

**PLANEJAMENTO COLABORATIVO: NECESSIDADE E POSSIBILIDADE NO  
TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

***PLANIFICACIÓN COLABORATIVA: NECESIDAD Y POSIBILIDAD EN EL TRABAJO  
DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR***

***COLLABORATIVE PLANNING: NEED AND POSSIBILITY IN TEACHING WORK IN  
HIGHER EDUCATION***



Hilda Maria Martins BANDEIRA<sup>1</sup>  
e-mail: hildabandeira@ufpi.edu.br



Eliana de Sousa Alencar MARQUES<sup>2</sup>  
e-mail: esalencar123@ufpi.edu.br

**Como referenciar este artigo:**

BANDEIRA, H. M. M.; MARQUES, E. S. A. Planejamento colaborativo: Necessidade e possibilidade no trabalho docente no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023028, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16173>



- | Submetido em: 25/01/2022
- | Revisões requeridas em: 23/05/2022
- | Aprovado em: 10/09/2022
- | Publicado em: 04/05/2023

---

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade. Professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (CCE/UFPI). Doutorado em Educação (UFPI).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação. Doutorado em Educação (UFPI).

**RESUMO:** O artigo aborda a organização da ação docente a partir da compreensão da necessidade de planejamento de ensino na educação superior. As reflexões desenvolvidas partem da premissa de que o planejamento de ensino, na perspectiva colaborativa, supera a concepção instrumental de planejamento, ensejando questões como: o que entendemos por planejamento? Quais os componentes estruturantes do plano de ensino e/ou plano de aula? Quais as possibilidades de um planejamento colaborativo? A pesquisa de natureza bibliográfica aponta como resultados que, no contexto de pensar e realizar o planejamento de ensino, é urgente romper com a tendência do isolamento na profissão docente. Nesse sentido, a cultura da prática colaborativa entre os docentes constitui possibilidade para a produção de currículo significativo, tendo em vista que o trabalho docente compartilhado fomenta a discussão, o debate, a reflexão e a decisão sobre o conteúdo e a forma do planejamento, sobre os fins e os meios para se alcançar práticas educativas transformadoras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Planejamento de ensino. Ação didática. Colaboração.

**RESUMEN:** El artículo aborda la organización de la acción docente desde la comprensión de la necesidad de planificación docente en la educación superior. Las reflexiones desarrolladas en el artículo parten de la premisa de que la planificación de la enseñanza, desde una perspectiva colaborativa, supera la concepción instrumental de planificación, dando lugar a preguntas como: ¿qué entendemos por planificación? ¿Cuáles son los componentes estructurales del plan de enseñanza y / o plan de clase? ¿Cuáles son las posibilidades de la planificación colaborativa? La investigación de carácter bibliográfico apunta como resultados que, en el contexto de pensar y llevar a cabo la planificación de la enseñanza, es urgente romper con la tendencia al aislamiento en la profesión docente. En este sentido, la cultura de la práctica colaborativa entre docentes es una posibilidad para la producción de un currículo significativo, dado que el trabajo docente compartido fomenta la discusión, el debate, la reflexión y la decisión sobre el contenido y forma de planificación, sobre los fines y los medios para lograr prácticas educativas transformadoras.

**PALABRAS CLAVE:** Planificación de la enseñanza. Acción didáctica. Colaboración.

**ABSTRACT:** This article addresses the issue of the organization of teaching action from the understanding of the need for planning education in higher education. The reflections developed in the article start from the premise that teaching planning, from a collaborative perspective, surpasses the instrumental conception of planning, giving rise to questions such as: what do we mean by planning? What are the structural components of the teaching plan and / or lesson plan? What are the possibilities of collaborative planning? The research of bibliographic nature points out as results that, in the context of thinking and carrying out teaching planning, it is urgent to break with the tendency of isolation in the teaching profession. In this sense, the culture of collaborative practice among teachers is a possibility for the production of a meaningful curriculum, given that the shared teaching work encourages discussion, debate, reflection and decision on the content and form of planning, on the purposes and means to achieve transforming educational practices.

**KEYWORDS:** Teaching planning. Didactic action. Collaboration.

## Introdução

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da  
gente é coragem”  
(Guimarães Rosa)

O propósito central deste texto é criar condições de reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico como uma das atribuições da atividade docente. Entre diversas formas de abordar a questão, escolhemos tratar do planejamento de ensino na educação superior, explicitando suas possibilidades de efetivação, bem como suas limitações, ocasionadas, dentre outras coisas, pelo isolamento que atinge grande parte dos docentes que atuam no ensino superior.

O isolamento profissional dos docentes constitui um fenômeno social que ainda prevalece nas instituições de ensino, sobretudo no superior, e essa situação exige reflexão e consideração. É necessário, portanto, refletir sobre a urgência de pensar o trabalho docente para além do isolamento e, em decorrência, compreender o planejamento e a organização da aula como atividades colaborativas.

Neste texto, fizemos opção por direcionar a atenção ao planejamento de ensino, considerando que é temática de discussão no campo da Didática, particularmente no Seminário de Docência Superior, parte integrante do Programa de Formação à Docência Superior da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que acontece em cada início de período letivo com os professores efetivos recém-contratados pela referida instituição. Por conseguinte, na condição de professoras lotadas no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da UFPI (DMTE/CCE/UFPI), ministrantes da disciplina Didática na graduação e na pós-graduação, fomos provocadas a produzir esse diálogo, pensando nos professores ingressantes na UFPI que participam do Seminário de Docência e nos discentes da graduação e da pós-graduação. Portanto, essa temática interessa tanto aos graduandos dos cursos de licenciaturas quanto aos de bacharelado, assim como também aos professores que atuam no ensino superior de modo geral.

De modo algum, desconsideramos a necessidade de o professor conhecer e relacionar seu trabalho aos níveis de planejamento educacional, institucional e curricular, conforme destaca Gil (2008), apenas damos centralidade ao planejamento de ensino por considerarmos ser esta uma atividade docente capaz de favorecer qualidade a mais ao trabalho pedagógico.

Partindo da premissa de que o planejamento de ensino, na perspectiva colaborativa, supera a concepção instrumental de planejamento, algumas perguntas imediatamente

mobilizaram a produção deste diálogo: o que entendemos por planejamento? Quais os componentes estruturantes do plano de ensino e/ou plano de aula? Quais as possibilidades de um planejamento colaborativo?

A fim de apresentar alternativas às questões suscitadas, estabelecemos um diálogo neste artigo tendo como referência as contribuições de pesquisadores da área e a nossa vivência profissional como docentes que atuam na formação de professores tendo como área de concentração a Didática. Para isso, iniciamos contextualizando a temática, bem como nossa compreensão acerca do planejamento de ensino, evidenciando a sua função, os seus princípios e os componentes estruturantes. Em seguida, abordamos acerca das possibilidades do planejamento colaborativo. Finalizamos com considerações que nos ajudam a compreender que a transformação da relação dos professores com o planejamento de ensino passa pela superação burocrática e instrumental que vigora na atualidade, e pela adoção do planejamento como ato teleológico, por isso mesmo, essencialmente humano.

### **O que, como e para que planejar: pensar, realizar e reelaborar**

A educação é uma especificidade humana e, por força das necessidades, produzimos continuamente nossa própria existência, por conseguinte, não apenas nos adaptamos à natureza, também a adaptamos às nossas necessidades, ou seja, temos possibilidade de transformar a nós e a nossos contextos. E isto é feito pelo trabalho, atividade vital humana, por meio da qual o ser se confirma como singularidade e como universalidade, como indivíduo e como gênero (MACÁRIO, 2013).

Essa condição humana de realizar trabalho é o fator primordial que garante aos seres humanos a primazia na relação com o mundo, uma vez que, conforme Saviani (2005, p. 11), “[...] o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação”. Destarte, o ato de planejar é traço universal da nossa humanidade, qualidade essencial do gênero humano e fundamental na elaboração do mundo objetivo.

Em termos de trabalho docente, Saviani (2005) também pontua que o trabalho educativo é uma atividade intencional e adequada a fins, e sua particularidade está no fato de mediar a produção da segunda natureza dos seres humanos – a cultural. Segundo esse teórico, é por meio do trabalho educativo, intencional, adequado às finalidades (planejado), que a educação afirma sua natureza cultural, e, portanto, humana. Desse modo, pensar o planejamento não basta para viabilizar as condições de sua elaboração, mas a necessária relação entre o pensado e o

realizado. No dizer de Leal (2005, p. 2): “planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico”.

Ao fazer breve contextualização sobre a obrigatoriedade do planejamento no meio educacional brasileiro, encontramos sua gênese na década de 1960, quando surgiu a exigência de os docentes elaborarem planos para trabalhar na escola. Segundo Gandin e Cruz (2010, p. 11), “[...] os únicos modelos de que se dispunha eram os que, [...] vigoravam nos esforços desenvolvimentistas dos governos e em empresas [...] modelos autoritários e sem adequação para as necessidades diversas que a sociedade apresentava”. Nesse contexto, a figura do supervisor foi instituída, e uma de suas atribuições era exigir a elaboração dos planos por parte dos professores, a fim de buscar a eficiência da escola, conforme influência do modelo industrial.

Da compreensão sobre educação, subjaz a que se tem acerca de tipo de planejamento. Se outrora havia um modelo, no qual tudo já estava decidido previamente, e em que convinham as perguntas “como fazer e com que fazer?”, decerto cabia a perspectiva instrumental, o professor preenchia um formulário e o ato de planejar se limitava a isso. Entretanto, conforme referem Gandin e Cruz (2010, p. 13): “[...] esse quadro foi perdendo o respeito”.

Esses autores consideram que o preenchimento desses formulários se tornou função obsoleta, uma vez que os conteúdos são reiterados a cada ano; e esse modelo passou a ser apenas uma lista do que pode ser feito, não retratando o que e por que se faz; o discurso da flexibilidade descaracterizou a elaboração do plano, tendo em vista que cabia aos docentes fazerem-no, mas sem a necessária exigência de os seguir. Nesse caso, reduzia-se ao programa em que a função do professor era apenas de transmitir o conteúdo – para um professor experiente, seria suficiente pensar um pouco, antes da aula, sobre a matéria a ser ensinada.

Ocorre que planejar é ação inerente à condição existencial do ser humano. Não se constrói uma casa sem planta e cálculos, o que evidencia que a sua construção começa bem antes do levantamento dos pilares de sustentação e das paredes. Qualquer atividade humana exige planejamento, se decidirmos fazer uma viagem, organizamos um roteiro com o destino, pensamos nas condições e nos recursos; se aceitamos o convite para uma palestra, conferência, planejamos qual a intencionalidade, em que condições, para que, com quem e com que recursos e de que modo avaliar os resultados dessa ação. Por conseguinte, não se pensa e produz educação sem planejamento.

É o que ocorre com as aulas. Assim como a casa que começa a ser construída bem antes do levantamento das paredes, as aulas começam bem antes da sua efetivação. Algumas vezes o

professor passa horas, dias, selecionando os materiais, fazendo as leituras e produzindo o que será utilizado pelos alunos. Em outras circunstâncias, é suficiente alguns minutos, mas sempre existe um esforço de sistematização do trabalho docente. Segundo Bandeira (2018, p. 21):

O planejamento constitui tema de reflexão teórico-metodológica e é condição necessária e determinante no trabalho educacional. Qualquer que seja o campo de atividade que o profissional se dedique, a reflexão sobre e no trabalho que executa e as finalidades sócio-históricas não podem ficar à parte da área de interesse do profissional, especialmente de quem exerce a função docente.

Diante do exposto, o planejamento é uma possibilidade significada na realidade do contexto da sala de aula e de seus determinantes. Para Moretto (2010, p. 100), “[...] o planejamento é um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada”. Nesse sentido, está entre a previsibilidade e o inesperado, tendo em vista que o que ocorre no movimento da aula influencia no previamente sistematizado, pois, como refere Veiga (2011, p. 267), “[...] a aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, preparado e organizado pelo professor e seus alunos”.

De modo geral, o professor desempenha diferentes funções, entre as quais a de planejador. É notório o reconhecimento da necessidade do planejamento de ensino, todavia nem sempre concebemos nossas atividades de forma criativa, podendo ocorrer de, às vezes, apenas seguirmos o capítulo do livro, ficando em plano secundário a reflexão em torno de “o que”, “em quais condições”, “para que”, “com quem” e “com quais recursos” desenvolver a atividade pedagógica.

Ao tratarmos sobre planejamento de ensino, consideramos que existe variedade de definições, por conseguinte, não podemos perder de vista que o essencial na atividade de planejar é o equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, entre o idealizado e o possível dentro das condições objetivas e subjetivas de trabalho, além de um quadro de referência teórico-metodológica que oriente as ações planejadas.

De modo geral, na realidade das escolas brasileiras, é no início de cada período letivo que os professores são convocados para o planejamento das atividades. As semanas pedagógicas integram o período de planejamento das escolas da educação básica, tanto na esfera pública quanto na privada. No ensino superior, essa realidade não é diferente. No contexto da UFPI, particularmente, é sempre no início de cada semestre letivo que as reuniões pedagógicas são previstas no calendário acadêmico dos cursos de graduação (RESOLUÇÃO 177/12 CEPEX/UFPI). E é nesse momento que as ações de planejamento de ensino são materializadas pelos docentes.

Em se tratando do DMTE, espaço em que se dá nossa atuação na graduação, os docentes que têm disciplinas conexas se reúnem, discutem, elaboram e compartilham o plano de curso ou plano de disciplina que, por sua vez, é aprovado em assembleia do referido Departamento.

Nesse contexto, em que desenvolvemos nossas atividades docentes, nas circunstâncias de realização das reuniões pedagógicas para elaboração dos planos de curso das disciplinas, em 2019, deparamo-nos com narrativas do tipo: “[...] bem, eu não concordo com alguns textos sugeridos para a disciplina e não vou trabalhar com parte desses textos e nem com a metodologia sugerida, mas tudo bem, pode inserir meu nome no plano de curso, para ser aprovado na assembleia”. Quando questionados sobre quais são as sugestões que devem ser acrescentadas, a resposta de alguns professores quase sempre é a mesma: “Prefiro fazer o meu planejamento”.

Essas narrativas nos remetem aos resquícios de prática pedagógica, sobretudo, nos anos da ditadura (1964-1985), desenvolvida sob a égide do tecnicismo educacional. Nesse período, prevaleceu o planejamento como mecanismo de padronização e controle do trabalho docente, realçando a forma, a redação técnica e o preenchimento de formulários. Essa abordagem de planejamento beneficiou práticas docentes individualistas, fragmentadas e promotoras da cópia, da reprodução e do silêncio, o que, além de servir ao propósito de atender às necessidades da burocracia exigida, favorecia o isolamento docente.

A reabertura política nos anos subsequentes propiciou a realização de reuniões, as trocas de experiências coletivas nas instituições de ensino. Prevaleram críticas ao planejamento burocrático, em que se denunciava esse aspecto instrumental – a dimensão técnica dissociada das demais dimensões do processo de ensino e aprendizagem (CANDAU, 2014, 2011). Esse cenário não teve tempo suficiente para consolidar a superação do caráter instrumental na organização da prática docente, haja vista que a década de 1990 foi o período da reconfiguração do tecnicismo influenciado pela globalização, e, como toda causa tem efeitos, isso contribuiu para a desmobilização dos grupos e das categorias profissionais.

Consideradas as devidas proporções, compreendemos que é por meio do planejamento que elaboramos possibilidades diante das necessidades e da realidade social e cultural dos nossos alunos. Ocorre que existem as possibilidades factíveis de realização e as que minguam diante de condições desfavoráveis em determinadas circunstâncias de tempo-espaço do trabalho docente. Assim, é função do professor procurar conhecer as condições materiais necessárias e suficientes para relacionar o que foi pensado com a realidade existente e o que é possível de ser

objetivado. É nesse sentido que o planejamento se consubstancia como mediação imprescindível ao trabalho pedagógico, podendo alterar substancialmente sua qualidade.

### **Componentes estruturantes do planejamento de ensino: caminho de orientação para a ação didática**

Partindo do pressuposto de que planejar não é um ato neutro, pois as ações planejadas, ao serem concretizadas, podem favorecer tanto a reiteração de práticas conservadoras quanto a produção de possibilidades transformadoras, tal atividade não pode ser realizada à revelia de profunda reflexão crítica. É por meio da reflexão crítica entre os fins da prática pedagógica e os meios para se alcançar esses fins que temos a chance de concretizar a práxis transformadora na educação. Essa pressuposição é fundamental para pensarmos o planejamento como atividade teleológica que define os fins da ação didática. E como isso se concretiza na prática? Pela articulação consciente entre os componentes estruturantes do planejamento de ensino que irão orientar a ação didática.

Nesse sentido, o professor é um dos atores principais do planejamento, haja vista que ao planejar ele exerce poder de intervenção sobre os rumos do pensar e do fazer do trabalho docente. Por essa razão, seja quando é chamado a rever o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ou ainda, quando é desafiado a planejar cotidianamente sua ação didática, o professor precisa compreender que o ato de planejar supera a mera obrigação e constitui oportunidade de partilha, aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar dos avanços da legislação (Lei Nº 9. 394/96, artigos 14 e 15) (BRASIL, 1996), ao evidenciarem a participação docente na gestão da educação, efetivada na construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no caso do ensino superior, a constituição de conselhos, assim como também a realização de fóruns, congressos, seminários, entre outros eventos que envolvem professores, alunos e sociedade civil para discussão da escola e da educação de qualidade, temos o desafio de superação de práticas individuais de planejamento para a constituição de vivências coletivas, contextualizadas e interdisciplinares. Certamente que uma ação compartilhada pressupõe tempo, condições materiais de estudo e de trabalho, apoio e mediações pertinentes.

Reiteramos que o ato de planejar a ação didática implica refletir criticamente sobre o “para que, o que e como ensinar”. As respostas a esses questionamentos manifestam os componentes estruturantes do planejamento de ensino, orientadores da ação didática, sendo eles: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação da aprendizagem e



referências. No caso do ensino superior, e apenas nele, acrescenta-se ao planejamento o componente definido como ementa da disciplina ou do curso.

Nas subseções seguintes, faremos uma breve explicação sobre os componentes estruturantes dos planos.

### **Sobre a ementa**

O vocábulo ementa tem origem latina e etimologicamente origina-se do termo *demens* – *entis*, que, de modo geral, é aplicado com significado de “rol, apontamento, sumário” (CUNHA, 2010, p. 421). No planejamento de ensino, é o componente que aparece no plano de curso com a função de sintetizar o conteúdo da disciplina. Normalmente, a ementa é descrita em forma de tópicos, temas ou palavras-chave que possam dar a noção geral do conteúdo que não pode deixar de ser trabalhado no curso. Quanto ao currículo, ela funciona como diretriz geral para nortear o planejamento de cada disciplina.

No ensino superior, os PPCs de graduação (licenciaturas e bacharelados) normalmente apresentam, no final do documento, o conjunto de ementas de todas as disciplinas do curso (ementário), acompanhado das referências básicas e complementares de cada disciplina. É fundamental que os docentes compreendam que esse componente no planejamento curricular deve ser mantido na íntegra em seus planos de curso – diferente dos demais componentes do planejamento didático, a ementa é o único que não pode ser alterado pelo docente de forma individual e deliberada. Caso algum docente sinta a necessidade de revisar a ementa da disciplina que ministra, ele precisa provocar a discussão coletivamente. Isso porque sua alteração implica alterar também o currículo do curso, assim, essa decisão precisa ser coletiva e amplamente discutida sempre que o currículo passa por avaliação e reformulação.

### **Sobre objetivos gerais e específicos**

O marco de uma vida com propósito é a indicação do rumo, do horizonte. Decerto que todos nós temos propósitos ou objetivos, desde os mais circunstanciais, como comer, limpar a casa, visitar amigos e familiares; até os mais criativos, como escrever um artigo científico, sistematizar as aulas de uma determinada disciplina ou ministrar uma palestra. No império romano, o objetivo referia-se a uma coluna que marcava o ponto decisivo numa corrida, ou seja, ainda hoje o objetivo carrega essa perspectiva de marcar um caminho a ser trilhado com esforço para sua operacionalização.

Os objetivos educacionais constituíram objeto de estudo do psicólogo Bloom, e colaboradores, na década de 1950, nos Estados Unidos, e, na década seguinte, surgiram no Brasil. É possível constatar que essa abordagem vem sendo objeto de novos estudos no século XXI, e uma das explicações para isso está ligada ao maior controle do Estado sobre o aproveitamento dos alunos de ensino superior, como exemplo, podemos citar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Os objetivos educacionais, também denominados de taxonomia de Bloom (1983), propõem a classificação dos níveis de aprendizagem em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Elaborar objetivos é uma atividade prévia no trabalho educacional, com o intuito de definir o que se espera dos alunos. Conforme Libâneo (2013, p. 131): “[...] os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas [...]”. Quaisquer práticas educativas têm intencionalidade, portanto, carecem de objetivos, haja vista que o caráter pedagógico da prática educativa implica a explicitação dos fins e dos meios que orientam as funções do professor e do aluno em determinada direção.

Ao tratar dos objetivos educacionais, Libâneo (2013) destaca três referências interligadas para sua elaboração: valores e ideias anunciados na legislação educacional; conteúdos básicos das ciências, produzidos no decorrer da prática social da humanidade; necessidades e expectativas de formação cultural. Destarte, a elaboração dos objetivos pressupõe, da parte do professor, a necessária análise crítica das referências que utiliza, demarcada pelas suas opções teórico-metodológicas diante dos determinantes sociais da prática educativa, pois “[...] o professor precisa saber avaliar a pertinência dos objetivos e conteúdos propostos pelo sistema [...] em que medida atendem exigências de democratização [...] saber compatibilizar os conteúdos com necessidades, aspirações [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 133). Fica evidenciado que as três referências mencionadas pelo autor estão interligadas e requerem do professor posicionamento ativo para compreender as contradições implicadas e as possibilidades reais do aluno.

Os objetivos são mencionados nos planos (plano de curso, plano de aula), por meio de verbos no infinitivo que expressam competências, comportamentos, habilidades e atitudes esperadas dos alunos, podendo indicar propósitos amplos e específicos. Nesse sentido, a literatura (LIBÂNEO, 2013; GIL, 2008) ressalta que há dois níveis de objetivos educacionais: objetivos gerais e objetivos específicos.

Os objetivos gerais expressam metas ou propósitos amplos a serem alcançados sempre tendo em vista um espaço-tempo relativamente longo e amplo, o que requer trabalho pedagógico extenso. Daí, só encontrarmos objetivos gerais em planejamentos curriculares, planejamentos anuais, semestrais ou mensais. Para uma aula, não se recomenda a definição de objetivos gerais, tendo em vista a especificidade do conteúdo, o pouco espaço-tempo de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para isso, há os objetivos específicos. Em síntese, os objetivos gerais necessitam ser fracionados com precisão e operacionalidade para um tempo e um espaço determinados, isto é, em objetivos específicos. Estes devem refletir um conteúdo específico, uma metodologia específica, recursos específicos e avaliação da aprendizagem específica. Resumidamente, em um plano de curso são previstos objetivos gerais; e em planos de aula, objetivos específicos.

Gil (2008) adverte para a necessidade de considerar os seguintes critérios na elaboração dos objetivos adequados: orientação do que aluno será capaz de aprender e não para que o professor ensina; clareza e precisão na seleção dos verbos; uso de linguagem técnica e que possa ser compreendida por outros; relevância para os propósitos da aprendizagem e do conteúdo selecionado; e a condição de serem realizáveis.

A elaboração dos objetivos educacionais constitui momento em que os profissionais são provocados a refletirem sobre a função social do trabalho que executam, da disciplina que ministram, da formação de alunos e professores, assim como sobre o conteúdo e a forma de organização do ensino, entre outras reflexões que emergem conforme as necessidades sócio-históricas e culturais. Certamente que os objetivos manifestam sempre caráter pedagógico, pois orientam o trabalho educacional em torno de um programa de formação, por conseguinte, há estreita relação entre os objetivos, os conteúdos e os métodos, pois, de acordo com Libâneo (2013, p. 139): “[...] os objetivos contêm a explicitação pedagógica dos conteúdos [...] o professor deve vincular os objetivos específicos aos objetivos gerais, sem perder de vista a situação concreta (da escola, da matéria, dos alunos) em que serão aplicados”.

### **Sobre conteúdos de ensino**

Ao tratar sobre a natureza e a especificidade da educação, Saviani (2005) chama a atenção para dois aspectos que garantem essa especificidade quando tratamos do trabalho educativo: de um lado, a identificação dos aspectos culturais, que precisam ser apreendidos

pelos indivíduos para que se tornem humanos; e, de outro lado, a busca de formas mais adequadas para alcançar esse objetivo.

Em relação ao primeiro aspecto, Saviani (2005) adverte que o professor precisa ser capaz de distinguir entre os conteúdos que são considerados fundamentais e aqueles que podem ser considerados acessórios na formação cultural do estudante; quanto ao segundo aspecto, diz respeito à organização dos meios (conteúdos, espaços, tempo e procedimentos) pelos quais cada indivíduo produz sua humanidade.

O planejamento de ensino é o conteúdo deste texto, cuja organização, para sua explicitação, inicialmente foi por meio de uma palestra no Seminário de Docência Superior da UFPI e que precisou ser atualizado para que, nesse contexto, adquirisse a forma de artigo científico. Segundo Afanasiev (1968, p. 156), “[...] o conteúdo se diferencia por uma grande atividade. Em virtude das contradições que lhes são inerentes, desenvolve-se, movimenta-se continuamente e, segundo as transformações modifica-se sua forma. O conteúdo determina a forma”.

E de onde vêm os conteúdos? De modo geral, são decorrentes da cultura, da ciência, da técnica, da arte e seus modos de ação, que manifestam a atividade prática do ser humano nas suas relações com o contexto sócio-histórico. Nesse processo de interação com o mundo e com a natureza, produzimos experiências e vivências que podem se expressar em distintas formas de conhecimentos, inclusive o saber científico. De acordo com Vieira Pinto (1979, p. 88), “[...] não é possível, [...] compreender as origens e a essência da ciência senão interpretando-a como efeito particular do processo geral pelo qual o homem produz sua existência, agindo sobre a natureza e transformando-a [...]”.

De modo particular, os conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sistematizados pedagógica e didaticamente com o propósito de compreensão ativa e aplicação pelos alunos na sua prática social. Esses conteúdos são expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino, nos planos de aulas, nas aulas, nas atitudes e convicções dos profissionais da educação, nos métodos e nas formas de organização do ensino (LIBÂNEO, 2013).

É pela apropriação e objetivação dos conteúdos de ensino que os estudantes vão constituindo e expandindo sua visão de mundo, seus valores, suas atitudes e seus modos de ser, pensar, sentir e agir. Não há ensino sem conteúdo. A função social das instituições de ensino é garantir que os estudantes possam avançar dos conteúdos que se apropriam na vida cotidiana, conhecidos como conceitos espontâneos, para a formação de conceitos científicos (VIGOTSKI,

2004). Sem cumprir essa finalidade, as instituições educativas perdem sua função social, uma vez que se limitam a realizar aquilo que qualquer outra instituição é capaz de fazer: mediar a produção pelo indivíduo de conhecimento espontâneo. Nessa direção, o planejamento da ação didática é essencial, pois determina as condições que precisam ser produzidas para que os estudantes avancem na produção do conhecimento, que se dá pela apropriação dos conteúdos científicos e, assim, desenvolvam pensamento categorial.

É importante destacar que, nos planos de curso, os conteúdos são divididos em unidades didáticas, para garantir a distribuição equitativa entre os meses durante o trabalho pedagógico. Em síntese, no planejamento de ensino, os conteúdos constituem meios para concretização dos objetivos de ensino. Nesse sentido, a ênfase é na aprendizagem, em que a apreensão do conteúdo engloba tanto o tratamento da informação que é transmitida ao aluno quanto às suas manifestações de necessidades sociais.

### **Sobre metodologia<sup>3</sup>**

De modo geral, a vida humana é conduzida por objetivos e pela busca dos meios adequados para alcançá-los. Por exemplo, um cientista, ao elaborar sua pesquisa, prevê objetivos e métodos de investigação científica; o aluno, ao pretender aquisição de conhecimentos, utiliza procedimentos adequados para sua compreensão.

Em sentido lato, método é o caminho a seguir para alcançar determinados objetivos. Nesse processo de explicitar a caminhada, necessitamos manifestar as formas pelas quais objetivos e conteúdos estão imbricados no processo de ensino e aprendizagem. É nesse sentido que definimos a metodologia no planejamento de ensino como o conjunto de procedimentos que medeiam a apropriação dos conteúdos, a fim de possibilitar que os objetivos definidos sejam alcançados, dito de outro modo, a metodologia deve garantir coerência entre objetivos e conteúdos. São escolhas que refletem a dimensão ética, estética, técnica e política da ação docente e que são profundamente determinadas pelas condições objetivas e subjetivas de trabalho.

No planejamento de ensino, a metodologia elucida que o processo de ensino e aprendizagem ocorre pela realização de ações previstas para o professor e para alunos, devendo articular atividades de ensino e atividades de estudo. A condução desse processo está na

---

<sup>3</sup> Quando analisamos os livros de Didática, encontramos variedade de termos para abordar metodologia como componente constitutivo do plano de ensino e do plano de aula. Farias (2014) utiliza metodologia; Libâneo (2013) faz opção por métodos de ensino e faz sua justificativa; Haydt (2006) utiliza procedimentos de ensino.

dependência do trabalho sistematizado do professor, que, por meio do planejamento e do desenvolvimento das aulas, articula objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação. Nesse sentido, “[...] os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 164).

A necessária vinculação da metodologia com os objetivos gerais e específicos e a decisão de utilizá-los nas situações didáticas estão subordinadas à concepção metodológica mais ampla do processo educativo, conforme Libâneo (2013, p. 164, grifo do autor): “[...] dizer que o professor ‘tem método’ é mais do que dizer que domina procedimentos e técnicas de ensino, pois o método deve expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade”.

A compreensão de método pressupõe a lógica para explicitar a realidade. Para Kopnin (1978, p. 91), o método “[...] é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática [...] o método é heurístico, reflete leis do mundo objetivo sob a ótica do procedimento que o homem deve adotar para obter novos resultados no conhecimento e na prática”. Ocorre que se o aspecto subjetivo do método é absolutizado, então, ele é interpretado como um conjunto de procedimentos desvinculados do aspecto objetivo. Destarte, ao método é comumente atribuído o termo procedimento – qualquer método atua como procedimento, todavia, nem todo procedimento atua como método.

Ao tratar de planejamento de ensino, Libâneo (2013, p. 166) faz opção pelo termo método, todavia deixa evidente a distinção entre método e metodologia, “[...] os métodos de ensino [...] decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade”. O que o autor está querendo enfatizar é que a escolha e a sistematização da metodologia expressam intrínseca relação entre as dimensões ética, estética, técnica e política da ação didática, o que legitima a educação como ação intencional e determinada, não sendo, jamais, neutra.

De modo objetivo, a dimensão ética exprime o compromisso do docente com a formação dos alunos, com os impactos que essa formação trará para sua vida futura. A dimensão estética se revela à medida que o docente demonstra preocupação sobre como apresentar o conteúdo de forma criativa e inovadora para os discentes, mobilizando seus sentidos e afetos. A dimensão técnica é o que assegura organização, sistematização e qualidade ao fazer docente, jamais sendo confundido com tecnicismo. A dimensão política corresponde ao compromisso de o docente colaborar com a formação crítica dos alunos, sendo que para isso é fundamental que a realidade

seja problematizada na sala de aula. Conforme o exposto, é na metodologia de ensino que todas essas dimensões se articulam, garantindo qualidade particular à ação didática.

É muito comum encontramos nos planos de curso, no ensino superior, a metodologia expressa em frases do tipo “aulas expositivas ou dialogadas”. É importante compreender que expressões como essas não caracterizam a metodologia na sua totalidade e na sua multidimensionalidade. “Aulas expositivas e dialogadas” são técnicas, assim como “Seminários”, “Grupos de discussão dirigida”, etc. A metodologia exige reflexão atenta e rigorosa, detalhamento e descrição, tanto das atividades de ensino quanto das atividades de estudo.

O fundamental, portanto, é ter em mente que há variedade de métodos e sua escolha depende dos conteúdos das disciplinas, das situações didáticas específicas e das características dos alunos, bem como das opções teórico-metodológicas do professor, que refletem sua visão de mundo, de homem e de sociedade.

### **Sobre recursos didáticos**

Os recursos didáticos, ou recursos de ensino, constituem meios materiais, instrumentos tecnológicos que dão suporte à ação docente, servindo ao propósito de auxiliar o professor no desenvolvimento da ação didática. Conforme Farias *et al.* (2014, p. 125) os recursos didáticos “[...] funcionam como atores coadjuvantes [...] o seu papel será o de, não só, ilustrar, reforçar ou tornar concretos os dizeres do professor, mas, sobretudo [...] provocar desafios e oportunidades de aprofundamento e contraposição aos saberes professados como incontestáveis”.

Diante do exposto, o plano de curso da disciplina ministrada pelo docente e os textos sugeridos, constituem recursos didáticos que recorreremos para materializar a metodologia trabalhada. Enfim, todo artefato material que possa ajudar o professor a mediar a relação dos alunos com os conteúdos, a fim de alcançar os objetivos definidos é recurso didático. Portanto, os recursos didáticos são componentes que auxiliam o docente na mediação pedagógica, tendo em vista garantir que os objetivos definidos sejam atingidos. Porém, eles não fazem a mediação pedagógica. Eles são artefatos materiais e simbólicos que, quando bem utilizados pelos professores, poderão subsidiar melhor qualidade à ação didática, desde que o professor domine os conteúdos para os quais o recurso está a serviço. O recurso didático jamais substituirá o

professor ou realizará a mediação pedagógica. Ele é apenas um elemento que auxilia o docente no desenvolvimento de sua prática.

Sua previsão no planejamento deve sempre estar em consonância com as condições objetivas de trabalho do professor, seja na universidade, seja na escola de educação básica. Não se deve prever recursos didáticos que não existem ao alcance do professor e dos alunos. É preciso conhecer a realidade na qual se atua, para que o planejamento possa, de fato, atender as necessidades sócio-históricas de professores e alunos.

### **Sobre avaliação da aprendizagem**

A avaliação é atividade complexa no trabalho docente e tem caráter contínuo no processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, as manifestações do trabalho docente e dos alunos são analisadas com os objetivos propostos, a fim de trazer à tona as dificuldades, o desenvolvimento, e, conseqüentemente, a reelaboração do planejamento, conforme as necessidades identificadas.

Para Luckesi (2006, p. 85), “[...] a avaliação da aprendizagem [...] adquire sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino”. Nesse sentido, a avaliação é uma análise qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino e aprendizagem que subsidia o professor a tomar decisões sobre sua atividade de ensino. Esses dados relevantes constituem as manifestações das situações didáticas que envolvem professor e aluno, e são previstos nos planos de ensino. Uma situação de análise qualitativa pode ser, por exemplo, análise de seminários, de provas, respostas dos alunos, realização de atividades, entre outras ações.

A avaliação da aprendizagem é parte integrante do processo pedagógico, que, articulada com os objetivos propostos, assume a função de orientar a tomada de decisão do professor, conforme Libâneo (2013, p. 217): “[...] a avaliação escolar cumpre pelo menos três funções: pedagógica-didática, de diagnóstico e de controle”. A função pedagógico-didática diz respeito à função da avaliação na materialização dos objetivos gerais e específicos; a função diagnóstica permite identificar as necessidades dos discentes e atuação docente; e a função de controle diz respeito aos meios utilizados para qualificar os resultados.

No planejamento de ensino, a função da avaliação que se sobressai é a pedagógico-didática, porque esta compõe a ação didática, que revela o nível de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, portanto, o nível de alcance dos objetivos definidos. Nos



planos de curso no ensino superior, é muito importante que os docentes façam referência à legislação que embasa a prática da avaliação da aprendizagem na instituição, bem como descrevam as etapas do processo avaliativo e os instrumentos de avaliação que serão empregados ao longo do curso.

O mais importante é a compreensão que precisamos ter de que a avaliação da aprendizagem reflete o momento de síntese do processo pedagógico, portanto, é imprescindível que seja alicerçada por uma reflexão crítica, séria e comprometida no momento de planejarmos o ensino. É por meio dessa síntese que o processo pedagógico se revela em sua totalidade, ajudando o professor a rever suas prioridades, suas falhas, seus acertos e seus avanços.

### **Sobre referências**

As referências são constituídas pela lista dos materiais utilizados para a consecução dos fins e meios do planejamento de ensino. No ensino superior, são apresentadas no plano de curso duas modalidades de referências, as básicas e as complementares. No plano de aula, apenas as referências relacionadas ao propósito da aula.

As referências básicas do plano de curso devem ser as mesmas que constam no PPC e as complementares são aquelas que o professor pode sugerir, conforme as necessidades da disciplina. Portanto, são os livros, artigos, vídeos, conferências, anais de eventos, entre outros, que devem ser listados, conforme as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A apropriação da cultura pelo ser humano constitui um dos aspectos que viabiliza seu processo de humanização. É mister buscar as formas mais adequadas para alcançar esses objetivos com dimensão pedagógica e, nesse sentido, é preciso considerar o fundamental e o suplementar nas escolhas teórico-metodológicas pelos quais o indivíduo potencializa sua humanidade.

Nesse sentido, vivências e experiências com a colaboração, desde a pesquisa de doutorado (BANDEIRA, 2014), trazem as evidências do quanto a colaboração é fundamental para provocar o engajamento, a negociação das intenções e das ações dos partícipes. Destarte, a necessidade de desenvolver a cultura colaborativa para compartilhar pensamentos, saberes e fazeres na organização do planejamento de ensino, assim como na prática educativa e suas manifestações, seja na pedagógica, docente e na práxis, é o que justifica o propósito de humanizar, pesquisar e formar no ensino superior.

De acordo com o exposto, o Quadro 1 apresenta, em forma de síntese, os componentes estruturantes do planejamento de ensino.

**Quadro 1** – Componentes estruturantes do planejamento de ensino

<b>Componentes</b>	<b>Finalidades na ação didática</b>
Ementa	Define os conteúdos essenciais da disciplina. Aparece em forma de tópicos, palavras-chave ou temas gerais. Obrigatoriamente deve aparecer no plano exatamente como está descrita no PPC do curso.
Objetivos	Define aquilo que os alunos precisam desenvolver em termos de conhecimentos, habilidades, comportamentos, atitudes e valores. Podem ser gerais e específicos.
Conteúdo	São os aspectos culturais produzidos pela humanidade que, ao serem apropriados pelos estudantes, levam ao desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades, dos comportamentos, das atitudes e dos valores previstos pelos objetivos.
Metodologias	Dizem respeito ao conjunto de procedimentos que irão mediar a apropriação dos conteúdos a fim de possibilitar que os objetivos definidos sejam alcançados. São escolhas que refletem as dimensões ética, estética, técnica e política da ação docente e são profundamente determinadas pelas condições objetivas e subjetivas de trabalho.
Recursos	São instrumentos técnicos e simbólicos que auxiliam o docente na mediação pedagógica, a fim de garantir que os objetivos definidos sejam atingidos.
Avaliação da aprendizagem	É uma ação didática reflexiva contínua que revela o nível de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, portanto, o nível de alcance dos objetivos definidos.
Referências	Todo material didático que serve de orientação e fundamentação para o desenvolvimento da ação didática.

Fonte: Dados deste estudo

Em resumo, é a coerência interna entre esses componentes que aponta para possibilidades reais de alcançarmos à docência de qualidade superior, com maior nível de autonomia, uma vez que todos eles envolvem tomada de decisão, reflexão crítica e atuação consciente no direcionamento do nosso trabalho.

### **Por uma cultura colaborativa do planejamento de ensino**

O planejamento de ensino como unidade de análise, numa perspectiva colaborativa, constitui desafio para o trabalho docente. Lima (2002, p. 41), ao investigar as culturas profissionais e as práticas colaborativas de duas escolas portuguesas de ensino secundário, com cerca de trezentos professores, constata o isolamento profissional, em que: “[...] a natureza individualista das culturas dos professores tem vindo a ser encarada gradualmente pelas entidades oficiais promotoras das reformas educativas como um obstáculo importante aos seus planos de mudança”.

O que podemos observar é que ainda que a ação colaborativa não constitua prática predominante no trabalho docente, não restam dúvidas de que ela tem sido enaltecida na academia, inclusive por investigadores e legisladores, pois as relações de colaboração entre os docentes são perspectivadas como possibilidades que podem instigar formas alternativas de exercício do poder no interior da organização educativa, assim como, também, buscar compreender as manifestações de necessidades.

Partimos em defesa do planejamento colaborativo que considere as manifestações de necessidades, pois à medida que contradições são trazidas à tona, dificuldades, dilemas e preocupações não são negados, mas explicitados e partilhados entre os docentes e/ou agentes educacionais. Nesse sentido, colaboração entre os docentes é mais do que cooperação, conforme Lima (2002, p. 46): “[...] na cooperação, as ações de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro, mas não resultam em benefícios mútuos. Na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas”. O trabalho colaborativo contribui sobremaneira para docentes produzirem saberes, compartilhando dizeres e fazeres, assim como fortalece os laços interativos que constroem e sustentam as experiências e vivências da prática pedagógica.

A investigação de Ibiapina (2008, p. 35) evidencia a abordagem colaborativa como um procedimento que agrega pesquisa e produção do conhecimento, conforme refere a autora: “[...] o processo colaborativo é mais complexo do que aparentemente se supõe justamente pela dupla função que ele tem de formação e de produção de conhecimentos”. Nesse sentido, a colaboração não acontece por acaso, precisa ser ensinada e aprendida, portanto, necessitamos criar condições de desenvolvimento recíproco entre docentes e discentes.

Ao tratar sobre a colaboração na investigação das necessidades formativas, Bandeira (2014, p. 45) ressalta que, no processo de colaboração, “[...] buscamos ouvir e compreender o sentido velado, o sentido excedente, as relações tecidas”. Diante do exposto, pensar e realizar planejamento de ensino colaborativo tem como exigência a explicitação das necessidades formativas, por conseguinte, constitui movimento de decisão, de negociação, de compartilhamento, de comprometimento, de reflexão e criticidade.

Como demonstra Veiga (2011, p. 275), um projeto colaborativo, para organização da aula, ultrapassa a concepção mecanicista de planejamento de ensino. Dessa forma, o planejamento de ensino, numa abordagem colaborativa, principia com os questionamentos propostos pela autora: “[...] para quê? (intenção); o quê? (conteúdo cultural); como (metodologia); com quê? (recursos didáticos); o quê? Como? Quem? (avaliação); onde

(espaço); quando? (tempo); quem, para quem (professor, aluno)”. Destarte, as relações elaboradas por meio das respostas a esses questionamentos dos componentes estruturantes do plano de ensino e do plano de aula constituirão as possibilidades de formação e produção de conhecimentos que levem à superação de práticas educativas conservadoras e à expansão de práticas educativas transformadoras.

### **Considerações finais**

O professor, ao assumir uma disciplina, seja na educação básica, seja no ensino superior, precisa tomar decisões sobre os objetivos a serem alcançados, os conteúdos, as metodologias, os recursos, as avaliações e as referências. Esses componentes estruturam o que conhecemos como planejamento de ensino, que, por sua vez, orienta a ação didática. Nenhuma ação didática acontece à revelia dessas decisões, tenha o professor consciência disso ou não. Daí a afirmação recorrente de que nenhuma prática educativa é neutra, ela é sempre o resultado de decisões que são tomadas, seja de forma consciente, crítica e profundamente reflexiva, seja de forma espontânea, fruto da consciência alienada.

Tendo como particularidade o ensino superior, essas decisões que alicerçam o planejamento de ensino dos docentes têm como fundamento a realidade dos discentes, o planejamento curricular, ou seja, o PPC dos cursos, assim como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) e todos esses documentos devem estar articulados com as legislações e resoluções vigentes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da política do Ministério da Educação.

No contexto de pensar e realizar o planejamento de ensino, é urgente romper com a tendência do isolamento na profissão docente. Nesse sentido, a cultura de uma prática colaborativa entre os docentes constitui possibilidade para a produção de currículo significativo, tendo em vista que o trabalho docente compartilhado fomenta a discussão, o debate, a reflexão e a decisão sobre o conteúdo e a forma do planejamento, sobre os fins e os meios. À medida que refletimos sobre o pensado e o realizado, ampliamos nossa compreensão sobre as necessidades e possibilidades didáticas do planejamento, conseqüentemente, das aulas.

Diante do exposto, planejamento no trabalho docente é uma atividade complexa e exige coragem, pois tanto sossega quanto desinquieta, conforme refere a epígrafe de Guimarães Rosa. Portanto, o planejamento colaborativo cria possibilidades para compartilhar dificuldades,

preocupações, dilemas, teorias e práticas adequadas, assim como experiências e vivências exitosas.

## REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos de filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

BANDEIRA, H. M. M. Planejamento da ação docente: para quê? *In*: BANDEIRA, H. M. M.; LOPES, M. S. L. **Encontro com a didática: Tecendo fios com a educação e saúde**. Curitiba, PR: Appris, 2018.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: Realidade e possibilidades**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2014. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files/Hilda%20Bandeira%20-%20Necessidades%20formativas%20de%20professores%20iniciantes%20-%20Tese%20de%20Doutorado.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BLOOM, B. **Taxonomia dos objetivos educacionais: Domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1983.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 ago. 2022.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

FARIAS, I. M. S *et al.* **Didática e docência: Aprendendo a profissão**. Brasília, DF: Liber Livro, 2014.

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento na sala de aula**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Ibero-Americana de Educación/Educação**, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Á. **As culturas colaborativas nas escolas**: Estruturas, processos e conteúdos. Portugal: Porto Editora, 2002.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACÁRIO, E. Práxis, gênero humano e natureza. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 113, p. 171-191, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/Q8P9G6nwkqfyfvFwxqqhQmv/?lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2022.

MORETTO, P. V. **Planejamento**: Planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação-PREG (org.). **Regulamento geral da graduação**. Resolução 177/12 CEPEX-UFPI. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/PREG/resolucoes\\_preg/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_n%C2%BA\\_17712\\_e\\_altera%C3%A7%C3%B5es\\_atualizada\\_20.06.201820180807101442.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PREG/resolucoes_preg/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_17712_e_altera%C3%A7%C3%B5es_atualizada_20.06.201820180807101442.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores associados, 2005.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

### ***CRediT Author Statement***

---

- **Reconhecimentos:** Agradecimento aos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade (PPGSC) que contribuíram com sugestões ao texto discutido na disciplina Didática.
  - **Financiamento:** Financiamento próprio.
  - **Conflitos de interesse:** Não.
  - **Aprovação ética:** A temática discutida é parte integrante de componentes curriculares ministrados pelas autoras do artigo, inclusive os eixos Didática, Colaboração e Prática Educativa, entre outros, constituem objeto de estudos de suas investigações. Apesar, do estudo ser do tipo bibliográfico, as autoras têm projeto de pesquisa aprovado pelo comitê de ética em pesquisa na UFPI, contemplando os referidos eixos, conforme asseguram as Resoluções N° 466/2012 e 510/2016 que dispõem sobre Comitê de Ética em Pesquisa.
  - **Disponibilidade de dados e material:** O estudo é do tipo bibliográfico, portanto as referências são de domínio público.
  - **Contribuições dos autores:** Autora 1: O texto inicial foi produzido para a disciplina Didática no PPGSC. Autora 2: Contribuiu com a produção do artigo, pois também ministra a disciplina Didática.
- 

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

