

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

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

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



Hilda Maria Martins BANDEIRA¹
e-mail: hildabandeira@ufpi.edu.br



Eliana de Sousa Alencar MARQUES²
e-mail: esalencar123@ufpi.edu.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

BANDEIRA, H. M. M.; MARQUES, E. S. A. Planificación colaborativa: Necesidad y posibilidad en el trabajo docente en la Educación 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>



- | **Presentado en:** 25/01/2022
- | **Revisiones requeridas en:** 23/05/2022
- | **Aprobado en:** 10/09/2022
- | **Publicado en:** 04/05/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Ejecutivo Adjunto: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Federal de Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Docente del curso de Pedagogía y del Programa de Posgrado en Salud y Comunidad. Profesor Asociado, Departamento de Métodos y Técnicas de Enseñanza (CCE/UFPI). Doctorado en Educación (UFPI).

² Universidad Federal de Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Docente del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UFPI).

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.

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 a partir 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.

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.

Introducción

“El flujo de la vida lo envuelve todo, la vida es así: se calienta y se enfría, se aprieta y luego se afloja, se calma y luego se inquieta. Lo que ella quiere de nosotros es coraje”.
(Guimarães Rosa)

El objetivo central de este texto es crear condiciones para la reflexión sobre la organización del trabajo pedagógico como una de las atribuciones de la actividad docente. Entre varias formas de abordar el tema, optamos por abordar la planificación de la enseñanza en la educación superior, explicando sus posibilidades de efectividad, así como sus limitaciones, causadas, entre otras cosas, por el aislamiento que afecta a la mayoría de los profesores que trabajan en la educación superior.

El aislamiento profesional de los docentes es un fenómeno social que aún prevalece en las instituciones educativas, especialmente en la educación superior, y esta situación requiere reflexión y consideración. Es necesario, por lo tanto, reflexionar sobre la urgencia de pensar en el trabajo docente más allá del aislamiento y, como resultado, entender la planificación y organización de la clase como actividades colaborativas.

En este texto, optamos por dirigir la atención a la planificación de la enseñanza, considerando que es un tema de discusión en el campo de la Didáctica, particularmente en el Seminario de Enseñanza Superior, parte integrante del Programa de Formación Docente Superior de la Universidad Federal de Piauí (UFPI), que tiene lugar en cada inicio del período académico con los profesores efectivos recién contratados por esa institución. Por lo tanto, como profesores del Departamento de Métodos y Técnicas de Enseñanza del Centro de Ciencias de la UFPI (DMTE/CCE/UFPI), profesores de la disciplina Didáctica en estudios de pregrado y posgrado, fuimos provocados a producir este diálogo, pensando en los profesores que ingresan a la UFPI que participan en el Seminario de Enseñanza y los estudiantes de pregrado y posgrado. Por lo tanto, este tema es de interés tanto para estudiantes de pregrado y bachillerato, como para profesores que trabajan en educación superior en general.

De ninguna manera, ignoramos la necesidad de que los docentes conozcan y relacionen su trabajo con los niveles de planificación educativa, institucional y curricular, como destaca Gil (2008), solo le damos centralidad a la planificación docente porque consideramos que esta es una actividad docente capaz de favorecer la calidad adicional al trabajo pedagógico.

Partiendo de la premisa de que la enseñanza de la planificación, en la perspectiva colaborativa, va más allá de la concepción instrumental de la planificación, algunas preguntas movilizaron inmediatamente la producción de este diálogo: ¿qué entendemos por planificación?

¿Cuáles son los componentes estructurantes del plan de enseñanza y/o plan de lección? ¿Cuáles son las posibilidades de la planificación colaborativa?

Con el fin de presentar alternativas a las cuestiones planteadas, establecimos un diálogo en este artículo teniendo como referencia las contribuciones de los investigadores en el área y nuestra experiencia profesional como docentes que trabajan en la formación de docentes teniendo como área de concentración la Didáctica. Para ello, comenzamos contextualizando el tema, así como nuestra comprensión de la planificación docente, evidenciando su función, sus principios y componentes estructurantes. A continuación, discutimos las posibilidades de la planificación colaborativa. Concluimos con consideraciones que nos ayudan a comprender que la transformación de la relación del profesorado con la planificación docente pasa por la superación burocrática e instrumental que hoy está vigente, y la adopción de la planificación como un acto teleológico, por esta misma razón, esencialmente humano.

Qué, cómo y para qué planificar: pensar, lograr y volver a trabajar

La educación es una especificidad humana y, por fuerza de necesidades, continuamente producimos nuestra propia existencia, por lo tanto, no solo nos adaptamos a la naturaleza, también la adaptamos a nuestras necesidades, es decir, tenemos la posibilidad de transformarnos a nosotros mismos y a nuestros contextos. Y esto se hace mediante el trabajo, la actividad vital humana, actividad a través de la cual el ser humano natural se confirma como singularidad y como universalidad, como individuo y como género (MACÁRIO, 2013).

Esta condición humana de realizar el trabajo es el factor primordial que garantiza a los seres humanos la primacía en la relación con el mundo, ya que, según Saviani (2005, p. 11, nuestra traducción), "[...] El trabajo se establece desde el momento en que su agente anticipa mentalmente el propósito de la acción. Así, el acto de planificar es un rasgo universal de nuestra humanidad, una cualidad esencial de la humanidad y fundamental en la elaboración del mundo objetivo.

En términos de trabajo docente, Saviani (2005) también señala que el trabajo educativo es una actividad intencional y adecuada a los fines, y su particularidad radica en el hecho de que media la producción de la segunda naturaleza de los seres humanos: la cultural. Según este teórico, es a través del trabajo educativo, intencional, adecuado a los fines (planificados), que la educación afirma su naturaleza cultural y, por lo tanto, humana. Por lo tanto, pensar en la planificación no es suficiente para habilitar las condiciones de su elaboración, sino la relación

necesaria entre el pensamiento y lo realizado. En palabras de Leal (2005, p. 2, nuestra traducción): "la planificación requiere una actitud científica de hacer didáctico-pedagógico".

Al hacer una breve contextualización sobre la obligación de planificación en el ambiente educativo brasileño, encontramos su génesis en la década de 1960, cuando surgió la necesidad de que los maestros elaboraran planes para trabajar en la escuela. Según Gandin y Cruz (2010, p. 11, nuestra traducción), "[...] Los únicos modelos disponibles eran aquellos que [...] estaban vigentes en los esfuerzos de desarrollo de los gobiernos y las empresas [...] modelos autoritarios y sin adecuación a las diversas necesidades que presentaba la sociedad". En este contexto, se instituyó la figura del supervisor, y una de sus atribuciones fue exigir la elaboración de los planes por parte de los docentes, con el fin de buscar la eficiencia de la escuela, de acuerdo con la influencia del modelo industrial.

Desde la comprensión de la educación, subyace la del tipo de planificación. Si alguna vez hubo un modelo, en el que todo ya estaba decidido previamente, y en el que las preguntas "¿cómo hacer y con qué hacer?", seguramente se ajustaban a la perspectiva instrumental, el maestro llenó un formulario y el acto de planificación se limitó a esto. Sin embargo, como señalan Gandin y Cruz (2010, p. 13, nuestra traducción): "[...] Esta imagen estaba perdiendo el respeto".

Estos autores consideran que la cumplimentación de estos formularios se ha convertido en una función obsoleta, ya que los contenidos se reiteran cada año; y este modelo se ha convertido en solo una lista de lo que se puede hacer, no en retratar qué y por qué se hace; El discurso de la flexibilidad caracterizó erróneamente la elaboración del plan, considerando que correspondía a los maestros hacerlo, pero sin el requisito necesario para seguirlos. En este caso, se redujo al programa en el que la función del profesor era solo transmitir el contenido; para un profesor experimentado, bastaría con pensar un poco, antes de la clase, sobre el tema a enseñar.

Resulta que la planificación es una acción inherente a la condición existencial del ser humano. Una casa no se construye sin un plano y cálculos, lo que demuestra que su construcción comienza mucho antes del levantamiento de los pilares de soporte y las paredes. Cualquier actividad humana requiere planificación, si decidimos hacer un viaje, organizamos un guion con el destino, pensamos en las condiciones y recursos; Si aceptamos la invitación a una conferencia, planificamos cuál es la intencionalidad, en qué condiciones, para qué, con quién y con qué recursos y cómo evaluar los resultados de esta acción. Por lo tanto, uno no piensa y produce educación sin planificación.

Eso es lo que sucede con las clases. Al igual que la casa que comienza a construirse mucho antes del levantamiento de los muros, las clases comienzan mucho antes de su efectividad. A veces el maestro pasa horas, días, seleccionando los materiales, haciendo las lecturas y produciendo lo que será utilizado por los estudiantes. En otras circunstancias, unos minutos son suficientes, pero siempre hay un esfuerzo por sistematizar el trabajo docente. Segunda bandera (2018, p. 21, nuestra traducción):

La planificación es un tema de reflexión teórico-metodológica y es una condición necesaria y determinante en el trabajo educativo. Sea cual sea el campo de actividad al que se dedique el profesional, la reflexión sobre y en el trabajo que realiza y los fines sociohistóricos no pueden separarse del área de interés del profesional, especialmente de aquellos que ejercen la función docente.

Dado lo anterior, la planificación es una posibilidad significada en la realidad del contexto del aula y sus determinantes. Para Moretto (2010, p. 100, nuestra traducción), "[...] La planificación es una ruta de salida, sin certeza de los puntos de llegada". En este sentido, se encuentra entre la previsibilidad y lo inesperado, considerando que lo que ocurre en el movimiento de la clase influye en lo previamente sistematizado, porque, como dice Veiga (2011, p. 267, nuestra traducción), "[...] La clase, lugar privilegiado de la vida pedagógica, se refiere a las dimensiones del proceso didáctico para enseñar, aprender, investigar y evaluar, preparado y organizado por el profesor y sus alumnos".

En general, el profesor realiza diferentes funciones, incluida la de planificador. Es notorio el reconocimiento de la necesidad de planificación docente, sin embargo, no siempre concebimos nuestras actividades creativamente, y puede ocurrir que, a veces, solo sigamos el capítulo del libro, siendo en un plano secundario la reflexión en torno a "qué", "en qué condiciones", "para qué", "con quién" y "con qué recursos" para desarrollar la actividad pedagógica.

Cuando se trata de la planificación docente, consideramos que existe una variedad de definiciones, por lo tanto, no podemos perder de vista el hecho de que lo esencial en la actividad de planificación es el equilibrio entre medios y fines, entre recursos y objetivos, entre lo idealizado y lo posible dentro de las condiciones objetivas y subjetivas de trabajo, además de un marco de referencia teórico-metodológico que guía las acciones planificadas.

En general, en la realidad de las escuelas brasileñas, es al comienzo de cada período escolar que los maestros son convocados para planificar actividades. Las semanas pedagógicas forman parte del período de planificación de las escuelas de educación básica, tanto en el ámbito

público como en el privado. En la educación superior, esta realidad no es diferente. En el contexto de la UFPI, particularmente, es siempre al comienzo de cada semestre académico que se prevén encuentros pedagógicos en el calendario académico de los cursos de graduación (RESOLUCIÓN 177/12 CEPEX/UFPI). Y es en este momento cuando las acciones de planificación docente son materializadas por los profesores.

En el contexto del DMTE, espacio en el que se desarrolla nuestro desempeño en el curso de pregrado, los profesores que tienen disciplinas relacionadas se reúnen, discuten, elaboran y comparten el plan de curso o plan de disciplina que, a su vez, se aprueba en la asamblea del referido Departamento. En este contexto, en el que desarrollamos nuestras actividades docentes, en las circunstancias de los encuentros pedagógicos para la elaboración de los planes de curso de las disciplinas, en 2019, nos encontramos con narrativas como: "[...] bueno, no estoy de acuerdo con algunos textos sugeridos para la disciplina y no trabajaré con parte de estos textos ni con la metodología sugerida, pero está bien, puedes insertar mi nombre en el plan del curso, para ser aprobado en la asamblea". Cuando se les pregunta qué sugerencias deberían agregarse, la respuesta de algunos maestros es casi siempre la misma: "Prefiero hacer mi planificación".

Estas narrativas nos remiten a los restos de la práctica pedagógica, especialmente en los años de la dictadura (1964-1985), desarrollada bajo la égida del tecnicismo educativo. Durante este período, la planificación prevaleció como un mecanismo de estandarización y control del trabajo docente, enfatizando el formulario, la redacción técnica y el llenado de formularios. Este enfoque de planificación benefició prácticas docentes individualistas y fragmentadas que promovieron la copia, la reproducción y el silencio, lo que, además de servir para satisfacer las necesidades de la burocracia requerida, favoreció el aislamiento docente.

La reapertura política en los años siguientes llevó a la celebración de reuniones, el intercambio de experiencias colectivas en las instituciones educativas. Prevalcieron las críticas a la planificación burocrática, en las que se denunció este aspecto instrumental, la dimensión técnica disociada de las otras dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje (CANDAU, 2014, 2011). Este escenario no tuvo tiempo suficiente para consolidar la superación del carácter instrumental en la organización de la práctica docente, dado que la década de 1990 fue el período de la reconfiguración del tecnicismo influenciado por la globalización y, como toda causa tiene efectos, esto contribuyó a la desmovilización de grupos y categorías profesionales.

Considerando las proporciones adecuadas, entendemos que es a través de la planificación que elaboramos posibilidades ante las necesidades y la realidad social y cultural de nuestros estudiantes. Sucede que existen las posibilidades factibles de realización y las que

disminuyen ante condiciones desfavorables en ciertas circunstancias de tiempo-espacio de la labor docente. Por lo tanto, es función del maestro buscar conocer las condiciones materiales necesarias y suficientes para relacionar lo que se pensó con la realidad existente y lo que es posible objetivar. Es en este sentido que la planificación se materializa como una mediación esencial para el trabajo pedagógico, y puede alterar sustancialmente su calidad.

Estructuración de componentes de la planificación docente: camino de orientación para la acción didáctica

Partiendo del supuesto de que la planificación no es un acto neutral, porque las acciones planificadas, cuando se implementan, pueden favorecer tanto la reiteración de prácticas conservadoras como la producción de posibilidades transformadoras, tal actividad no puede llevarse a cabo sin una profunda reflexión crítica. Es a través de la reflexión crítica entre los fines de la práctica pedagógica y los medios para lograr estos fines que tenemos la oportunidad de realizar la praxis transformadora en la educación. Este presupuesto es fundamental para pensar en la planificación como una actividad teleológica que define los propósitos de la acción didáctica. ¿Y cómo se concreta esto en la práctica? Por la articulación consciente entre los componentes estructurantes de la planificación docente que guiarán la acción didáctica.

En este sentido, el profesor es uno de los principales actores de la planificación, dado que al planificar ejerce poder de intervención sobre las direcciones de pensar y hacer del trabajo docente. Por esta razón, ya sea cuando se le llama a revisar el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC), o incluso cuando se le desafía a planificar diariamente su acción didáctica, el profesor necesita comprender que el acto de planificar va más allá de la mera obligación y constituye una oportunidad para compartir, aprender y desarrollarse personal y profesionalmente.

A pesar de los avances de la legislación (Ley N° 9.394/96, artículos 14 y 15) (BRASIL, 1996), al evidenciar la participación de los docentes en la gestión de la educación, efectuada en la construcción del Proyecto Pedagógico del Curso (PPC), en el caso de la educación superior, la constitución de consejos, así como la realización de foros, congresos, seminarios, entre otros eventos que involucran a los docentes, estudiantes y sociedad civil. Para la discusión de la educación escolar y de calidad, tenemos el desafío de superar las prácticas de planificación individual para la constitución de experiencias colectivas, contextualizadas e interdisciplinarias. Ciertamente, una acción compartida presupone tiempo, condiciones materiales de estudio y trabajo, apoyo y mediaciones pertinentes.

Reiteramos que el acto de planificar la acción didáctica implica reflexionar críticamente sobre el "para qué, qué y cómo enseñar". Las respuestas a estas preguntas manifiestan los componentes estructurantes de la planificación docente, orientando la acción didáctica, a saber: objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos, evaluación del aprendizaje y referencias.

En el caso de la educación superior, y sólo en ella, se añade a la planificación el componente definido como el temario de la disciplina o curso. En las siguientes subsecciones, haremos una breve explicación de los componentes estructurantes de los planes.

Acerca del menú

La palabra menú tiene origen latino y etimológicamente se origina del término *demens – entis*, que, en general, se aplica con el significado de "rollo, nota, resumen" (CUNHA, 2010, p. 421). En la planificación docente, es el componente que aparece en el plan de curso con la función de sintetizar el contenido de la disciplina. Normalmente, el menú se describe en forma de temas, temas o palabras clave que pueden dar la noción general del contenido que no puede dejar de trabajarse en el curso. En cuanto al plan de estudios, funciona como una guía general para guiar la planificación de cada disciplina.

En la educación superior, los PPCs de pregrado (licenciatura y licenciatura) suelen presentar, al final del documento, el conjunto de menús de todas las disciplinas del curso (temario), acompañados de las referencias básicas y complementarias de cada disciplina. Es esencial que los maestros entiendan que este componente en la planificación curricular debe mantenerse en su totalidad en sus planes de curso; a diferencia de los otros componentes de la planificación didáctica, el programa de estudios es el único que no puede ser cambiado por el maestro individual y deliberadamente. Si algún maestro siente la necesidad de revisar el programa de la disciplina que enseña, necesita provocar la discusión colectivamente. Esto se debe a que su cambio también implica cambiar el currículo del curso, por lo que esta decisión debe ser colectiva y ampliamente discutida cada vez que el currículo se someta a evaluación y reformulación.

Sobre objetivos generales y específicos

El hito de una vida con propósito es la indicación de la dirección, del horizonte. Ciertamente, todos tenemos propósitos u objetivos, desde los más circunstanciales, como comer, limpiar la casa, visitar amigos y familiares; Incluso los más creativos, como escribir un artículo científico, sistematizar las clases de una determinada disciplina o dar una conferencia. En el imperio romano, el objetivo se refería a una columna que marcaba el punto decisivo en una carrera, es decir, aún hoy el objetivo lleva esta perspectiva de marcar un camino a recorrer con esfuerzo para su operacionalización.

Los objetivos educativos fueron objeto de estudio del psicólogo Bloom, y colaboradores, en la década de 1950, en los Estados Unidos, y, en la década siguiente, surgieron en Brasil. Es posible constatar que este enfoque ha sido objeto de nuevos estudios en el siglo XXI, y una de las explicaciones para ello está vinculada al mayor control del Estado sobre el uso de estudiantes de educación superior, como ejemplo, podemos mencionar el Examen Nacional de Bachillerato (ENEM), el Examen Nacional de Rendimiento Estudiantil (ENADE). Los objetivos educativos, también llamados taxonomía de Bloom (1983), proponen la clasificación de los niveles de aprendizaje en tres dominios: cognitivo, afectivo y psicomotor.

El desarrollo de objetivos es una actividad previa en el trabajo educativo, con el fin de definir lo que se espera de los estudiantes. Según Libâneo (2013, p. 131, nuestra traducción): "[...] Los objetivos anticipan resultados y procesos esperados del trabajo conjunto del profesor y los estudiantes, expresando conocimientos, habilidades y hábitos (contenidos) a asimilar de acuerdo con los requisitos metodológicos [...]". Cualquier práctica educativa tiene intencionalidad, por lo tanto, carece de objetivos, ya que el carácter pedagógico de la práctica educativa implica la explicación de los fines y medios que guían las funciones del maestro y del estudiante en una determinada dirección.

Al abordar los objetivos educativos, Libâneo (2013) destaca tres referencias interconectadas para su elaboración: valores e ideas anunciados en la legislación educativa; contenidos básicos de las ciencias, producidos en el curso de la práctica social de la humanidad; necesidades y expectativas de la formación cultural. Así, la elaboración de los objetivos presupone, por parte del profesor, el necesario análisis crítico de las referencias que utiliza, delimitado por sus opciones teórico-metodológicas frente a los determinantes sociales de la práctica educativa, porque "[...] El docente necesita saber evaluar la pertinencia de los objetivos y contenidos propuestos por el sistema [...] en qué medida cumplen con los requisitos de democratización [...] saber conciliar los contenidos con necesidades, aspiraciones [...]"

(LIBANEUS, 2013, p. 133, nuestra traducción). Es evidente que las tres referencias mencionadas por el autor están interconectadas y requieren que el profesor sea activo para comprender las contradicciones implícitas y las posibilidades reales del estudiante.

Los objetivos se mencionan en los planes (plan del curso, plan de la lección), a través de verbos en el infinitivo que expresan competencias, comportamientos, habilidades y actitudes esperadas de los estudiantes, y pueden indicar propósitos amplios y específicos. En este sentido, la literatura (LIBÂNEO, 2013; GIL, 2008) señala que hay dos niveles de objetivos educativos: objetivos generales y objetivos específicos.

Los objetivos generales expresan metas o propósitos amplios que deben alcanzarse siempre con miras a un espacio-tiempo relativamente largo y amplio, que requiere un extenso trabajo pedagógico. Por lo tanto, solo encontramos objetivos generales en la planificación curricular, anual, semestral o mensual. Para una clase, no se recomienda definir objetivos generales, en vista de la especificidad del contenido, el poco espacio-tiempo de desarrollo del trabajo pedagógico. Para ello, están los objetivos específicos. En resumen, los objetivos generales deben fraccionarse con precisión y operatividad para un tiempo y espacio determinados, es decir, en objetivos específicos. Estos deben reflejar un contenido específico, una metodología específica, recursos específicos y una evaluación específica del aprendizaje. Brevemente, en un plan de curso se prevén objetivos generales; y en los planes de lecciones, objetivos específicos.

Gil (2008) advierte de la necesidad de considerar los siguientes criterios en la elaboración de los objetivos adecuados: orientación de lo que el alumno será capaz de aprender y no de lo que enseña el profesor; claridad y precisión en la selección de verbos; uso de lenguaje técnico que pueda ser entendido por otros; relevancia para los propósitos del aprendizaje y el contenido seleccionado; y la condición de que sean alcanzables.

La elaboración de objetivos educativos es un momento en el que los profesionales son provocados a reflexionar sobre la función social del trabajo que realizan, la disciplina que enseñan, la formación de estudiantes y profesores, así como sobre el contenido y la forma de organización de la enseñanza, entre otras reflexiones que surgen según las necesidades sociohistóricas y culturales. Ciertamente, los objetivos siempre manifiestan un carácter pedagógico, porque guían el trabajo educativo en torno a un programa de formación, por lo tanto, existe una estrecha relación entre los objetivos, los contenidos y los métodos, porque, según Libâneo (2013, p. 139, nuestra traducción): "[...] Los objetivos contienen la explicación pedagógica de los contenidos [...] el profesor debe vincular los objetivos específicos a los

objetivos generales, sin perder de vista la situación concreta (de la escuela, de la asignatura, de los alumnos) en la que se aplicarán".

Acerca de los contenidos de enseñanza

Al abordar la naturaleza y la especificidad de la educación, Saviani (2005) llama la atención sobre dos aspectos que garantizan esta especificidad cuando se trata del trabajo educativo: por un lado, la identificación de los aspectos culturales, que deben ser aprehendidos por los individuos para que se conviertan en humanos; y, por otro lado, la búsqueda de formas más adecuadas para lograr este objetivo.

En relación con el primer aspecto, Saviani (2005) advierte que el profesor necesita ser capaz de distinguir entre los contenidos que se consideran fundamentales y los que pueden considerarse accesorios en la formación cultural del estudiante; En cuanto al segundo aspecto, se refiere a la organización de los medios (contenidos, espacios, tiempo y procedimientos) por los cuales cada individuo produce su humanidad.

La planificación de la enseñanza es el contenido de este texto, cuya organización, para su explicación, fue inicialmente a través de una conferencia en el Seminario Superior de Enseñanza de la UFPI y que necesitaba ser actualizada para que, en este contexto, adquiriera la forma de un artículo científico. Según Afanasiev (1968, p. 156, nuestra traducción), "[...] El contenido se diferencia por una gran actividad. En virtud de las contradicciones inherentes a ellos, se desarrolla, se mueve continuamente y, de acuerdo con las transformaciones, su forma cambia. El contenido determina la forma".

¿Y de dónde viene el contenido? En general, se derivan de la cultura, la ciencia, la técnica, el arte y sus modos de acción, que manifiestan la actividad práctica del ser humano en sus relaciones con el contexto sociohistórico. En este proceso de interacción con el mundo y con la naturaleza, producimos experiencias y vivencias que pueden expresarse en diferentes formas de conocimiento, incluido el conocimiento científico. Según Vieira Pinto (1979, p. 88, nuestra traducción), "[...] No es posible [...] comprender los orígenes y la esencia de la ciencia sino interpretándola como un efecto particular del proceso general por el cual el hombre produce su existencia, actuando sobre la naturaleza y transformándola [...]".

En particular, los contenidos didácticos son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores sistematizados pedagógica y didácticamente con el propósito de la comprensión activa y la aplicación por parte de los estudiantes en su práctica social. Estos

contenidos se expresan en programas oficiales, libros de texto, planes de enseñanza, planes de estudios, clases, actitudes y convicciones de los profesionales de la educación, métodos y formas de organización docente (LIBÂNEO, 2013).

Es a través de la apropiación y objetivación de los contenidos didácticos que los estudiantes constituyen y amplían su cosmovisión, sus valores, sus actitudes y sus formas de ser, pensar, sentir y actuar. No hay enseñanza sin contenido. La función social de las instituciones educativas es asegurar que los estudiantes puedan avanzar desde los contenidos que se apropian en la vida cotidiana, conocidos como conceptos espontáneos, hasta la formación de conceptos científicos (VIGOTSKI, 2004). Sin cumplir este propósito, las instituciones educativas pierden su función social, ya que se limitan a lograr lo que cualquier otra institución es capaz de hacer: mediar en la producción de conocimiento espontáneo del individuo. En esta dirección, la planificación de la acción didáctica es esencial, porque determina las condiciones que deben producirse para que los estudiantes avancen en la producción de conocimiento, que ocurre a través de la apropiación de contenidos científicos y, así, desarrollen el pensamiento categórico.

Es importante destacar que, en los planes de curso, los contenidos se dividen en unidades didácticas, para asegurar la distribución equitativa entre los meses durante el trabajo pedagógico. En resumen, en la planificación docente, los contenidos constituyen medios para alcanzar los objetivos docentes. En este sentido, el énfasis está en el aprendizaje, en el que la aprehensión del contenido abarca tanto el tratamiento de la información que se transmite al estudiante como sus manifestaciones de necesidades sociales.

Acerca de la metodología³

En general, la vida humana está impulsada por objetivos y la búsqueda de los medios adecuados para alcanzarlos. Por ejemplo, un científico, al preparar su investigación, prevé objetivos y métodos de investigación científica; El estudiante, cuando tiene la intención de adquirir conocimientos, utiliza procedimientos apropiados para su comprensión.

En un sentido amplio, el método es el camino para seguir para lograr ciertos objetivos. En este proceso de explicación de la caminata, necesitamos manifestar las formas en que los

³ Cuando analizamos los libros de Didáctica, encontramos una variedad de términos para abordar la metodología como un componente constitutivo del plan de enseñanza y el plan de lecciones. Farias (2014) utiliza metodología; Libâneo (2013) opta por métodos de enseñanza y hace su justificación; Haydt (2006) utiliza procedimientos de enseñanza.

objetivos y los contenidos se entrelazan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es en este sentido que definimos la metodología en la planificación docente como el conjunto de procedimientos que median la apropiación de los contenidos, con el fin de permitir alcanzar los objetivos definidos, en otras palabras, la metodología debe asegurar la coherencia entre objetivos y contenidos. Se trata de opciones que reflejan la dimensión ética, estética, técnica y política de la acción docente y que están profundamente determinadas por las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo.

En la planificación de la enseñanza, la metodología aclara que el proceso de enseñanza y aprendizaje ocurre mediante la realización de acciones planificadas para el profesor y para los estudiantes, y debe articular las actividades de enseñanza y las actividades de estudio. La conducción de este proceso depende del trabajo sistematizado del profesor, quien, a través de la planificación y desarrollo de clases, articula objetivos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación. En este sentido, "[...] los métodos están determinados por la relación objetivo-contenido, y se refieren a los medios para alcanzar los objetivos generales y específicos de la enseñanza" (LIBÂNEO, 2013, p. 164, nuestra traducción).

La necesaria vinculación de la metodología con los objetivos generales y específicos y la decisión de utilizarlos en situaciones didácticas están subordinadas a la concepción metodológica más amplia del proceso educativo, según Libâneo (2013, p. 164, énfasis añadido, nuestra traducción): "[...] Decir que el maestro 'tiene método' es más que decir que domina los procedimientos y técnicas de enseñanza, porque el método también debe expresar una comprensión global del proceso educativo en la sociedad".

La comprensión del método presupone lógica para hacer explícita la realidad. Para Kopnin (1978, p. 91, nuestra traducción), el método "[...] Es un medio para obtener ciertos resultados en el conocimiento y la práctica [...] el método es heurístico, refleja las leyes del mundo objetivo desde la perspectiva del procedimiento que el hombre debe adoptar para obtener nuevos resultados en el conocimiento y la práctica". Resulta que, si el aspecto subjetivo del método se absolutiza, entonces se interpreta como un conjunto de procedimientos separados del aspecto objetivo. Por lo tanto, al método se le asigna comúnmente el término procedimiento: cualquier método actúa como un procedimiento, sin embargo, no todos los procedimientos actúan como un método.

Cuando se trata de la planificación de la enseñanza, Libâneo (2013, p. 166, nuestra traducción) opta por el término método, pero hace evidente la distinción entre método y metodología, "[...] Los métodos de enseñanza [...] derivan de una concepción de la sociedad,

de la naturaleza de la actividad práctica humana en el mundo, del proceso de conocimiento y, en particular, de la comprensión de la práctica educativa en una sociedad determinada". Lo que el autor intenta enfatizar es que la elección y sistematización de la metodología expresa una relación intrínseca entre las dimensiones ética, estética, técnica y política de la acción didáctica, que legitima la educación como una acción intencional y determinada, nunca siendo neutral.

Objetivamente, la dimensión ética expresa el compromiso del profesor con la formación de los estudiantes, con los impactos que esta formación traerá a su vida futura. La dimensión estética se revela cuando el profesor muestra preocupación sobre cómo presentar el contenido de una manera creativa e innovadora a los estudiantes, movilizándolo sus sentidos y afectos. La dimensión técnica es lo que asegura la organización, sistematización y calidad al hacer docencia, nunca confundiendo con tecnicismo. La dimensión política corresponde al compromiso del docente de colaborar con la formación crítica de los alumnos, y para ello es fundamental que la realidad sea problematizada en el aula. De acuerdo con lo anterior, es en la metodología de enseñanza que se articulan todas estas dimensiones, garantizando una calidad particular a la acción didáctica.

Es muy común encontrar en los planes de curso, en la educación superior, la metodología expresada en frases del tipo "clases expositivas o dialogadas". Es importante entender que expresiones como estas no caracterizan la metodología en su totalidad y en su multidimensionalidad. Las "conferencias y diálogos" son técnicas, al igual que los "Seminarios", "Grupos de discusión dirigidos", etc. La metodología requiere una reflexión, detalle y descripción cuidadosa y rigurosa, tanto de las actividades docentes como de las actividades de estudio.

Lo fundamental, por tanto, es tener en cuenta que existe una variedad de métodos y su elección depende de los contenidos de las disciplinas, las situaciones didácticas específicas y las características de los alumnos, así como de las opciones teórico-metodológicas del profesor, que reflejen su visión del mundo, del hombre y de la sociedad.

Acerca de los recursos didácticos

Los recursos didácticos, o recursos didácticos, constituyen medios materiales, instrumentos tecnológicos que apoyan la acción docente, sirviendo al propósito de ayudar al profesor en el desarrollo de la acción didáctica. Según Farias *et al.* (2014, p. 125, nuestra traducción) los recursos didácticos "[...] Funcionan como actores secundarios [...] su papel será

no sólo ilustrar, reforzar o concretar los dichos del maestro, sino, sobre todo [...] provocar desafíos y oportunidades para profundizar y oponerse al conocimiento profesado como incontestable".

En vista de lo anterior, el plan de estudios de la disciplina impartido por el profesor y los textos sugeridos constituyen recursos didácticos que utilizamos para materializar la metodología trabajada. En definitiva, cualquier artefacto material que pueda ayudar al profesor a mediar la relación de los alumnos con los contenidos, con el fin de alcanzar los objetivos definidos es un recurso didáctico. Por lo tanto, los recursos didácticos son componentes que ayudan al profesor en la mediación pedagógica, con el fin de asegurar que se alcancen los objetivos definidos. Sin embargo, no hacen la mediación pedagógica. Son artefactos materiales y simbólicos que, bien utilizados por los docentes, pueden subsidiar una mejor calidad a la acción didáctica, siempre que el profesor domine los contenidos para los que el recurso está al servicio. El recurso didáctico nunca sustituirá al profesor ni realizará nunca la mediación pedagógica. Es sólo un elemento que ayuda al maestro en el desarrollo de su práctica.

Su previsión en la planificación debe estar siempre en consonancia con las condiciones de trabajo objetivas del profesor, ya sea en la universidad o en la escuela de educación básica. No se deben proporcionar recursos didácticos que no existan al alcance del profesor y los alumnos. Es necesario conocer la realidad en la que opera, para que la planificación pueda, de hecho, satisfacer las necesidades sociohistóricas de profesores y estudiantes.

Acerca de la evaluación del aprendizaje

La evaluación es una actividad compleja en el trabajo docente y tiene un carácter continuo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de ella, se analizan las manifestaciones del trabajo docente y de los estudiantes con los objetivos propuestos, con el fin de sacar a la luz las dificultades, el desarrollo y, en consecuencia, la reelaboración de la planificación, de acuerdo con las necesidades identificadas.

Para Luckesi (2006, p. 85, nuestra traducción), "[...] la evaluación del aprendizaje [...] adquiere sentido en la medida en que se articula con un proyecto pedagógico y con su consecuente proyecto de enseñanza". En este sentido, la evaluación es un análisis cualitativo sobre datos relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje que subvenciona al profesor para tomar decisiones sobre su actividad docente. Estos datos relevantes constituyen las manifestaciones de situaciones didácticas que involucran profesor y alumno, y están previstos

en los planes de enseñanza. Una situación de análisis cualitativo puede ser, por ejemplo, análisis de seminarios, pruebas, respuestas de los estudiantes, actividades realizadas, entre otras acciones.

La evaluación del aprendizaje es parte integrante del proceso pedagógico, que, articulado con los objetivos propuestos, asume la función de orientar la toma de decisiones del profesor, según Libâneo (2013, p. 217, nuestra traducción): "[...] La evaluación escolar cumple al menos tres funciones: pedagógico-didáctica, diagnóstica y control". La función pedagógico-didáctica se refiere a la función de evaluación en la materialización de objetivos generales y específicos; la función de diagnóstico permite la identificación de las necesidades de los estudiantes y el rendimiento docente; y la función de control se refiere a los medios utilizados para calificar los resultados.

En la planificación docente, la función de la evaluación que destaca es la pedagógico-didáctica, porque esta compone la acción didáctica, que revela el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, por lo tanto, el nivel de logro de los objetivos definidos. En los planes de los cursos de educación superior, es muy importante que los profesores se refieran a la legislación que sustenta la práctica de la evaluación del aprendizaje en la institución, así como describir las etapas del proceso de evaluación y los instrumentos de evaluación que se utilizarán a lo largo del curso.

Lo más importante es la comprensión que necesitamos tener de que la evaluación del aprendizaje refleja el momento de síntesis del proceso pedagógico, por lo tanto, es esencial que se base en una reflexión crítica, seria y comprometida a la hora de planificar la enseñanza. Es a través de esta síntesis que el proceso pedagógico se revela en su totalidad, ayudando al maestro a revisar sus prioridades, sus fracasos, sus éxitos y sus avances.

Acerca de las referencias

Las referencias consisten en la lista de materiales utilizados para el logro de los fines y medios de planificación de la enseñanza. En la educación superior, se presentan dos tipos de referencias en el plan de estudios, el básico y el complementario. En el plan de la lección, solo las referencias relacionadas con el propósito de la lección.

Las referencias básicas del plan de estudios deben ser las mismas que las contenidas en el PPC y las complementarias son las que el profesor puede sugerir, según las necesidades de la disciplina. Por lo tanto, son los libros, artículos, videos, conferencias, anales de eventos, entre

otros, los que deben ser listados, de acuerdo con las directrices de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT).

La apropiación de la cultura por parte del ser humano es uno de los aspectos que posibilita su proceso de humanización. Es necesario buscar las formas más adecuadas para alcanzar estos objetivos con una dimensión pedagógica y, en este sentido, es necesario considerar lo fundamental y lo complementario en las opciones teórico-metodológicas mediante las cuales el individuo mejora su humanidad.

En este sentido, las experiencias y vivencias con la colaboración, desde la investigación doctoral (BANDEIRA, 2014), aportan evidencia de cuánta colaboración es fundamental para provocar el compromiso, la negociación de las intenciones y acciones de los participantes. Por lo tanto, la necesidad de desarrollar una cultura colaborativa para compartir pensamientos, conocimientos y acciones en la organización de la planificación de la enseñanza, así como en la práctica educativa y sus manifestaciones, ya sea en pedagógica, enseñanza y praxis, es lo que justifica el propósito de humanizar, investigar y formar en la educación superior.

De acuerdo con lo anterior, el Cuadro 1 presenta, en forma de síntesis, los componentes estructurantes de la planificación docente.

Cuadro 1 – Componentes estructurantes de la planificación docente

Componentes	Propósitos en la acción didáctica
Temario	Define los contenidos esenciales de la disciplina. Aparece en forma de temas generales, palabras clave o temas. Debe aparecer en el plan exactamente como se describe en el PPC del curso.
Metas	Define lo que los estudiantes necesitan desarrollar en términos de conocimientos, habilidades, comportamientos, actitudes y valores. Pueden ser generales y específicos.
Contenido	Son los aspectos culturales producidos por la humanidad los que, cuando son apropiados por los estudiantes, conducen al desarrollo de conocimientos, habilidades, comportamientos, actitudes y valores predichos por los objetivos.
Metodologías	Se refieren al conjunto de procedimientos que mediarán la apropiación de los contenidos para permitir alcanzar los objetivos definidos. Son elecciones que reflejan las dimensiones éticas, estéticas, técnicas y políticas de la acción docente y están profundamente determinadas por las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo.
Recursos	Son instrumentos técnicos y simbólicos que ayudan al profesor en la mediación pedagógica, con el fin de asegurar que se alcancen los objetivos definidos.
Evaluación del aprendizaje	Es una acción didáctica reflexiva continua que revela el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, por lo tanto, el nivel de logro de los objetivos definidos.
Referencias	Todo el material didáctico que sirva de orientación y fundamento para el desarrollo de la acción didáctica.

Fuente: Datos de este estudio

En resumen, es la coherencia interna entre estos componentes lo que apunta a posibilidades reales de lograr una enseñanza de mayor calidad, con un mayor nivel de autonomía, ya que todos ellos implican la toma de decisiones, la reflexión crítica y la acción consciente en la dirección de nuestro trabajo.

Por una cultura colaborativa de planificación docente

La planificación de la docencia como unidad de análisis, en una perspectiva colaborativa, es un reto para la labor docente. Lima (2002, p. 41, nuestra traducción), al investigar las culturas profesionales y las prácticas colaborativas de dos escuelas secundarias portuguesas, con cerca de trescientos profesores, señala el aislamiento profesional, en el que: "[...] La naturaleza individualista de las culturas de los docentes ha sido vista gradualmente por las entidades oficiales que promueven reformas educativas como un obstáculo importante para sus planes de cambio".

Lo que podemos observar es que, aunque la acción colaborativa no constituye una práctica predominante en el trabajo docente, no hay duda de que ha sido elogiada en la academia, incluso por investigadores y legisladores, porque las relaciones de colaboración entre profesores son vistas como posibilidades que pueden instigar formas alternativas de ejercicio del poder dentro de la organización educativa, así como buscar comprender las manifestaciones de las necesidades.

Partimos de la defensa de una planificación colaborativa que considere las manifestaciones de las necesidades, porque a medida que las contradicciones salen a la superficie, no se niegan las dificultades, dilemas y preocupaciones, sino que se hacen explícitas y compartidas entre los docentes y/o agentes educativos. En este sentido, la colaboración entre profesores es más que cooperación, según Lima (2002, p. 46, nuestra traducción): "[...] En la cooperación, las acciones de cada individuo pueden ser agradables para el otro, pero no resultan en beneficios mutuos. En colaboración, cada individuo participa con su parte en una empresa común cuyo resultado beneficia a todas las personas involucradas". El trabajo colaborativo contribuye en gran medida a que los maestros produzcan conocimientos, compartan dichos y acciones, así como fortalezcan los lazos interactivos que construyen y sostienen las experiencias y experiencias de la práctica pedagógica.

La investigación de Ibiapina (2008, p. 35, nuestra traducción) evidencia el enfoque colaborativo como un procedimiento que agrega investigación y producción de conocimiento,

como afirma el autor: "[...] El proceso colaborativo es más complejo de lo que aparentemente se supone precisamente por la doble función que tiene de formación y producción de conocimiento". En este sentido, la colaboración no ocurre por casualidad, necesita ser enseñada y aprendida, por lo tanto, necesitamos crear condiciones para el desarrollo recíproco entre profesores y estudiantes.

Al abordar la colaboración en la investigación de las necesidades formativas, Bandeira (2014, p. 45, nuestra traducción) señala que, en el proceso de colaboración, "[...] Buscamos escuchar y comprender el sentido velado, el sentido excedente, las relaciones tejidas". Dado lo anterior, pensar y llevar a cabo la planificación colaborativa de la enseñanza tiene como requisito la clarificación de las necesidades formativas, por lo tanto, constituye un movimiento de decisión, negociación, compartir, compromiso, reflexión y criticidad.

Como demuestra Veiga (2011, p. 275, nuestra traducción), un proyecto colaborativo para la organización de la clase va más allá de la concepción mecanicista de la planificación de la enseñanza. Así, la planificación docente, en un enfoque colaborativo, comienza con las preguntas propuestas por el autor: "[...] ¿Para qué? (intención); ¿Qué? (contenido cultural); as (metodología); ¿Con qué? (recursos didácticos); ¿Qué? ¿Cómo? ¿Quién? (evaluación); donde (espacio); ¿cuándo? (tiempo); quién, para quién (maestro, alumno)". Por lo tanto, las relaciones elaboradas a través de las respuestas a estas preguntas de los componentes estructurantes del plan de enseñanza y el plan de lecciones constituirán las posibilidades de formación y producción de conocimiento que conduzcan a la superación de las prácticas educativas conservadoras y la expansión de las prácticas educativas transformadoras.

Consideraciones finales

El profesor, al asumir una disciplina, ya sea en educación básica o en educación superior, necesita tomar decisiones sobre los objetivos a alcanzar, los contenidos, las metodologías, los recursos, las evaluaciones y las referencias. Estos componentes estructuran lo que conocemos como planificación docente, que, a su vez, guía la acción didáctica. Ninguna acción didáctica ocurre en ausencia de estas decisiones, ya sea que el maestro sea consciente de ello o no. De ahí la afirmación recurrente de que ninguna práctica educativa es neutral, es siempre el resultado de decisiones que se toman, ya sea consciente, crítica y profundamente reflexiva, o espontáneamente, fruto de una conciencia alienada.

Teniendo como particularidad la educación superior, estas decisiones que sustentan la planificación docente de los docentes se basan en la realidad de los estudiantes, la planificación curricular, es decir, el PPC de los cursos, así como el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), el Plan de Desarrollo de la Unidad (PDU) y todos estos documentos deben articularse con la legislación y resoluciones vigentes del Consejo Nacional de Educación (CNE) y la política del Ministerio de Educación.

En el contexto de pensar y llevar a cabo la planificación de la enseñanza, es urgente romper con la tendencia de aislamiento en la profesión docente. En este sentido, la cultura de una práctica colaborativa entre profesores es una posibilidad para la producción de un currículo significativo, considerando que el trabajo de enseñanza compartido fomenta la discusión, el debate, la reflexión y la decisión sobre el contenido y la forma de planificación, sobre los fines y los medios. Al reflexionar sobre el pensamiento y lo logrado, ampliamos nuestra comprensión de las necesidades y posibilidades didácticas de planificación, en consecuencia, de las clases.

Teniendo en cuenta lo anterior, la planificación en el trabajo docente es una actividad compleja y requiere coraje, porque es a la vez tranquila e inquieta, como se afirma en el epígrafe de Guimarães Rosa. Por lo tanto, la planificación colaborativa crea posibilidades para compartir dificultades, inquietudes, dilemas, teorías y prácticas apropiadas, así como experiencias y experiencias exitosas.

REFERENCIAS

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. Disponible en:
<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files/Hilda%20Bandeira%20-%20Necessidades%20formativas%20de%20professores%20iniciantes%20-%20Tese%20de%20Doutorado.pdf>. Acceso en: 17 marzo 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. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acceso en: 02 agosto 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. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acceso en: 07 agosto 2022.

LIBÂNIO, 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/Q8P9G6nwkqfyfvFwxqqhQmv/?lang=pt>. Acceso en: 07 agosto 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. Disponible en:

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. Acceso en: 20 marzo 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

- **Reconocimientos:** Gracias a los estudiantes de maestría del Programa de Posgrado en Salud y Comunidad (PPGSC) que contribuyeron con sugerencias al texto discutido en la disciplina Didáctica.
- **Financiación:** Financiación propia.
- **Conflicto de intereses:** No.
- **Aprobación ética:** El tema discutido es parte integrante de los componentes curriculares enseñados por los autores del artículo, incluyendo los ejes Didáctica, Colaboración y Práctica Educativa, entre otros, son objeto de estudios de sus investigaciones. A pesar de que el estudio es de tipo bibliográfico, los autores cuentan con un proyecto de investigación aprobado por el comité de ética en investigación de la UFPI, contemplando estos ejes, como lo aseguran las Resoluciones nº 466/2012 y 510/2016, que prevén el Comité de Ética en Investigación.
- **Disponibilidad de datos y material:** El estudio es de tipo bibliográfico, por lo que las referencias son de dominio público.
- **Contribuciones de los autores:** Autor 1: El texto inicial fue producido para la disciplina Didáctica en el PPGSC. Autora 2: Contribuyó a la producción del artículo, ya que también enseña la disciplina Didáctica.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

