

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a41>

Recebido em: 12/05/2026

Aceito em: 30/06/2026

## **AULA EXPOSITIVA DIALOGADA: UMA EXPERIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE PORTO VELHO-RO**

### **DIALOGIC EXPOSITORY LECTURE: AN EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN PORTO VELHO-RO**

**Mádson Ribeiro da Silva**

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0456-3720>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6886654687905314>

Mestre em Educação

Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Brasil

E-mail: [madsonribeiro16@gmail.com](mailto:madsonribeiro16@gmail.com)

**Claudinei Frutuoso**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6053-195X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1327378890867180>

Doutor em Educação

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Estudos do Xingu, Brasil

E-mail: [claudinei.frutuoso@unir.br](mailto:claudinei.frutuoso@unir.br)

#### **RESUMO**

Este artigo tem por objetivo apresentar os elementos teórico-metodológicos e técnico-pedagógicos presentes na técnica da aula expositiva dialogada e analisar quais aprendizagens e concepções pedagógicas são reforçadas por essa técnica de ensino. Para tanto, recorre-se à análise histórico-crítica (Saviani, 2003; Maciel; Braga, 2008; Maciel, 2023), metodologicamente fundamentada no materialismo histórico-dialético (Marx, 1996; 2008; Netto, 2011), a fim de interpretar os fundamentos teórico-metodológicos e técnico-pedagógicos dessa técnica e os tipos de aprendizagem que ela promove. Os resultados indicam que a aula expositiva dialogada, fundamentada em uma concepção pedagógica crítica de inspiração marxista e revolucionária, quando combinada com outras práticas pedagógicas, possibilita aulas mais participativas e democráticas, contribuindo tanto para a aprendizagem quanto para a formação humana integral e profissional dos estudantes universitários.

**Palavras-chave:** Docência no ensino superior; processo de ensino-aprendizagem; aula expositiva; curso de direito; curso de pedagogia.

## ABSTRACT

This article aims to present the theoretical methodological and technical pedagogical elements present in the expository lecture technique, as well as to identify which forms of learning and pedagogical approaches are reinforced by this teaching method. To this end, it employs historical critical analysis (Saviani, 2003; Maciel & Braga, 2008; Maciel, 2023), methodologically grounded in historical dialectical materialism (Marx, 1996 and 2008; Netto, 2011), in order to interpret the theoretical methodological and technical pedagogical elements present in the dialogic expository lecture technique and the types of learning it promotes. The results indicate that the teaching technique of the dialogic expository lecture, based on a critical pedagogical conception inspired by Marxist and revolutionary thought, when combined with other pedagogical practices and techniques, enables more participatory and democratic classes, contributing both to learning and to the comprehensive human and professional development of university students.

**Keywords:** Teaching in higher education. Teaching-learning process. Expository lecture. Legal education. Teacher education program.

## 1 INTRODUÇÃO

As técnicas de ensino, enquanto objeto de estudo, integram um importante debate no campo da didática. Embora pouco se tenha avançado na atualização conceitual dessas categorias, teoria, método e técnica, diversos estudiosos têm buscado articulá-las, conferindo maior consistência ao trabalho docente. Nesse sentido, o quadro teórico-conceitual deste estudo apresenta os elementos teórico-metodológicos e técnico-pedagógicos que fundamentam a importância das técnicas de ensino no fazer pedagógico.

As técnicas de ensino são aqui analisadas em articulação com diferentes teorias pedagógicas, com o intuito de apresentar autores e concepções que embasam sua aplicação. O estudo distancia-se das concepções de docência e de didática no ensino superior vinculadas às teorias não críticas da educação - pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista -, bem como das pedagogias crítico-reprodutivistas. Em contrapartida, aproxima-se das concepções contra-hegemônicas e críticas e, especialmente da pedagogia da libertação e da pedagogia histórico-crítica.

No âmbito da pedagogia da libertação, destacam-se Freire ([1996]; 2019; 2022), Lopes (2013) e Coimbra (2019). Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, situam-se os estudos de Saviani (2012), Duarte (2010) e Gasparin (2005). A partir de uma ou de ambas as

abordagens, inscrevem-se as contribuições de Veiga (2013), Anastasiou e Alves (2012), Castanho e Castanho (2001), Castanho (2017), Masetto (2012), Libâneo (1992; 2022), Vasconcelos (1992), Araújo (2013; 2017), Autor 2 e Teixeira (2014) e Luckesi (2018).

Nesse contexto, busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: a técnica da aula expositiva dialogada, aplicada ao ensino superior, promove uma aprendizagem mais efetiva e democrática ou apenas reforça o ensino fundamentado na pedagogia tradicional? Partindo desse questionamento, o objetivo do estudo consiste em apresentar os elementos teórico-metodológicos e técnico-pedagógicos presentes nessa técnica e analisar quais aprendizagens e pedagogias são por ela reforçadas.

O texto está estruturado em: introdução, na qual se apresentam a contextualização do tema, o quadro teórico-conceitual, o problema e os objetivos; metodologia, que explicita os procedimentos da investigação; resultados e discussão, em que se analisa o referencial teórico-metodológico à luz dos dados empíricos; e considerações finais.

## **2 METODOLOGIA**

O método utilizado nesta investigação parte do pressuposto de que a atividade de pesquisa é composta por dois momentos fundamentais: a investigação e a exposição (Marx, 1996). Assim, recorreu-se ao método acadêmico de formação histórico-crítica, desenvolvido por Antônio Carlos Maciel, cujo objetivo consiste em compatibilizar “os diversos processos metodológicos de aprendizagem e produção do conhecimento na Universidade” (Maciel; Braga, 2008; Maciel, 2023).

Esse método articula contribuições da técnica de leitura analítica (Severino, 2002), da técnica de elaboração de textos (Garcia, 2000) e da concepção pedagógica da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2003), possibilitando uma formação integrada na qual estudo, ensino, pesquisa e produção textual constituem movimentos simultâneos e interdependentes, sem dissolver as especificidades de cada um.

A aplicação do método de análise histórico-crítica possibilitou a extração de resultados a partir dos conceitos expressos na produção analisada. Assim, o presente texto integra o processo de apropriação e objetivação orientado por esse método (Maciel, 2023), analisado à

luz de referenciais da pedagogia da libertação (Freire; [1996]; 2019), da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2012) e de outras pedagogias críticas.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1 DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA AULA EXPOSITIVA DIALOGADA**

O debate contemporâneo sobre a aula expositiva no ambiente universitário tem suscitado numerosas críticas a essa técnica de ensino, frequentemente associada à pedagogia tradicional. Caso tal afirmação fosse integralmente verdadeira, seria possível afirmar que o ensino superior brasileiro permanece majoritariamente tradicional, uma vez que grande parte das aulas ainda assume formato expositivo.

À primeira vista, essa conclusão não se sustenta, pois a técnica e sua aplicação adquirem significado apenas quando fundamentadas em um método e em uma teoria; do contrário, convertem-se em um invólucro vazio, no qual os conteúdos são apresentados sem conexão com a realidade social. Conforme Saviani (2012, p. 67), “a procedência das críticas decorre do fato de que uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente”. Superar essa limitação constitui um desafio ao professor universitário, uma vez que, para além do método e das técnicas, a intencionalidade do processo de ensino encontra-se ancorada em uma teoria.

Cabe destacar que alguns teóricos abordam a relação entre método e técnica de forma dicotômica. Para Libâneo (1992) e Araújo (2013), método e técnica não se distinguem entre si, formando um todo homogêneo. O que diferenciaria método e técnica seria sua contradição ou complementaridade. Outros autores dissociam ambos os conceitos, apresentando o método como o caminho - o planejamento do que fazer - e a técnica como o “como fazer”.

Saviani (2000, p. 59), por sua vez, afirma que “a técnica pode ser definida, de modo simples, como uma maneira correta de se executar uma tarefa”. Daí a importância de esclarecer essa dicotomia, pois, estando método e técnica intrinsecamente articulados, não é possível afirmar que a técnica se separa do método ou vice-versa.

Assim, o domínio dos fundamentos teóricos torna-se imprescindível, pois a aplicabilidade das técnicas depende do conhecimento do método disposto na teoria. A forma diferenciada de aplicar uma técnica é definida pelo método. Nesse sentido, Araújo (2013, p. 26) afirma que a técnica “[...] pode, portanto, ser resgatada em conformidade a outro método ou outro ideário pedagógico”. Uma vez que é a teoria e o método que definem os caminhos e as estratégias da ação pedagógica, cabe à técnica instrumentalizar essa ação.

No âmbito das principais teorias pedagógicas em uso no ensino superior brasileiro, podem-se elencar, ainda que brevemente, os desafios na aplicação da técnica da aula expositiva dialogada segundo os métodos de cada concepção. De acordo com Lopes (2013, p. 38), a aula expositiva é considerada a técnica de ensino mais tradicional.

Segundo a autora, no Brasil, a apropriação dessa técnica pelas concepções pedagógicas foi historicamente formulada da seguinte maneira: na pedagogia tradicional, a aula expositiva foi predominante até a década de 1930; após esse período, com a emergência da Escola Nova, “[...] novas técnicas de ensino foram assimiladas pelos professores”, que “abandonaram a aula expositiva como atividade predominante na sala de aula”. A partir da década de 1970, com a pedagogia tecnicista, “[...] a aula expositiva foi transmitida uma nova conotação, traduzida por determinadas habilidades técnicas a serem desenvolvidas pelo professor”. Já na pedagogia crítica, predominante na década de 1980, passou-se a focalizar a relação dialética entre educação e sociedade, implicando a adoção do método dialético na prática pedagógica. Assim, “a aula expositiva, assim como as demais técnicas de ensino, passa a ser considerada como um meio para reelaboração dos conteúdos transmitidos na escola” (Lopes, 2013, p. 38-40).

A análise de Lopes (2013), embora apresente elementos históricos e técnicos relevantes, pouco explicita algumas determinações dessa pedagogia. Diferentemente, Saviani (2012, p. 6), ao expor o modelo da pedagogia tradicional, explica:

À teoria pedagógica antes indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. Observa-se que toda a organização escolar indicava o caminho metodológico a ser seguido, cabendo ao professor a exposição das lições e a explicação dos exercícios, que deveriam ser realizados de forma disciplinada. A essa

pedagogia Saviani denomina pedagogia da essência, em razão de sua relação com o saber sistematizado e seu caráter igualitário. Em oposição, apresenta a pedagogia da existência (Escola Nova), que valoriza a atividade, a experiência e a vida em detrimento do saber sistematizado (Saviani, 2012, p. 61-62).

A partir do embate entre pedagogia da essência e pedagogia da existência, outras mudanças foram implementadas no interior da escola pública brasileira. A inserção do ensino de base tecnicista, imposta pela Lei nº 5.692/1971 durante a ditadura militar, deslocou progressivamente a relação do ensino com a teoria, induzindo à compreensão de que métodos e técnicas teriam vida própria. Tal movimento contribuiu para a disseminação das chamadas “metodologias ativas” de forma desvinculada de sua teoria original - a pedagogia escola novista -, posteriormente inseridas no campo das pedagogias hegemônicas (construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos e pedagogia multiculturalista), centradas no princípio do aprender a aprender (Araújo, 2017; Libâneo, 2022; Duarte, 2010).

Nesse mesmo sentido, Autor 2 e Teixeira (2014) destacam que, “apesar de implicar uma nova metodologia educacional, a Escola Nova não garantia uma prática transformadora da condição social do educando, pois mantinha os mesmos padrões que educavam para a subserviência”. Se não havia emancipação nessa perspectiva, qual seria, então, a razão de sua adesão?

Segundo seus defensores, a adesão se justificaria pela valorização da intersubjetividade, do diálogo e da participação ativa dos sujeitos do processo pedagógico (Veiga, 2013), aspectos que, supostamente, não estariam presentes na pedagogia tradicional. Por outro lado, as pedagogias críticas buscam superar essas desigualdades e promover a emancipação.

Nesse contexto, Saviani (2012, p. 65-66) formula as bases de uma pedagogia revolucionária, que se propõe a ir além das pedagogias da essência e da existência:

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado [...] nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário. Nem por isso deixa de ser elemento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

Desse movimento emerge a pedagogia histórico-crítica e seu método composto por cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (Saviani, 2012, p. 70-72).

A pedagogia histórico-crítica propõe, assim, um modelo educacional que valoriza a experiência dos estudantes, articulando-a à teoria, de modo que a apropriação do conteúdo se constitua em condição fundamental para a construção do saber popular e do saber historicamente sistematizado. O domínio do conhecimento, até então restrito às elites dominantes, torna-se, nesse processo, ponto de chegada em uma prática social transformada.

Logo, as técnicas de ensino devem estar a serviço da formação humana integral e da transformação social, e não da manutenção e reprodução de relações de opressão, dominação e exploração. Esse é o desafio que se impõe ao professor e que torna seu trabalho ainda mais relevante no processo de aprendizagem e formação humana e profissional.

Na concepção de Masetto (2012, p. 109), a aula expositiva deve atender a três objetivos principais: (I) introduzir um tema de estudo; (II) realizar a síntese do assunto estudado, reunindo seus pontos mais significativos; e (III) estabelecer comunicações que tragam atualidade ao tema ou esclareçam aspectos necessários.

Na dimensão dialógica, a aula expositiva é compreendida como uma técnica capaz de estimular o pensamento crítico dos estudantes, por meio do diálogo entre professor e alunos, estabelecendo uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências, em contraposição ao ensino bancário tradicional.

Anastasiou e Alves (2003) abordam a aula expositiva em uma perspectiva dialogada, considerando-a uma estratégia de ensinagem relevante para o trabalho docente na universidade. Para as autoras (2003, p. 79):

É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer a análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e da imobilidade intelectual dos estudantes.

Na dinâmica da atividade, Anastasiou e Alves (2003, p. 79) destacam que a contextualização do tema pelo professor tende a “mobilizar as estruturas mentais do estudante

para operar com as informações que este traz, articulando-as às que serão apresentadas”, bem como a explicitar os objetivos de estudo da unidade e sua relação com a disciplina ou o curso. Todas essas etapas devem ser cuidadosamente planejadas, visando à problematização do conteúdo e ao diálogo constante.

Na proposta das autoras (2003, p. 79-80), a aula expositiva dialogada pode ser sintetizada como “[...] uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente”. Desse modo, “o domínio do quadro teórico relacional pelo professor deve ser tal que ‘o fio da meada’ possa ser interrompido com perguntas, observações e intervenções, sem que se perca o controle do processo”. Assim, a participação ativa e contínua dos estudantes permite mobilizá-los e favorecer o acesso ao saber teórico-prático.

Coimbra (2019), mais recentemente, retoma o debate sobre a aula expositiva dialogada na universidade, apresentando-a em uma perspectiva freireana. Para o autor (2019, p. 6), “a aula expositiva dialogada surge como uma alternativa às aulas expositivas, em uma concepção de educação bancária em que o professor detém o conhecimento e sua função é transmiti-lo aos alunos que o recebem passivamente”. Nesse sentido, a problematização constitui uma estratégia central dessa técnica, favorecendo o diálogo entre professor e estudante.

As propostas de aula expositiva apresentadas por Lopes (2013), Masetto (2012), Anastasiou e Alves (2012) e Coimbra (2019) foram concebidas para superar as limitações da aula expositiva tradicional. A principal diferença entre essas concepções reside na participação ativa dos estudantes, mobilizados a formular perguntas, observações e intervenções durante a exposição do professor.

Ademais, conforme defendem os autores vinculados à pedagogia crítica (Lopes, 2013; Anastasiou; Alves, 2012; Coimbra, 2019), a técnica da aula expositiva dialogada, quando aplicada de acordo com os princípios dessa teoria educacional, favorece maior participação, mobilização e superação das dificuldades educacionais. No âmbito da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2012), alguns estudos têm buscado aplicá-la, como o de Gasparin (2005).

Concluída a apresentação do debate contemporâneo sobre a aula expositiva dialogada e seus fundamentos teórico-metodológicos, passa-se, a seguir, à discussão dos resultados da pesquisa, com base nos documentos dos cursos de Direito e Pedagogia e na aplicação dessa técnica em instituições de ensino superior de Porto Velho, Rondônia.

### **3.2 AS INCONGRUÊNCIAS TÉCNICO-METODOLÓGICAS NAS DCN E NOS PPC DOS CURSOS DE DIREITO E PEDAGOGIA**

Os instrumentos normativos e pedagógicos que orientam os cursos de Direito e Pedagogia, além da legislação vigente, foram consultados nos sítios eletrônicos das instituições de ensino superior pesquisadas e do Ministério da Educação (MEC). Esses documentos compreendem: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Direito (Resolução CNE/CES nº 5/2018) e de Pedagogia (Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e nº 4/2024) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Direito (FIMCA, 2019) e de Pedagogia (UNIR, 2013).

A análise do PPC do curso de Direito (FIMCA, 2019), do Centro Universitário Aparício Carvalho - instituição privada -, permitiu observar um movimento de adesão às metodologias ativas orientadas pelos princípios da pedagogia nova. Entre essas técnicas, figura a aula expositiva dialogada como estratégia de superação da aula expositiva tradicional.

Esse documento expressa, em certa medida, as concepções adotadas pelas DCN dos cursos de Direito (Resolução CNE/CES nº 5/2018), que focalizam o aprender a aprender (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), prevendo expressamente a utilização de metodologias ativas.

Por outro lado, os dados do PPC do curso de Pedagogia (UNIR, 2013), da Universidade Federal de Rondônia - instituição pública federal -, sinalizam um movimento de superação da aula expositiva tradicional por meio da adoção, entre outras técnicas, da aula expositiva dialogada, articulada à pesquisa como princípio educativo ou ao ensino com pesquisa. Tal opção resulta de uma escolha político-pedagógica por uma metodologia participativa, predominantemente orientada por concepções pedagógicas críticas, ainda que também apresente elementos das pedagogias pragmáticas e pós-modernas.

Essas incongruências são observadas igualmente nas DCN dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas (Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e nº 4/2024), que, ao enfatizarem o compromisso com metodologias e práticas transformadoras, emancipadoras e humanizadoras por meio da reflexão crítica, incorporam, em outros instrumentos normativos mais recentes - como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) -, a necessidade de adoção de metodologias orientadas pelo princípio do aprender a aprender.

A partir da análise dos dados e das contribuições teóricas de Araújo (2017) e Libâneo (2022), constatou-se uma tendência das instituições de ensino superior, por meio de seus instrumentos normativos e pedagógicos, em distanciar-se de métodos e técnicas associados à pedagogia tradicional, contemplando explicitamente metodologias ativas e/ou participativas, muitas vezes desvinculadas de uma teoria pedagógica explicitada, ou adotadas apenas para atender às tendências neoliberais, à lógica do mercado e do capitalismo, como se constituíssem soluções automáticas para os problemas da educação brasileira.

Essas diretrizes curriculares nacionais, ao mesmo tempo em que pregam a formação de profissionais críticos, autônomos e humanistas, buscam impor às instituições de ensino superior e aos docentes a adoção de metodologias e técnicas deslocadas das teorias pedagógicas que as orientam. Quando essas teorias são explicitadas, frequentemente priorizam pedagogias não críticas ou crítico-reprodutivistas que, ao reduzirem a autonomia docente, formam para a adaptação, ampliam desigualdades sociais e justificam a ordem capitalista.

Nesse cenário, cabe aos docentes comprometidos com a libertação das classes populares subalternizadas, exploradas e oprimidas e com a transformação da realidade social optar por referenciais das pedagogias críticas de inspiração marxista, como a pedagogia da libertação de Freire ([1996]; 2019) ou a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2012), para orientar o trabalho docente e suas práticas educativas.

Concluída essa análise dos instrumentos normativos e pedagógicos dos cursos de Direito e Pedagogia, avança-se para a discussão da aplicação da técnica da aula expositiva dialogada no contexto universitário.

### **3.3 A EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DA AULA EXPOSITIVA DIALOGADA NOS CURSOS DE DIREITO E PEDAGOGIA**

Partindo dos elementos teórico-metodológicos e técnico-pedagógicos da aula expositiva dialogada anteriormente delineados, nesse momento, passa-se a exposição do relato de experiência acerca da aplicação dessa técnica em um processo de indução de um professor iniciante - profissional de apoio da educação especial na perspectiva inclusiva, indígena Parintintin, beradeiro, porto-velhense, rondoniense, nortista e amazônica, em permanente

processo de formação - à docência no ensino superior, com suas inquietações e reflexões sobre essa prática concretamente vivida ora debatidas no presente artigo.

A experiência ocorreu no âmbito do curso de pós-graduação lato sensu em Docência no Ensino Superior da UNIR, no campus de Ariquemes, precisamente, na disciplina Prática no Ensino Superior - Docência. Fundamentada nos conhecimentos apreendidos e apropriados nos encontros do curso, a prática da docência foi a oportunidade de aplicar a técnica da aula expositiva dialogada em duas instituições de ensino superior de Porto Velho/RO.

A primeira experiência ocorreu no curso de Direito do Centro Universitário Aparício Carvalho - FIMCA, instituição privada -, durante todo o segundo semestre de 2024. A segunda experiência deu-se no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, campus Porto Velho, instituição pública federal -, em 21 de outubro do mesmo ano.

### **3.3.1 A AULA EXPOSITIVA DIALOGADA NO CURSO DE DIREITO**

No curso de Direito, atuação como docente se deu nas disciplinas de Sociologia Jurídica e Antropologia Jurídica, ambas com carga horária de 30 horas, ministradas no período noturno, na modalidade presencial. A disciplina de Antropologia Jurídica foi ofertada a duas turmas do 2º período, com 62 e 48 estudantes, respectivamente. A disciplina de Sociologia Jurídica foi ministrada a uma turma do 3º período, com 40 estudantes, e a um estudante do 10º período, na modalidade de acompanhamento especial.

As aulas foram planejadas com vistas à formação humana integral, acadêmica e técnico-profissional dos estudantes, a partir da Resolução CNE/CES nº 5/2018 e do PPC do curso de Direito da FIMCA (2019), orientadas, contudo, pelas concepções pedagógicas críticas de Freire ([1996]; 2019) e Saviani (2012).

Os processos pedagógicos foram organizados de forma democrática, participativa, interdisciplinar e intercultural. Uma das técnicas de ensino adotadas foi a aula expositiva dialogada, conforme documentado nos planos de ensino e planos de aula, em consonância com o cronograma institucional.

Essa técnica foi estruturada em três momentos: (I) identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes; (II) breve exposição dialogada do conteúdo, com participação ativa; e (III) elaboração da síntese do conhecimento construído, de forma oral, escrita ou ambas.

Esses momentos inspiraram-se no método dialético de construção do conhecimento em sala de aula, expresso na mobilização para o conhecimento, na construção do conhecimento e na elaboração da síntese (síncrise, análise, síntese), conforme Vasconcellos (1992) e Gasparin (2005).

Em sala de aula, a técnica foi aplicada estrategicamente para introduzir temas, realizar sínteses ou fechamentos de conteúdos trabalhados por meio de outras práticas e técnicas, bem como para comunicar experiências e transmitir informações.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) foram utilizadas como suporte às aulas expositivas, incluindo: criação e apresentação de slides (Canva); elaboração de formulários virtuais via link e QR Code (Google Forms); interação e construção de painéis colaborativos (Padlet); organização e gestão de atividades em ambiente virtual (Google Classroom), com disponibilização de textos, vídeos e outros materiais, além do recebimento de atividades avaliativas.

Além da aula expositiva dialogada, mobilizaram-se outras práticas e técnicas, tais como: (I) leitura e documentação de textos acadêmicos (Severino, 2017, p. 52-80), para identificação de tema, problema, objetivos, conceitos e argumentos centrais; (II) leitura crítica de normas institucionais e jurídicas, julgados e jurisprudências dos tribunais superiores, com destaque para casos relativos às garantias de direitos de grupos em situação de vulnerabilidade; (III) problematização das relações de poder na realidade local e regional; (IV) leitura de textos e contextos multimodais (Freire, [1921;1997]; 2022); (V) uso crítico das TDIC no campo educacional e jurídico; (VI) elaboração de sínteses e escrita acadêmica por meio de esquemas, mapas mentais, fichamentos, resumos e resenhas; (VII) debates e discussões sobre temas de direito, antropologia e sociologia, com foco na argumentação jurídica; (VIII) socialização de livros e filmes relacionados aos temas estudados; (IX) rodas de escuta e conversa; e (X) seminários com pesquisa e socialização de resultados.

Os temas das ementas das disciplinas, conforme o PPC do curso de Direito (FIMCA, 2019), foram integrados nos seminários apresentados pelos estudantes, a partir de pesquisas sobre problemas socioculturais e jurídicos relacionados ao racismo estrutural e às relações étnico-raciais no Brasil.

Na disciplina de Sociologia Jurídica, o seminário abordou Educação e Direito Antidiscriminatório e Antirracista, com base nas obras *Pequeno manual antirracista* (Ribeiro,

2019) e Manual de educação jurídica antirracista (Moreira; Almeida; Corbo, 2022). Nas turmas de Antropologia Jurídica, o seminário teve como tema Equidade racial no Poder Judiciário — conhecendo as estruturas dos tribunais brasileiros, fundamentado em políticas e materiais do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), como o Pacto Nacional do Judiciário pela Equidade Racial (2022) e o Protocolo para Julgamento com Perspectiva Racial (2024).

Esses seminários constituíram espaços de construção de conhecimentos e socialização de vivências, com protagonismo discente, sob mediação docente, reafirmando a compreensão de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, [1996]; 2019, p. 25) e contribuindo para a formação humana integral e profissional dos participantes.

O processo avaliativo, entendido como avaliação da e para aprendizagem (Luckesi, 2018), ocorreu de forma diagnóstica, processual, formativa e contínua durante as aulas. Buscou-se identificar conhecimentos prévios, observar dificuldades, orientar dúvidas e questionamentos por meio do diálogo e verificar, sobretudo, por meio de produções textuais, apresentações de seminários e avaliações institucionais, se os estudantes compreenderam as relações entre direito, sociologia e antropologia, mobilizaram conceitos estudados e investigaram problemas socioculturais e jurídicos, bem como os desafios das relações étnico-raciais e o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira, na atuação profissional e no Poder Judiciário.

### **3.3.2 A AULA EXPOSITIVA DIALOGADA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

No curso de Pedagogia, a experiência se deu a partir da ministração de uma aula na disciplina Educação Indígena e das Populações Tradicionais da Amazônia, com carga horária de 60 horas, como exigência da disciplina Prática no Ensino Superior - Docência, do curso de especialização em Docência no Ensino Superior anteriormente mencionado. A aula ocorreu no período matutino, na modalidade presencial, para uma turma do 7º período, composta por 36 estudantes matriculados.

As aulas foram igualmente planejadas com vistas à formação humana integral, acadêmica e técnico-profissional dos estudantes, a partir das Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e nº 4/2024 e do PPC do curso de Pedagogia da UNIR (2013), orientadas pelas concepções pedagógicas críticas de Freire ([1996]; 2019) e Saviani (2012).

Os processos pedagógicos foram organizados de forma democrática, participativa, interdisciplinar e intercultural, sendo a aula expositiva dialogada uma das técnicas adotadas, conforme documentado no plano de aula em consonância com o plano de ensino da disciplina.

Essa técnica foi estruturada em três momentos: (I) identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes; (II) breve exposição dialogada do conteúdo, com participação ativa; e (III) elaboração da síntese do conhecimento construído, de forma oral e escrita.

A aula expositiva dialogada foi empregada para comunicar dados recentes de pesquisas alinhadas ao tema da ementa do PPC do curso de Pedagogia (UNIR, 2013): fundamentos da educação escolar indígena.

Considerando os limites de tempo, utilizaram-se as TDIC para criação e apresentação de slides (Canva) e elaboração de formulários virtuais via link e QR Code (Google Forms) para coleta de atividades avaliativas.

A partir da exposição de dados sobre a presença indígena na universidade e, em particular, sobre as trajetórias de estudantes indígenas na Universidade Federal de Rondônia - UNIR (Autor 1; Parintintin Leite; Vieira, 2023; Autor 1; Fontineles; Vieira, 2024; Vieira; Autor 1; Fontineles, 2025), a prática educativa prosseguiu com uma roda de conversa sobre pesquisas, vivências e experiências desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq - UNIR, do qual faço parte.

Na ocasião, a aula tornou-se um espaço de escuta e diálogo, possibilitando aos estudantes compreender melhor a realidade sociocultural em que atuarão profissionalmente, especialmente no que se refere às trajetórias de formação de indígenas na UNIR e no contexto amazônico.

A avaliação da e para aprendizagem ocorreu de forma diagnóstica, processual, formativa e contínua (Luckesi, 2018), mediante identificação de conhecimentos prévios, observação de dificuldades, orientação por meio do diálogo e verificação, sobretudo por meio de produções textuais, de que os estudantes compreenderam os desafios de acesso, permanência e êxito de acadêmicos indígenas na universidade e expressaram suas próprias trajetórias nesse espaço a partir de seus interesses, necessidades e expectativas.

Tanto no curso de Direito quanto no curso de Pedagogia, a aplicação da aula expositiva dialogada foi orientada pela concepção pedagógica crítica inspirada na pedagogia da libertação de Freire ([1996]; 2019, p. 86), que compreende a educação como forma de intervenção no

mundo, e pela pedagogia histórico-crítica de Saviani (2012), que concebe a educação como instrumento de transformação social, reconhecendo as aproximações e os distanciamentos entre essas pedagogias (Saviani, 2021).

Os processos didáticos foram construídos por meio do método dialético de construção do conhecimento em sala de aula (Vasconcellos, 1992; Gasparin, 2005), ajustados às condições materiais, sociais e políticas de cada contexto, com práticas pedagógicas participativas que incentivaram os estudantes a assumir proativamente seu processo de aprendizagem e formação humana e profissional, utilizando recursos tecnológicos.

Nas aulas, ao participarem com perguntas, observações, contribuições e intervenções durante a exposição, os estudantes de ambos os cursos assumiram compromisso e protagonismo no processo de aprendizagem, produzindo novas sínteses (Saviani, 2012, p. 72) e novos conhecimentos (Freire, [1996]; 2019, p. 20).

Importa destacar que, na relação pedagógica, todos os sujeitos - professores e estudantes - devem ser ativos. Não apenas o professor, tampouco apenas o estudante. A atividade de estudo é socialmente protagonizada por todos os sujeitos dessa relação, que se formam para atuar de modo qualificado na prática social (Freire, [1996]; 2019, p. 21; Saviani, 2012, p. 72).

Destaca-se, ainda, que a formação pedagógica possibilita aos docentes agir com autonomia e inovar em práticas mais democráticas, interdisciplinares e participativas, superando o autoritarismo docente e a passividade discente em sala de aula, potencializando a aprendizagem e a formação humana integral e profissional na universidade.

Particularmente no caso de docentes oriundos de cursos de bacharelado - grupo ao qual pertencço, como egresso do curso de Direito -, a formação pedagógica contribui para a superação da aula expositiva fundamentada em concepções pedagógicas hegemônicas (tradicional, tecnicista e escolanovista) e para a compreensão de que técnicas e métodos são orientados por teorias pedagógicas, e não o inverso.

Daí a importância dos cursos de especialização em Docência no Ensino Superior e das disciplinas de Docência no Ensino Superior nos programas de pós-graduação stricto sensu.

Para promover aprendizagem e formação humana integral e profissional, a aplicação da aula expositiva dialogada requer, além do domínio do conhecimento específico, formação teórico-metodológica e didático-pedagógica, abertura ao diálogo, ousadia e disposição para a inovação.

Nesse sentido, a experiência vivida indica que a aula expositiva dialogada, fundamentada na concepção pedagógica crítica de inspiração marxista e revolucionária (Freire, [1996]; 2019; Saviani, 2012) e articulada a outras práticas pedagógicas, pode tornar as aulas mais críticas, democráticas e participativas, promover diálogos interculturais e favorecer tanto a aprendizagem quanto a formação humana integral e profissional de estudantes dos cursos de Direito e Pedagogia.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando o objetivo do presente estudo - apresentar os elementos teórico-metodológicos e técnico-pedagógicos da aula expositiva dialogada para compreender quais aprendizagens e concepções pedagógicas são reforçadas por essa técnica -, constata-se que a superação da aula expositiva fundamentada nas pedagogias hegemônicas é possível quando a sala de aula passa a ser compreendida como espaço de vivência, convivência e relações pedagógicas democráticas. Ademais, evidencia-se que as técnicas de ensino são determinadas pelos ideais educativos das teorias pedagógicas, e não o contrário.

Não são as técnicas que determinam os objetivos e as finalidades educativas; estas são orientadas pelas teorias pedagógicas. As técnicas de ensino são concebidas e/ou apropriadas por essas teorias para atender aos objetivos da educação que defendem.

Nesse contexto, a aplicação de uma técnica de ensino constitui sempre uma escolha epistemológica, teórica, política e ética, ainda que consciente ou inconsciente, intencional ou não. Por isso, o docente necessita de formação didático-pedagógica para compreender e manejar os elementos teórico-metodológicos e técnico-pedagógicos que orientam sua prática educativa.

A aula expositiva dialogada, fundamentada na concepção pedagógica crítica e articulada a outras práticas pedagógicas, mostra-se adequada para possibilitar aulas participativas e democráticas, promovendo autonomia, criticidade e diálogo como resultados da aprendizagem e da formação humana integral e profissional dos sujeitos do processo pedagógico na universidade.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2003. p. 73-107.

ARAUJO, J. C. S. Da metodologia ativa à metodologia participativa. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 17-56.

ARAUJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. *In*: VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas, SP: Papyrus, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CASTANHO, M. E. Docência no ensino superior: desafios contemporâneos. **Evidência: Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais**, Araxá, v. 13, n. 13, p. 13-22, 2017.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Pacto Nacional do Judiciário pela Equidade Racial**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/11/pacto-nacional-do-judiciario-pela-equidade-racial-v2-2022-11-24.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Protocolo para Julgamento com Perspectiva Racial**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/11/protocolo-para-julgamento-com-perspectiva-racial-2.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

COIMBRA, C. L. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. *In*: LEAL, E. A. et al. (org.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

FIMCA. Centro Universitário Aparício Carvalho. Coordenação do Curso de Direito. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito – FIMCA**. Porto Velho, RO, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, [1921-1997] 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, [1996] 2019.

FRUTUOSO, C.; TEIXEIRA, E. A. Aula expositiva dialogada: contextos e dilemas no ensino superior. **Revista Partes**, São Paulo, 2014. ISSN 1678-8419. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2014/09/22/aula-expositiva-dialogada-contextos-e-dilemas-no-ensino-superior/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 23. ed. São Paulo: FGV, 2000.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, J. C. Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem? *In*: LIBÂNEO, J. C. et al. (org.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf/UFG, 2022. p. 38-46.

LOPES, A. O. O. Aula expositiva: superando o tradicional. *In*: VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACIEL, A. C. **O método histórico-crítico de produção acadêmica**: elementos didáticos para o trabalho pedagógico em sala de aula. Teresina, PI: Alumia Editorial, 2023.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Politecnia e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. *In*: AMARAL, N. F. G.; BRASILEIRO, T. S. A. (org.). **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-217.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MOREIRA, A. J.; ALMEIDA, P. O.; CORBO, W. **Manual de educação jurídica antirracista**: direito, justiça e transformação social. São Paulo: Contracorrente, 2022.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 3, p. 170-176, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i3.47177. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177>. Acesso em: 9 jan. 2026.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, M. R.; FONTINELES, T. D. N. R.; VIEIRA, C. M. N. A presença indígena na pós-graduação da Universidade Federal de Rondônia — UNIR. In: **Anais da 5ª Reunião Científica Regional da ANPEd Norte**. GT25 — Educação e Povos Indígenas. Boa Vista, RR, 2024. Disponível em: [https://base.pro.br/sites/regionais2/docs/15233-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://base.pro.br/sites/regionais2/docs/15233-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 14 out. 2024.

SILVA, M. R.; PARINTINTIN LEITE, E.; VIEIRA, C. M. N. Os acadêmicos indígenas na Universidade Federal de Rondônia — UNIR: reflexões iniciais sobre as matrículas nos cursos de graduação. In: **Anais do 10º Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade**: protagonismo e visibilidade: resistências e lutas dos povos indígenas na construção da autonomia. Campo Grande, MS: UCDB, 2023. Disponível em:

[https://site.ucdb.br/public/eventos\\_mestrado/ANAIS\\_X\\_SEMINARIO\\_POVOS\\_INDIGENA\\_2023.pdf](https://site.ucdb.br/public/eventos_mestrado/ANAIS_X_SEMINARIO_POVOS_INDIGENA_2023.pdf). Acesso em: 13 dez. 2023.

UNIR. Universidade Federal De Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus de Porto Velho**. Porto Velho, RO, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, v. 21, n. 83, p. 28-55, Brasília, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIEIRA, C. M. N.; SILVA, M. R.; FONTINELES, T. D. N. R. Os povos indígenas nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Rondônia/UNIR e suas contribuições acadêmicas. **Dialogia**, n. 52, p. e26865, 2025. DOI: 10.5585/52.2025.26865. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/26865>. Acesso em: 11 nov. 2025.