

**O COMPONENTE DIDÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUL¹**

THE TEACHING COMPONENT IN EDUCATION COURSES AT FEDERAL
UNIVERSITIES IN SOUTHERN BRAZIL

EL COMPONENTE DIDÁCTICO EN LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA DE LAS
UNIVERSIDADES FEDERALES DE LA REGIÓN SUR

Lui Nörnberg¹ 0000-0002-0075-9733

Julio Cesar Bresolin Marinho² 0000-0002-2313-500X

Ana Cristina da Silva Rodrigues³ 0000-0003-3887-8233

¹Universidade Federal de Pelotas - Pelotas, RS, Brasil; luinornberg@gmail.com

²Universidade Federal do Pampa – São Gabriel, RS, Brasil; juliomarinho@unipampa.edu.br

³Universidade Federal do Pampa – Bagé, RS, Brasil; anacristina@unipampa.edu.br

RESUMO:

No artigo investigamos como o componente curricular de Didática é estruturado nos cursos presenciais de Pedagogia das universidades federais da região Sul do Brasil. A pesquisa adotou metodologia qualitativa, com análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso e planos de ensino referentes ao período de 2022/2 e 2023/1. Foram identificados 24 componentes curriculares em seis universidades, analisando aspectos como nomenclatura, ementas, objetivos, conteúdos, metodologias, formas de avaliação e referências bibliográficas. A base teórica e analítica situa-se no campo da Didática tendo como aporte principal autores como Libâneo, Pimenta, Veiga, Sacristán e Gómez. Os resultados revelam diversidade na organização e nos enfoques dados à Didática, com predominância de abordagens que valorizam a relação entre teoria e prática, planejamento, avaliação e práticas docentes contextualizadas. As metodologias ativas e os princípios freireanos de diálogo e mediação aparecem como norteadores em parte dos planos. A avaliação é compreendida como prática diagnóstica e emancipatória, embora sua efetivação ainda seja desigual. Conclui-se pela necessidade de ampliar reflexões que promovam uma Didática integradora, multirreferencial e comprometida com a formação crítica e cidadã dos futuros professores.

Palavras-chave: didática; formação de professores; currículo; pedagogia; universidades federais.

ABSTRACT:

In this article, we investigate how the Didactics component of the curriculum is structured in face-to-face Pedagogy courses at federal universities in southern Brazil. The research adopted a qualitative methodology, with documentary analysis of Course Pedagogical Projects and teaching plans for the 2022/2 and 2023/1 periods. Twenty-four curricular components were

¹ Este artigo faz parte da Seção temática: Protagonismo da Didática na formação de professores: um estudo sobre a presença da Didática nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia em Universidades Federais brasileiras - organizado por Cristina d'Ávila e Selma Garrido Pimenta.

identified in six universities, analyzing aspects such as nomenclature, syllabi, objectives, content, methodologies, forms of assessment, and bibliographic references. The theoretical and analytical basis lies in the field of Didactics, with contributions mainly from authors such as Libâneo, Pimenta, Veiga, Sacristán and Gómez. The results reveal diversity in the organization and approaches given to Didactics, with a predominance of perspectives that value the relationship between theory and practice, planning, assessment, and contextualized teaching practices. Active methodologies and Freirean principles of dialogue and mediation appear as guiding principles in part of the plans. Assessment is understood as a diagnostic and emancipatory practice, although its implementation is still uneven. It is concluded that there is a need to expand reflections that promote an integrative, multi-referential Didactics committed to the critical and civic training of future teachers.

Keywords: didactics; teacher training; curriculum; pedagogy; federal universities.

RESUMEN:

En este artículo investigamos cómo se estructura el componente curricular de Didáctica en los cursos presenciales de Pedagogía de las universidades federales de la región sur de Brasil. La investigación adoptó una metodología cualitativa, con análisis documental de los Proyectos Pedagógicos de Curso y planes de enseñanza referentes al período 2022/2 y 2023/1. Se identificaron 24 componentes curriculares en seis universidades, analizando aspectos como nomenclatura, programas, objetivos, contenidos, metodologías, formas de evaluación y referencias bibliográficas. La base teórica y analítica se sitúa en el campo de la Didáctica, con aportes principales de autores como Libâneo, Pimenta, Veiga, Sacristán y Gómez. Los resultados revelan diversidad en la organización y los enfoques dados a la Didáctica, con predominio de enfoques que valoran la relación entre teoría y práctica, planificación, evaluación y prácticas docentes contextualizadas. Las metodologías activas y los principios freireanos de diálogo y mediación aparecen como orientadores en parte de los planes. La evaluación se entiende como una práctica diagnóstica y emancipadora, aunque su aplicación sigue siendo desigual. Se concluye con la necesidad de ampliar las reflexiones que promuevan una Didáctica integradora, multirreferencial y comprometida con la formación crítica y ciudadana de los futuros docentes.

Palabras clave: didáctica; formación de profesores; plan de estudios; pedagogía; universidades federales.

Introdução

No presente artigo apresentamos a estruturação do componente de Didática dos cursos de Pedagogia, modalidade presencial, das universidades federais da região sul do Brasil, enquanto componente curricular inerente à formação de professores.

Marin (2019, p. 18) destaca a importância dos estudos com foco investigativo na Didática enquanto área de conhecimentos específicos sobre ensino, no âmbito do processo educativo, uma vez que com a perspectiva da licenciatura em Pedagogia é a formação de professores que irão auxiliar no desenvolvimento humano de crianças, jovens e adultos.

Neste sentido, considera-se que, a Didática, “enquanto disciplina deve ter como eixo central a preocupação com as múltiplas dimensões pedagógicas e sociais, com a finalidade de

elevant as reflexões e análises do fazer pedagógico – ensinar como função profissional do professor” (Silva, 2019, p. 153).

Os estudos de Sacristán e Gómez (1998) corroboram ao afirmarem que a Didática, fundamentalmente, media a relação entre conhecer e atuar. Dito de outro modo, a Didática é o elemento básico para a formação de professores pautado pela relação entre teoria e prática. Nas palavras do autor, “a Didática opera com a teoria, ou seja, a sistematização organizada de conhecimentos, mas também demonstra a terrenalidade do pensamento” (Sacristán; Gómez, 1998, p. 28).

Pimenta (2023, p. 30-31) destaca que:

A Didática, como disciplina nos cursos de formação de professores, passou a ser uma possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vista a transformar as condições que geram a desumanização. E o faz trazendo as contribuições teóricas que lhe são próprias para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade, com o intuito de apontar possibilidades de superação.

Ao analisar os planos de ensino do componente de Didática, dos cursos de Pedagogia, modalidade presencial, das universidades federais da região sul do Brasil, procuramos compreender como que cada instituição organiza a estrutura do componente curricular de Didática, identificando quais os elementos, conhecimentos, estão compondo esta estrutura, enquanto área necessária à formação dos professores.

A base teórica foi constituída pelos seguintes autores: Pimenta (2019); Libâneo (2017); Veiga (2015); Sacristán e Gómez (1998).

O desenho da pesquisa

A Didática no Brasil vem historicamente sofrendo forte desvalorização, materializada no seu apagamento ou desaparecimento enquanto disciplina e também como campo investigativo. Essa invisibilidade tem se intensificado através das atuais políticas educacionais que reduzem a Didática a uma área meramente técnica.

Provocados por esses acontecimentos é que o grupo de pesquisadores associados a Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE), decidiram desenvolver uma

pesquisa² que possibilitasse analisar e compreender a presencialidade ou invisibilidade da Didática Geral como disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil.

No intuito de analisar a reverberação deste fenômeno (presencialidade ou não da Didática) para a formação de professores da Educação Básica e para o campo investigativo em questão.

A pesquisa é do tipo exploratória, de abordagem qualitativa e configurando-se como documental, visto que foi realizado um mapeamento da disciplina Didática Geral, ou Didática, nos currículos dos cursos de Pedagogia (presenciais) das universidades federais de todo o Brasil. Para tal, recorreu-se aos sites institucionais de 63 Instituições de Ensino Superior (IES) federais em todo o Brasil, localizando nos currículos dos cursos de Pedagogia, como está designada nominalmente a disciplina, seguida da análise de seu ementário e, a posteriori, como a mesma se apresenta nos planos de ensino dos professores.

Dentro deste contexto, o presente estudo é um recorte sobre a presencialidade ou não da Didática, nas universidades federais da região sul. Através da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos³ (PPC) dos cursos de Pedagogia (modalidade presencial), ofertados pelas universidades federais da região sul do Brasil, mapeamos os componentes curriculares de Didática que estavam presentes.

Evidenciamos um total de 24 componentes curriculares presentes nos cursos de Pedagogia ofertados por seis (6) universidades da região sul: A) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); B) Universidade Federal do Rio Grande (FURG); C) Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – Campus Jaguarão); D) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); E) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); F) Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Campus Erechim e Chapecó).

Ao mapearmos os componentes curriculares de Didática de cada instituição, entramos em contato, por e-mail, com os coordenadores dos cursos e/ou docentes que ministravam os componentes para solicitar o plano de ensino. O recorte de análise dos planos de ensino prima pelo período de 2022/2 e 2023/1.

Diante desse recorte, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) não teve os planos de ensino analisados, porque os componentes ofertados no período pertencem a matriz curricular

² Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa em nível nacional, por meio da chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 (Faixa B - Grupos Consolidados) no período de 2022-2024.

³ Os PPC foram obtidos nos sites das instituições investigadas.

do curso em extinção. Optamos então em não selecioná-los para evitar que as futuras publicações apresentem dados desatualizados.

A Didática nos cursos de Pedagogia da região sul do Brasil

Para a realização da análise organizamos conjuntos didáticos estruturantes: 1º conjunto - abrange nomenclatura/denominação; 2º conjunto - abrange período de oferta; 3º conjunto - abrange ementa/súmula; 4º conjunto - abrange objetivos gerais e específicos; 5º conjunto - abrange conteúdos; 6º conjunto - abrange métodos/metodologia; 7º conjunto - abrange avaliação; 8º conjunto - abrange as referências.

Na Tabela 1 apresentamos a nomenclatura/denominação que o componente curricular de Didática recebe, o período de sua oferta, bem como a carga-horária (CH) e universidade em que é ofertado.

Tabela 1 – Nomenclatura/denominação do componente curricular de Didática; período de oferta; carga-horária (CH) e universidade em que é ofertado

Nomenclatura/denominação	Período de oferta	CH teórica	CH prática	Universidade
Educação contemporânea: currículo, Didática, planejamento	5º	24	24	UFRGS
Didática	Não consta	---	---	FURG
Planejamento e Avaliação na Educação Básica	4º	45	15	UNIPAMPA
Didática e Organização Curricular no Ensino Fundamental	4º	60	---	UNIPAMPA
Didática e Organização na EJA	4º	60	---	UNIPAMPA
Didática A	2º	60	---	UFSM
Organização da Ação Pedagógica A	3º	60	---	UFSM
Organização da Ação Pedagógica	6º	45	---	UFSM
Didática Geral	3º	60	---	UFFS Erechim

Didática	3º	60	---	UFFS Chapecó
Didática I: processos de planejamento	5º	30	---	UFFS Chapecó
Didática II: processos de avaliação	5º	30	---	UFFS Chapecó
Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica para o Ensino	3º	60	12	UFSC
Didática II: Organização do Trabalho Docente	5º	60	12	UFSC

Fonte: Elaborada pelos autores, com base nos dados da pesquisa.

Na Tabela 1, podemos evidenciar que a nomenclatura/denominação do componente se altera, mesmo sendo ofertado na mesma universidade. É provável que essa alteração seja oriunda dos processos de reformulação curricular, entretanto, o termo “Didática” está presente sinalizando a importância deste campo teórico na formação dos/as pedagogos/as, fato este que se evidencia nos demais itens que compõem o conjunto estruturante do componente. Para Marin (2018, p. 24):

[...] tais alterações revelam diferenciação de formação dos professores que estão sob tais focos, com certeza provocando diferentes formas de atuar com seus alunos, futuros professores, que deixam de portar certos conhecimentos necessários, sobretudo em eventuais discussões mais gerais e coletivas nas escolas. Entretanto, alguns programas, ao vincular no título a Didática e a área específica, de certo modo, enunciam a relação entre a teoria estudada e a prática à qual os alunos se destinam.

Algumas instituições seguem o padrão comumente identificado nas nomenclaturas/denominações, outras mantêm o nome, acrescentam qualificadores, como Didática e Fundamentos da Teoria Pedagógica para o Ensino; Didática e Processos de Planejamento; Didática e Organização do Trabalho Docente o que sugere uma preocupação com organização e planejamento do trabalho docente.

Em outras instituições, como o curso de Pedagogia da UFFS - Campus Chapecó, é ofertado um componente generalista de “Didática”, com 60h, e, posteriormente, outros dois componentes curriculares “Didática I: processos de planejamento” (30h) e “Didática II: processos de avaliação” (30h).

Já o curso de Pedagogia da UFSC oferta dois componentes de Didática: “Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica para o Ensino” (60h teóricas + 12h de Prática como Componente Curricular, totalizando 72h) e “Didática II: Organização do Trabalho Docente” (60h teóricas + 12h de Prática como Componente Curricular, totalizando 72h). Ou ainda a

UFFS-Campus Erechim, onde o curso de Pedagogia oferece o componente “Didática Geral” (60h).

Um dos componentes curriculares da UFRGS é ofertado não só para o curso de Pedagogia, mas também para as demais licenciaturas da universidade, o qual é de caráter obrigatório.

A carga horária geralmente contempla atividades práticas, e se mantém entre 60h e 75h. O período em que ocorre a oferta é da metade do curso em diante, salvo a oferta feita no 7º semestre, muito provavelmente próximos aos estágios.

As ementas/súmulas dos componentes curriculares contemplam, de modo geral, os aspectos históricos, políticos e culturais do campo da Didática, aspectos estes que se apresentam nos objetivos. Podemos perceber que as ementas, em um primeiro momento, abrangem as questões histórico-curriculares que tensionam o campo da Didática.

As Diretrizes Curriculares, a formação de professores, as atividades práticas voltadas à formação de professores, experimentação em pesquisa e educação contemporânea em espaços escolares e não escolares, estão presentes de maneira cada uma delas, individualmente, em apenas um dos componentes curriculares. Outrossim, percebe-se o acréscimo do tema avaliação, em uma proporção significativa, em função das alterações nas políticas avaliativas (Marin, 2018).

A temática do planejamento e organização do ensino é outra de destaque na quase totalidade dos planos de ensino analisados. As questões curriculares também se destacam, com menções para: “Organização curricular/Currículo escolar”; “Conteúdos escolares”; “Seleção e organização de conhecimentos”; “Currículo por atividades”; “Currículo e temas geradores”; “Currículo, Didática, culturas, subjetividades, identidades e diferença”.

As mudanças que percebemos a partir dos construtos apresentados nas ementas/súmulas, assinalam a influência do panorama sócio político que, conforme Candau, no texto de Moura (2012, p. 198), “traz elementos importantes para repensar a Didática, incentivando a incorporação de outras questões como diferença, identidade, relação saber-poder, sexualidade, gênero, entre outras”.

Acerca disso, consideramos que a Didática na dimensão política social:

[...] compete promover a reflexão do professor sobre as finalidades da educação por intermédio dos processos didáticos-formativos. Assim, na condição de componente curricular da esfera pedagógica, ela conduz o professor a pensar sobre questões fundantes que envolvem a atividade docente, como: para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Quem ensina? Para quem ensinar? (Paim; Camargo, 2018, p. 140)

No intuito de identificar as questões fundantes sinalizadas na citação acima, agora, passamos a análise dos conteúdos, dispostos nos componentes curriculares analisados nos planos de ensino.

Estes se mostraram diversos e agrupamos nos seguintes tópicos: Aspectos históricos da Didática e da docência; Concepções de currículo, Didática, conteúdo, conhecimento e saber; Concepção de relação pedagógica; Princípios de organização curricular; Elementos constitutivos da ação Didática para os anos iniciais do Ensino Fundamental; Planejamento para a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Práticas docentes em espaços e tempos da escola contemporânea; Pedagogias e Artefatos Culturais; Metodologias de Ensino; Práticas Didático-Pedagógicas na Educação Infantil, anos iniciais e EJA; Análise e reflexão de diferentes concepções de avaliação escolar; Espaços e tempos da escola contemporânea: sentidos e significados na prática docente; Pesquisa e Docência; Didática como um território contestado; Cartografias para conhecer platôs da sociedade, da escola e da sala de aula; Elaboração e discussão do mapa de sala de aula; O poder decisório do/a professor/a; Didática e interculturalidade.

Parece-nos que a lista de conteúdos, de certo modo, acena temáticas que podem elucidar reflexões acerca das questões fundantes na e para formação de professores. Entretanto, as temáticas ainda se organizam no binário teoria e prática. Os estudos de Marin (2019); Franco (2022) sobre os conteúdos programáticos apontam resultados similares. Nesse sentido, Marin (2018, p.140) ressalta que:

[...] em torno de 34% – se relacionam diretamente ao professor em aula, saberes, procedimentos, aula, recursos, relação professor-alunos. O restante são os temas que se concentram no que já vem pronto e decidido e que funcionam como mecanismos de controle do professor: planejamento e avaliação – sem contar a conceituação da área.

Urge a necessidade de ampliar as reflexões sobre o campo da Didática e seu arcabouço de produções de forma que esta possa ser de fato um componente curricular integralizador como advoga Libâneo (2017, p. 71): “a Didática não pode deixar de ser uma disciplina-síntese, uma disciplina de integração, planejada de modo criativo, cujo conteúdo seja a descrição, explicação do processo de ensino e proposição de princípios de ação Didática comuns a todas as matérias”.

Outrossim, cabe dentro desse movimento de integralização, incorporar os saberes já adquiridos pelos professores e pelos estudantes e que podem ser mobilizados no ato educativo. Marin (2018) e Nörnberg (2008), acerca disso, reiteram que a construção da docência, o aprender a estar/ser docente começa antes do sujeito adentrar nos umbrais universitários e, esse

fato carece de reflexões para ampliação da análise e complementações. É possível que este processo possibilite a sedimentação de uma Didática multirreferencial (Pimenta; Severo, 2021).

O próximo ponto de análise, residiu nos processos metodológicos sinalizados nos planos de ensino. Os procedimentos metodológicos encontrados nos planos de ensino residiram em: Aulas expositivas; Aulas expositivas dialogadas; Análise de documentação pedagógica; Seminários a cargo dos alunos; Relatos de experiências de alunos; Leitura prévia de textos e discussões conjuntas sobre os mesmos; Apresentação de trabalhos individuais e em grupo, orais e escritos; Elaboração de planos de aula; Construção de situações problemas e socialização das respostas encontradas; Análise conceitual dos conteúdos abordados; Discussões e debates; Exercícios e experimentações de docência; Problematização das investigações realizadas sobre os conceitos abordados.

Os procedimentos metodológicos encontrados nos planos de ensino nos permitiram perceber a diversidade de ações didático-pedagógicas utilizadas pelos professores. Estas ações são compostas por atividades que permeiam a interação entre: professor-alunos através da proposta de aulas expositivas, expositivas dialogadas; alunos-professor, momento em que os estudantes são protagonistas do processo isso pode ocorrer a partir dos seminários a cargo dos alunos alunos-professores; alunos-alunos constituído de atividades coletivas, atividades autônomas e construção de situações problemas e socialização das respostas encontradas.

Libâneo (2017) salienta que os métodos de ensino não se limitam a procedimentos e técnicas, eles vão além, decorrem de uma concepção de sociedade, de uma forma de ver e intervir no mundo através da produção de conhecimento e, principalmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade. Isso requer que a prática pedagógica docente esteja contextualizada pautada numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação (Pimenta; Severo, 2021).

Os percursos metodológicos descritos nos planos de ensino acenam a possibilidade da existência de aulas pautadas no diálogo freireano, provocativo da curiosidade epistemológica. O diálogo na perspectiva freireana necessita auscultar o outro, considerando o seu lugar de fala, suas experiências, suas quimeras, lutas, derrotas e conquistas.

Esse elo de comunicação ressignifica o processo de ensinagem (Severo; Brito; Carreiro, 2021). Lembrando que para a Didática as técnicas e métodos não são neutros, elas são funcionais à medida que fazem sentido para o professor no processo de ensino/aprendizagem.

Para Freire (1979), o diálogo propicia a criação de um universo comum de conhecimento entre docentes e discentes, aulas dialogadas e reflexivas possibilitam, nas palavras do autor: “transitividade crítica voltada para a responsabilidade social e política e esta

transitividade se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. [...] Pela prática do diálogo” (Freire, 1979, p. 85).

Nesse sentido, os processos de ensinar e aprender encontram na Didática a estrutura necessária para a construção de conhecimentos pois possibilita a mediação “entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; [...] entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las” (Pimenta *et al.*, 2013, p. 53).

Após a análise dos processos metodológicos, partimos para a análise do item avaliação, presente nos planos de ensino. Aqui, nosso foco reside nos instrumentos utilizados, que consistiram em: Análise e revisão de sequência Didática; Elaboração de mediações e intervenções pedagógicas; Planejamento e produção de recursos didáticos; Apresentação de exposição oral sobre uma das leituras da disciplina; Textos acadêmico-científicos (como artigos, ensaios ou estudos, que abordem temáticas novas ou estabelecidas); Textos literários (como drama em prosa, poesia filosófica, prosa rítmica, poesia, canto, música, ditirambos, sátiras, paródias, alegorias, parábolas, imagens, tropos, simbolismos, metáforas, provérbios, máximas, fragmentos, aforismos); Prova (oral ou dissertativa); Exposições, seminários, painéis, leituras comentadas, traduções, resenhas, sínteses.

Os atos e práticas de avaliar estão presentes no cotidiano de todos nós. No campo pedagógico a avaliação da aprendizagem é dimensionada pela forma de conceber o mundo e a educação que se traduz em prática pedagógica. De forma consciente e/ou inconsciente as consequências desse modo de conceber o mundo e a educação afetam a relação com seus alunos, e deste com o conhecimento e extensivamente às situações cotidianas da vida (Luckesi, 2022).

As implicações pedagógicas da avaliação no processo de ensino e aprendizagem ultrapassam as questões técnico metodológicas atingindo aspectos sociais, éticos e psicológicos. Acerca disso, professores e alunos vivenciam processos e práticas avaliativas que ora estimulam e promovem o crescimento, ora desestimulam e promovem a frustração e o fracasso.

Nesse sentido, o processo avaliativo, enquanto ritual didático-pedagógico, precisa promover a produção de sentido sobre o cumprimento de trabalhos, tarefas, seminários e provas. Retomando as finalidades de formação integral da pessoa humana, aprofundando os valores democráticos da vida social, bem como a elevação material e espiritual da sociedade (Dias Sobrinho, 2008). Para o autor supracitado:

Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano (Dias Sobrinho, 2008, p. 193-194)

Na perspectiva posta pelo autor a avaliação é um processo social e intersubjetivo que não está isenta de valores. Desta forma a avaliação não pode se resumir a simples aplicação e a análise de resultados de instrumentos tidos como objetivos e neutros. Luckesi (2022) corrobora a defender o resgate da avaliação em sua essência constitutiva, ou seja, uma avaliação no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação social. O que implica considerar que o elemento essencial da avaliação é a função diagnóstica. Abandonando a velha prática da avaliação classificatória. A avaliação diagnóstica, por sua vez, implica no reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem percorridos.

Tal concepção envolve o compromisso do professor em ser um “companheiro de jornada do aluno” (Luckesi, 2022, p. 44) estabelecendo uma relação de reciprocidade, pois uma sociedade democrática assenta-se em relações de reciprocidade.

Luckesi (2022, p. 44) afirma que: “um possível modo prático e racional de proceder uma avaliação diagnóstica implica em verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários”.

Ao tratar do mínimo necessário a ser aprendido pelo aluno, não se trata do mínimo de nota, mas sim do mínimo necessário de “aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações com adequação e saber” (Luckesi, 2022, p. 45).

Ao analisarmos a disposição dos objetivos, dos conteúdos e dos instrumentos, parecemos haver uma certa fluidez entre eles, pressuposto esse considerado na literatura (Libâneo, 2011; Luckesi, 2022; Hoffmann, 2024) de suma importância na e para a promoção da avaliação emancipatória. Entretanto, seria leviano de nossa parte aferir que mediante a interlocução entre objetivos, conteúdos e instrumentos há um processo avaliativo emancipatório.

Ressaltamos que a presença de concepções avaliativas emancipatórias, diagnósticas, mediadoras independe do tipo de instrumento utilizado, mas sim da função didático pedagógica que o professor emprega ao fazer uso de um determinado instrumento.

O último ponto de análise, reside nas referências bibliográficas dispostas nos planos de ensino, as quais encontravam-se organizadas em Bibliografia Essencial, Básica e

Complementar. É de praxe que as bibliografias que se encontram na categoria Essencial e Básica sejam utilizadas no desenvolvimento das aulas, estando disponíveis nas bibliotecas das universidades.

Destacamos para a recorrência dos autores: Libâneo; Zabala; Candau; Moreira e Candau. Quanto ao ano das publicações há performance é da década de 90 e 2000. A maioria das bibliografias são livros, poucas são as referências decorrentes de artigos científicos.

Considerações Finais

A investigação sobre a estruturação do componente curricular Didática nos cursos de Pedagogia das universidades federais da região Sul do Brasil revela não apenas a centralidade desse campo no processo formativo docente, mas também as múltiplas formas com que ele é concebido e operacionalizado nas instituições analisadas.

A diversidade de nomenclaturas, cargas horárias e períodos de oferta do componente, em alguns cursos ocorrendo nos semestres iniciais e, em outros, próximos aos estágios curriculares, suscita importantes reflexões sobre o lugar que a Didática ocupa na articulação entre teoria e prática e na consolidação da identidade profissional docente.

Como afirma Libâneo (2017), a Didática precisa ser compreendida como um componente síntese, integralizador dos saberes didáticos-pedagógicos proporcionando ao futuro professor instrumentos para compreender e intervir criticamente na realidade educacional.

Outrossim, a oferta precoce do componente, sem articulação ou proximidade com os momentos de estágio, pode fragilizar essa integração, reduzindo-a a um conjunto de técnicas descontextualizadas; por outro lado, sua presença nos semestres finais, embora mais próxima da prática, pode limitar a apropriação conceitual necessária para uma atuação fundamentada. Neste sentido, desperta entre nós importante reflexão sobre o lugar da prática na formação docente, conforme se resgata nas pesquisas de Boulan (2021, p.12)

al introducir la noción de praxis, asociada a la educación como práctica cultural, en el Campo de la Práctica de la carrera. De este modo, en las entrevistas realizadas a directoras y docentes pudimos observar posturas dispares. En algunos casos, la idea de ‘salir del ámbito escolar’ se visualizó como la posibilidad de ampliar el horizonte de posibilidades de un docente en formación, en el sentido de ampliar sus conocimientos, pero, ante todo, ampliar ‘su mirada’, su interpretación, su subjetividad al momento de ingresar a la institución escolar. Por el contrario, en otros casos, las respuestas remitían al obstáculo que ello generaba para la propia ‘formación docente’, considerando que de acuerdo a lo estipulado en el Diseño Curricularlos estudiantes

ingresan 'al aula' recién en el tercer año de la carrera, lo cual dificulta una formación experimentada en dicho ámbito, que es, en síntesis, el ámbito de su accionar profesional.

A análise dos planos de ensino de forma geral, sinaliza tal paradoxo na relação teoria-prática no âmbito da formação docente nos diversos cursos de licenciatura, apontando a urgente necessidade do aprofundamento e retomada deste debate.

Outro aspecto relevante diz respeito à presença recorrente do conceito de avaliação nos planos de ensino analisados. Ainda que isso possa ser lido como resposta às políticas educacionais que enfatizam a mensuração do desempenho (Marin, 2018), é fundamental que se avance para concepções de avaliação que rompam com práticas meramente classificatórias.

A avaliação, embora reconhecida em sua função formativa por parte dos docentes, segue sendo operacionalizada, em alguns contextos, por meio de instrumentos tradicionais e classificatórios, em desacordo com a literatura crítica da área (Luckesi, 2022; Dias Sobrinho, 2008).

A análise também evidenciou o uso de metodologias que valorizam a participação dos estudantes, como seminários, elaboração de planos de aula e debates, o que sugere aproximações com a pedagogia freireana do diálogo e da problematização (Freire, 1979). Contudo, permanece o desafio de superar a dicotomia entre teoria e prática, historicamente presente na formação docente, e que ainda marca a organização dos conteúdos didáticos em muitos dos cursos analisados.

Nesse aspecto, destaca-se o esforço de algumas instituições em adotar metodologias centradas na participação discente tais práticas apontam para uma concepção de ensino como mediação crítica, comprometida com a emancipação dos sujeitos (Pimenta; Severo, 2021).

No entanto, persistem desafios importantes. A organização dos conteúdos ainda está, em muitos casos, marcada pela dicotomia teoria/prática e por uma abordagem fragmentada do saber pedagógico. Além disso, observou-se uma discrepância entre os objetivos formativos descritos e a efetiva implementação de práticas avaliativas coerentes com uma perspectiva diagnóstica e emancipatória.

Outro aspecto que merece atenção é o uso limitado de referências atualizadas nos planos de ensino, com predominância de obras das décadas de 1990 e 2000. A ausência de bibliografia recente pode indicar um descompasso entre os debates contemporâneos do campo da Didática e as práticas pedagógicas adotadas nas instituições, comprometendo a atualização da formação inicial dos professores.

Em termos de contribuição para o campo da Didática, o artigo propõe um olhar crítico sobre os modos como este componente tem sido estruturado nos cursos de Pedagogia, evidenciando a necessidade de consolidá-lo como espaço formativo integrador, reflexivo e politicamente comprometido.

Como desdobramento deste estudo sugere-se investigações que integrem a perspectiva dos estudantes sobre a Didática, sua relevância, aplicabilidade e impactos na formação, também se mostram necessárias, a fim de ampliar o entendimento sobre os efeitos formativos deste componente.

Em tempos em que “assistimos ao avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo, que pregam uma transformação nos cursos de licenciatura e proclamam ‘praticismo’ na formação profissional docente” (Pimenta, 2023, p. 18), visualizamos a importância de estudos comparativos entre cursos de diferentes matrizes curriculares e entre distintas licenciaturas. Tais investigações podem contribuir para a construção de diretrizes mais consistentes para o ensino da Didática, reafirmando sua função estratégica na formação de educadores comprometidos com a transformação social, visto que a docência não pode ser “reduzida a habilidades práticas, com ausência dos saberes da teoria pedagógica ou reduzidos à prática – sem ‘teoria’” (Pimenta, 2023, p. 18).

Apostamos em diretrizes que demandam, por exemplo, pela inserção da temática intercultural, praticamente apagada nos diferentes planos de ensino analisados. Considerando que muito mais do que um conjunto de técnicas e procedimentos a Didática constitui-se como elemento político da formação pedagógica, como nos afirmam Guessser e Hobold (2024, p. 17):

o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as apresenta muitos desafios. Um deles é reconhecer a necessidade de aprofundamento do conceito intercultural como um processo de aprendizagem a partir do reconhecimento e pertencimento da existência daqueles que foram ao longo da história da humanidade silenciados.

Isso implica repensar currículos que incorporem a multirreferencialidade (Pimenta *et al.*, 2013), valorizem os saberes prévios dos estudantes e articulem os diversos momentos formativos à prática social da docência.

Nesse sentido, compreendemos que constituir-se professor é um processo lento e complexo, exige tempo e intensa qualificação.

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. Com isso, por que não dizer

que o Ser Professor re-nasce de um contínuo processo de re-nascimento *da* prática e na reflexão sobre a prática? (Freire, 1991, p. 58)

Por fim, urge reafirmar a importância da Didática na formação docente como elemento estruturante da atuação profissional, uma vez que contempla as diferentes dimensões do “que fazer” profissional, tais como a consciência crítica, o compromisso político, a inserção social, aliados à competência técnica, no que se refere ao conhecimento e manejo do processo de planejamento, das metodologias mais adequadas, e das mais diversificadas formas de acompanhamento e avaliação.

Acreditamos que desta forma será possível propiciar a formação de professores capazes de compreender os desafios da educação contemporânea e de atuar de forma crítica e transformadora nas realidades escolares, superando a visão de uma Didática tecnicista “que se afirma em procedimentos instrumentais, sem o convite para uma reflexão dos pressupostos inerentes à sua prática” (Marin *et al.*, 2023, p. 16).

Agradecimentos

Registra-se os agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa em nível nacional, por meio da chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 (Faixa B - Grupos Consolidados) no período de 2022-2024.

Referências:

BOULAN, Noralí. La recuperación de la praxis en el desarrollo curricular de la formación docente. El caso de la provincia de Buenos Aires. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16583.041. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16583>. Acesso em: 5 ago. 2025.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Educativa: Produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e240473, 2022.

GUESSER, Silvia Zimmermann Pereira; HOBOLD, Márcia de Souza. Estado do conhecimento: contributos para o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–24, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22857.017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22857>. Acesso em: 5 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 36. ed. Joinville: Clube de Autores 2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. 47. ed. Joinville: Clube de Autores, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: componentes do ato pedagógico. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 271-287.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: Teoria da Instrução e do Ensino. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed.8 reimpressão São Paulo: Cortez, 2022.

MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: Teoria e Pesquisa [recurso eletrônico]. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018.

MARIN, Alda Junqueira. A disciplina Didática na formação de professores: conhecimentos, saberes e mediação didática. In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FERREIRA, Lúcia Gracia (org.). **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador : EDUFBA, 2019. p. 17-32.

MARIN, Alda Junqueira; CUNHA, Maria Isabel da; ALMEIDA, Maria Isabel de; PINTO, Umberto de Andrade. Prefácio. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 13-16.

MOURA, Maria da Glória de Castro. **A Didática e as didáticas**: desafios e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÖRNBERG, Lui. **Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória - (re) conhecendo trajetórias de docente na educação rural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008.

PAIM, Mariza Xavier; CAMARGO, Flávia. **Didática**. Curitiba: InterSaberes, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santouro. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. SEVERO, José Leonardo de Lima. **Pedagogia: teoria, formação e profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17-49.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Pérez Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERO, José. Leonardo Rolim de Lima; BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; CARREIRO, Gabriela da Nóbrega. **Estudos sobre Pedagogia Universitária e Didática do/no Ensino Superior: itinerários de uma experiência em tempos de pandemia**. *Educação*, 46(1), e79/ 1–26. 2021

SILVA, Veleida Anahi da. A Didática e sua contribuição para a formação de professores: algumas reflexões sobre sua necessária presença. In: PIMENTA, Selma Garrido; D'ÁVILA, Cristina; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; MUSSI, Amali de Angelis (org.). **A didática e os desafios políticos da atualidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 149-162.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr. 2015.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Lui Nörnberg - Doutor em Educação pela UNISINOS. Docente na UFPEL. Líder do Grupo de Pesquisa Outras Docências outras Pedagogias.

Contribuição de autoria: Contribuiu em todas as etapas da construção do artigo.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3056019144137008>

Julio Cesar Bresolin Marinho - Doutor em Educação em Ciências pela FURG. Docente na Universidade Federal do Pampa (Campus São Gabriel) e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFSM. Vice-representante da região Sul na ANDIPE.

Contribuição de autoria: Contribuiu em todas as etapas da construção do artigo.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7724745358129837>

Ana Cristina da Silva Rodrigues - Doutora em Educação pela Unisinos (2008). Docente na Universidade Federal do Pampa (Campus Bagé), docente permanente no PPG Ensino (Acadêmico) e no PPG Educação (Profissional). Líder do GEPPAGE.

Contribuição de autoria: Contribuiu em todas as etapas da construção do artigo.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8696471514884993>

Como referenciar

NÖRNBERG, Lui; MARINHO, Julio Cesar Bresolin; RODRIGUES, Ana Cristina da Silva.

A estruturação do componente didática nos cursos de pedagogia das universidades federais da região sul. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e17582, 2025.

DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17582