

# DIDÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, PRÁTICA DOCENTE E CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

*DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGY: PEDAGOGICAL CONCEPTIONS, TEACHING PRACTICE AND THE CONSTRUCTION OF LEARNING*

**Kamilla de Carvalho Almeida**

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

**Andréia Cristiane Godoy Fernandes Lopes**

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

**Maria Aparecida Moreira da Silva**

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

**Lucineia Marques de Arruda**

Mestre em ensino de biologia pela Universidade do Estado de Mato Grosso

**Caroline de Souza Ruediger**

Graduada em Ciências Biológicas pela Unic e Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI. Especialização, pós-graduação lato sensu em Educação Infantil com ênfase em Alfabetização pelo Faculdade Albert Einstein

**Ana Paula Lima de Castro**

Especialista em Educação Inovadora pela Universidade Católica de Brasília

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i10.845>

Aceito em: 01.09.2026

**Resumo:** Este artigo discute a relação entre didática, metodologia do ensino e prática docente, considerando a historicidade das concepções pedagógicas e seus efeitos sobre a organização do trabalho educativo. Parte-se do entendimento de que ensinar não corresponde à simples aplicação de técnicas previamente definidas, pois toda escolha metodológica expressa determinada compreensão de conhecimento, aluno, professor, educação e sociedade. O estudo aborda a constituição histórica da didática, a articulação entre currículo e ação pedagógica e as concepções tradicional, escolanovista, tecnicista, crítica e histórico-dialética de metodologia do ensino. Também são analisadas contribuições de diferentes matrizes pedagógicas para a compreensão do papel docente, da participação do aluno, da avaliação e da seleção de estratégias de ensino. A discussão evidencia que a prática pedagógica ganha consistência quando objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação são organizados de modo coerente com o contexto e com as finalidades formativas. No ensino superior, essa exigência envolve, além do domínio específico da área, competência pedagógica, capacidade reflexiva, pesquisa, diálogo e formação permanente. Conclui-se que a didática permanece como campo fundamental para interpretar e orientar o ensino, desde que não seja reduzida a receitas. Sua contribuição está na possibilidade de articular fundamentos teóricos e decisões

concretas, favorecendo um trabalho docente intencional, contextualizado e comprometido com a aprendizagem.

**Palavras-chave:** didática. Metodologia do ensino. Prática docente. Ensino-aprendizagem. Formação docente.

**Abstract:** This article discusses the relationship between didactics, teaching methodology and teaching practice, considering the historicity of pedagogical conceptions and their effects on the organization of educational work. It assumes that teaching cannot be reduced to the simple application of previously defined techniques, since every methodological choice expresses a particular understanding of knowledge, students, teachers, education and society. The study addresses the historical constitution of didactics, the articulation between curriculum and pedagogical action, and traditional, progressive, technicist, critical and historical-dialectical conceptions of teaching methodology. Contributions from different pedagogical approaches are also examined in relation to the teacher's role, student participation, assessment and the selection of teaching strategies. The discussion indicates that pedagogical practice becomes more consistent when objectives, content, procedures, resources and assessment are coherently organized according to context and educational purposes. In higher education, this requirement includes pedagogical competence, reflective capacity, research, dialogue and continuing education, in addition to subject-matter expertise. It is concluded that didactics remains a fundamental field for interpreting and guiding teaching, provided that it is not reduced to prescriptive formulas. Its contribution lies in articulating theoretical foundations and concrete decisions in favor of intentional, contextualized teaching committed to learning.

**Keywords:** Didactics. Teaching methodology. Teaching practice. Teaching and learning. Teacher education.

## 1 Introdução

A reflexão sobre o ensino exige considerar que a prática docente é constituída por escolhas. Ao selecionar conteúdos, organizar uma aula, propor uma atividade, formular perguntas, definir recursos ou avaliar a aprendizagem, o professor toma decisões que não são neutras. Essas decisões se relacionam a concepções de educação, conhecimento, sujeito e sociedade, ainda que nem sempre estejam explicitadas no cotidiano. Por essa razão, discutir didática e metodologia do ensino significa ultrapassar a ideia de que ensinar consiste apenas em dominar técnicas ou repetir procedimentos considerados eficientes.

Velho et al. (2026) analisam a didática no ensino superior como dimensão da organização do trabalho pedagógico, abrangendo planejamento, mediação e avaliação. Nessa perspectiva, a aula envolve relações entre professor, aluno, conhecimento e condições concretas de aprendizagem, não podendo ser reduzida à apresentação de informações.

A atividade de ensinar também envolve acompanhamento. Em situações de trabalho investigativo, o professor apresenta a tarefa, acompanha o desenvolvimento das ações dos alunos e conduz momentos de síntese e conclusão. Durante esse percurso, precisa criar condições para

que os alunos formulem questões, comuniquem ideias, testem possibilidades e justifiquem conclusões. A intervenção docente, portanto, não se resume à exposição de informações, mas inclui a organização de ambientes em que ação e reflexão possam se relacionar (VELHO et al., 2026).

Essa compreensão se torna especialmente importante quando se observa a diversidade de concepções metodológicas presentes na história da educação. Manfredi (1993) chama atenção para o caráter histórico do conceito de metodologia do ensino. Em vez de admitir uma definição universal e atemporal, a autora relaciona os métodos às concepções e práticas educativas que lhes dão sustentação. Assim, uma técnica não pode ser analisada isoladamente do projeto educativo em que se insere, dos sujeitos a quem se dirige e dos objetivos que pretende alcançar.

A problemática que orienta este artigo pode ser expressa pela seguinte questão: de que modo as diferentes concepções de didática e metodologia do ensino contribuem para compreender a organização da prática docente e a construção da aprendizagem? O objetivo geral consiste em analisar fundamentos históricos e pedagógicos da didática e da metodologia do ensino, destacando suas implicações para o planejamento, a mediação, a participação do aluno e a avaliação. De modo específico, busca-se discutir a historicidade das concepções metodológicas, examinar a relação entre didática e currículo e refletir sobre as exigências pedagógicas da docência, com atenção ao ensino superior.

A relevância da discussão está no fato de que a prática pedagógica frequentemente reúne marcas de diferentes tradições. Em uma mesma instituição podem coexistir aulas expositivas centradas na transmissão, propostas de aprendizagem pela atividade, procedimentos orientados por objetivos operacionais e experiências que valorizam diálogo, problematização e leitura crítica da realidade. Compreender essas matrizes ajuda o professor a reconhecer os fundamentos de suas decisões e a evitar o uso automático de estratégias desarticuladas de finalidades formativas.

O texto está organizado em um referencial teórico que aborda a constituição da didática, a relação com o currículo, as diferentes concepções de metodologia do ensino e o papel docente; em seguida, apresenta-se o percurso metodológico adotado e uma análise articulada dos principais eixos encontrados nos materiais estudados. Ao final, retomam-se as implicações da discussão para uma prática docente consciente, coerente e contextualizada.

## **2 Referencial teórico**

A didática se constituiu historicamente como um campo de reflexão sobre o ensinar. Seu desenvolvimento acompanha mudanças nas formas de compreender a escola, o conhecimento, a infância, a formação humana e o papel social da educação. Por isso, sua história não pode ser reduzida a uma sequência de técnicas. Cada formulação didática responde a problemas de determinado tempo e traduz maneiras específicas de organizar a relação entre professor, aluno, conteúdo e contexto.

A passagem de modelos centrados na transmissão para perspectivas que valorizam atividade, experiência, eficiência técnica, diálogo ou transformação social revela que a metodologia do ensino se modifica com os pressupostos que orientam a educação. Desse modo, a escolha de um método exige considerar sua finalidade, os sujeitos envolvidos, o contexto e a concepção de aprendizagem que o sustenta.

## **2.1 Didática, ensino e organização da prática pedagógica**

A didática possui uma trajetória histórica vinculada à organização do ensino, mas não se esgota no domínio instrumental de métodos. Ao examinar as transformações desse campo, Velho et al. (2026) destacam a coexistência de diferentes concepções pedagógicas e a necessidade de relacionar escolhas metodológicas às finalidades da formação.

Libâneo (2015) compreende a didática como disciplina pedagógica indispensável à formação profissional docente, cujo objeto se relaciona ao processo de ensino-aprendizagem e à apropriação de conhecimentos em contextos determinados. Nessa perspectiva, a didática articula fundamentos teóricos e situações reais de ensino, contribuindo para aproximar conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico na ação do professor.

Essa estrutura relacional impede que o professor seja compreendido apenas como transmissor e o aluno apenas como receptor. Mesmo em propostas com diferentes graus de diretividade, a aprendizagem depende de como os conteúdos são apresentados, retomados, problematizados e relacionados às experiências e conhecimentos já existentes. A qualidade da ação didática decorre, assim, da coerência entre os componentes do ensino e da capacidade de acompanhar o percurso efetivamente realizado pelos alunos.

Um aspecto importante é a articulação entre ação e reflexão. O material sobre didática destaca que o professor precisa propor tarefas diversificadas, acompanhar o trabalho, estimular a comunicação e ajudar os alunos a construir conceitos. Isso supõe planejamento, mas também abertura para observar respostas, dificuldades e caminhos inesperados. Planejar não significa determinar previamente cada reação; significa construir referências que permitam conduzir o processo sem perder de vista os objetivos de aprendizagem.

A didática, nessa perspectiva, opera entre a intenção educativa e a situação concreta. Os objetivos orientam o percurso, os conteúdos constituem o objeto de estudo, as estratégias organizam formas de aproximação com o conhecimento e a avaliação produz informações sobre o processo. Quando esses elementos são tratados separadamente, a aula pode perder unidade. Quando são articulados, tornam-se parte de uma mesma decisão pedagógica.

Também é necessário distinguir variedade de estratégias e improvisação. Diversificar uma aula não significa acumular recursos. Velho et al. (2026) ressaltam que o uso de diferentes meios precisa estar vinculado aos objetivos pretendidos. Um recurso pode ser interessante, mas pedagogicamente pouco produtivo se não favorecer a compreensão do conteúdo ou se for

empregado apenas para tornar a aula aparentemente dinâmica. A intencionalidade é o critério que transforma o recurso em mediação pedagógica.

Por esse motivo, a competência didática envolve capacidade de leitura do contexto. O professor precisa reconhecer características da turma, natureza do conhecimento trabalhado, tempo disponível, condições institucionais e formas de participação possíveis. A escolha metodológica torna-se mais consistente quando nasce dessa leitura e quando pode ser revista à luz do que acontece durante o processo.

## **2.2 Didática e currículo: conteúdo, finalidade e contexto**

A relação entre didática e currículo é decisiva porque ensinar pressupõe selecionar conhecimentos e criar condições para sua apropriação. Velho et al. (2026) associam a organização didática à articulação entre objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação; essa articulação ajuda a compreender como orientações curriculares se concretizam em situações de aula.

A articulação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico constitui um ponto central da formação docente. Libâneo (2015) observa que a separação entre esses conhecimentos fragiliza tanto a formação excessivamente genérica quanto aquela centrada quase exclusivamente nos conteúdos específicos. Para o autor, ensinar exige compreender a estrutura do conhecimento e, simultaneamente, as condições pedagógicas que favorecem sua apropriação pelos alunos.

O currículo responde, entre outras questões, ao que ensinar e às razões pelas quais determinados conhecimentos são considerados relevantes. A didática, por sua vez, não pode se limitar ao como ensinar sem dialogar com essas escolhas. Estratégias metodológicas dependem da natureza dos conteúdos, dos objetivos e do contexto. Isso significa que uma mesma técnica não produz os mesmos efeitos em qualquer situação e que a organização do ensino precisa respeitar as especificidades do objeto de conhecimento.

Essa articulação também evidencia que a seleção do conhecimento não é neutra. Ao decidir o que ganha tempo, visibilidade e aprofundamento, a instituição estabelece prioridades formativas. A prática docente participa dessa concretização curricular, pois transforma orientações gerais em experiências de aprendizagem. O professor interpreta o currículo, organiza sequências, estabelece relações entre conceitos e define formas de participação.

A centralidade do aluno, indicada no material de didática, não significa esvaziar o conteúdo. Colocar o aluno no centro das considerações curriculares significa pensar as condições pelas quais ele poderá apropriar-se do conhecimento. Conteúdo e sujeito não são polos excludentes. A tarefa didática consiste justamente em produzir mediações que permitam ao aluno entrar em contato com saberes sistematizados, compreendê-los, relacioná-los e utilizá-los de maneira progressivamente autônoma.

Essa compreensão ajuda a superar dois extremos: de um lado, a aula que privilegia o conteúdo como informação a ser transmitida, sem considerar as condições de aprendizagem; de outro, a atividade que valoriza participação, mas não assegura aprofundamento conceitual. A articulação entre currículo e didática exige que participação e conhecimento caminhem juntos.

### **2.3 Concepções de metodologia do ensino**

Manfredi (1993) parte da origem do termo metodologia para indicar a ideia de caminho orientado a uma finalidade, mas considera insuficiente uma definição abstrata que possa servir indistintamente a qualquer prática educativa. Para a autora, as concepções metodológicas são historicamente produzidas e se vinculam a projetos educativos específicos. Essa posição desloca o debate do simples inventário de técnicas para a análise dos princípios que orientam seu uso.

Na concepção tradicional, a metodologia é associada a procedimentos padronizados voltados à transmissão de conhecimentos sistematizados. O ensino tende a seguir uma lógica previamente estabelecida e o professor ocupa posição central na organização da atividade. Manfredi (1993) observa que, nesse modelo, conteúdos, sujeitos e contextos podem perder relevância como elementos estruturantes do método, pois prevalece a crença em uma forma geral de organizar a instrução.

A crítica ao formalismo tradicional abriu espaço para propostas escolanovistas. Nessa concepção, ganham destaque a individualidade, as diferenças de ritmo, as potencialidades do aluno, a liberdade e a atividade. O aprender fazendo, a experimentação e os métodos ativos modificam a posição do aluno no processo educativo. O professor passa a ser descrito como orientador ou condutor das atividades, e a aprendizagem é pensada a partir da participação do educando (MANFREDI, 1993).

As propostas escolanovistas questionaram a passividade atribuída ao aluno em formas tradicionais de instrução. Ao discutir a história da didática, Velho et al. (2026) observam que diferentes paradigmas permanecem presentes nas práticas contemporâneas, tornando insuficiente a oposição simples entre procedimentos tradicionais e inovadores.

Entretanto, Manfredi (1993) também apresenta limites da concepção escolanovista. Ao enfatizar dimensões individuais, afetivas e interpessoais, algumas formulações podem afastar-se das condições sociais e políticas em que a educação se realiza. A valorização da autonomia e da participação não elimina, por si só, desigualdades estruturais nem resolve as tensões existentes entre projetos educacionais e condições concretas de escolarização.

A concepção tecnicista desloca a ênfase para eficiência, racionalização e controle dos resultados. Segundo Manfredi (1993), essa tendência incorporou à metodologia do ensino princípios de planejamento racional, operacionalização de objetivos, sequências cuidadosamente programadas e instrumentos de avaliação previamente definidos. O professor corre o risco de tornar-se aplicador de procedimentos elaborados externamente, enquanto o processo educativo é organizado pela relação entre objetivos, meios e resultados.

A leitura de Manfredi (1993) permite reconhecer os limites de uma metodologia definida principalmente pela operacionalização de objetivos e pelo controle de resultados. Quando procedimentos padronizados se sobrepõem à análise das condições educativas, a avaliação tende a restringir-se à verificação do que foi previamente programado.

A crítica às perspectivas exclusivamente instrumental e tecnicista favoreceu a emergência de concepções que recolocaram a dimensão social e política da educação. Manfredi (1993) descreve a metodologia crítica como estratégia voltada à reflexão sobre a realidade vivida, à tomada de consciência e à transformação. Nessa abordagem, o método não é neutro, pois se relaciona às condições históricas e às finalidades da formação.

A concepção histórico-dialética aprofunda esse entendimento ao vincular metodologia, visão de mundo, concepção de educação e prática social. Manfredi (1993) propõe pensar a metodologia como articulação entre princípios sociopolíticos, epistemológicos e psicopedagógicos e uma estratégia técnico-operacional. A técnica não desaparece; ela é reposicionada. Em vez de funcionar como fórmula autônoma, passa a ser organizada de acordo com princípios e situações concretas.

Essa formulação é particularmente fecunda porque evita a oposição simplista entre teoria e técnica. Uma prática crítica também precisa decidir como organizar o tempo, quais recursos utilizar, como apresentar conceitos, que perguntas propor e como avaliar. A diferença está no fato de que essas decisões são compreendidas como parte de um projeto formativo mais amplo e não como procedimentos universais.

A historicidade das concepções metodológicas mostra, portanto, que as práticas atuais carregam heranças distintas. A aula expositiva, o trabalho por projetos, a atividade experimental, o roteiro sequenciado, a avaliação contínua e a problematização podem ter sentidos diferentes conforme a maneira como são articulados. O desafio docente não consiste em aderir mecanicamente a uma tradição, mas em reconhecer fundamentos, possibilidades e limites das escolhas realizadas.

## **2.4 Matrizes pedagógicas e diferentes compreensões do ensinar**

A comparação entre matrizes pedagógicas ajuda a perceber que os papéis atribuídos ao professor e ao aluno variam conforme as concepções de conhecimento e formação. Velho et al. (2026) retomam essa evolução histórica e defendem a análise crítica das práticas de ensino, evitando tanto a reprodução mecânica de procedimentos quanto a adoção irrefletida de estratégias apresentadas como inovadoras.

Comênio é apresentado por Velho et al. (2026) como referência para a sistematização da didática moderna, especialmente pela preocupação com a organização dos métodos e com a acessibilidade da aprendizagem. Sua presença na história do pensamento pedagógico mostra que o debate sobre a forma de ensinar antecede as discussões contemporâneas sobre inovação.

As propostas de sistematização do ensino evidenciam a preocupação histórica com a sequência das atividades e a progressão dos conteúdos. Na análise de Velho et al. (2026), as transformações da didática não constituem uma sucessão linear de modelos: concepções distintas podem coexistir, exigindo que o professor examine a função pedagógica de cada procedimento.

Em concepções de orientação comportamental, a programação do ensino e o acompanhamento das respostas assumem papel relevante. Essa ênfase pode contribuir para observar resultados, mas não substitui a análise dos processos intelectuais e das condições sociais da aprendizagem.

Nas abordagens humanistas, a qualidade da relação pedagógica recebe atenção especial. Confiança, escuta e participação são compreendidas como condições importantes para o envolvimento do aluno, sem dispensar a organização do conhecimento.

As perspectivas dialógicas ampliam a discussão ao considerar o aluno como sujeito capaz de interpretar e problematizar a realidade. Nesse horizonte, a interação pedagógica precisa oferecer oportunidades de argumentação e reflexão, e não apenas de reprodução de conteúdos.

Essas matrizes mostram que a pergunta sobre o método é inseparável da pergunta sobre o sujeito. Se o aluno é visto como receptor, a metodologia tende a organizar a transmissão; se é compreendido como participante ativo, as estratégias passam a prever ação e experimentação; se o foco recai sobre comportamentos observáveis, a programação e o controle assumem maior peso; se a aprendizagem é compreendida como processo dialógico e histórico, problematização e participação tornam-se centrais. Reconhecer essas diferenças torna a escolha didática mais consciente.

## **2.5 Docência no ensino superior e competência pedagógica**

Essa experiência ajuda a diferenciar a adoção pontual de técnicas de uma reorganização pedagógica mais ampla. Conforme Velho et al. (2026), o uso de metodologias ativas exige planejamento, clareza dos objetivos e acompanhamento contínuo. A participação discente, por si só, não dispensa a mediação do professor nem a sistematização dos conceitos estudados.

Em pesquisa publicada na Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, Velho et al. (2026) descrevem uma intervenção didática realizada em uma turma de licenciatura em Pedagogia de Mato Grosso. O estudo empregou aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso, sala de aula invertida e atividades colaborativas. Os resultados relatados pelos autores indicaram maior participação dos acadêmicos e ampliação das oportunidades de relacionar os conhecimentos teóricos às situações da docência. Trata-se de evidência situada naquele contexto, e não de comprovação de que a mesma estratégia produzirá resultados idênticos em todas as turmas.

No ensino superior, o domínio de um campo científico ou profissional não garante, isoladamente, a capacidade de organizar situações de aprendizagem. Velho et al. (2026) apontam

a necessidade de preparação pedagógica para o planejamento, a avaliação e a mediação, além do conhecimento específico da área de atuação.

Essa exigência pode ser compreendida também a partir da crítica de Libâneo (2015) à dissociação entre domínio do conteúdo e preparo pedagógico-didático. O autor sustenta que a formação profissional do professor precisa favorecer a interdependência entre esses campos, evitando que a didática seja reduzida a procedimentos instrumentais ou que o conhecimento específico permaneça desvinculado das formas pelas quais os alunos aprendem.

Essa exigência questiona a ideia de que a experiência profissional ou a titulação acadêmica sejam suficientes para assegurar uma docência de qualidade. Ensinar requer transformar conhecimento especializado em objeto de aprendizagem, selecionar percursos, antecipar dificuldades, produzir explicações, propor situações de aplicação e acompanhar a compreensão dos alunos. Trata-se de um saber profissional que se constrói na articulação entre formação, experiência e reflexão.

A formação permanente acompanha as mudanças que atravessam a docência e favorece a revisão das próprias práticas. Mais do que acumular informações, a formação continuada permite fundamentar escolhas, confrontar teorias com situações vividas e transformar problemas cotidianos em oportunidades de estudo, pesquisa e aperfeiçoamento.

Outro aspecto é a relação entre ensino e pesquisa. A docência universitária ganha densidade quando o professor não apenas apresenta resultados prontos, mas introduz o aluno em modos de perguntar, investigar, argumentar e construir conhecimento. Essa perspectiva aproxima a aula de uma atividade intelectual compartilhada e exige que o docente crie condições para que os alunos ultrapassem a memorização de informações.

A competência pedagógica também envolve avaliação. Avaliar não pode ser uma etapa isolada ao final do percurso. Quando integrada ao processo, a avaliação permite identificar avanços, dificuldades e necessidades de reorganização do ensino. A informação produzida pela avaliação interessa tanto ao aluno quanto ao professor, porque oferece elementos para decidir o que precisa ser retomado, aprofundado ou modificado.

Por fim, a docência no ensino superior requer coerência entre formação profissional e formação humana. Velho et al. (2026) relacionam qualidade, ética, inovação e conhecimento, indicando que a preparação para o exercício profissional não se reduz à aquisição de habilidades técnicas. O ensino superior participa da formação de sujeitos capazes de agir em situações complexas, interpretar problemas e assumir responsabilidades em suas áreas de atuação.

### **3 Percorso metodológico**

O estudo foi desenvolvido por meio de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e interpretativa. A análise bibliográfica tomou como base estudos selecionados sobre didática, metodologia do ensino e formação docente, buscando identificar conceitos, concepções

pedagógicas e relações com a prática educativa. A análise não buscou quantificar ocorrências nem estabelecer hierarquias entre as perspectivas apresentadas; concentrou-se na compreensão dos sentidos atribuídos ao ensino e às decisões metodológicas.

O percurso de leitura foi organizado em movimentos complementares. Inicialmente, foram identificados os conceitos centrais de didática e metodologia do ensino. Em seguida, foram agrupados trechos relacionados à historicidade das concepções pedagógicas, à relação entre currículo e didática, ao papel do professor e do aluno, à avaliação e à docência no ensino superior. Posteriormente, esses eixos foram colocados em diálogo, buscando convergências, tensões e mudanças de ênfase entre as diferentes perspectivas.

A análise adotou como princípio a preservação do contexto argumentativo das fontes. Em vez de tratar expressões isoladas como definições autossuficientes, procurou-se compreender como cada concepção organiza finalidades, sujeitos e procedimentos. Esse cuidado é especialmente importante porque termos como participação, método, avaliação, eficiência e autonomia podem assumir significados diferentes conforme o referencial pedagógico em que aparecem.

Também se evitou transformar a revisão em uma enumeração de autores e tendências. O interesse principal foi construir uma discussão temática capaz de evidenciar implicações para a prática docente. Assim, as concepções foram mobilizadas para responder a questões concretas: como se organiza o ensino, que lugar é atribuído ao aluno, qual é a função do professor, de que modo conteúdo e método se relacionam e como a avaliação participa do processo.

Por se tratar de estudo bibliográfico, os resultados apresentados correspondem a uma interpretação fundamentada nos materiais selecionados. Não se pretende generalizar conclusões para todas as instituições ou práticas docentes. O alcance da análise está na sistematização conceitual e na construção de referências que possam apoiar a reflexão sobre situações educativas.

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

A experiência relatada por Velho et al. (2026) também permite discutir o lugar da avaliação no planejamento. Os autores utilizaram registros de observação, produções dos acadêmicos e rodas de conversa para interpretar a intervenção. Essa combinação ilustra como diferentes evidências podem subsidiar a análise do processo de aprendizagem, em contraste com uma verificação restrita a resultados pontuais.

Segundo o relato de Velho et al. (2026), os estudantes passaram a participar mais das discussões e a mobilizar conceitos para examinar problemas de planejamento, avaliação e atuação docente. Como o estudo se desenvolveu em uma turma específica, seus achados contribuem para a interpretação das possibilidades didáticas das estratégias empregadas, sem autorizar generalizações automáticas para outros cursos ou instituições.

Como contraponto empírico à discussão bibliográfica, Velho et al. (2026) apresentam um estudo de caso com 28 acadêmicos de uma turma de Didática, no primeiro semestre de

2026. A intervenção descrita no artigo compreendeu seis encontros presenciais, totalizando 18 horas, com questionário diagnóstico, observações, produção de planos de aula e momentos de avaliação. Esses procedimentos pertencem à investigação publicada pelos autores e não integram a coleta de dados do presente estudo.

A análise teórica permite sustentar que a metodologia do ensino não pode ser compreendida adequadamente como um conjunto neutro de técnicas. Tanto a discussão histórica da didática quanto a formulação de Manfredi (1993) mostram que métodos são produzidos em contextos determinados e carregam pressupostos sobre conhecimento, aprendizagem e formação. Essa constatação altera o modo de planejar, pois obriga o professor a relacionar procedimentos a finalidades.

Quando a metodologia é reduzida à técnica, a pergunta central tende a ser ‘como fazer’. Uma perspectiva didática mais ampla acrescenta outras perguntas: o que se pretende ensinar, por que esse conhecimento é relevante, que experiências os alunos já possuem, quais condições concretas existem, que participação se espera e como será possível reconhecer a aprendizagem. O método passa, então, a ser parte de uma arquitetura pedagógica, e não uma solução isolada.

Um segundo resultado diz respeito à permanência de diferentes tradições no cotidiano educativo. As concepções tradicional, escolanovista, tecnicista e crítica não aparecem necessariamente de forma pura. Elementos de cada uma podem coexistir em uma mesma prática. Uma exposição oral pode ser seguida de atividade investigativa; um planejamento por objetivos pode conviver com momentos de diálogo; uma avaliação objetiva pode ser combinada com produção argumentativa. A questão analítica deixa de ser apenas identificar rótulos e passa a examinar a função que cada procedimento cumpre no conjunto do trabalho.

A tradição escolar centrada na transmissão lembra que o ensino envolve sistematização e que o professor possui responsabilidade pela organização do conhecimento. Seu limite aparece quando a lógica da exposição se torna suficiente em si mesma e o aluno é tratado como receptor passivo. A crítica escolanovista recoloca a atividade e as diferenças individuais, mas pode enfraquecer a dimensão social do ensino se a experiência do aluno for considerada fora das condições históricas em que se constitui.

O tecnicismo oferece instrumentos de planejamento e chama atenção para clareza de objetivos, sequência e acompanhamento de resultados. O problema surge quando eficiência e controle substituem a reflexão sobre finalidades, sujeitos e contextos. A perspectiva crítica, por sua vez, amplia a análise ao afirmar a dimensão sociopolítica da educação. Seu desafio prático é transformar princípios amplos em decisões didáticas concretas sem perder densidade teórica.

Essa tensão é enfrentada pela formulação histórico-dialética apresentada por Manfredi (1993), na qual princípios e estratégia técnico-operacional são articulados. A técnica deixa de ser negada e passa a ser subordinada a uma compreensão mais ampla da prática. Esse ponto é relevante porque o professor precisa, efetivamente, escolher procedimentos. Uma pedagogia

comprometida com reflexão crítica continua necessitando de planejamento, organização de conteúdos, recursos e avaliação.

Outro resultado importante é a centralidade da relação entre conteúdo e método. Velho et al. (2026) destacam que estratégias não podem ser independentes do conteúdo, dos objetivos e do contexto. Essa afirmação impede a adoção de modismos pedagógicos. Uma estratégia não é ativa apenas porque envolve movimento, grupos ou tecnologia; ela se torna pedagogicamente significativa quando cria condições para que o aluno realize operações intelectuais coerentes com o conhecimento em estudo.

Em uma aula voltada à compreensão conceitual, por exemplo, pode ser necessário comparar casos, estabelecer relações, formular definições e aplicar princípios. Em uma situação investigativa, perguntas, hipóteses e justificativas podem ocupar maior espaço. Em atividades de formação profissional, a análise de situações concretas e a tomada de decisão podem aproximar conhecimento e prática. A didática oferece critérios para organizar essas escolhas sem transformar nenhuma delas em receita universal.

A análise também evidencia que participação do aluno e mediação docente não são ideias incompatíveis. A valorização da atividade do aluno, presente na Escola Nova e em abordagens posteriores, não implica ausência do professor. Ao contrário, quanto mais a aprendizagem exige investigação, colaboração e autonomia, maior é a necessidade de planejamento cuidadoso, intervenções oportunas e sínteses capazes de organizar o conhecimento produzido.

O professor que atua como mediador não abandona sua responsabilidade intelectual. Ele seleciona problemas, formula perguntas, organiza materiais, acompanha discussões, identifica equívocos, propõe retomadas e ajuda a sistematizar conclusões. A diferença em relação a uma lógica exclusivamente transmissiva está no modo como a participação do aluno é incorporada ao processo de construção da compreensão.

Essa interpretação encontra apoio em Velho et al. (2026), que descrevem o professor como alguém que acompanha o desenvolvimento do trabalho, observa se os alunos estão atuando de modo produtivo e conduz a discussão coletiva. A mediação, portanto, combina escuta e direção pedagógica. Não se trata de controlar cada passo, nem de deixar o percurso sem orientação, mas de criar condições para que a atividade conduza à aprendizagem.

A avaliação aparece como outro eixo de articulação. Na perspectiva skinneriana apresentada pelo material, a avaliação contínua fornece dados para reajustar a programação. Embora essa matriz esteja vinculada a pressupostos específicos, a ideia de utilizar resultados para reorientar o ensino pode ser ressignificada em abordagens mais amplas. Avaliar durante o processo permite transformar evidências de aprendizagem em decisões pedagógicas.

Uma avaliação integrada à didática precisa dialogar com os objetivos e com as experiências propostas. Se o ensino pretende desenvolver argumentação, uma avaliação limitada à reprodução de informações não oferece evidência suficiente. Se a aprendizagem envolve aplicação, é necessário

criar situações em que o aluno possa mobilizar o conhecimento. A coerência avaliativa é, assim, parte da coerência metodológica.

No ensino superior, o domínio do conteúdo é indispensável, mas precisa ser acompanhado de competência pedagógica. Transformar conhecimento especializado em experiência formativa envolve escolher linguagem, sequência, exemplos, problemas, formas de interação e procedimentos avaliativos adequados. Assim, saber a matéria e saber ensiná-la constituem dimensões complementares da docência.

Nenhuma formação inicial antecipa todas as situações encontradas na docência. Turmas, currículos e condições institucionais se transformam, enquanto a própria prática produz questões que exigem estudo. Ao analisar o que ocorreu em aula, interpretar resultados e revisar escolhas, o professor converte a experiência em aprendizagem profissional.

Esse movimento reflexivo também protege a prática contra dois riscos opostos. O primeiro é a repetição automática de um modelo que funcionou em outro contexto. O segundo é a mudança constante de estratégias sem critérios claros. A reflexão didática permite conservar o que é coerente, modificar o que não favorece a aprendizagem e justificar as mudanças realizadas.

A relação entre didática e currículo reforça esse argumento. O professor não escolhe métodos em um vazio. Ele trabalha com conhecimentos selecionados, tempos institucionais, objetivos formativos e condições de participação. A qualidade da aula depende de como transforma essas determinações em um percurso inteligível para o aluno. Isso inclui decidir o que precisa ser explicado diretamente, o que pode ser investigado, o que exige prática, quando retomar e como sistematizar.

A discussão evidencia ainda que a didática possui uma dimensão ética. Ao escolher formas de relação, participação e avaliação, o professor também define modos de reconhecer o aluno. Práticas excessivamente autoritárias, avaliações usadas apenas como punição ou atividades sem sentido formativo produzem efeitos que ultrapassam o conteúdo. Da mesma forma, diálogo, clareza de critérios e acompanhamento responsável constroem condições de confiança para aprender.

A perspectiva crítica acrescenta que a educação ocorre em uma realidade social marcada por conflitos e desigualdades. Isso significa que a prática docente não pode ser pensada apenas como interação privada entre professor e aluno. Currículos, condições de acesso, expectativas institucionais e oportunidades de participação interferem no processo. A metodologia precisa ser sensível a essas condições para não atribuir exclusivamente ao indivíduo dificuldades produzidas também pelo contexto.

No entanto, reconhecer condicionantes sociais não elimina a responsabilidade pedagógica cotidiana. Pelo contrário, torna mais importante construir estratégias que ampliem possibilidades de participação e compreensão. A ação docente não resolve sozinha problemas estruturais, mas pode evitar reproduzir práticas que naturalizam exclusões, silenciamentos ou expectativas reduzidas.

Um ponto de convergência na discussão é a necessidade de superar a separação rígida entre teoria e prática. A teoria oferece categorias para interpretar o ensino; a prática apresenta situações que desafiam, confirmam ou exigem revisão dessas categorias. Quando a formação docente trata teoria como conteúdo distante da aula, perde sua potência. Quando a prática se fecha à reflexão teórica, corre o risco de repetir hábitos sem examinar seus efeitos.

Nesse debate, Libâneo (2015) destaca que a formação docente ainda convive com a separação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. A superação desse paralelismo requer uma relação de interdependência: o professor precisa dominar o conteúdo que ensina e compreender os processos didáticos pelos quais esse conteúdo pode ser transformado em objeto de aprendizagem. Essa articulação amplia a compreensão da docência como atividade intelectual, pedagógica e profissional.

A metodologia histórico-dialética formulada por Manfredi (1993) é particularmente clara ao recusar esquemas universais aplicáveis mecanicamente. Métodos ganham forma em situações particulares e precisam manter relação com experiências pedagógicas vivas. Isso não significa relativismo absoluto. Existem princípios, conhecimentos acumulados e critérios de análise, mas sua realização demanda interpretação do contexto.

Essa compreensão permite redefinir inovação pedagógica. Inovar não é necessariamente utilizar a técnica mais recente ou abandonar toda forma de exposição. A inovação pode estar em reorganizar a relação entre conteúdo, participação e avaliação; em construir perguntas mais potentes; em utilizar um recurso de maneira coerente; em oferecer devolutivas que ajudem o aluno a avançar; ou em rever uma sequência que não produziu a aprendizagem esperada.

No ensino superior, essa perspectiva é especialmente relevante porque os alunos precisam desenvolver autonomia intelectual e profissional. A aula universitária pode favorecer esse desenvolvimento quando apresenta problemas, explicita critérios de raciocínio, aproxima teoria e situações de atuação e cria oportunidades de argumentação. A participação do aluno deixa de ser apenas presença física e passa a envolver trabalho intelectual.

A formação profissional também exige que o conhecimento seja compreendido em sua complexidade. Procedimentos podem ser ensinados, mas precisam estar ligados a fundamentos. Um profissional que apenas reproduz técnicas encontra dificuldades diante de situações novas. A didática voltada à formação superior deve, portanto, combinar domínio conceitual, capacidade de análise e aplicação responsável.

A síntese dos resultados indica que uma prática docente consistente depende de quatro articulações principais: entre finalidades e métodos; entre conteúdo e participação; entre avaliação e reorganização do ensino; e entre teoria pedagógica e contexto. Quando uma dessas relações se rompe, aumenta a possibilidade de fragmentação. Quando são tratadas conjuntamente, o planejamento deixa de ser documento formal e se torna instrumento de orientação da ação.

Essas articulações também ajudam a compreender o papel do professor como autor de sua prática. Autoria não significa agir sem referências, mas apropriar-se criticamente delas.

O docente conhece diferentes concepções, seleciona fundamentos, observa a realidade, toma decisões e responde pelos efeitos pedagógicos dessas escolhas. Sua autonomia se fortalece quando consegue explicar por que ensina de determinada maneira e quais evidências utiliza para avaliar o percurso.

Assim, a didática não oferece respostas prontas para todas as situações, mas fornece perguntas, conceitos e critérios para qualificar decisões. Essa função é mais relevante do que a busca por um método universal. Em contextos educativos complexos, a competência docente aparece justamente na capacidade de construir coerência entre aquilo que se pretende formar e aquilo que efetivamente se faz em aula.

## 5 Considerações finais

A análise desenvolvida permitiu compreender a didática e a metodologia do ensino como campos históricos e relacionais. Ensinar não se reduz à transmissão de informações nem à aplicação de técnicas. A prática docente envolve decisões sobre finalidades, conteúdos, sujeitos, estratégias, recursos e avaliação, e essas decisões expressam concepções pedagógicas que precisam ser reconhecidas e problematizadas.

As diferentes tendências discutidas contribuíram para colocar em evidência dimensões específicas do ensino. A tradição sistematizou procedimentos e reforçou a responsabilidade docente pela organização do conhecimento; a Escola Nova valorizou atividade, experiência e diferenças individuais; o tecnicismo enfatizou planejamento, objetivos e acompanhamento de resultados; as perspectivas críticas recolocaram a dimensão social e política da educação; e a abordagem histórico-dialética articulou princípios e procedimentos em situações concretas.

Não se trata de reunir essas contribuições de forma indiscriminada. Cada perspectiva possui fundamentos próprios e limites que precisam ser considerados. A contribuição da análise histórica está justamente em impedir que técnicas sejam retiradas de seus contextos e tratadas como soluções universais. O professor necessita compreender o sentido pedagógico de suas escolhas e verificar se elas são coerentes com os objetivos e com a aprendizagem que pretende promover.

A relação entre didática e currículo mostrou-se igualmente central. Conteúdo e método não podem ser separados, pois a forma de ensinar depende da natureza do conhecimento e das finalidades formativas. Ao mesmo tempo, colocar o aluno no centro do processo não significa diminuir a importância do conteúdo ou da mediação docente. Significa organizar condições para que o aluno participe intelectualmente da aprendizagem e avance na apropriação de conhecimentos sistematizados.

No ensino superior, essa discussão reforça a necessidade de formação pedagógica. Conhecimento especializado, pesquisa e experiência profissional precisam dialogar com saberes sobre ensino, aprendizagem e avaliação. O professor universitário é desafiado a criar situações

em que os alunos compreendam conceitos, analisem problemas, argumentem, relacionem teoria e prática e desenvolvam autonomia para atuar em contextos profissionais e sociais complexos.

A formação permanente constitui parte desse processo porque a prática docente é dinâmica. Refletir sobre a própria ação, interpretar resultados e estudar alternativas permite transformar experiência em desenvolvimento profissional. Essa postura evita tanto a repetição automática quanto a adoção superficial de novidades metodológicas.

Conclui-se que a didática mantém sua relevância quando assumida como espaço de articulação entre fundamentos e ação. Seu papel não é prescrever uma única maneira de ensinar, mas oferecer condições para que o professor planeje, acompanhe, avalie e reconstrua sua prática de forma intencional. Uma metodologia pedagogicamente consistente é aquela que encontra coerência entre princípios, contexto e decisões concretas, preservando o compromisso com a aprendizagem e com uma formação capaz de produzir compreensão, participação e responsabilidade.

## 6 Referências

MANFREDI, Sílvia Maria. Metodologia do ensino: diferentes concepções. Versão preliminar. Campinas, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. DOI: 10.1590/2175-623646132.

VELHO, Daiane de Lourdes Alves et al. Didática do ensino superior: estratégias pedagógicas e metodologias ativas na formação docente universitária. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 12, n. 8, ago. 2026. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i8.29241>.