

**TRAMAS DA DIDÁTICA NA PEDAGOGIA: PROJEÇÕES DO ENSINO EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS NA REGIÃO NORDESTE¹**

INTERWEAVINGS OF DIDACTICS IN THE PEDAGOGY: PROJECTIONS IN
UNIVERSITIES OF NORTHEASTERN BRAZIL

ENTRETEJIDOS DE LA DIDÁCTICA EN LA PEDAGOGÍA: PROYECCIONES EN
UNIVERSIDADES DEL NORDESTE BRASILEÑO

José Leonardo Rolim de Lima Severo¹ 0000-0001-5071-128X

¹Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, Paraíba, Brasil;
jose.leonardo@academico.ufpb.br

RESUMO:

O campo da Didática vem passando, desde a década de 1990, por um processo de reconfiguração epistemológica que tem consolidado perspectivas críticas na construção teórico-metodológica do ensino, concebido como objeto complexo e multirreferencial. Tal movimento produziu contribuições relevantes para o campo, ampliando a compreensão dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino como prática social fundamentado em abordagens pedagógicas críticas. Nesse cenário, a Didática reafirma-se como disciplina pedagógica estruturante da formação inicial em cursos de licenciatura. Entretanto, seu papel no interior desses cursos é tensionado por políticas curriculares que lhe atribuem significados múltiplos e, por vezes, dissociados de concepções progressistas de Pedagogia e de formação docente. É nesse contexto que se insere o estudo aqui relatado, cujo objetivo foi analisar quais e como conhecimentos da Didática se materializam nas matrizes curriculares de 14 cursos de Pedagogia ofertados em universidades federais nordestinas. Os resultados evidenciaram que o campo está presente em todos os cursos, mas com diferentes configurações: pulverização de conteúdos nas ementas; ausência de recorte sobre a dimensão investigativa; presença de temas clássicos ligados à organização do ensino, mas pouca incorporação de questões emergentes da Educação Básica; diversificação metodológica e referências pouco atuais. Por outro lado, constatou-se que a Didática tende a vincular-se às perspectivas críticas em Pedagogia, oferecendo aportes heurísticos para que futuros(as) pedagogos(as) compreendam os desafios do ensino, em especial na escola pública, como mediação de aprendizagens críticas e emancipatórias, contribuindo para o fortalecimento do Direito à Educação.

Palavras-chave: didática; pedagogia; formação docente; ensino; universidade.

ABSTRACT:

Since the 1990s, the field of Didactics has undergone a process of epistemological reconfiguration, consolidating critical perspectives in the theoretical-methodological construction of teaching, conceived as a complex and multi-referential object. This movement has produced significant contributions to didactic research and intervention, expanding the understanding of the knowledge required for teaching as a social practice, committed to critical,

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.

reflective, contextualized, and equitable learning. In this context, Didactics reaffirms itself as a foundational pedagogical discipline in initial teacher education programs. Nevertheless, its role within these programs is tensioned by curricular policies that ascribe multiple, and at times misaligned, meanings to it, diverging from progressive conceptions of Pedagogy and teacher training. This study aimed to analyze which and how didactic knowledge is incorporated into the curricula of 14 undergraduate Pedagogy programs offered by federal universities in Northeastern Brazil. The results indicated that the field is present in all programs, albeit with differing configurations: content dispersion across syllabi; absence of focus on its epistemological nature and investigative dimension; presence of classical topics related to the organization of teaching, but limited incorporation of emerging issues in Basic Education; and reliance on conventional teaching and learning procedures with few updated references. On the other hand, findings suggest that Didactic courses tend to align with critical Pedagogy perspectives, providing heuristic resources for future educators to understand the challenges of teaching, particularly in public schools, as a mediation of critical and emancipatory learning, thus contributing to the strengthening of the Right to Education.

Keywords: didactics; pedagogy; teacher education; teaching; university.

RESUMEN:

Desde la década de 1990, el campo de la Didáctica ha experimentado un proceso de reconfiguración que ha consolidado perspectivas críticas en la construcción teórico-metodológica de la enseñanza, concebida como un objeto multirreferencial. Este movimiento ha producido contribuciones significativas al campo, ampliando la comprensión de los conocimientos necesarios para el desarrollo de la enseñanza como práctica social. En este contexto, la Didáctica se reafirma como disciplina pedagógica estructurante de la formación inicial en los programas de licenciatura. No obstante, su papel en estos programas se encuentra tensionado por políticas curriculares que le atribuyen significados múltiples y, en ocasiones, desalineados de las concepciones progresistas de la Pedagogía y la formación docente. Este estudio tuvo como objetivo analizar cuáles y cómo se incorporan los conocimientos de Didáctica en los planes de estudio de 14 programas ofrecidos por universidades federales del Nordeste de Brasil. Los resultados evidenciaron que el campo está presente en todos los programas, aunque con configuraciones diferenciadas: dispersión de contenidos; ausencia de un enfoque sobre su naturaleza epistemológica y dimensión investigativa; presencia de temas clásicos relacionados con la organización de la enseñanza, pero escasa incorporación de cuestiones emergentes de la Educación Básica; poca actualización bibliográfica. Por otro lado, se constató que las asignaturas de Didáctica tienden a vincularse con perspectivas críticas en Pedagogía, ofreciendo recursos heurísticos para que los futuros docentes comprendan los desafíos de la enseñanza como mediación de aprendizajes críticos y emancipatorios, contribuyendo al fortalecimiento del Derecho a la Educación.

Palabras clave: didáctica; pedagogía; formación docente; enseñanza; universidad.

Considerações introdutórias: por entre as tramas da Didática

A Didática figura como uma das mais clássicas disciplinas constitutivas do campo da Pedagogia, com origens que remontam à emergência da Modernidade, período histórico marcado por transformações políticas, sociais e culturais que deram lugar aos Estados-Nação,

à ciência e aos sistemas de instrução pública. Desde as linhas fundacionais traçadas pelo pedagogo checo Jan Amos Comênio (1592-1670) inspiradas em uma teleologia cosmovisional que vincula o “ensino de todas as coisas” como meio para o alcance da perfectibilidade humana, segundo inspirações divinas, à criação dos sistemas de instrução pública na França, com o apogeu das formas estatais de intervenção nas relações sociais empreendidas no contexto napoleônico², a Didática persegue o interesse de produzir e aplicar razões e recursos necessários ao exercício do ensino praticado nas instituições escolares. Resulta da relação entre a consolidação do estatuto cultural da escola como instituição tida como essencial para as bases da cidadania moderna³ e a necessidade de codificação de preceitos normativos orientadores do magistério, a consolidação do cânone disciplinar da Didática como elemento indispensável para o “bom fazer” no ensino. Com efeito, tal cânone situou a Didática, por vezes, como uma disciplina normativa configurada, tão somente, por recursos práticos úteis aos(as) professores(as) em contextos de aula e fortemente atrelados ao sistema de códigos simbólicos e artefatos materiais que identificam a forma escolar convencional.

No transcurso do tempo, o estatuto disciplinar da Didática não parece ter sido objeto de exames epistemológico sistemático e teORIZAÇÕES mais amplas, preponderando, inclusive no imaginário acadêmico, representações que a restringem ao domínio e à aplicação de técnicas de ensino, preconizando a dimensão operativa dessa disciplina, aspecto que lhe é fundante, em detrimento de uma dimensão heurística que se refere à mobilização de categorias conceituais próprias para a compreensão crítica dos processos de ensino e de aprendizagem.

O cânone redutor dessa disciplina se mantém presente em muitas formulações em torno do que os(as) professores(as) necessitam saber e fazer para desempenharem objetivos de ensino institucionalizados, circunstância que parece ter subjogado a Didática aos procedimentos de operacionalização de programas curriculares. Nesse cenário, desdobrou-se uma tradição acadêmica de apagamento dos referenciais epistemológicos da Didática, já que seu caráter heurístico-investigativo não foi objeto de exames metateóricos sistemáticos, tornando-a presa às tradições da forma escolar e vulnerável às tempestades políticas que, especialmente a partir da segunda metade do Século XX, introduziram a perspectiva tecnicista nas escolas ao refletirem, em seu interior, a lógica do capitalismo (Libâneo, 2011).

² A criação na França napoleônica, do sistema de instrução pública, em 1792, os liceus e Universidade Imperial (1802 e 1808 respectivamente) representam o primeiro sistema estatal nacional de instrução pública na Europa – revelando-se modelo no século XIX.

³ Aplica-se esse termo para se referir à composição de um sistema de correspondências entre relações individuais e coletivas estabelecido pelo Estado por meio de regulações normativas, políticas e culturais que levam os indivíduos a adquirirem um status jurídico perante as instituições públicas.

No Brasil, é a partir dos anos de 1980, em um contexto de lutas pela redemocratização do país em meio aos ditames do regime militar instaurado no Poder Executivo após o golpe de 1964, que a comunidade acadêmica da Pedagogia empreendeu um movimento⁴ de redefinição das bases epistemológicas, teóricas, metodológicas e ético-políticas da Didática a partir de uma visão ampliada sobre suas múltiplas dimensões e do ensino como fator de transformação social (Candau, 1983; Pimenta, 2019). Fortemente enraizados nas escolas e nas instituições de Educação Superior, o cânone redutor e a tendência tecnicista da Didática passaram a ser objeto de análise crítica não apenas da própria disciplina, mas, também, de outras áreas que buscaram aportar contribuições para a ampliação do quadro de referências teóricas e metodológicas sobre o ensino a partir de concepções progressistas de Pedagogia, de educação e de escolarização.

Desde então, a Didática experimenta deslocamentos conceituais e curriculares que reposicionam sua relevância na formação inicial e continuada necessária ao exercício da docência tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. Entretanto, na esteira de reformas políticas de cunho neoliberal esse campo se vê desafiado a projetar/incorporar referenciais formativos que, rompendo com a lógica de mercantilização da educação, colaborem para que as(os) professores(as) exerçam a docência como práxis pedagógica (Franco, 2013). Ou seja, o ensino da Didática nos cursos de licenciatura deve assumir-se como espaço de problematização crítica das práticas docentes situadas em contextos concretos (Pinto, 2018). Trata-se de compreender a Didática como disciplina que articula teoria e prática, orientando os processos de ensino-aprendizagem em suas dimensões sociopolítica, conceitual e metodológica.

No lastro reflexivo dessas considerações introdutórias, este artigo registra apontamentos investigativos de um estudo em rede⁵ sobre as configurações curriculares pelas quais os conhecimentos da Didática estão sendo ensinados, por meio de disciplinas próprias, em cursos de Pedagogia ofertados por universidades federais localizadas na região nordeste do Brasil. O trabalho discorre sobre desafios e possibilidades para fortalecer o ensino da Didática, reafirmando a necessidade de que sua presença curricular não se restrinja aos aspectos técnicos do ensino nem a abstrações conceituais ou discursos genéricos das Ciências da Educação sobre docência e sobre escola, mas contribua para a formação de profissionais capazes de analisar

⁴ A comunidade investigativa da Didática reconhece o Seminário “A Didática em Questão”, ocorrido no Rio de Janeiro, em 1982, sob a coordenação de Vera Maria Candau, como marco histórico desse processo. Resultou do evento o lançamento do livro “A Didática em Questão”, organizado por Vera Candau.

⁵ Projeto intitulado “O protagonismo da Didática na formação de professores: um estudo sobre a Didática nos currículos dos cursos de licenciatura”, desenvolvido no âmbito da ANDIPE, com financiamento obtido por meio da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT n. 18/2021 (Processo n. 408424/2021-4).

contextos, elaborar/desenvolver alternativas pedagógicas para o ensino, sustentando finalidades educativas comprometidas com a formação humana integral, com a democratização da educação e com a qualidade social e pedagógica da escola pública.

Aspectos metodológicos da pesquisa

O estudo ancorou-se em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, fundamentada no método crítico-dialético. Tal método, conforme Saviani (2011), parte do reconhecimento de que a realidade educacional é uma totalidade historicamente construída, atravessada por contradições e ambivalências, e que, portanto, demanda uma análise que vá além da descrição de fenômenos para apreender suas determinações e possibilidades. No campo da análise curricular, esse referencial permite compreender a disciplina Didática não apenas como um conjunto de prescrições formais, mas como expressão de disputas políticas e teóricas instaladas nas políticas e práticas de formação docente, que se materializam nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Desse modo, o método crítico-dialético configura um movimento de análise que, ao articular singularidade, particularidade e universalidade, possibilita evidenciar relações entre políticas e intencionalidades formativas que se inscrevem nos currículos e planos de ensino analisados.

O procedimento metodológico consistiu na consulta aos sites institucionais, a fim de identificar a designação nominal da disciplina nos currículos, examinar os ementários correspondentes e, em um segundo momento, analisar como esses conteúdos se concretizam nos planos de ensino elaborados pelos(as) docentes, ministrados nos anos de 2023 e 2024.

No caso da região Nordeste — composta pelos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia —, foram selecionados cursos de Pedagogia ofertados por universidades federais em cada estado, partindo do pressuposto de que tais instituições, por sua trajetória e abrangência, exercem papel estruturante na configuração do campo educacional regional. Nesse recorte, identificaram-se 17 componentes curriculares relacionados à Didática, presentes nos cursos de Pedagogia de onze universidades federais, conforme pode se visualizar no Quadro 1. Foram excluídos do mapeamento instituições em que não foi possível acessar os documentos curriculares para o estudo realizado.

**TRAMAS DA DIDÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA:
PROJEÇÕES DO ENSINO EM UNIVERSIDADES FEDERAIS NA REGIÃO NORDESTE**
José Leonardo Rolim de Lima Severo

Quadro 1 – Disciplinas de Didática nos cursos de Pedagogia pesquisados

IES	Nomenclatura/Denominação	Período de Oferta	Carga Horária
UFAL	Didática	3º semestre	72 horas (60h teórica e 12h prática)
UFS	Didática	-	75 horas
	Didática I	2º semestre	60 horas
UFRB	Didática	5º semestre	68 horas (34h teórica e 34h prática)
UFMA	Didática I (Campus São Luís)	3º semestre	60 horas (30h teórica e 30h prática)
	Didática II (Campus São Luís)	4º semestre	60 horas (30h teórica e 30h prática)
	Didática I (Centro de Ciências de Codó)	3º semestre	60 horas (30h teórica e 30h prática)
	Didática II (Centro de Ciências de Codó)	4º semestre	60 horas (30h teórica e 30h prática)
UFPE	Didática	3º semestre	60 horas
UFPI	Didática Geral	3º semestre	60 horas
UFBA	Didática	2º semestre	68 horas (34h teórica e 34h prática)
	Didática	2º semestre	68 horas (34h teórica e 34h prática)
UFRN	Didática e Ensino	2º semestre	52 horas
UFPB	Didática	5º semestre	60 horas
UFCG	Didática	3º semestre	60 horas
	Didática	3º semestre	60 horas
UNILAB	Didática nos Países da Integração	-	60 horas

Fonte: Elaborado pela equipe de pesquisa (2024).

O material empírico foi organizado e tratado por meio da análise categorial de conteúdo (Bardin, 2004), sendo sistematizado em sete eixos de análise: (1) nomenclatura, período de oferta e carga horária; (2) ementa; (3) objetivos gerais e específicos; (4) conteúdos; (5) metodologias propostas; (6) formas de avaliação; e (7) referências bibliográficas. Tal organização buscou articular a dimensão formal do currículo com as intencionalidades pedagógicas expressas, em diálogo com a perspectiva crítico-dialética de que as práticas

curriculares, ainda que inscritas em marcos normativos institucionais, são também expressão de projetos formativos historicamente situados e em permanente disputa.

A propósito do conhecimento didático na formação em Pedagogia

De modo geral, há consenso de que os profissionais que exercem a docência devem dominar um conjunto articulado de conhecimentos teóricos e habilidades práticas que lhes permita conduzir experiências formativas com objetivos claros de aprendizagem, junto aos grupos de estudantes com os quais atuam. Tais recursos profissionais são essenciais para o desenvolvimento curricular e, em última instância, para o alcance das finalidades institucionais expressas nos currículos escolares. No entanto, esse consenso por si só não garante que as políticas e práticas formativas nos cursos de licenciatura estejam orientadas por uma concepção de educação emancipatória, capaz de promover a autonomia crítica e o engajamento social das(os) futuras(os) profissionais da Pedagogia.

Os discursos que propagam urgências e alternativas no campo das políticas de formação de profissionais da educação requerem um exame crítico das bases ideológicas e teóricas em que repousam as proposituras de mudanças que se anunciam como soluções positivas para um amplo espectro de problemas curriculares das licenciaturas. Esse processo adquire ainda mais relevância em um contexto de estratégias discursivas que operam com o deslocamento e apropriação de ideias e de elementos lexicais de diferentes perspectivas em uma tentativa de sincretizar tendências pedagógicas que apresentam distanciamentos teóricos e metodológicos, com o objetivo de dissimular os tensionamentos paradigmáticos que se evidenciam dilemas políticos e éticos do debate educativo contemporâneo, bem como de apelar para uma suposta neutralidade das escolhas políticas dos organismos de formulação e de gestão das políticas educacionais.

Um bom exemplo do deslocamento operado no seio das estratégias discursivas que buscam legitimar uma determinada política é o advento da Didática no âmbito das Resoluções nº. 02/2019 e nº. 04/2024, do Conselho Nacional de Educação. Na esteira de um apagamento curricular provocado por diversos fatores que explicam o declínio do ensino de Didática Geral a partir da década de 1990 e a retomada do lugar da Didática como componente estruturante dos currículos de cursos de licenciatura como reação teórica e política em sua defesa, ambos os documentos conferem certa visibilidade ao campo, sinalizando, à primeira vista, o reconhecimento do escopo de saberes da Didática, criados, dinamizados e revitalizados por

diferentes tendências que, atualmente, se combinam em um marco de sentido para o que, no Brasil, tem sido denominado de movimento da Didática Crítica. Contudo, como analisam Pimenta e Severo (2020) e Mascarenhas e Franco (2021), pelo recorte estabelecido em torno de aspectos mais operativos do processo didático, esse advento pode implicar no esvaziamento político e científico da Didática ensinada nos cursos de licenciatura, circunstância que despotencializa seu papel como saber situado, crítico e criativo necessário à concepção e à organização do trabalho pedagógico e docente como práxis, ou seja, como uma ação intencional, coletivizada e dirigida à transformação da realidade em uma perspectiva dialética pela qual a educação é compreendida em seus determinantes conjunturais e estruturais, e assumida como meio de emancipação humana (Pimenta, 2019). É a investigação sistemática do fenômeno educacional em suas múltiplas relações teóricas e práticas que constitui a Pedagogia, Ciência da Educação, área na qual se situa a Didática como disciplina científica, cujo objeto é a atividade docente emanada da unidade entre o processo de ensino e de aprendizagem (Libâneo, 2011).

A expressão prática da Didática se evidencia nas possibilidades de mudança qualitativa das decisões docentes no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, o que justifica, segundo Imbernón (2025, p. 41), que seu propósito “[...] deveria se centrar pessoas com iniciativa e com ferramentas suficientes para gerar mudanças que impactem melhorias sociais e a emancipação do sujeito⁶”. Proposição similar é apresentada por Camilloni (1996, p. 31) quando a autora afirma que “[...] quando o didata se propõe a problemática do ensino como uma tarefa a realizar, deve encará-la como um trabalho de intervenção social. Sabe que não é uma tarefa de leitura da realidade e de mera descrição ou explicação do social, mas que implica intervenção⁷”.

Estabelecida sob essa perspectiva, a relação entre Pedagogia e Didática revela-se particularmente fecunda, pois ilumina dimensões centrais do trabalho docente e da própria configuração do campo educacional. Em primeiro lugar, implica a necessária contextualização das teorias do ensino no interior das teorias pedagógicas, vinculando a atividade docente a uma reflexão mais ampla sobre os princípios, finalidades e modos de ação que definem a educação como fenômeno humano, prática social e processo histórico. Em segundo lugar, explicita a natureza reflexiva do fazer didático, compreendido não apenas como aplicação instrumental de

⁶ “Su propósito se debería centrar en preparar personas con iniciativa y con herramientas suficientes para generar cambios hacia la mejora social y la emancipación de las personas” (Tradução Livre - TL)

⁷ “Cuando el didacta se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, debe encararla como un trabajo de intervención social. Sabe que no es una tarea de lectura de la realidad y de mera descripción, ni tampoco de explicación de lo social, sino que implica intervención”. (TL)

métodos, mas como exercício crítico que problematiza e ressignifica a atividade docente. Em terceiro lugar, atribui relevância às decisões de caráter técnico, concebidas não como atos arbitrários, mas como escolhas fundamentadas em análises situacionais que conferem sentido e legitimidade ao processo formativo. Por fim, evidencia a dimensão relacional constitutiva da Didática, que articula sujeitos, saberes e contextos na organização e condução de experiências de ensino-aprendizagem, reafirmando sua condição de práxis pedagógica orientada por intencionalidade ética, política e social.

Com esse estatuto, a formação em Didática nos cursos de licenciatura em Pedagogia se associa a práticas individuais e coletivas de estudo, de pesquisa e de experimentação fundamentadas na análise de complexidade progressiva sobre os sentidos e configurações didáticas do ato de ensinar em suas circunstâncias sociopolíticas, pedagógicas, psicossociais e institucionais. A formação em Didática no curso de Pedagogia ganha relevo particular quando se compreende que a(o) pedagoga(o) exerce sua práxis profissional em múltiplos espaços educativos, os quais demandam mediações de aprendizagem sustentadas por análises críticas e pela proposição de configurações didáticas adequadas às especificidades dos contextos em que se inserem.

Nessa perspectiva, a Didática se consolida como um campo de referência fundamental para a concepção de projetos formativos e para a organização curricular nos cursos de Pedagogia, sobretudo no que tange ao arcabouço teórico-metodológico historicamente reconhecido sob a denominação de Didática Geral ou Básica. Como destacam Pimenta *et al.* (2017), em função da centralidade que a formação docente assume no curso, o ensino da Didática Geral ou Básica não se apresenta de forma isolada, mas articula-se intrinsecamente ao das Metodologias Didáticas, voltadas tanto para a atuação pedagógica na Educação Infantil quanto para o ensino dos conteúdos específicos que compõem o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa articulação evidencia a Didática como campo estruturante da identidade profissional da(o) pedagoga(o), ao mesmo tempo em que reafirma sua dimensão epistemológica, política e prática no interior da formação inicial.

Diante dos novos marcos estabelecidos pela política curricular para as licenciaturas no Brasil e considerando a urgência de uma concepção de educação comprometida com a superação das desigualdades sociais, torna-se imprescindível o exame crítico da posição ocupada pela Didática nos currículos dos cursos de Pedagogia. Esse movimento analítico deve não apenas evidenciar a centralidade do campo na formação inicial, mas também reconhecer as possibilidades de resistência e subversão frente aos limites impostos por uma lógica que tende a reduzir a Didática à condição de mero repertório metodológico de ensino — perspectiva

cristalizada na Resolução n. 04/2024 do CNE. Nesse sentido, a Didática se coloca como espaço estratégico para a afirmação de práticas formativas que, ao articular fundamentos teóricos, dimensões políticas e proposições metodológicas, possam deslocar-se das restrições instrumentais e afirmar-se como mediação crítica entre a formação inicial e a luta por uma educação emancipatória. A defesa da Didática como saber estruturante da formação em cursos de licenciatura necessita “[...] ressurgir a partir de uma compreensão ampliada, multideterminada, pela compreensão do fenômeno educativo visto para além do técnico ao incluir outras dimensões que lhe são imanentes: sociopolítica, econômica, histórica, ética, estética” (D’Ávila, 2020, p. 14).

Onde a Didática se entrelaça nas tramas curriculares

Com pouca variação na nomenclatura, a Didática se apresenta de forma consistente como componente disciplinar nas matrizes curriculares de todos os cursos mapeados, com carga horária mínima de 60 horas. Nos cursos da UFAL, UFBA e UFMA, essa carga é estruturada em componentes teóricos e práticos. Quanto ao período de oferta, observa-se que a disciplina é predominantemente alocada entre o segundo e o terceiro semestres, com exceção da UFMA e da UFPB, em que a Didática é ofertada nos semestres subsequentes, quarto e quinto, respectivamente.

Nesse sentido, é relevante refletir sobre as concepções formativas subjacentes à blocagem da disciplina. Quando alocada no início do curso, a Didática tende a se configurar como componente pedagógico capaz de oferecer aos estudantes uma visão sistêmica do fenômeno do ensinar. Essa organização permite que questões centrais relativas aos processos de ensino-aprendizagem sejam apresentadas desde os primeiros semestres, proporcionando bases conceituais e contextuais que possibilitam, posteriormente, um aprofundamento articulado com outras disciplinas. Entretanto, quando a Didática é ofertada em períodos mais avançados, é possível questionar até que ponto seu ensino se torna subordinado às disciplinas de fundamentação da educação, como se seu arcabouço teórico fosse secundário, configurando a disciplina com um caráter predominantemente aplicacionista. No caso do curso da UFPB, a Didática é ofertada após componentes como Planejamento Educacional e Currículo e Trabalho Pedagógico, evidenciando uma lógica de subalternização que desarticula a concepção e a

organização do trabalho pedagógico, uma vez que os conhecimentos da Didática são fundamentais para a compreensão do sentido pedagógico dos processos de planejamento e desenvolvimento curricular.

Também é pertinente destacar a consistência proporcionada pela fragmentação da carga horária, sobretudo no que se refere à articulação da prática com o ensino da Didática. Esse arranjo curricular pode favorecer a mobilização de categorias conceituais da Didática em situações vivenciais, oferecendo subsídios contextuais que ampliam os horizontes formativos e fortalecem o senso decisório do(a) futuro(a) pedagogo(a) em sua atuação docente. Para tanto, a relação entre teoria e prática deve ser continuamente fecundada por movimentos dialéticos, evitando que a aplicação de metodologias, estratégias e técnicas se reduza a um procedimento mecanicista ou universalista, desvinculado das especificidades do contexto educativo e das demandas singulares dos sujeitos em formação.

Tecer a Formação: análise das ementas na construção do lugar da Didática

As ementas dos componentes curriculares destinados ao ensino da Didática nos cursos de Pedagogia constituem uma fonte relevante de análise, na medida em que revelam os temas que se vinculam ao escopo disciplinar da área. Como parte da programação curricular, as ementas têm a função de delinear o conjunto de conteúdos considerados básicos do componente, devendo estruturar-se segundo a lógica interna de cada disciplina, mas sem perder de vista as articulações horizontais e verticais que garantem a totalidade e a organicidade do currículo enquanto percurso formativo proposto às(aos) estudantes.

Entretanto, ainda que estabeleçam diretrizes gerais para a abordagem dos conteúdos, as ementas não traduzem, necessariamente, as mediações didáticas concretizadas no cotidiano dos cursos. Isso porque a efetivação do currículo depende das escolhas e dos recortes realizados pelos(as) docentes ao longo das aulas, os quais podem imprimir ênfases distintas e, em muitos casos, extrapolar ou ressignificar o que está previsto no documento oficial. Assim, embora fundamentais, as ementas não refletem de forma integral a dinâmica formativa vivida por professores(as) e estudantes no processo de ensino-aprendizagem, pois permite apreender a tensão existente entre o currículo prescrito - expresso nas ementas - e o currículo vivido, que se materializa nas práticas docentes concretas.

Nesse movimento, torna-se possível reconhecer que as ementas expressam uma dimensão formal e objetiva da organização curricular, mas não dão conta, por si só, da totalidade do processo formativo, o qual é atravessado por mediações, escolhas pedagógicas e condições históricas e sociais que configuram as realidades do ensino. Ou seja, em uma perspectiva dialética é fundamental considerar contradições, limites e potencialidades para que o ensino da Didática seja compreendido não apenas a partir da prescrição de conteúdos, mas como prática em constante construção por meio das relações multidimensionais entre os sujeitos, saberes e contextos do ensinar e do aprender. Isso implica reconhecer que a organicidade curricular não está dada *a priori*, mas se constitui no processo formativo, quando docentes e discentes interpretam e recriam e reconfiguram as determinações oficiais a partir das demandas históricas, sociais e culturais que atravessam a realidade da Educação Superior e, em particular, os cursos de Pedagogia.

Com base no procedimento de análise categorial de conteúdo (Bardin, 2004), o texto das ementas foi fragmentado em unidades de registro vocabular, a fim de identificação da frequência e das correlações que permitiram, inicialmente, a construção de três eixos centrais, dos quais derivaram a construção de 10 (dez) categorias temáticas para agrupamento e tratamento analítico.

Com base no procedimento de análise categorial de conteúdo (Bardin, 2004), o texto das ementas foi decomposto em unidades de registro vocabular, possibilitando a identificação da frequência e das correlações entre termos e expressões recorrentes. Essa foi a etapa inicial para a construção quatro eixos centrais de análise - a) fundamentos teóricos da Didática; b) metodologias e procedimentos de ensino; c) planejamento e organização da prática docente; d) aspectos históricos e políticos relacionados ao campo - os quais, por sua vez, orientaram a elaboração de dez categorias temáticas destinadas ao agrupamento e ao tratamento analítico do material, conforme se apresenta na Figura 1, a qual consiste em gráfico de calor (*heatmap*⁸). Esse recurso permite uma visualização rápida quais categorias são mais recorrentes nas linhas e colunas mais preenchidas. Cada linha representa uma IES, sendo possível a visualização das quais universidades compartilham conteúdos semelhantes em suas ementas.

⁸ O gráfico foi construído com apoio do ChatGPT (OpenAI), utilizado como ferramenta de apoio à organização e visualização dos dados. Seu uso não alterou os dados nem dispensou a autoria analítica.

Figura 1 – Heatmap de presença das categorias temáticas nas ementas analisadas

Presença de Categorias nas Ementas de Didática (Cursos de Pedagogia)

IES	Dimensão epistemológica/teórica	Dimensão metodológica/didática	Currículo e organização do ensino	Formação e identidade docente	Gestão e prática pedagógica	Relação professor-aluno-conhecimento	Dimensão política/social	Avaliação da aprendizagem	Tendências pedagógicas/históricas	Diversidade, inclusão e decolonialidade
UFAL	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
UFS	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
UFRB	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0
UFMA	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
UFPE	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0
UFPI	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
UFBA	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
UFRN	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0
UFPB	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0
UFCEG	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0
UNILAB	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1

Categorias Temáticas

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Foi possível depreender que as ementas convergem fortemente em três eixos centrais — fundamentos teóricos da Didática, metodologias/procedimentos de ensino e planejamento/organização da prática docente —, mas divergem quanto à ênfase em política, história e inclusão. A partir do método de categorização, a análise aponta que a “dimensão epistemológica/teórica” e metodológica da Didática assume presença quase em 10 das 11 ementas, dado relevante sobre a necessidade de que o seu ensino não ignore a natureza disciplinar do campo da Didática e sua relação intrínseca com a Pedagogia, campo científico que subsidia, teórica e metodologicamente, o estudo dos processos didáticos como fenômeno pedagógico. Entretanto, como se discutirá a seguir, os planos de ensino revelam que, embora recorrente, conteúdos condensados nessa categoria se resumem, na maior parte dos documentos analisados, a estudos pontuais situados no início do programa de aulas dos componentes. Também de modo expressivo encontram-se inseridos nas ementas de 9 dos 11 cursos, temas relativos às categorias “planejamento e organização do ensino” e “identidade e formação docente”. Essas três categorias formam, portanto, principais semelhanças no que concerne ao núcleo comum de conteúdos mapeados.

As categorias temáticas de recorrência intermediária, por sua vez, abrangem conteúdos referentes à “gestão e prática pedagógica”, presentes em 8 das 11 ementas, com ênfase na vinculação ao trabalho docente e à sua sistematização no âmbito da sala de aula e em outras relações escolares. Esse aspecto evidencia a preocupação dos cursos em oportunizar reflexões sobre os processos aos quais o ensino se articula, inserindo-o em um debate mais amplo sobre

o trabalho docente. Todavia, tal movimento pode contribuir para que o estudo sistemático das práticas de ensino em suas configurações didáticas próprias torne-se mais residual. Ressalte-se que não se defende, com esse apontamento, a desconsideração das articulações teórico-metodológicas entre o estudo do ensino e o de outras práticas pedagógicas, sobretudo no curso de Pedagogia, em que a Didática é convocada a contribuir também para a reflexão sobre princípios e formas de intervenção em diferentes cenários formativos (Severo, 2023), o que exige o domínio de processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações de aprendizagem. Entretanto, em razão da amplitude curricular do curso, torna-se necessário articular uma rede diversificada de temas em componentes que, tanto de forma integrada quanto específica, proporcionem estudos aprofundados sobre as singularidades de cada disciplina pedagógica. Considerando os limites de tempo impostos pela carga horária dos componentes curriculares, a dilatação do estudo sobre o ensino pode fragilizar a formação didática das(os) futuras(os) pedagogas(os).

Aparecendo em 7 das 11 ementas, outra categoria de recorrência intermediária é a que agrupa temas sobre “relação professor(a)-aluno(a)-conhecimento”. Sendo a Didática um campo de conhecimentos que estuda o ensino como mediação intencional e sistemática para as aprendizagens, a construção do seu objeto se configura pela problematização das lógicas que conectam esses três elementos constitutivos do que Houssaye (2000) define como triângulo didático, um modelo teórico que traduz a multirreferencialidade das decisões didáticas, considerando: as relações de ensino (professor[a]-saber), as relações de aprendizagem (estudante-saber) e as relações de formação (professor[a]-estudante). Sendo assim, o estudo da Didática deve perpassar a problematização sobre a o ensino com base em quais finalidades e a partir de quais meios é possível a construção de contextos que favoreçam e dinamizem tais relações, orientando-as de forma dialógica, crítica e criativa. Isso implica pensar o ensino na lógica das relações que o comprometem efetivamente com as aprendizagens (Franco, 2013), rompendo com o cânone redutor pelo qual a Didática preocupar-se-ia, de modo isolado e descontextualizado, com a ação do(a) professor(a), compreensão que induz decisões metodológicas arbitrárias e autocentradas por parte do(a) profissional.

A última categoria intermediária consistiu na “Avaliação da Aprendizagem”, aparecendo em 5 das 11 ementas, embora seja um tema que constitui o escopo disciplinar da Didática desde suas formulações mais clássicas até as mais atuais, de acordo com diferentes paradigmas da Pedagogia que a subsidiam ao longo de sua trajetória histórica. Aspecto fundante do processo didático, a avaliação da aprendizagem consubstancia a compreensão da(o) professor(a) sobre fatores diversos, especialmente de caráter metodológico, que incidem no

desenvolvimento dos objetivos do ensino e modulam, em diferentes graus, experiências e resultados de aprendizagem. Portanto, no estudo dessa disciplina é um tema de fundamental importância, mas que, segundo os documentos analisados, aparece em menos da metade das ementas.

No que se refere aos temas menos frequentes, foram mapeadas as categorias que envolvem “dimensão política e social do ensino”, presente em 5 das 11 ementas, “tendências pedagógicas na história da educação escolar”, presente em 4 das 11 ementas, e “diversidade, inclusão e decolonialidade”, presente em apenas 1 ementa. Como sublinhado anteriormente, as ementas são elementos formais da organização curricular e não refletem, necessariamente, o movimento concreto do currículo em ação nos cotidianos do ensino da Didática, razão pela qual não se pode afirmar que esses temas não sejam focalizados no trabalho com os(as) estudantes de Pedagogia.

A frequência reduzida de tópicos ligados à dimensão política e social do ensino, assim como aos processos de inclusão, convida à reflexão sobre a necessidade de, a partir da ementa, os(as) docentes problematizarem, em um primeiro momento, de que maneira as influências neoliberais se manifestam no campo da Didática, especialmente em proposições discursivas que, ao vincularem a educação à lógica de mercado, enfraquecem sua natureza epistemológica disciplina pedagógica (portanto fundamentada na Pedagogia como ciência), por reduzirem-na a um repertório meramente técnico de estratégias de ensino (D’Ávila, 2020). Em um segundo plano, problematizem como determinadas concepções curriculares, metodologias, estratégias, técnicas e recursos de ensino transportam, para os contextos escolares, estereótipos e estigmas que produzem/atualizam práticas de preconceito e segregação, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais, cujos reflexos comprometem a busca pela inclusão e pela equidade como princípios didáticos para a garantia do direito à educação (aprender e formar-se para desenvolver-se e participar, com pensamento crítico, autonomia e senso ético, de relações sociais, transformando-as em uma perspectiva emancipatória). Também é interessante ressaltar que o paradigma da decolonialidade, pode oferecer, como discute Candau (2023), um referencial crítico capaz de problematizar a historicidade e a hierarquização dos saberes escolarizados, permitindo que se revejam práticas e conteúdos que naturalizam desigualdades e invisibilizam culturas e epistemologias subalternizadas.

Assim como o estudo de abordagens decoloniais adquirem relevância nesse processo, tematizar questões sobre a Didática no contexto de outras tendências pedagógicas clássicas, modernas e contemporâneas é um movimento que aproxima o(a) estudante da análise de como se desdobram, a partir das Teorias da Pedagogia, proposituras sobre o ensinar e o aprender em

variados contextos históricos e sociais. Tal movimento favorece não apenas a compreensão das continuidades e rupturas históricas e pedagógicas nos modos de conceber a o ensino, mas também possibilita reconhecer como determinadas concepções podem reforçar ou tensionar desigualdades sociais, políticas e culturais.

Ao passo em que se depreende que os planos de ensino priorizam uma visão crítica e progressista sobre educação como elemento norteador das práticas docentes nas disciplinas de Didática, a baixa ênfase do estudo desses temas pode fragilizar a formação de profissionais capazes de, a partir desse campo disciplinar, problematizar criticamente as relações de poder, os processos de exclusão e os determinantes sociopolíticos que permeiam o ensino.

Em síntese, a análise das ementas permitiu estabelecer 10 categorias associadas a 4 eixos temáticos e três níveis de articulação dos conteúdos, de modo que: 1) o núcleo comum de temas mais recorrentes envolve epistemologia, metodologia e planejamento; 2) o núcleo intermediário contempla temas menos universais, porém frequentes, tais como relação professor-aluno-conhecimento, organização da prática docente, gestão e avaliação da aprendizagem ; 3) o núcleo diferenciador, que abrange temas ligados à inclusão e diversidade, menos frequente em todos os cursos.

Projeções do ensino: o que dizem os planos de curso?

Os 11 planos de ensino analisados foram disponibilizados por coordenadores(as) ou docentes dos cursos de Pedagogia, mediante solicitação institucional e/ou pessoal após a aprovação do projeto no âmbito do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pelo parecer de número 6.975.787. Os documentos registram como as ementas são projetadas em objetivos, conteúdos, avaliação e referências bibliográficas.

Com relação aos objetivos, todos os planos contemplam, de forma clara, expectativas de aprendizagem que se inserem no campo da Didática, embora cada um destaque com maior ênfase determinadas capacidades necessárias ao exercício do ensino. A leitura cuidadosa de todos os objetivos possibilitou a identificação de sete categorias temáticas, cuja denominação busca refletir diferentes modos de formulação textual para os mesmos, conforme apresenta o Quadro 2.

Quadro 2 – Recorrência de objetivos para o ensino de Didática

IES	Categorias agrupadoras dos objetivos						
	Planejar e avaliar aulas	Construir competências docentes gerais	Compreender os fundamentos da Didática	Integrar Teoria e Prática	Refletir sobre aspectos sociopolíticos do ensino	Compreender a relação professor(a)-aluno(a)	Criar Estratégias Inovadoras
UFBA							
UFAL							
UFS							
UFRN							
UFMA							
UFPI							
UFCG							
UNILAB							
UFPB							
UFRB							
UFPE							

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Como se nota, as quatro categorias mais frequentes foram “planejar e avaliar aulas”, “construir competências docentes gerais”, “compreender os fundamentos da Didática” e “integrar teoria e prática”, aspecto que sinaliza a centralidade da aula, da docência e da referência à Didática como um campo de conhecimento nas diferentes formulações textuais encontradas. Por outro lado, seguindo a tendência identificada na análise das ementas, a problematização sociopolítica do ensino não se apresenta como objetivo de aprendizagem nos componentes, o que fragiliza a possibilidade de que elementos da Didática Crítica sejam incorporados aos cursos, fomentando a compreensão das(os) estudantes sobre a complexidade do ensinar e aprender em um contexto marcado pela intensificação da agenda neoliberal na educação escolar.

No que se refere aos conteúdos de ensino, os planos evidenciam uma ampla diversidade de temas e questões no campo da Didática e coerência com as ementas e objetivos analisados, um aspecto importante a ser evidenciado em um plano de ensino para um componente de Didática. A sistematização das unidades de registro de conteúdo resultou na constituição de 07 categorias temáticas que serão discutidas de acordo com a ordem de frequência, sendo a primeira delas intitulada “história, fundamentos e teorias da Didática”, evidenciada em 9 planos (UFAL, UFS, UFMA, UFPE, UFRN, UFPB, UFCG, UNILAB e UFBA). Os conteúdos agrupados na categoria incluem retrospectiva histórica da Didática, fundamentos teóricos, teorias de ensino, pressupostos metodológicos, abordagens clássicas e contemporâneas. Mostra a ênfase em situar a Didática como campo específico de saber inscrito na Pedagogia. A

relevância desses conteúdos nos planos demonstra a coerência com as categorias também mais frequentes na análise das ementas e dos objetivos dos componentes.

A categoria “planejamento e organização do ensino” se reflete em 8 planos (UFS, UFMA, UFPE, UFRN, UNILAB, UFAL, UFRB, UFBA). Os temas plasmados na categoria envolvem planejamento didático, execução do ensino, organização de conteúdos, objetivos, sequências didáticas, estratégias metodológicas. Com frequência menos intensa, os conteúdos da categoria “relação-professor-aluno-conhecimento e prática docente” foram mapeados em 6 planos (UFMA, UFPE, UFAL, UNILAB, UFBA, UFRB), referindo-se à relação ensino-aprendizagem, prática reflexiva, profissionalidade docente, organização da aula, integração teoria-prática etc.

Em quarto lugar na ordem de frequência se encontram os conteúdos vinculados à categoria “avaliação da aprendizagem”, identificados em 6 planos (UFS, UFMA, UFRN, UNILAB e UFPE). Como mencionado anteriormente, é um aspecto problemático que os aspectos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem não tenham maior recorrência nos planos, por demarcarem questões fundamentais para o desenvolvimento das expectativas formativas que orientam o ensino do componente. Porém, como no caso da UFPB, há cursos de Pedagogia que, pela especificidade da formação da(o) pedagoga(o) demandar um estudo mais abrangente sobre fundamentos e metodologias de organização do trabalho pedagógico. possuem componentes específicos sobre avaliação da aprendizagem.

A categoria intitulada “dimensões política, social e ética da Didática” foi observada também em 6 planos (UFAL, UFPE, UFBA, UFRN, UNILAB, UFPB e UFCG). Tal como afirmado anteriormente, nota-se que a frequência moderada dessa categoria é uma razão para que os fundamentos da Didática Crítica se justifique como um referencial estruturante de concepção do escopo de questões que permitam, às(os) estudantes, a análise das relações entre o ensino e a função social da escola, reconhecer a dimensão sociopolítica que, nessa categoria, articula um componente ético na problematização de caminhos didáticos que fortaleçam a democracia, a diversidade e a equidade.

A categoria posicionada em sétimo lugar de frequência foi denominada de “desafios específicos”, tendo sido localizada em quatro planos. Essa categoria destaca-se por reunir temas que não estão referenciados nas ementas nem formalmente explicitados nos objetivos, embora possam ser associados a termos e expressões genéricas como “questões atuais” ou “escola na contemporaneidade”, a exemplo de: pandemia, ensino remoto e híbrido, desafios do cotidiano digital e integração internacional.

A última categoria na ordem de frequência denomina-se “tendências pedagógicas e metodologias alternativas”, expressa e (UFRN, UFPB, UFCG) e envolvendo, pontualmente, temas como Pedagogia Freinet, metodologia dialética e as correntes teórico-políticas da Pedagogia que emergem na história da educação brasileira. Em uma perspectiva crítica, o estudo dessas correntes/tendências é fundamental para situar a Didática como disciplina do campo da Pedagogia afetada diretamente pela dialética entre sociedade e educação, pois ao mesmo tempo que se concebe determinada por múltiplas condições, também se assume instrumento para superar aquelas que obstruem finalidades formativas emancipatórias.

A análise dos conteúdos demonstra que a Didática tem lastreado um plano potente de questões problematizadora das bases do ensino como prática pedagógica intencional e sistemática, enredando uma trama de conhecimentos que adquirem relevância quando mobilizados na análise e na proposição de perspectivas que orientam o fazer docente em sala de aula. Por outro lado, é considerável a ausência de conteúdos sobre o ensino no contexto da cultura digital e de modelos didáticos alternativos à forma escolar convencional. A baixa presença desses conteúdos pode limitar a capacidade das(os) estudantes de problematizar, compreender e experimentar diferentes arranjos metodológicos que ampliam a dimensão criativa do senso decisório diante do contexto contemporâneo de novas possibilidades para organizar o ensino e promover aprendizagens em diferentes tempos e espaços da realidade concreta e da virtualidade.

Nessa mesma direção, pode-se questionar a consistência da operacionalização dos objetivos relativos ao planejamento e à avaliação de aulas — a categoria mais recorrente nos planos — diante da ausência de um estudo sistemático sobre as estratégias, técnicas e recursos necessários à condução metodológica desse processo. Supõe-se que, para tal finalidade, as aulas e atividades formativas deveriam contemplar diferentes possibilidades metodológicas, articulando modelos, estratégias e recursos de ensino vinculados às abordagens teóricas da Didática. A falta de referência explícita a essa base instrumental permite inferir que a dimensão técnica do ensino não recebe o devido destaque na organização dos conteúdos, o que pode ser interpretado como um menosprezo à importância da aquisição de repertório metodológico e do domínio de procedimentos organizativos e operativos. Tais elementos são fundamentais para que as decisões didáticas em sala de aula e em outros espaços de aprendizagem estejam em consonância com a qualidade técnica esperada de profissionais que receberam uma formação específica para o exercício da docência.

Em se tratando das metodologias de ensino, a análise revelou padrões distintos na utilização de estratégias, técnicas e recursos didáticos. Observa-se que aulas

expositivas/dialogadas e atividades colaborativas/participativas são as mais recorrentes, presentes em grande parte dos planos (UFAL, UFRB, UFPE, UFBA, UFPB/UFCG, UNILAB). As metodologias ativas — como aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e pedagogia de projetos — aparecem de forma mais restrita, sendo citadas principalmente em planos da UFRB, UFPE e UFCG. Já os recursos digitais e tecnológicos estão praticamente limitados à UFBA, evidenciando uma adoção ainda incipiente de tecnologias digitais no ensino de Didática.

Notavelmente, algumas instituições (UFS, UFMA, UFPI e UFRN) não apresentam informações detalhadas sobre metodologias em seus planos, indicando lacunas de planejamento ou documentação insuficiente.

O Quadro 3 apresenta exemplos dos elementos de caracterização metodológica do ensino de Didática, de acordo com as informações contidas nos planos, organizados segundo sua natureza didática.

Quadro 3 – Classificação de estratégias, técnicas e recursos didáticos mapeados nos planos

Natureza didática	Exemplos
Expositivo-Dialogal	aula expositiva, dialogada, leitura e análise de textos
Colaborativo-Participativa	debates, rodas de diálogo, trabalhos em grupo, seminários e relatos de experiência.
Ativa	PBL, sala de aula invertida, pedagogia de projetos, tempestade mental e estudo de caso.
Produção Didática	elaboração de planos de aula, sequências didáticas, miniaula e projetos
Tecnológica-digital	fóruns, lives, softwares livres e plataformas digitais
Analítica	pesquisa, exercícios em campo e análise de filmes

Fonte: dados da pesquisa (2025)

As estratégias e instrumentos avaliativos mapeados nos planos demonstram uma ampla variedade metodológica e a escolha prioritária por aqueles que se inserem na perspectiva da avaliação somativa e formativa, com uma baixa frequência de propostas de avaliação diagnóstica. A maior parte dos componentes possuem uma estratégia avaliativa composta por três aplicações ao longo do seu curso. O Quadro 4 detalha as tendências avaliativas no ensino de Didática de acordo com instrumento/estratégia informada.

Quadro 4 - Tendências na avaliação da aprendizagem

Instrumento / Estratégia	Frequência nos planos de ensino
Atividade individual	6 (UFAL, UFRB, UFMA, UFPE, UFBA, UNILAB)
Atividade em grupo / colaborativa	5 (UFAL, UFRB, UFMA, UFBA, UNILAB)
Produção de planos, projetos ou materiais	5 (UFAL, UFMA, UFPE, UFBA, UNILAB)
Reflexão crítica / registro reflexivo	4 (UFAL, UFMA, UFPE, UNILAB)
Autoavaliação / heteroavaliação	1 (UNILAB)
Somente quantidade / não detalhado	4 (UFS, UFMA, UFPI, UFRN)

Fonte: dados da pesquisa (2025).

O ranking das tendências avaliativas evidencia a diversidade de estratégias e instrumentos. No topo, destacam-se instrumentos individuais como provas, testes e textos dissertativos, que estimulam aprendizagens conceituais e capacidade argumentativa. Em seguida, aparecem atividades em grupo ou colaborativas, presentes em cinco das instituições analisadas (UFAL, UFRB, UFMA, UFBA e UNILAB), que favorecem a construção coletiva do conhecimento e a interação entre pares, refletindo a importância do trabalho colaborativo na formação docente.

A produção de planos, projetos ou materiais didáticos, igualmente presente em cinco planos, evidencia a preocupação com a aplicação prática dos conceitos estudados, permitindo (às) aos estudantes organizar, planejar e experimentar estratégias didáticas de forma concreta. Instrumentos para a sistematização de experiências e registro reflexivo, observados em quatro instituições (UFAL, UFMA, UFPE e UNILAB), reforçam a ênfase na metacognição e na análise das próprias práticas. Por outro lado, instrumentos de autoavaliação ou heteroavaliação aparecem de forma pontual (UNILAB), indicando que essa perspectiva ainda é pouco explorada.

Finalmente, quatro instituições (UFS, UFMA, UFPI e UFRN) apresentaram menções genéricas ou restritas à quantidade de atividades, sem detalhamento dos instrumentos, sinalizando uma avaliação mais tradicional ou pouco sistematizada. Esse panorama demonstra que, apesar de diferenças na formalização dos planos, há um movimento consistente em diversificar os instrumentos avaliativos, buscando equilibrar avaliação formativa e desenvolvimento de competências conceituais, práticas e reflexivas no percurso de formação docente.

Quanto à literatura adotada nos componentes, a análise quantitativa da frequência de referências indicadas nos planos revela a predominância de autores(as) brasileiras(os). Destaca-se que José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Ilma Passos Veiga formam um núcleo central de obras adotadas, circunstância que indica a valorização de tradição intelectual desses(as) e de outras(os) didatas brasileiros, bem como de intelectuais do campo da Pedagogia que contribuem com os estudos da Didática, a exemplo de Paulo Freire e Demerval Saviani. Por outro lado, indicam a ausência de interlocução com obras produzidas em outros contextos que podem colaborar com a ampliação do quadro de teorizações em Didática. Nota-se a completa ausência às obras clássicas do campo, o que compromete a apropriação histórica e teórica das(os) estudantes e a compreensão dos percursos de constituição do conhecimento didático. No Quadro 5 se apresenta uma amostra dos(as) autores(as) listados maior frequência nas referências dos planos de ensino.

Quadro 5 – Autores(as) listados com maior frequência nos planos

Autor(a)	Planos	Frequência
José Carlos Libâneo	UFAL, UFS, UFRB, UFMA, UFPI, UFBA, UFPB/UFCG, UNILAB	8
Selma G. Pimenta	UFAL, UFMA, UFPE, UFBA, UNILAB, UFPB/UFCG, UNILAB	8
Ilma Passos Veiga	UFAL, UFRB, UFMA, UFPE, UFPI, UFPB/UFCG, UNILAB	7
Vera M. Candau	UFS, UFRB, UFMA, UFPI	5
Paulo Freire	UFS, UFRB, UFPE, UNILAB	5
Antoni Zabala	UFMA, UFBA, UNILAB	3
Dermeval Saviani	UFS	2
Hoffman e Luckesi	UFRB, UFMA	2

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A maioria das obras básicas é anterior a 2000, com algumas exceções: UFBA e UNILAB apresentam referências de 2010-2021, enquanto a UFRB incorpora obras recentes até 2020. Alguns planos (UFPI, UFRN) carecem de atualização significativa, refletindo potencial descompasso com debates contemporâneos. Existe uma clara valorização do clássico e do consolidado em Didática, mas poucos planos incorporam literatura recente sobre diversidade, inclusão, tecnologia e inovação didática. Há uma clara preferência pelo livro físico.

Considerações finais: tecendo novas tramas para a Didática

A análise dos planos de curso das disciplinas de Didática evidenciou um conjunto de tramas complexas que articulam objetivos, metodologias e estratégias avaliativas na formação inicial de pedagogas(os). Entre as potencialidades observadas, destaca-se a presença de ementas abrangentes, o estudo dos fundamentos e dimensões didáticas dos processos de ensino-aprendizagem, a diversificação metodológica e a preocupação com atividades que promovem reflexão crítico-criativa, como a produção de projetos didáticos, análise de relatos de experiência, realização de portfólios individuais e atividades colaborativas. Tais iniciativas indicam esforços para integrar teoria e prática, favorecendo a construção de conhecimentos e habilidades próprias do campo da Didática.

Apesar disso, os planos de ensino apresentam lacunas que consistem em desafios a serem compreendidos e superados, como a pouca ênfase na dimensão técnica do ensino, a inexistência de discussões sobre investigação didática, sobre inclusão, diversidade, cultura digital, desigualdades escolares, aspectos que se entrecruzam na complexa análise dos movimentos históricos, políticos e pedagógicos na trajetória da escola pública brasileira, locus de referência para pensar os desafios que a Didática terá que lidar na formação em cursos de licenciatura. Igualmente, a ausência de estudos fundacionais combinada com a predominância de literatura nacional anterior aos anos 2000 demonstram o desafio que se instala no campo diante da necessidade de reconhecer a tradição, situá-la historicamente e extrair elementos que permitam novas tramas.

Diante desse panorama, evidencia-se a necessidade de construir novas tramas na Didática, reafirmando que o cotidiano das relações de ensino-aprendizagem, nos componentes que constituem este campo nos cursos de Pedagogia, deve ser objeto constante de análise, reapropriação e ressignificação. Trata-se de um movimento contínuo de reflexão docente sobre como sua prática formativa pode servir de referência positiva para as(os) estudantes, considerando que a competência em ensinar é fundamento essencial para a própria disciplina.

Agradecimentos

Este trabalho foi subsidiado por um processo coletivo de produção de dados desenvolvido pelas(os) seguintes pesquisadoras(es), a quem se destinam esses agradecimentos pelo esforço e colaboratividade: Aline Mascarenhas (UNEB), Cristina d'Ávila (UFBA), Giovana Zen (UFBA), Leonardo Severo (UFPB), Roberto Machado (UFBA), Amali Mussi (UEFS), Lucia Gracia Trindade (UFRB) e Talamira Taita (UESB).

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004

CAMILLONI, Alicia W. de. De herencias, deudas y legados. Uma introducción a las corrientes actuales de la Didáctica. *In*: Camilloni, Alicia W. de *et al.* **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1996, p. 11-17.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática crítica intercultural e decolonial: uma perspectiva em construção. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 208–232

D'ÁVILA, Cristina. A Didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Edição Especial n.8. Jan./Abr./2020, p.86-101. Acesso em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082/1355> Acesso em: 30 de junho de 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro de. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas na Educação Superior? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15 p. 147-166 jul./dez. 2013. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Didatica%20M.%20Amelia.pdf> Acesso em: 30 de junho de 2025.

HOUSSAYE, Jean. **Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire**. Berna: Peter Lang, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. ¿Qué es actualmente la Didáctica? La Didáctica como medio para la transformación educativa y social. *In*: Silva, Wanderson Diogo Andrade da; Gomes, Suzana dos Santos; Pontes, Rosana Aparecida Ferreira (org.). **Didática e docência em diferentes contextos**. Fortaleza: EdUECE, 2025, p. 33-43.

LIBÂNIO, José Carlos. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 43–74.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014–1035, jul./set. 2021. DOI: 10.23925/1809-3876.2021v19i3p1014-1035. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423>. Acesso em: 19 ago. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; DOMINGUES, Isaneide; GOMES, Marineide de Oliveira; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes; LIMA, Vanda Moreira Machado; PINTO, Umberto de Andrade. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. São Paulo: Cortez, 2017.

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; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil: guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. *In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Cláudia (org.). Didática e saberes-fazer pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.* Petrópolis: Vozes, 2020. v. 1, p. 104–120.

PINTO, Umberto de Andrade. A didática e a docência em contexto. *In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). Didática: teoria e pesquisa.* 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2018. p. 81–98.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Didáctica y educación no escolar: un debate introductorio. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Rosario**, v. 1, n. 18, p. 1–15, jan. 2023. Disponível em: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/775>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SOBRE O AUTOR

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Doutor em Educação com Pós-Doutorado em Teoria da Pedagogia. Docente na Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES).

Contribuição de autoria: autor principal.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1461468952362951>

Como referenciar

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Tramas da Didática no curso de Pedagogia: projeções do ensino em universidades federais na região nordeste. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e17941, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17941