importância das ações de planejar o ensino, colaborar e refletir criticamente para enfrentar a complexidade da sala de aula, desenvolvemos um estudo bibliográfico a partir do diálogo com Amigues (2004), Gandin e Cruz (2006), Ibiapina, magalhães (2004),(2007), Moretto (2007), Morin (2003), Sacristán (2000), Vasconcelos (2007), Zheicner (2008), dentre outros. Nesse sentido, observamos que o planejamento de ensino não deve ser uma ação solitária e nem tampouco destituída de intencionalidade quando, nós professores, buscamos transformar nossa prática pedagógica, e formar cidadãos conscientes capazes da transformar a própria realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Planejamento de ensino. Colaboração. Reflexão crítica. Sala de aula.

### **SALA DE AULA ESPAÇO COMPLEXO: O LUGAR DO PLANEJAMENTO**

Quando nos inserimos em uma sala de aula nos deparamos com um universo de valores, tradições (religiosas, familiares, culturais, entre outras) que se expressam nas atitudes, nos gestos e nos discursos dos alunos, mas há também formas de pensar e agir que não são manifestadas e que compõem cada uma das identidades presentes neste contexto formativo. Nesse universo há interesses comuns, diversos e motivos distintos que se encontram e interagem.

O espaço da sala de aula contém diversidades que perpassam desde o nível sócio-econômico à trajetória de vida escolar percorrida por cada um dos alunos, bem

como pelos diversos tempos e suas diferentes temporalidades presentes neste espaço, caracterizado pelas experiências históricas dos indivíduos.

Esse é o contexto da sala de aula, um universo de identidades centrado na condição humana (razão/emoção, ludicidade/trabalho, econômico/consumidor empírico/imaginário). Os professores estão se dando conta de como é complexo esse espaço?

A complexidade se instala em virtude de envolver indivíduos (professores e alunos) situados no tempo e no espaço, providos de histórias singulares, e que precisam ser compreendidas em sua complexidade. A complexidade aqui está situada na idéia de uno e múltiplo de Morin (2003). Ao mesmo tempo em que o espaço da sala de aula possui uma identidade, no seu interior existem diversos agentes com forma de pensar, sentir e agir diferentes que interagem para construir uma única identidade que a distingue dos demais indivíduos.

Essas peculiaridades tornam o ambiente da sala de aula um lugar de descobertas e negociações impregnadas ao mesmo tempo de razão/emoção/pulsão. A pulsão é compreendida como herança genética da animalidade. Segundo Morin (2003), a relação entre estas instâncias é ao mesmo tempo complementar e antagônica, não há uma hierarquia entre essas instâncias. Dessa forma, a razão pode ser suplantada pela pulsão ou pela emoção ou vice-versa. Caso isso ocorra, perdemos o controle e prejudicamos a relação professor-aluno.

As atitudes totalmente racionais impregnadas de decisões sem considerar o contexto (social, político, afetivo, psicológico e antropológico) na qual a situação se insere pode conduzir o professor a radicalizar sua decisão, levando-o a não compreender os limites da ação humana. Essas reações promovem conflitos entre professor e aluno. Conforme Morin (2003, p. 93), é na compreensão humana que “[...] se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”.

Por outro lado, a ação do professor pautada somente na subjetividade ou na pulsão corre o risco de tomar decisões não refletidas e colaborar para situações de conflitos entre esses agentes. O ideal é que haja equilíbrio nas tomadas de decisões. A relação harmônica entre professor e aluno em sala de aula é um dos fatores que contribui para o sucesso da aprendizagem.

Por essas razões, consideramos a atividade de planejar imprescindível na prática educativa, visto que o planejar corresponde a uma atividade que, segundo Amigues

(2004, p. 39), diz respeito “[...] *ao que o sujeito* faz mentalmente para realizar uma tarefa” (grifo do autor). Nesse sentido, inferimos que a reflexão faz parte desse processo, no entanto, nem sempre essa reflexão vem acompanhada da intencionalidade, ou seja, da análise crítica do contexto a ser modificado e transformado.

A intencionalidade da atividade de planejar, para Amigues (2004), está associada a várias lógicas, várias temporalidades que interagem conduzindo o sujeito a um acordo consigo mesmo, bem como, das condições para a realização das ações no contexto da prática docente.

Os professores atuam em uma realidade complexa constituída de indivíduos histórico-culturais, por isso é necessário que sistematizem pensamentos e ações, para melhor compreender, mudar e, conseqüentemente, transformar a realidade educativa. Nesse sentido, perguntamos: Quem são os alunos? Onde estão inseridos? O que pretendem? Estas questões envolvem dimensões de ordem sócio-econômica, política e humana que caracterizam a dimensionalidade do processo ensino aprendizagem e podem auxiliar as decisões de ordem teórica e prática da atividade de planejar o ensino.

Quando o professor planeja cria a oportunidade de aproximação da realidade da sala de aula, o que contribui para a tomada de decisões conscientes sobre dois pontos básicos de planejar o ensino que, segundo Sacristán (2000), são: as considerações em torno dos conteúdos e as relativas ao planejamento das atividades.

Esses dois pontos básicos devem ser tecidos de forma que um dê sentido ao outro para facilitar a ação do professor nesse espaço tão complexo, isto é, a sala de aula. Dessa forma, segundo Sacristán, citado por Clark (2000, p. 296), “[...] o planejamento cumpre a função de dar segurança aos professores desde um ponto de vista psicológico”.

A complexidade da atividade de planejar perpassa, segundo Moretto (2007, p. 102), pela compreensão de que “[...] o principal objetivo do planejamento é favorecer a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes”, ou seja, a atividade de planejar deve colaborar no processo de interpretação a partir dos conhecimentos prévios do aluno, por meio de situações de aprendizagem diversificadas que possam conduzi-lo a (re)elaborar os conceitos em um processo de interação entre professor/aluno/aluno.

Nesse sentido, o aluno é também responsável pelo sucesso de sua aprendizagem, portanto, o planejamento, nessa perspectiva, respeita as singularidades do sujeito envolvido neste processo.

À medida que refletimos sobre a importância do planejamento para a aprendizagem significativa, percebemos que essa ação deve ser organizada a partir da definição de caminhos, estabelecimento de objetivos, escolha de procedimentos, e sobretudo, a partir da reflexão contextualizada.

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2007, p.75), compreende o planejamento como um “[...] instrumento teórico-metodológico para intervenção na realidade”. Acrescenta ainda, que este instrumento “[...] não está limitado aos objetivos imediatos, já que tem uma visão de totalidade do processo”. O autor complementa a seguir “[...] que o planejamento não é uma coisa que se coloca como um “a mais” no trabalho do professor: muito pelo contrário, é o próprio eixo de organização e definição deste trabalho”, que colabora para uma aprendizagem significativa.

Assim, indagamos: quais as necessidades para uma aprendizagem significativa? Como organizamos e como decidimos com precisão essas necessidades? Gandin e Cruz (2006. p. 58) compreendem que “[...] planejar é descobrir as necessidades de uma realidade e satisfazê-las”. Os autores defendem que a reflexão sobre a descoberta das necessidades de uma determinada realidade leva a buscar a resolução das mesmas a partir da programação de ações.

Baseados nos estudos de Vygotsky, Ibiapina (2007) redimensiona o conceito de planejamento para uma atividade colaborativa, que tem na comunicação o principal pilar desencadeador de idéias latentes que interagem em um processo de negociação entre os envolvidos na busca de mudanças do espaço educativo para atingir interesses pessoais e sociais comuns entre os pares. Dessa forma, planejar requer uma mudança de atitude a partir da interação entre a minha consciência de realidade e a consciência de realidade do outro.

Além dessa dimensão o planejamento também pode ser participativo quando as decisões para mudar ou transformar uma realidade envolvem sujeitos que saibam tomar decisões em grupo pautadas na análise crítica da realidade na qual estão inseridos considerando as pessoas, com seus valores, sentimentos e situações de ordem sócio-econômico-político-cultural (DALMÁS,1994).

A despeito dessa discussão e desse entendimento, Vasconcelos (2007, p. 93), considera a participação como uma característica essencial para a atividade de planejar o ensino, uma vez que contribui para articular forças que impulsionam a concretização das ações, visto que o sujeito que participa é o sujeito da reflexão, da decisão, da ação e do usufruto. Nessa perspectiva, a consciência de planejar é pessoal e coletiva.

Por que os professores não utilizam o planejamento participativo em sala de aula? Por que decidimos sem a participação dos alunos o que é melhor para suas vidas? Talvez a explicação esteja no fato de que internalizamos que planejar é somente função do professor, pois é a ele quem cabe decidir o futuro do aluno baseando-se em sua própria realidade. Isso se deve ao fato de que, segundo Dalmás (1994, p. 28), “A tradição educativa se firmou numa estrutura eminentemente verticalista”.

Comenius (2002, p. 146), em sua obra *Didática Magna*, no capítulo que trata dos requisitos gerais para ensinar e aprender: como se deve ensinar e aprender com certeza de atingir o objetivo, deixa evidente a importância da atividade de planejar para ocorrer aprendizagem e define esta atividade como modo possível de prevenir as incertezas, quando afirma:

[...] quem porém, trabalha com destreza e paixão, sabendo o que, onde, quando e como é necessário fazer e deixar de fazer, não terá desenganos. No entanto, é verdade que às vezes até os mais experientes não obtêm resultados (pois para o homem é quase impossível realizar tudo com tal precisão que não lhe escape algum erro de um modo ou de outro), mas aqui não nos ocuparemos da perícia ou do acaso, porém da arte, ou seja, do modo como é possível prevenir os acidentes.

Nessa concepção, o planejamento deve elaborar um cenário de ação que responde as probabilidades e as improbabilidades. O campo das incertezas, segundo Morin (2003), acompanha a trajetória histórica da humanidade, no entanto, não nos preparamos para o inesperado, não percebemos que a história do homem não é linear.

O autor afirma, ainda, que o ser humano possui apenas dois instrumentos para enfrentar as incertezas: a consciência do risco e da chance, porque ao inserirmos uma ideia em contexto sócio-cultural ocorrerão interações que sucumbirão a mesma e que por vezes desviam seus objetivos iniciais e a mudança de estratégias que, na concepção desse autor, difere-se do programa, porque enquanto o programa estabelece uma seqüência de ações sem variações que devem ser executadas em um ambiente estável, a segunda, ao contrário, adequa-se ao inesperado, sem desconsiderar o processo dialógico entre o objetivo desejado e os procedimentos a serem utilizados.

Nessa perspectiva, Sacristán (2000, p. 297) afirma que:

O planejamento, enquanto é uma função dos professores, deve servir para pensar a prática antes de realizá-la, identificar os problemas-chave nela e dotá-la de uma racionalidade, de um fundamento e de direção coerente com a intencionalidade que deve dirigi-la.

Conceber o planejamento de ensino à luz desses conceitos requer perceber o professor como o principal responsável por essa atividade, consistindo em desafios para gerir a vida de um grupo concreto de alunos num espaço e tempo reais, que deve preencher com ações teórico e prática para corresponder aos anseios desse grupo e da sociedade.

No entanto, esse desafio projeta-se na busca de potencializar a atividade de planejar, dessa forma podemos vislumbrar na colaboração e na reflexão crítica ações que interagem com o planejamento de ensino para enfrentar a complexidade do espaço da sala de aula, conforme passamos a discutir.

## **A REFLEXÃO NO ESPAÇO DA SALA DE AULA**

A docência existe para uma relação com os alunos, para agir com eles. Essa relação se processa no espaço da sala de aula, aqui compreendida como todo e qualquer espaço físico onde haja relação direta entre professor e aluno, que se constitui de muitas identidades, razão pela qual esse espaço exige uma sistematização da aula a ser desenvolvida.

A aula não pode ser pensada como receituário, as ações do professor não podem ser desenvolvidas de forma mecânica, as atividades a serem desenvolvidas precisam ser contextualizadas e refletidas.

Veiga (2008), afirma que a aula é uma construção histórica seu desenvolvimento apresenta distintos significados e matizes em diferentes momentos que exige uma organização didática que por sua vez pode partir basicamente de três níveis de reflexão que permeiam a atividade docente a reflexão técnica, a reflexão prática e a reflexão crítica.

A reflexão técnica que estaria ligada à técnica, distancia teoria da prática, ou seja, teoria e prática ocorrem em tempos distintos, o professor em sala de aula soluciona os problemas práticos por meio de aplicação de teorias e instrumentos técnicos.

O professor, nesse sentido concebe a sala de aula como um espaço estático e homogêneo e que sua função é apenas de transmissor do conhecimento a ser aplicado sem críticas, nessa direção Zeichner (2008, p. 22) afirma que “[...] de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”.

Na perspectiva técnica o professor acredita lidar com situações estáticas que no seu pensar pedagógico são solucionados por meio de aplicação rotineira de procedimentos derivados de teorias já estudadas, ou seja, como se diz “sem ter que pensar a respeito”.

No entanto, segundo Schon (1998), há situações inesperadas que exigem do professor ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis e que nos conduz há dois caminhos: em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões de conhecer-na-ação, podemos responder na ação colocando-a de lado, negligenciando seletivamente os sinais que a produzem. Ou podemos responder a ela através da reflexão que seguem dois caminhos.

Podemos refletir na ação e sobre a ação como destaca Schon (1998, p. 32),

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fazemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em *um presente ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento.

Nessa perspectiva o saber da experiência dá origem ao conhecimento, ou seja, o conhecimento encontra-se na ação, ponto nevrálgico da crítica que se coloca em relação à Schon, pois não há como situar o conhecimento, exclusivamente, na experiência. Segundo Ghedin (2002) o conhecimento pode e vem da prática, entretanto, não há como reduzir esse conhecimento a prática, se isso ocorre diz Ghedin (2002, p. 132) “[...] estaremos reduzindo todo o saber todo a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica”.

Nesse processo, existe outro aspecto que merece ser discutido sobre os modelos de reflexão apresentada por Schon. Para Zeichner (2003) o modelo de reflexão apresentado por Schon colabora para o fracasso da formação reflexiva de professores na promoção do desenvolvimento genuíno do educador, porque enfoca a reflexão individual do professor sobre sua própria prática ou seus alunos, negligenciando toda e qualquer consideração acerca das condições sócio-política e histórico-cultural do ensino que influencia seu trabalho na sala de aula.

Essa ausência de consciência do professor sobre a importância do outro como par mais experiente, numa perspectiva sócio-histórica, que possa contribuir com sugestões e orientações sobre os conflitos que surgem na prática educativa, a partir do processo de refletir sobre sua ação, torna pouco provável que esse professor possa enfrentar e transformar os desafios da atividade docente, que os impedem de atingir seus objetivos.

Segundo Zeichner (2002) essa prática solitária para resolver conflitos inerentes à ação docente proporciona o que denominou de “esgotamento do professor” ou “estresse do professor”, uma vez que ao responsabilizar-se solitariamente traz para si a sensação de que os dilemas e os conflitos surgidos na prática docente são exclusivamente seus não havendo qualquer relação com os de outros professores ou com a estrutura e os sistemas escolares.

Essa sensação de sentir-se sozinho em meio a um turbilhão de conflitos, dilemas e dificuldades oriundos de sua prática educativa conduz o professor ao mal estar-docente o desviando da atenção e da análise crítica da participação da escola e do sistema para uma preocupação apenas com o micro contexto, sem situar esse espaço no macro contexto das estruturas políticas e sociais que interferem na prática educativa.

É importante esclarecermos de que não estamos, em hipótese alguma negligenciando a importância da reflexão individual, do encontro consigo mesmo, uma vez que esse momento proporciona também um processo de formação profissional, no entanto, a interação com outro potencializa esse processo ao favorecer outro olhar sobre a prática, retomando aspectos despercebidos na reflexão individual.

Dessa forma, a interação entre eu e outro favorece auto-confiança e encoraja o professor a enfrentar os desafios da profissão sem absorver solitariamente para si todas as dificuldades decorrentes da prática educativa.

O planejamento na perspectiva da racionalidade prática discutida por Schon é um momento solitário de avaliar as ações com base nas experiências vividas para reconstruir a ação educativa processada no espaço da sala de aula na busca de mudanças na própria prática.

No modelo crítico, o professor é concebido como um profissional que propõe um problema, assim como na visão técnica e prática. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de

problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto. (PEREIRA, 2008)

No modelo da reflexão crítica o professor deve buscar compreender as razões de sua ação social orientada por uma dada teoria, para Ghedin (2002, p. 149) “[...] tal situação não se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado” isso significa que teoria e prática devem ser percebidas de forma dialética, ou seja, teoria e prática não são antagônicas entre si, mas se complementam como partes de um mesmo processo.

A reflexão crítica, ao contrário da racionalidade prática que estimula a reflexão dos professores individuais, que devem pensar por si sós sobre sua atividade, valoriza a reflexão como uma prática social, na qual o profissional professor ao socializar suas experiências contribui para si e para o outro na aprendizagem do que é ser professor e o impulsiona a enfrentar os desafios e limites de ser e estar na profissão. Como destaca Zeichner (2003, p. 45),

A maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como uma prática social, na qual grupos de educadores apóiem e sustentem o crescimento de cada um de seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial de crescimento.

Na reflexão crítica a visão política da ação educativa é fator diferencial entre os dois outros modelos de formação aqui discutidos. Esse caráter político se constitui no fato de que o processo reflexivo deve transpor o espaço da sala de aula para questionar estruturas sociais que interferem direta e indiretamente no ensino e na aprendizagem.

Diante da complexidade da sala de aula, dos desafios a serem superados, mais do que nunca o professor se questiona: “sou professor, o que fazer em sala de aula, como pensar o planejamento?”

Assim, refletir criticamente sobre a atividade educativa auxilia o professor a pensar o planejamento como um instrumento para enfrentar os desafios da sala de aula. Nesse sentido apresentamos a colaboração como um caminho para potencializar a reflexão crítica na construção do planejamento.

## **O QUE É COLABORAR NA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO?**

Pensar na sala de aula é pensar em complexidade, portanto, planejar a aula em virtude da complexidade do espaço aonde vier acontecer não pode resultar de movimento mecânico e simplista. Como espaço historicamente situado constituído de histórias de vida que interagem ao tempo em que também divergem, a sala de aula requer tomada de decisões pensadas, compartilhadas, dialogadas que conduzam a um ambiente harmônico e aprendente.

A reflexão prática é um caminho para pensar a aula a partir da realidade dos alunos e de seus interesses, no entanto, a reflexão solitária não abarca todos os desafios que surgem no cotidiano da sala de aula, dessa maneira é importante refletir criticamente e de forma colaborativa.

Mas o que vem a ser colaboração no espaço educativo?

Magalhães (2004, p. 75) conceitua colaboração como “[...] que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”, nesse contexto o princípio da colaboração na pesquisa implica desenvolver o espírito democrático.

Kemis (1986) e Desgagné (1997, 2001), citados por Ibiapina (2008) consideram a colaboração como fator que implica em negociação dos conflitos que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, representando formas de superação do aprendido, visto que favorece a tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre pesquisadores e professores.

Essa modalidade, portanto, considera todos os participantes do processo aprendizes, pois, as ações interpsicológicas e intrapsicológicas dos partícipes envolvidos se cruzam proporcionando a interação entre aluno e professor, professor-professor e aluno-aluno, como enfatiza Ibiapina (2004, p. 40): “Esse processo implica em conflitos propiciadores de oportunidades de compreensão crítica por parte dos envolvidos sobre o que está sendo discutido”.

É fácil perceber a grande importância que a colaboração tem como instrumento de mediação para identificar e revisar as teorias que norteiam a prática docente do professor, pois possibilita uma tomada de consciência de seus atos colaborando para refletir criticamente sobre conhecimentos, habilidades e atitudes presentes na ação pedagógica, a partir do momento que exterioriza em discussões coletivas suas dúvidas, angústias, conhecimentos, experiências e opiniões sobre sua vida profissional, pois na

colaboração a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente.

Nesse sentido, professores e alunos partilham ponto de vistas sobre o mesmo objeto e escutam um ao outro, desenvolvem a reflexão de si e do outro na busca de alternativas que promovam a qualidade no ensino. Esse exercício do diálogo entre professores e professores e professore e alunos enriquece atividade educativa

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo ressalta que a sala de aula pode ser analisada como um espaço complexo no qual se expressam multiplicidades de pensar, sentir e agir, espaço singular de representação que não é constituído por uma única pessoa, tampouco forma uma única identidade.

Nesse sentido, a atividade de planejar o ensino não pode partir da idéia de totalidade que representa o espaço da sala de aula, o professor deve considerar a multiplicidade de identidades que existem nesse espaço, o que necessita de construir uma compreensão de planejamento de ensino que valorize os múltiplos acontecimentos, as ações, os valores e as atitudes e respeite as diversidades.

Nesse contexto, o professor deve preparar-se para o inesperado, visto que a atividade de planejar se constrói a partir de estratégias que respondem as necessidades da realidade refletida e apta a enfrentar as incertezas sem perder a essência da ação proposta.

Outro ponto abordado é a inter-relação entre planejamento de ensino e práticas pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem, quando essa relação é estabelecida a atividade de ensino é potencializada e quando o professor tem consciência da visão de homem e de mundo que pretende formar, ele direciona suas ações para o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

Assim, compreendemos que a visão de homem de mundo em que os professores se baseiam para desenvolver o processo de ensino de aprendizagem influencia e afeta o grau de responsabilidade e autonomia da ação docente. No que se refere ao planejamento da prática pedagógica, quando essa visão é consciente e direcionada a um fim determinado e ao mesmo tempo apoiada na colaboração e em um processo de

reflexão crítica contribui para a formação e o desenvolvimento de cidadão consciente que por sua vez poderá transformar a própria realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 36-45.
- BUTT, G. *Planejamento de aulas bem sucedidas*. São Paulo: SBS, 2006.
- COMENIUS. *Didática Magna*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DALMÁS, A. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GANDIN, D. *Planejamento na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Cortez,
- GIMENO SACRISTÁN. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LURIA, A. R. *Curso de Pedagogia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- MORETTO, V. P. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. O processo ensino aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J. ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 28-51.
- VASCONCELOS, C. dos S. *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico*. 17 ed. São Paulo: Libertad, 2007.