

**ENSINAR E APRENDER: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO****TEACHING AND LEARNING: THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE**

**Maria Cícera da Silva Lima<sup>1</sup>**  
**Ana Paula Gomes dos Santos<sup>2</sup>**  
**Kíssila de Melo Santos<sup>3</sup>**  
**Cícero Ronyel de Araújo<sup>4</sup>**

**Orientadora: Profa. Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva<sup>5</sup>**

**RESUMO** Este artigo analisa a relação entre ensinar e aprender como eixo da construção do conhecimento na educação escolar. O objetivo foi discutir como a mediação docente, a organização didática e a participação discente articulam saberes historicamente produzidos e experiências vividas pelos estudantes. A metodologia adotada foi qualitativa, de natureza bibliográfica, com leitura analítica de obras clássicas e produções científicas recentes sobre didática, mediação, aprendizagem ativa e formação docente. Os resultados indicam que o ensino não se reduz à apresentação de informações, pois depende de intencionalidade pedagógica, vínculo com o conhecimento, escuta da turma e avaliação formativa. A aprendizagem consolida-se quando o aluno atribui sentido às informações, mobiliza operações de pensamento e participa da elaboração do próprio percurso. O estudo reconhece o professor como mediador ético, técnico e cultural, capaz de transformar conteúdos escolares em experiências formativas. Considera-se que ensinar e aprender constituem uma unidade dinâmica, indispensável à formação humana, à autonomia intelectual e à participação crítica na vida social.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Conhecimento.

**ABSTRACT** This article analyzes the relationship between teaching and learning as a core element in the construction of knowledge in school education. The objective was to discuss how teacher mediation, didactic organization, and student participation connect historically produced knowledge with students lived experiences. The methodology was qualitative and bibliographic, based on analytical reading of classical works and recent scientific publications on didactics, mediation, active learning, and teacher education. The results indicate that teaching is not limited to the presentation of information, since it requires pedagogical intentionality, a meaningful relationship with knowledge, attentive listening to the class, and formative assessment. Learning is strengthened when students attribute meaning to information, mobilize thought operations, and participate in the development of their own learning path. The study recognizes the teacher as an

---

1 Doutoranda em Ciências da Educação pela Christian Business School-CBS, Mestra em Educação pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), especialista em Processos de Ensino e Aprendizagem pelo CESMAC, pedagoga pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e licenciada em Letras pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E-mail: joseesil2018@gmail.com.

2 Discente do curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Christian Business School-CBS, graduada em Letras Espanhol pela Faculdade Cesmac, pós-graduada em Ensino da Língua Portuguesa. E-mail: geosete.paula@gmail.com.

3 Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), especialista em Educação Especial pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e pós-graduanda em Educação Socioemocional no Contexto Escolar pela Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH). Professora da Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL), com atuação na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ledora e transcritora do CEBRASPE. E-mail: [kissila.melo0029015@souprof.al.gov.br](mailto:kissila.melo0029015@souprof.al.gov.br).

4 Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Christian Business School. Especialista em Metodologia do Ensino de Física e Matemática pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa - FERAGraduado em Matemática Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. E-mail: [cicero.araujo@souprof.educ.al.gov.br](mailto:cicero.araujo@souprof.educ.al.gov.br) Lattes: 2107419510552378 ORCID: 0009-0003-2329-8778

ethical, technical, and cultural mediator capable of transforming school content into formative experiences. Teaching and learning are understood as a dynamic unit, essential to human education, intellectual autonomy, and critical participation in social life.

**Keywords:** Teaching. Learning. Knowledge.

## **INTRODUÇÃO**

A educação escolar ocupa lugar central na formação humana porque organiza o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e favorece a elaboração de modos mais críticos de compreender a realidade. Ensinar e aprender, nessa compreensão, não são etapas isoladas, mas movimentos articulados por relações sociais, culturais e pedagógicas. O conhecimento ganha densidade quando o estudante deixa de repetir informações e passa a estabelecer vínculos entre conceitos, experiências, linguagem e problemas vividos na escola. A Base Nacional Comum Curricular reforça que a formação integral deve articular saberes, valores, atitudes e participação social, o que exige uma prática docente comprometida com a aprendizagem e com a dignidade de cada sujeito (Brasil, 2018).

A relação entre docência e discência precisa ser compreendida como uma construção compartilhada, ainda que professor e estudante tenham responsabilidades diferentes. O professor organiza objetivos, seleciona conteúdos, planeja intervenções e acompanha percursos; o aluno interpreta, questiona, relaciona e produz respostas a partir das condições oferecidas. O processo de ensino-aprendizagem torna-se mais consistente quando a aula não se limita ao cumprimento de tarefas, mas promove operações de pensamento que ajudam o estudante a compreender a lógica interna dos conhecimentos escolares. As concepções de ensino mais colaborativas tendem a favorecer práticas abertas à participação do estudante e à reorganização das rotas pedagógicas quando a aprendizagem não ocorre como previsto (Ferreira, 2023).

Libâneo (2015) sustentou que a formação de professores deve articular conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, pois o domínio do conteúdo não garante, sozinho, a aprendizagem do aluno. Essa leitura recoloca a didática no centro do trabalho docente, não como conjunto de técnicas prontas, mas como campo que ajuda a transformar saber científico em experiência escolar inteligível. Ao planejar a aula, o educador precisa identificar que conceitos serão trabalhados, quais operações cognitivas deseja mobilizar e quais mediações podem aproximar o estudante do objeto de estudo. A

docência ganha força quando o professor compreende o sentido formativo do conteúdo e organiza meios para que o aluno aprenda a pensar com esse conteúdo.

Freire (1996) defendeu que ensinar exige respeito à autonomia do educando, rigor intelectual e abertura ao diálogo. Essa concepção permanece atual porque rompe com a ideia de que a sala de aula é um espaço de simples transmissão de respostas. O professor não perde autoridade quando escuta seus alunos; ao contrário, fortalece sua responsabilidade ao organizar perguntas, problematizar ideias, orientar leituras e sustentar uma relação ética com o conhecimento. A aprendizagem, desse modo, nasce da presença ativa do estudante e da intervenção intencional do professor, que cria condições para que o saber deixe de ser algo distante e passe a compor a vida intelectual do aluno.

O debate sobre metodologias ativas ajuda a ampliar a compreensão da participação discente, mas precisa ser tratado com cuidado para não substituir reflexão pedagógica por modismo. Estratégias como estudo de casos, projetos, debates orientados, resolução de problemas e produção colaborativa só favorecem a aprendizagem quando estão vinculadas aos objetivos do conteúdo e à avaliação do percurso. A atividade pela atividade não garante conhecimento; a aula precisa ter direção, linguagem adequada e mediação constante. A revisão sobre metodologias ativas mostra que tais propostas podem favorecer envolvimento e autonomia quando sustentadas por planejamento, acompanhamento e coerência entre objetivos, tarefas e formas de avaliação (Marques, 2021).

As tecnologias digitais também alteram as formas de ensinar e aprender, mas não eliminam a necessidade de presença pedagógica. Ambientes virtuais, plataformas, objetos digitais e recursos multimídia podem ampliar acesso à informação, diversificar linguagens e favorecer autoria, desde que o professor organize critérios de uso e ajude o estudante a lidar com a abundância de dados. A Política Nacional de Educação Digital reconhece a necessidade de desenvolver competências relacionadas à cultura digital, à inclusão tecnológica e ao uso crítico das mídias. Essa orientação reafirma que o conhecimento escolar precisa dialogar com novas linguagens sem abandonar o rigor conceitual e a responsabilidade formativa (Brasil, 2023).

A justificativa deste estudo nasce da necessidade de revisar fundamentos do ensinar e do aprender em uma época marcada por mudanças rápidas nas formas de

circulação do conhecimento. A escola não pode reduzir-se a lugar de reprodução de informações, pois sua função é construir condições para que os estudantes compreendam, interpretem e intervenham na vida social com responsabilidade. O objetivo deste artigo é analisar a relação entre ensinar e aprender como unidade constitutiva da construção do conhecimento, destacando o papel da mediação docente, da participação discente e da didática crítica. O relatório da UNESCO sobre os futuros da educação ressalta que a aprendizagem deve ser pensada como responsabilidade pública e prática cooperativa, ligada à justiça social e à renovação do pacto educativo (UNESCO, 2022).

## **MÉTODOS**

O estudo foi desenvolvido por meio de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com foco na interpretação de produções que discutem ensinar, aprender, mediação pedagógica, formação docente e construção do conhecimento. A escolha dessa abordagem decorre do próprio objeto investigado, pois a prática educativa envolve sentidos, relações, valores, trajetórias e modos de participação que não podem ser reduzidos a números. A pesquisa qualitativa permite compreender fenômenos humanos por meio de leitura cuidadosa, comparação de argumentos e elaboração crítica das categorias teóricas mobilizadas pelo pesquisador (Minayo, 2014).

O levantamento bibliográfico incluiu obras clássicas da pedagogia e artigos científicos de acesso aberto publicados em periódicos reconhecidos, priorizando estudos brasileiros e documentos oficiais relacionados à educação escolar. Foram considerados textos que tratam de didática, mediação, metodologias ativas, tecnologias digitais, formação docente e aprendizagem. A seleção buscou manter diálogo entre referências fundadoras e produções recentes, de modo que a análise não ficasse presa ao passado nem se afastasse dos fundamentos que continuam orientando a prática educativa. O uso de casos de ensino como estratégia formativa mostra a relevância de aproximar teoria e experiência docente na interpretação de práticas reais (Gouveia, 2023).

A leitura das obras foi realizada em três movimentos complementares: identificação dos conceitos centrais, organização das ideias por eixo temático e redação interpretativa voltada ao problema do artigo. As contribuições clássicas foram retomadas por sua capacidade de explicar questões permanentes da didática, como a organização do ensino, a mediação do professor e a participação do aluno. A obra de Comênio foi

considerada por sua defesa da organização metódica do ensinar e por sua influência na constituição da didática como campo voltado à arte de favorecer a aprendizagem (Comênio, 2014).

A análise tomou como categorias principais a intencionalidade docente, a mediação pedagógica, a participação discente, a aprendizagem ativa, a cultura digital e a formação do pensamento. Essas categorias permitiram reorganizar o texto original, corrigindo repetições, retirando citações diretas e ampliando seções que estavam incompletas. A relação entre didática e desenvolvimento do pensamento foi tratada como eixo estruturador, pois a aprendizagem escolar não se reduz à memorização de respostas, mas envolve apropriação conceitual e capacidade de operar intelectualmente com os conteúdos estudados (Libâneo, 2004).

Por tratar-se de pesquisa bibliográfica, sem coleta de dados com participantes humanos, não houve necessidade de apreciação por comitê de ética. Ainda assim, foram observados cuidados acadêmicos quanto à autoria das ideias, à indicação das fontes, à seleção de referências verificáveis e à coerência entre citações e lista final. A redação buscou preservar as contribuições centrais do texto-base, reformulando trechos com problemas de linguagem, eliminando citações diretas e atualizando a discussão com publicações recentes. A formação integral prevista na educação básica requer que a produção acadêmica trate o conhecimento com rigor, clareza e responsabilidade social (Brasil, 2018).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **3.1 Ensinar e aprender como unidade formativa**

O estudo permitiu compreender que ensinar e aprender formam uma unidade pedagógica, embora não se confundam. Ensinar envolve organizar condições para que o aluno encontre o conhecimento de maneira orientada, progressiva e intelectualmente desafiadora. Aprender envolve apropriar-se desse conhecimento, relacioná-lo a saberes anteriores e produzir novas formas de interpretação. A tradição didática de Comênio ajuda a perceber que o ensino precisa de método, sequência e clareza, pois a aprendizagem não nasce apenas da exposição do conteúdo, mas da forma como esse conteúdo se torna acessível ao estudante (Comênio, 2014).

A aprendizagem escolar não se limita ao armazenamento de informações, pois depende da articulação entre linguagem, memória, experiência, emoção e raciocínio. Quando o estudante participa da aula apenas como receptor, a tendência é que retenha fragmentos frágeis e pouco transferíveis para outras situações. Quando participa de tarefas que exigem comparação, argumentação, criação de hipóteses e revisão de ideias, o conhecimento passa a ganhar estabilidade. A pesquisa sobre concepções de ensino-aprendizagem indica que práticas mais compreensivas e colaborativas favorecem formas de envolvimento em que o aluno atua como sujeito do próprio percurso formativo (Ferreira, 2023).

A noção de ensinagem contribui para superar a separação rígida entre a ação do professor e o movimento do estudante. O termo chama atenção para a impossibilidade de avaliar o ensino apenas pelo que foi falado em sala, pois a aula só alcança sua finalidade quando gera aprendizagem acompanhada, interpretada e retomada. Essa compreensão exige planejamento, escolha criteriosa de estratégias, clareza nos objetivos e revisão constante das respostas da turma. A organização didática precisa considerar que a aprendizagem é construída em processos, e não em atos isolados de exposição ou repetição (Anastasiou, 2015).

A didática crítica permite afirmar que o conhecimento escolar deve ser tratado como instrumento de formação intelectual e social. O conteúdo não deve aparecer como peça neutra, solta ou distante da vida do estudante, mas como construção humana capaz de ampliar leituras de mundo. Para que isso aconteça, o professor precisa dominar o campo que ensina e escolher meios de torná-lo compreensível sem empobrecê-lo. A aprendizagem do pensar exige tarefas que levem o aluno a identificar relações, formular conceitos e compreender modos de produção do conhecimento (Libâneo, 2004).

### **3.2 Mediação docente e didática crítica**

A mediação docente é o núcleo que liga conteúdo, estudante e finalidade educativa. Mediar não significa facilitar tudo, nem retirar o esforço intelectual do aluno; significa criar condições para que esse esforço tenha direção e possa produzir aprendizagem. O professor seleciona exemplos, organiza perguntas, acompanha dificuldades, interpreta erros e reconstrói caminhos. A didática para o desenvolvimento humano defende a articulação entre conhecimento científico e atividade de aprendizagem,

pois o estudante precisa entrar em contato com a lógica interna dos conceitos para formar pensamento autônomo (Libâneo, 2015).

O uso de casos de ensino revela que a mediação também se desenvolve na análise de situações concretas vividas por professores. Ao narrar, discutir e interpretar casos, o educador aprende a reconhecer dilemas da aula, rever decisões, avaliar alternativas e compreender como suas escolhas afetam a aprendizagem. Essa estratégia formativa mostra que o saber docente não se resume a aplicar orientações externas, mas se constrói em diálogo entre teoria, experiência e reflexão compartilhada. A pesquisa com professores iniciantes demonstrou que casos de ensino podem fortalecer a leitura crítica da prática e a elaboração de respostas pedagógicas mais conscientes (Gouveia, 2023).

A práxis docente precisa ser entendida como ação planejada, reflexão e reconstrução do próprio trabalho. O professor que apenas repete procedimentos perde a capacidade de interpretar as necessidades da turma; o professor que improvisa sem base teórica fragiliza a aprendizagem. A formação pedagógica requer equilíbrio entre estudo, planejamento e reflexão sobre as condições reais da escola. A discussão sobre pedagogia e prática docente aponta que reduzir a formação a habilidades operacionais enfraquece o sentido da docência e empobrece o compromisso com a formação humana (Hegeto, 2025).

O diálogo freireano ajuda a qualificar a mediação porque impede que o aluno seja visto como recipiente vazio. O estudante chega à escola com linguagem, memórias, experiências e modos próprios de explicar o mundo. O papel do professor é acolher esses saberes sem abandonar o conhecimento sistematizado, promovendo encontros entre experiência e elaboração conceitual. A docência se realiza com autoridade ética, estudo e escuta, de forma que a autonomia discente seja construída como responsabilidade intelectual e não como ausência de orientação (Freire, 1996).

### **3.3 Participação discente, metodologias ativas e cultura digital**

As metodologias ativas ampliam possibilidades de participação quando são usadas como meios de aprendizagem, não como substitutas do planejamento. Uma atividade bem conduzida deve provocar o estudante a comparar fontes, organizar argumentos, levantar hipóteses, produzir respostas e rever percursos. O professor continua sendo indispensável, pois define critérios, acompanha grupos, intervém nas dúvidas e relaciona

a experiência ao conteúdo. A revisão sistemática sobre metodologias ativas mostra que sua contribuição depende da coerência entre objetivos, estratégias e avaliação, bem como da clareza sobre o que se pretende ensinar (Marques, 2021).

A participação discente também precisa considerar diferenças de ritmos, linguagens e formas de acesso ao conhecimento. O desenho universal para a aprendizagem oferece uma contribuição importante ao propor múltiplos meios de apresentação, ação, expressão e engajamento. Essa abordagem permite que a aula seja planejada desde o início para reduzir barreiras, em vez de criar adaptações apenas quando a dificuldade já se tornou exclusão. A construção do conhecimento torna-se mais justa quando a escola reconhece que todos podem aprender, embora nem todos aprendam pelas mesmas rotas (Zerbato, 2021).

As tecnologias digitais podem favorecer autoria, pesquisa, colaboração e acesso a diferentes linguagens, mas exigem curadoria docente. O aluno precisa aprender a selecionar fontes, distinguir informação de conhecimento, argumentar com responsabilidade e compreender limites éticos do uso de recursos tecnológicos. A presença de computadores, celulares ou plataformas não garante aprendizagem; o que transforma o uso desses recursos é a intenção pedagógica que orienta a atividade. Estudo sobre tecnologias digitais no ensino remoto evidencia que a mediação docente e a formação continuada são decisivas para que os recursos digitais não se convertam em tarefa mecânica (Aureliano, 2023).

A formação para o futuro requer escolas capazes de cultivar cooperação, pensamento crítico e responsabilidade pública. Ensinar e aprender deixam de ser atos individuais fechados em uma sala quando a educação é compreendida como bem comum. O conhecimento escolar precisa preparar sujeitos para lidar com incertezas, conviver com diferenças e participar de decisões que envolvem a coletividade. O relatório da UNESCO defende a renovação da educação por meio da cooperação, da solidariedade e da reconstrução de relações entre conhecimento, humanidade e planeta (UNESCO, 2022).

### **3.4 Construção do conhecimento e avaliação formativa**

A construção do conhecimento ocorre quando o aluno reorganiza informações em estruturas de sentido. Essa reorganização exige mediações que provoquem a passagem

da percepção inicial para formas mais elaboradas de compreensão. A aula precisa alternar exposição, problematização, exercício, diálogo, produção escrita e retomada dos erros, pois cada movimento revela uma parte do processo de aprendizagem. As pesquisas sobre concepções de ensino-aprendizagem indicam que práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas favorecem maior participação, enquanto abordagens conservadoras tendem a restringir a atividade intelectual do aluno (Ferreira, 2023).

A avaliação formativa é indispensável porque permite acompanhar o percurso do estudante enquanto a aprendizagem ainda está em construção. Provas, exercícios, registros, debates e produções podem indicar o que foi compreendido, quais conceitos permanecem frágeis e que mediações precisam ser reorganizadas. Avaliar não deve significar apenas classificar, mas produzir informação pedagógica para orientar o ensino. A aprendizagem do pensar requer que o professor identifique se o aluno apenas repetiu uma resposta ou se conseguiu operar com o conceito em novas situações (Libâneo, 2004).

A pesquisa qualitativa contribui para a docência quando incentiva o professor a interpretar falas, registros, gestos, dificuldades e avanços da turma. Essa postura investigativa não transforma todo educador em pesquisador acadêmico formal, mas fortalece uma atitude de observação rigorosa diante da aprendizagem. O professor que registra, compara e analisa respostas consegue compreender melhor sua prática e tomar decisões com base em evidências pedagógicas do cotidiano. A abordagem qualitativa valoriza os sentidos produzidos pelos sujeitos e permite captar dimensões humanas que não aparecem em medidas isoladas (Minayo, 2014).

Os documentos curriculares nacionais indicam que o conhecimento escolar deve articular competências, habilidades, valores e atitudes. Essa orientação exige que a avaliação considere não apenas a resposta final, mas também processos de argumentação, colaboração, autoria e uso responsável da linguagem. O currículo torna-se formativo quando ajuda o aluno a compreender problemas e a agir com responsabilidade intelectual. A Base Nacional Comum Curricular reafirma a formação humana integral e a necessidade de uma educação voltada à construção de uma sociedade democrática e inclusiva (Brasil, 2018).

### **3.5 Formação docente e responsabilidade pedagógica**

A formação docente precisa superar a separação entre teoria e prática, pois o professor aprende a ensinar quando estuda fundamentos e analisa situações concretas de sala de aula. A prática sem estudo pode transformar-se em repetição; a teoria sem vínculo com a escola pode tornar-se discurso distante. A docência exige domínio de conteúdo, conhecimento pedagógico, leitura da turma, sensibilidade ética e capacidade de planejar intervenções. A discussão recente sobre práxis docente afirma que a ação pedagógica planejada e intencional é necessária para resistir ao esvaziamento da formação de professores (Hegeto, 2025).

A análise de casos de ensino mostra que professores iniciantes precisam de acompanhamento para transformar dificuldades em aprendizagem profissional. Dúvidas sobre gestão da turma, escolha de recursos, avaliação, ritmo da aula e relação com famílias são parte do processo de constituição da docência. Quando tais dilemas são discutidos coletivamente, o professor amplia seu repertório e passa a compreender a própria prática com mais clareza. A pesquisa com casos de ensino evidenciou que a mediação formativa favorece desenvolvimento profissional ao aproximar narrativas reais, reflexão e fundamentação pedagógica (Gouveia, 2023).

A didática, nessa linha, não deve ser vista como manual de procedimentos, mas como campo de investigação sobre o ensino e a aprendizagem. O professor precisa saber por que escolhe determinada atividade, que conceito pretende desenvolver, que dificuldade antecipa e como avaliará o percurso. Essa consciência torna a aula mais consistente e evita que o ensino seja conduzido apenas por tradição ou intuição. A articulação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico é condição para que a formação docente produza práticas capazes de promover desenvolvimento humano (Libâneo, 2015).

A cultura digital acrescenta novas exigências à formação do professor, pois altera modos de ler, escrever, pesquisar e interagir. O educador precisa orientar o uso crítico de tecnologias, compreender recursos de acessibilidade, planejar atividades híbridas quando necessário e discutir ética no uso de informações. Essa demanda não significa substituir a presença docente por plataformas, mas fortalecer a capacidade de mediação em ambientes ampliados de aprendizagem. A Política Nacional de Educação Digital reconhece a necessidade de formação para competências digitais, inclusão tecnológica e cidadania digital (Brasil, 2023).

### 3.6 Quadro integrador dos eixos analisados

A organização dos autores estudados permite visualizar que o ensinar e o aprender se sustentam em dimensões complementares: método, autonomia, mediação, investigação e acessibilidade. O quadro a seguir reúne os principais eixos teóricos mobilizados na análise, sem reduzir a complexidade de cada obra. Sua função é favorecer a leitura do percurso argumentativo e evidenciar que a construção do conhecimento depende de professor preparado, estudante ativo e escola comprometida com a formação humana (Libâneo, 2015).

**Quadro 1 - Eixos teóricos da construção do conhecimento no processo de ensinar e aprender.**

| <b>Autor</b>     | <b>Ideia central</b>                       | <b>Contribuição para a prática docente</b>                                    |
|------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Comênio          | Organização didática do ensinar e aprender | Defende método, sequência e cuidado com o modo de apresentar o conhecimento.  |
| Freire           | Autonomia e diálogo pedagógico             | Valoriza a participação do estudante e a responsabilidade ética do professor. |
| Libâneo          | Mediação e desenvolvimento do pensamento   | Relaciona didática, conteúdo e formação intelectual em ações planejadas.      |
| Minayo           | Pesquisa qualitativa e leitura social      | Orienta uma análise sensível das práticas educativas e de seus sujeitos.      |
| Produções atuais | Aprendizagem ativa e acessibilidade        | Reforçam participação, tecnologias, casos de ensino e desenho universal.      |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

### 3.7 Implicações para a prática pedagógica

A prática pedagógica que articula ensinar e aprender exige planejamento entendido como mapa de trabalho, não como documento burocrático. O plano de aula precisa indicar o que será aprendido, por que esse conteúdo importa, como o estudante será mobilizado e quais evidências serão observadas durante o percurso. Essa organização permite ao professor evitar atividades soltas e manter coerência entre objetivo, mediação e avaliação. A formação integral prevista nos documentos curriculares brasileiros reforça a necessidade de práticas que relacionem conhecimento, responsabilidade, participação e desenvolvimento de competências para a vida social (Brasil, 2018).

A linguagem utilizada em sala de aula é uma das mediações mais decisivas para a construção do conhecimento. O professor precisa explicar conceitos com clareza, mas sem simplificar de tal modo que o conteúdo perca densidade. Também precisa ouvir como o estudante nomeia suas dúvidas, pois a forma de perguntar revela modos de pensar. Quando a aula acolhe a fala do aluno e a reorganiza em linguagem conceitual, ocorre passagem entre experiência inicial e conhecimento elaborado. As concepções colaborativas de ensino favorecem esse movimento porque reconhecem a interação como parte da aprendizagem (Ferreira, 2023).

A cultura escolar precisa favorecer trabalho coletivo entre professores, pois a construção do conhecimento não depende apenas de decisões individuais tomadas dentro de cada sala. Reuniões pedagógicas, análise de registros, estudo de casos e observação compartilhada ajudam a identificar dificuldades recorrentes e a construir respostas mais consistentes. Quando os docentes conversam sobre o que os estudantes compreenderam ou não compreenderam, a escola passa a produzir saber pedagógico próprio. A pesquisa com casos de ensino evidencia que narrativas de prática podem fortalecer a mediação e o desenvolvimento profissional (Gouveia, 2023).

A avaliação precisa gerar devolutivas capazes de orientar o estudante. Comentários vagos, notas isoladas e correções sem explicação pouco contribuem para a aprendizagem. A devolutiva formativa mostra ao aluno o que avançou, onde precisa rever e que estratégia pode usar para melhorar. Esse retorno também orienta o professor, pois revela se a mediação planejada alcançou a turma ou se precisa ser reorganizada. A didática para o desenvolvimento humano exige acompanhamento das operações de pensamento mobilizadas durante o estudo, e não apenas conferência de respostas finais (Libâneo, 2015).

A cultura digital impõe ao professor a tarefa de formar leitores críticos de informações. O aluno precisa aprender a pesquisar, comparar fontes, reconhecer autoria, produzir textos próprios e usar recursos tecnológicos de maneira ética. O ensino que incorpora tecnologias sem discussão crítica pode ampliar a circulação de informações, mas não necessariamente produz conhecimento. A Política Nacional de Educação Digital indica que inclusão digital, letramento digital e cidadania digital devem ser tratados como dimensões educativas, o que recoloca o professor como mediador também nos ambientes digitais (Brasil, 2023).

A acessibilidade pedagógica amplia a qualidade do ensino para toda a turma. Materiais visuais, exemplos concretos, diferentes formas de resposta, tempo adequado e atividades colaborativas não beneficiam apenas estudantes com deficiência; eles tornam a aula mais compreensível e aberta à participação. Essa compreensão aproxima a didática do desenho universal para a aprendizagem, pois planejar múltiplas rotas desde o início reduz barreiras e evita adaptações improvisadas. O ensino ganha potência quando o professor reconhece a diversidade de modos de aprender como dado constitutivo da vida escolar (Zerbato, 2021).

## **CONCLUSÃO**

A análise desenvolvida permite afirmar que ensinar e aprender formam um processo único de construção do conhecimento. O ensino encontra sentido quando favorece aprendizagem real, e a aprendizagem ganha densidade quando é acompanhada por mediação intencional, rigorosa e sensível. O professor não é mero transmissor de conteúdos, nem o aluno é recipiente de informações; ambos participam de uma relação formativa em que o conhecimento escolar se torna instrumento de leitura, participação e transformação da vida social.

A docência exige planejamento, domínio conceitual, escuta, avaliação formativa e disposição para rever percursos. O aluno aprende melhor quando encontra desafios adequados, linguagem clara, oportunidades de participação e tempo para reorganizar suas ideias. A aula de qualidade não nasce da repetição de técnicas, mas da capacidade do professor de articular conteúdo, método, vínculo e finalidade educativa. Ensinar, nesse quadro, é criar condições para que o estudante avance intelectualmente sem ser abandonado em sua própria dificuldade.

A atualização do debate mostrou que metodologias ativas, tecnologias digitais e desenho universal para a aprendizagem podem fortalecer a construção do conhecimento quando orientados por objetivos claros. Tais recursos não substituem a didática, mas ampliam possibilidades de mediação, participação e acessibilidade. O centro do processo permanece na relação entre sujeitos, saberes e problemas, pois nenhum recurso tem valor pedagógico quando usado sem intenção formativa.

A formação docente aparece como condição decisiva para que o binômio ensinar e aprender seja vivido com consistência na escola. Professores precisam de estudo,

acompanhamento, reflexão coletiva e condições de trabalho que permitam planejar, registrar, avaliar e reconstruir práticas. A educação que forma sujeitos autônomos requer profissionais que também sejam reconhecidos como sujeitos de aprendizagem e produção de saber pedagógico.

O estudo reforça que a construção do conhecimento é um movimento humano, social e cultural. Aprender implica atribuir sentido, relacionar ideias, formular perguntas e participar de práticas que ampliam o pensamento. Ensinar implica assumir responsabilidade ética pela mediação desse percurso. Quando escola, professor e estudante reconhecem essa interdependência, a educação cumpre sua função pública de formar pessoas capazes de compreender o mundo e agir nele com consciência.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: Univille, 2015. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/124590/mod\\_resource/content/1/Txt%2B13\\_Anastasiou\\_e\\_strategias%20de%20ensinagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/124590/mod_resource/content/1/Txt%2B13_Anastasiou_e_strategias%20de%20ensinagem.pdf). Acesso em: 6 jul. 2026.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de. **As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, e39080, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xh6Vhtfw9yyvDFxqJDYg4M/>. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em: 6 jul. 2026.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014. Disponível em: [https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A\\_didactica\\_magna\\_COMENIUS.pdf](https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf). Acesso em: 6 jul. 2026.

FERREIRA, Marco Paulo Maia. **Conceções e práticas de ensino-aprendizagem: desenvolvimento de quatro dimensões com relevância teórica e empírica**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, e280065, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GtWkNRSTwXqdRNR7xtcPSqw/>. Acesso em: 6 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2026.

GOUVEIA, Ray-Ila Walleska Santos Ferreira; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; ROCHA, Simone Albuquerque da; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. **Casos de ensino como possibilidades de mediação na prática docente de professores iniciantes**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e10334, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Nm43LntdNvYddsZsG4485dt/>. Acesso em: 6 jul. 2026.

HEGETO, Léia de Cassia Fernandes. **Pedagogia e Prática Docente: da defesa da práxis ao reducionismo na formação**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 50, e145225, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZStwN5dS57bNjb4wDyrsGwb/>. Acesso em: 6 jul. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/>. Acesso em: 6 jul. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e didática para desenvolvimento humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcfwm/>. Acesso em: 6 jul. 2026.

MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. **Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 3, p. 718-741, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/>. Acesso em: 6 jul. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-941654>. Acesso em: 6 jul. 2026.

UNESCO. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília, DF: UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por). Acesso em: 6 jul. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/>. Acesso em: 6 jul. 2026.