

# FORMAÇÃO DIDÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

*DIDACTIC-PEDAGOGICAL EDUCATION OF UNIVERSITY PROFESSORS:  
CONTRIBUTIONS TO TEACHING PRACTICE IN HIGHER EDUCATION*

**Daiane de Lourdes Alves Velho**

Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

**Edena Cristina Broch**

Mestranda em Educação pela American Global Tech University

**Cátia Oliveira Fernandes Peres**

Mestranda em Educação com Especialização em Tecnologia da Educação Digital pela American Global Tech University

**Maria Eliete Andrade Vitorino**

Mestranda em Educação com Especialização em Tecnologias na Educação Digital pela American Global Tech University

**Claudiomiro dos Santos Pereira**

Mestrando em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

**Adnilce Lara Araujo**

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

**Priscila Vignerom Lira**

Pós-Graduada em Psicopedagogia e Neuropsicologia pela UNOPAR

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.754>

Aceito em: 09.08.2026

**Resumo:** A docência universitária exige conhecimentos que ultrapassam o domínio de uma área específica, pois envolve planejamento, mediação pedagógica, seleção de estratégias e acompanhamento da aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da formação didático-pedagógica para a prática de professores do Ensino Superior, considerando a relação entre saberes acadêmicos, preparação para o ensino, estratégias didáticas e desenvolvimento profissional. A investigação é de abordagem qualitativa, natureza bibliográfica e caráter exploratório-descritivo. O corpus foi constituído por três estudos sobre didática universitária e formação pedagógica, examinados por meio de leitura analítica, comparação de argumentos e organização de eixos temáticos. Os resultados mostram que a titulação e a experiência profissional são relevantes, mas não substituem conhecimentos próprios da docência. Também evidenciam que a escolha de estratégias de ensino precisa estar vinculada aos objetivos formativos, às características dos estudantes e às condições concretas de aprendizagem. A formação continuada aparece como possibilidade de reflexão sobre a prática e de

construção coletiva de conhecimentos pedagógicos. Conclui-se que a formação didático-pedagógica fortalece a profissionalização docente ao favorecer decisões mais fundamentadas, diversificação metodológica e maior atenção à participação do estudante no processo educativo.

**Palavras-chave:** Didática. Docência universitária. Formação de professores. Ensino Superior. Prática pedagógica.

**Abstract:** University teaching requires knowledge that goes beyond mastery of a specific disciplinary field, since it involves planning, pedagogical mediation, the selection of teaching strategies, and the monitoring of learning. This article aims to analyze the contributions of didactic-pedagogical education to the practice of higher education professors, considering the relationship among academic knowledge, preparation for teaching, instructional strategies, and professional development. The study adopts a qualitative approach and is characterized as bibliographic, exploratory, and descriptive. The corpus comprises three studies on university didactics and pedagogical education, examined through analytical reading, comparison of arguments, and the organization of thematic axes. The findings indicate that academic qualifications and professional experience are relevant but do not replace knowledge specific to teaching. They also show that the selection of teaching strategies should be connected to educational objectives, student characteristics, and concrete learning conditions. Continuing education emerges as an opportunity for reflection on practice and for the collective construction of pedagogical knowledge. The study concludes that didactic-pedagogical education strengthens the professionalization of university teaching by supporting more grounded decisions, methodological diversification, and greater attention to student participation in the educational process.

**Keywords:** Didactics. University teaching. Teacher education. Higher education. Pedagogical practice.

## 1 Introdução

A docência no Ensino Superior reúne exigências científicas, profissionais e pedagógicas. O conhecimento aprofundado da área em que o professor atua é indispensável, mas a experiência universitária mostra que conhecer um conteúdo e saber ensiná-lo não constituem exatamente a mesma competência. O trabalho docente pressupõe transformar conhecimentos especializados em situações de aprendizagem, o que requer escolhas sobre objetivos, conteúdos, formas de abordagem, interação com os estudantes e avaliação.

A expansão do Ensino Superior tornou essa discussão ainda mais relevante. Santo e Luz (2013) observam que o crescimento desse nível de ensino ampliou a demanda por professores capazes de responder, ao mesmo tempo, às exigências curriculares e à condução pedagógica da sala de aula. Trata-se de um desafio que desloca a atenção da simples transmissão de conteúdos para a qualidade das condições criadas para que os estudantes aprendam.

A trajetória de muitos professores universitários ajuda a compreender parte dessa problemática. Em diversas áreas, o ingresso na docência ocorre depois de uma formação

predominantemente técnica, científica ou profissional. Mantovani e Canan (2015) chamam atenção para a existência de docentes com elevada titulação e sólido domínio de suas áreas, mas que nem sempre tiveram oportunidades sistemáticas de estudar os fundamentos pedagógicos necessários ao exercício do magistério superior.

Essa lacuna não significa desconsiderar a pesquisa ou a formação especializada. Ao contrário, o conhecimento científico permanece como base do trabalho universitário. O ponto central é reconhecer que a docência possui saberes próprios. Silva (2018) destaca que a preparação do professor envolve formação teórico-científica, formação didática e experiência prática, dimensões que se complementam na organização do ensino.

Compreendida dessa maneira, a didática deixa de ser vista como um repertório de técnicas prontas. Santo e Luz (2013) a relacionam à organização intencional de atividades que favorecem a construção do conhecimento, enquanto Silva (2018) ressalta que as decisões metodológicas precisam considerar tanto os objetivos quanto as características dos estudantes. O professor, portanto, não escolhe uma estratégia apenas para tornar a aula diferente, mas porque identifica nela possibilidades coerentes com aquilo que pretende ensinar.

Outro aspecto presente nos estudos analisados é a permanência de práticas centradas quase exclusivamente na exposição oral. Santo e Luz (2013) discutem os limites de modelos em que o estudante permanece como receptor de informações, e Silva (2018) mostra que a aula expositiva pode ser útil, mas se torna restritiva quando utilizada isoladamente e sem oportunidades de interação. A questão não está em eliminar determinada estratégia, e sim em compreender quando e por que utilizá-la.

Nesse contexto, a formação didático-pedagógica pode oferecer ao professor instrumentos para analisar a própria prática, compreender as respostas dos estudantes e reorganizar suas decisões. Mantovani e Canan (2015) identificam a formação continuada em serviço como espaço importante para enfrentar lacunas pedagógicas e fortalecer processos de desenvolvimento profissional no interior das instituições.

Diante dessas considerações, a questão norteadora deste estudo é: de que maneira a formação didático-pedagógica contribui para a prática docente dos professores que atuam no Ensino Superior? O objetivo geral consiste em analisar essas contribuições, considerando os saberes mobilizados na docência, as estratégias de ensino e a formação continuada. Especificamente, busca-se discutir a importância da didática na constituição profissional do professor universitário, examinar a relação entre formação acadêmica e preparação pedagógica e identificar implicações das escolhas metodológicas para a participação e a aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa justifica-se porque a qualidade do trabalho universitário não depende apenas do volume de conhecimentos acumulados pelo professor. Ela também se relaciona à capacidade de organizar experiências formativas, acompanhar processos de aprendizagem e refletir sobre os efeitos das decisões tomadas em sala. Ao reunir e colocar em diálogo os estudos de Santo e Luz (2013), Mantovani e Canan (2015) e Silva (2018), pretende-se contribuir para uma

leitura articulada da didática universitária, evitando a separação entre conhecimento específico, formação pedagógica e experiência profissional.

## **2 Referencial teórico**

### **2.1 Didática e docência no Ensino Superior**

A didática ocupa um lugar importante na docência universitária porque se volta às relações que se estabelecem entre o conhecimento, o professor e o estudante. Santo e Luz (2013) apresentam a didática como um conjunto de atividades organizadas pelo docente para favorecer a construção do conhecimento. Essa compreensão afasta a ideia de que ensinar corresponda apenas a expor conteúdos e destaca a necessidade de reflexão sobre a prática.

Na discussão desenvolvida por Santo e Luz (2013), a situação didática envolve três dimensões interligadas: os saberes culturais, os estudantes e o docente. Essa relação permite compreender que o ensino não ocorre de forma abstrata. Há um conteúdo a ser trabalhado, sujeitos com experiências e formas próprias de aprender e um professor que planeja, intervém e reorganiza suas ações conforme o contexto.

Silva (2018) amplia essa discussão ao tratar a didática como campo que envolve planejamento, organização dos conteúdos, estratégias de ensino e avaliação. Esses elementos não funcionam de modo isolado. Uma atividade pode ser interessante em si mesma e, ainda assim, produzir poucos efeitos quando não guarda relação com os objetivos estabelecidos ou quando desconsidera as condições de participação dos estudantes.

A literatura analisada também problematiza a permanência de concepções transmissivas. Santo e Luz (2013) apontam que práticas universitárias ainda podem ficar restritas à exposição, à memorização e ao uso da avaliação como mecanismo de controle. Silva (2018), por sua vez, observa que muitos docentes dominam principalmente a aula expositiva e nem sempre se sentem seguros para mobilizar outras estratégias.

Não se trata, contudo, de opor aula expositiva e metodologias participativas de forma simplista. Silva (2018) reconhece a relevância da exposição quando ela é planejada e conduzida adequadamente, mas alerta para seus limites quando se transforma na única forma de ensinar. A qualidade da prática depende menos do rótulo atribuído à metodologia e mais da coerência entre finalidade, conteúdo, estudantes, tempo, espaço e recursos disponíveis.

Essa compreensão exige uma atuação docente marcada por intencionalidade. O professor precisa saber o que deseja que os estudantes aprendam e, a partir disso, organizar percursos que favoreçam compreensão, participação e elaboração do conhecimento. A didática, portanto, não reduz a autonomia docente; ao contrário, oferece referências para que as escolhas deixem de ser improvisadas e possam ser justificadas pedagogicamente.

#### **2.2 Formação didático-pedagógica do professor universitário**

A formação para a docência universitária apresenta uma tensão recorrente entre especialização científica e preparação pedagógica. Mantovani e Canan (2015) mostram que a presença de mestres, doutores e profissionais reconhecidos em suas áreas não elimina questionamentos sobre a maneira como esses conhecimentos são trabalhados com os estudantes. A titulação qualifica o domínio acadêmico, mas não garante, por si só, o desenvolvimento dos conhecimentos necessários ao ensino.

Santo e Luz (2013) chegam a problema semelhante ao discutirem professores que conhecem profundamente a matéria, mas encontram dificuldades para conduzir pedagogicamente a aprendizagem. Essa situação evidencia que o trabalho universitário demanda competências que não são automaticamente adquiridas durante a formação especializada.

A questão torna-se especialmente visível entre docentes oriundos de bacharelados. Mantovani e Canan (2015) assinalam que a formação pedagógico-didática nem sempre ocupa lugar definido na trajetória desses profissionais. Em consequência, parte deles constrói modos de ensinar a partir das experiências que teve como estudante, reproduzindo práticas conhecidas sem que necessariamente tenha oportunidade de examiná-las criticamente.

Silva (2018) organiza a formação docente em três dimensões complementares: teórico-científica, didática e prática. A primeira diz respeito ao conhecimento específico da disciplina; a segunda, à compreensão e ao uso fundamentado de metodologias de ensino; a terceira, à inserção no ambiente educacional e à experiência concreta de sala de aula. Essa formulação é relevante porque evita reduzir a competência docente a um único componente.

Quando essas dimensões dialogam, a experiência deixa de ser apenas repetição de rotinas e pode tornar-se fonte de aprendizagem profissional. A formação pedagógica oferece conceitos para interpretar situações vividas, enquanto a prática apresenta problemas que desafiam o professor a rever conhecimentos, expectativas e estratégias. Esse movimento ajuda a compreender a docência como processo de formação permanente.

### **2.3 Saberes docentes e construção da prática profissional**

Os estudos selecionados permitem reconhecer que a docência universitária mobiliza saberes de diferentes naturezas. O professor precisa dominar os conteúdos de sua área, mas também necessita compreender como organizá-los em uma sequência formativa, como identificar dificuldades, como propor atividades e como avaliar aprendizagens. Esses conhecimentos se constroem na formação, na experiência e na reflexão sobre situações concretas.

Silva (2018) ressalta a importância dos saberes pedagógicos e de sua relação com os conhecimentos produzidos na prática. Essa aproximação evita duas reduções: considerar que a teoria pedagógica, sozinha, resolve os problemas da sala de aula ou imaginar que a experiência, sem estudo e reflexão, seja suficiente para orientar qualquer situação de ensino.

Santo e Luz (2013) acrescentam que a prática didática precisa considerar a subjetividade e as experiências dos estudantes. Embora o professor possua maior domínio do campo de conhecimento, a aprendizagem não ocorre de maneira uniforme. A compreensão dos estudantes sobre o conteúdo é atravessada por conhecimentos prévios, expectativas e formas distintas de participação.

Por isso, a construção da prática profissional envolve capacidade de leitura do contexto. Planejar não significa prever de forma rígida tudo o que acontecerá, mas estabelecer uma direção e criar condições para acompanhar o percurso. Quando surgem dificuldades, o professor precisa interpretar o que ocorreu e decidir se mantém, adapta ou substitui a estratégia inicialmente prevista.

Essa postura também modifica o sentido da autoridade docente. O professor continua responsável pela organização do ensino e pelo tratamento rigoroso do conhecimento, mas sua atuação não se confunde com centralização absoluta da fala. Ao criar espaços para perguntas, debates, resolução de problemas e produção dos estudantes, ele amplia as possibilidades de participação sem abandonar sua função pedagógica.

## **2.4 Estratégias didáticas e práticas pedagógicas no Ensino Superior**

As estratégias de ensino constituem uma dimensão concreta das decisões didáticas. Silva (2018) identifica, na literatura examinada, diferentes possibilidades aplicáveis ao Ensino Superior, entre elas aula expositiva, perguntas e respostas, estudo dirigido, solução de problemas, projetos, trabalho em grupo, estudo in loco, jogos, dramatização, seminário, debate e método da descoberta. A diversidade, porém, não deve ser confundida com uso aleatório de técnicas.

Para Silva (2018), a escolha de uma estratégia precisa considerar o objetivo da situação de ensino, o conteúdo, as características dos estudantes, o espaço e o tempo disponíveis. Essa orientação é particularmente importante porque desloca a discussão da ideia de método 'melhor' para a análise da adequação entre estratégia e finalidade.

Uma aula expositiva, por exemplo, pode ser pertinente para introduzir conceitos, organizar uma síntese ou apresentar relações complexas. Em outro momento, um problema, um debate ou um trabalho coletivo pode favorecer a aplicação, a argumentação e a confrontação de diferentes compreensões. O valor pedagógico decorre da função que a estratégia assume no percurso formativo.

Santo e Luz (2013) defendem a necessidade de ressignificar modelos de ensino diante das demandas contemporâneas. Essa ressignificação não depende apenas da incorporação de recursos ou tecnologias. Ela requer compreender como os estudantes aprendem e de que modo a mediação docente pode favorecer a apropriação dos conhecimentos.

A diversificação metodológica também exige preparação. Silva (2018) observa que alguns professores conhecem estratégias diferentes, mas evitam utilizá-las por insegurança, enquanto

outros as adotam apenas para variar a aula. Nos dois casos, a formação didática pode contribuir para que o professor compreenda os fundamentos, as condições de aplicação e os limites de cada escolha.

Assim, uma prática pedagógica consistente articula planejamento, conteúdo, estratégia e avaliação. Quando esses componentes são pensados em conjunto, o professor consegue acompanhar melhor o que os estudantes realizam, identificar obstáculos e produzir ajustes ao longo do processo.

## **2.5 Formação continuada e desenvolvimento profissional**

A formação continuada aparece nos estudos analisados como resposta possível às lacunas da preparação inicial para a docência universitária. Mantovani e Canan (2015) identificam crescente procura por ações pedagógico-didáticas e destacam o papel institucional na criação de programas de desenvolvimento profissional.

Essa perspectiva é importante porque a formação não fica restrita à iniciativa individual. A instituição de Ensino Superior também participa da construção de condições para que seus docentes estudem, compartilhem experiências e analisem problemas vividos no cotidiano. Mantovani e Canan (2015), ao examinarem um programa de pedagogia universitária desenvolvido em serviço, concluem que esse tipo de espaço pode contribuir para a formação continuada e para a construção de práticas pedagógicas voltadas à qualidade do ensino.

A formação continuada ganha maior sentido quando parte de questões reais do trabalho docente. Em vez de se limitar a treinamentos pontuais, pode promover discussão sobre planejamento, avaliação, relações pedagógicas e estratégias utilizadas. Nessa dinâmica, experiências bem-sucedidas e dificuldades deixam de ser episódios isolados e passam a constituir material de reflexão profissional.

Santo e Luz (2013) também defendem a reflexão sobre a práxis didático-pedagógica diante das demandas contemporâneas. A formação, nessa perspectiva, não termina com a obtenção de um título. Ela acompanha a carreira porque as turmas, os conhecimentos, as tecnologias e as condições institucionais se transformam.

O desenvolvimento profissional do professor universitário pode, portanto, ser compreendido como processo contínuo de estudo, experiência, diálogo e revisão da prática. A formação didático-pedagógica não oferece respostas prontas para todas as situações, mas amplia o repertório e a capacidade de decisão diante de problemas concretos do ensino.

## **3 Percurso metodológico**

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo. A opção por esse percurso decorreu do objetivo de compreender, a partir

de produções acadêmicas selecionadas, como a formação didático-pedagógica é relacionada à prática docente no Ensino Superior.

O corpus foi composto por três artigos disponibilizados para esta investigação: Santo e Luz (2013), que discutem perspectivas e desafios da didática no Ensino Superior; Mantovani e Canan (2015), que analisam políticas e experiências de formação pedagógico-didática de professores universitários; e Silva (2018), que examina estratégias de ensino adequadas à didática universitária. A seleção foi intencional, em razão da aderência direta desses textos ao problema e aos objetivos do artigo.

O procedimento de análise ocorreu em três movimentos. Inicialmente, realizou-se leitura integral dos estudos, com identificação de seus objetivos, argumentos centrais e conclusões. Em seguida, foram destacados trechos e ideias relacionados à formação pedagógica, aos saberes docentes, às estratégias de ensino, à participação dos estudantes e à formação continuada. Por fim, os achados foram comparados e organizados em eixos temáticos, buscando aproximações, diferenças de ênfase e relações entre os argumentos.

Por se tratar de revisão bibliográfica delimitada a três produções, os resultados não pretendem representar toda a literatura sobre docência universitária. O recorte foi utilizado para construir uma análise focalizada, mantendo correspondência entre as afirmações apresentadas e as fontes efetivamente examinadas. As citações foram empregadas predominantemente de forma indireta, com redação própria, a fim de preservar a autoria dos argumentos e evitar reprodução textual desnecessária.

## **4 Análise e discussão dos resultados**

### **4.1 Entre domínio científico e preparação para ensinar**

O primeiro eixo identificado refere-se à insuficiência do domínio científico como único fundamento da docência. Os três estudos convergem ao indicar que o conhecimento especializado é necessário, mas não resolve sozinho as demandas do ensino. Santo e Luz (2013) tratam essa questão como um duplo desafio: o professor precisa responder às exigências do conteúdo e, simultaneamente, conduzir pedagogicamente a aprendizagem.

Mantovani e Canan (2015) reforçam essa leitura ao mostrarem que elevada titulação acadêmica não elimina fragilidades pedagógico-didáticas. A contribuição de seu estudo está em evidenciar que a formação do professor universitário não pode ser avaliada apenas pela quantidade de títulos ou pela experiência profissional acumulada. Há um conjunto de conhecimentos relacionado especificamente ao ato de ensinar que precisa ser construído.

Silva (2018) oferece uma chave de interpretação para essa questão ao distinguir formação teórico-científica, didática e prática. A análise conjunta sugere que a profissionalização docente depende da articulação dessas dimensões. Quando uma delas é negligenciada, o professor pode

encontrar dificuldades para transformar conhecimento especializado em experiências formativas acessíveis e intelectualmente desafiadoras.

#### **4.2 Didática como fundamento das decisões pedagógicas**

O segundo eixo diz respeito ao papel da didática na tomada de decisões. Nos textos analisados, ela não aparece como simples coleção de técnicas. Santo e Luz (2013) a vinculam à organização de atividades destinadas à construção do conhecimento, enquanto Silva (2018) destaca a articulação entre planejamento, conteúdo, estratégias e avaliação.

Essa convergência permite afirmar que a formação didática contribui quando ajuda o professor a justificar suas escolhas. Em vez de selecionar uma atividade porque está em evidência ou porque foi utilizada com sucesso em outra turma, o docente passa a perguntar quais aprendizagens pretende favorecer, que conhecimentos prévios estão envolvidos e quais condições concretas possui para desenvolver a proposta.

A reflexão sobre a aula expositiva ilustra esse ponto. Santo e Luz (2013) criticam práticas excessivamente transmissivas, e Silva (2018) observa que a exposição pode cumprir funções importantes, desde que não monopolize o processo. O resultado da análise, portanto, não sustenta a substituição automática de métodos tradicionais, mas a necessidade de ampliar o repertório e escolher estratégias com maior intencionalidade.

#### **4.3 Participação do estudante e reorganização do ensino**

O terceiro eixo envolve a posição atribuída ao estudante. Os estudos apontam um deslocamento de concepções em que o aluno é visto predominantemente como receptor para perspectivas que reconhecem sua participação na construção da aprendizagem. Silva (2018) destaca essa mudança ao discutir o estudante como sujeito ativo, enquanto Santo e Luz (2013) consideram suas estratégias de aprendizagem e concepções prévias como parte da situação didática.

Esse deslocamento não diminui a responsabilidade do professor. Ao contrário, exige planejamento mais cuidadoso, porque participação não se produz apenas pela inclusão de atividades em grupo ou perguntas ocasionais. O docente precisa organizar situações em que o estudante tenha razões para mobilizar conhecimentos, formular explicações, confrontar ideias e acompanhar o próprio percurso.

Os textos também permitem perceber que metodologias diversificadas não garantem, por si mesmas, aprendizagem. A escolha precisa permanecer vinculada ao conteúdo e aos objetivos. Essa é uma contribuição importante para evitar a associação simplificada entre inovação e uso de determinada técnica.

#### 4.4 Formação continuada e responsabilidade institucional

O quarto eixo refere-se ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Mantovani e Canan (2015) mostram que programas de formação em serviço podem constituir espaços relevantes para enfrentar lacunas da preparação pedagógica. A experiência analisada pelas autoras indica que a formação continuada pode favorecer reflexão, compartilhamento de conhecimentos e revisão da prática.

Esse resultado amplia a compreensão da responsabilidade pela formação. O aperfeiçoamento pedagógico não deve depender exclusivamente do esforço individual do professor. As instituições podem criar condições de tempo, acompanhamento e trabalho coletivo para que questões didáticas sejam discutidas de maneira sistemática.

Santo e Luz (2013) também apontam a necessidade de reflexão sobre a práxis universitária diante de mudanças sociais e educacionais. Em conjunto, os estudos sustentam uma concepção de desenvolvimento profissional que combina estudo, experiência e análise crítica do cotidiano, sem tratar a formação como etapa encerrada com a pós-graduação.

A análise dos três textos permite, por fim, compreender que formação pedagógica, estratégias de ensino e desenvolvimento profissional são dimensões interdependentes. A diversificação metodológica se torna mais consistente quando está apoiada em conhecimentos didáticos; esses conhecimentos se aprofundam quando confrontados com a experiência; e a experiência produz aprendizagem profissional quando é objeto de reflexão individual e coletiva.

#### 5 Considerações finais

O estudo analisou as contribuições da formação didático-pedagógica para a prática docente no Ensino Superior a partir do diálogo entre três produções dedicadas à didática universitária, à formação de professores e às estratégias de ensino. A análise mostrou que o domínio científico e a titulação acadêmica são componentes indispensáveis da carreira universitária, mas não substituem a preparação necessária para organizar processos de ensino e aprendizagem.

A questão norteadora pode ser respondida pela compreensão de que a formação didático-pedagógica amplia as condições para o professor planejar, selecionar estratégias, acompanhar a aprendizagem e refletir sobre os efeitos de sua atuação. Sua contribuição não está em oferecer receitas, mas em favorecer decisões mais conscientes e coerentes com os objetivos formativos.

Outro achado importante refere-se à necessidade de superar a oposição simplificada entre métodos tradicionais e propostas inovadoras. Os estudos examinados indicam que nenhuma estratégia possui valor pedagógico independente do contexto. A escolha precisa considerar finalidade, conteúdo, características dos estudantes e condições de realização. Assim, diversificar práticas não significa acumular técnicas, mas construir alternativas adequadas às situações de ensino.

A participação do estudante também se mostrou central. Reconhecê-lo como sujeito da aprendizagem exige que o professor organize oportunidades de interação, problematização e elaboração do conhecimento. Essa perspectiva preserva a responsabilidade docente e, ao mesmo tempo, amplia o espaço de atuação intelectual dos estudantes.

A formação continuada completa esse quadro ao mostrar que aprender a ensinar é um processo que acompanha a trajetória profissional. Programas institucionais de desenvolvimento docente podem favorecer estudo, troca de experiências e análise da prática, especialmente para profissionais cuja formação de origem não contemplou conhecimentos pedagógicos de maneira sistemática.

Como limitação, destaca-se o corpus restrito a três artigos, selecionados pela relação direta com o tema. Estudos futuros podem ampliar a revisão, incorporar pesquisas recentes e desenvolver investigações empíricas com docentes de diferentes áreas, buscando compreender como os conhecimentos didático-pedagógicos são construídos e mobilizados em situações reais de ensino.

Conclui-se que a docência universitária se fortalece quando conhecimento científico, saber pedagógico e experiência profissional deixam de ocupar espaços separados. A didática contribui justamente para essa articulação, oferecendo fundamentos para transformar o domínio de uma área em experiências de aprendizagem planejadas, reflexivas e sensíveis às características dos estudantes.

## Referências

MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida; CANAN, Silvia Regina. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o Programa Pedagogia Universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 136-148, out./dez. 2015.

SANTO, Eniel do Espírito; LUZ, Luiz Carlos Sacramento da. Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. *Saberes*, Natal, RN, v. 1, n. 8, p. 58-73, ago. 2013.

SILVA, Júlio Fernando da. Didática no ensino superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 204-219, jul./dez. 2018.