cação. 2019. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrle/article/view/8876/8777>. Acesso em: 17 jan. 2021.
BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 1. ed. São Paulo: Penso, 2017.
BARROS, Emerson M.S. et al. Metodologias ativas no ensino superior. In. XV Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. 2018. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos18/8926111.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.
CORRÊA, Evandro A et al. Metodologias ativas: sala de aula invertida: um novo jeito de aprender. In. Revista Mundi. v. 4, n, 1, 2019, p. 133-141.
CORRÊA, Guilherme T.; RIBEIRO, Victória M.B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação. In. Revista Educ. Pesquisa. v. 39, n. 2, 2013, p. 319-334.
LACERDA, Flávia C.B.; SANTOS, Letícia M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. In. Revista Avaliação. v. 23, n. 3, 2018, p. 611-627.
LÁZARO, Adriana C.; SATO, Milena A.V.; TEZANI, Thaís C.R. metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. In. Educação e Tecnologias: Inovação em cenários em transição. v. 1, n, 1, 2018, p. 1-12.
LOURENÇO, Cléria D.S.; LIMA, Manolita C.; NARCISO, Eliza R.P. Formação pedagógica no ensino superior o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração. In. Revista Avaliação. v. 21, n. 3, 2016, 691-717.
MELLO, Cleyson M. ALMEIDA NETO, José R M. PETRILLO, Regina P. Metodologias ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora. 1. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019.
MELO, Renata A. A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária. 2017. Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2018/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Renata-dos-Anjos-Melo.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.
OLIVEIRA, Renata P. relato de experiência: os caminhos pedagógicos com as metodologias ativas na disciplina de mestrado desafios democráticos na contemporaneidade. In. Revista Orbis Latina. v. 10, n. 2, 2020, p. 6-11.
SILVA, Alexandre J.C.; CRUZ, Sayonara R.M.; SAHB, Warlley F. Metodologias ativas no ensino superior: uma proposta de oficina sobre aprendizagem por pares; sala de aula invertida; aprendizagem baseada em problemas e rotação por estações de trabalho. In. Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior. v. 1, n. 1, 2018, p. 1-12.
SILVA, Léa R. Docência na Contemporaneidade: desafios para professores no ensino superior. In. Revista Primus Vitam. v. 1, n. 5, 2013, p. 1-21.
SOARES, Sandra R.; CUNHA, Maria I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. 1. Ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2010.
VALENTE, José A. tecnologias e educação a distância no Ensino Superior: uso de metodologias ativas na graduação. In. Revista Trabalho e Educação. v. 28 n. 1, 2019, p. 97-113.
WIEBUSCH, Andressa. Metodologias ativas na educação superior e a aprendizagem dos estudantes universitários: dados da plataforma BDTD-IBICT. In. IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação – SIPASE. 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/8.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

# PRÁTICAS EDUCATIVAS: A DIDATICA E A AULA NO ÂMBITO ESCOLAR

ELAINE CRISTINA FREITAS FIGUEREDO DOS SANTOS

**RESUMO**:
O presente artigo pretende elucidar as principais características e a importância da prática docente em sala de aula. Através das referências bibliográficas apresentar um estudo sobre a pesquisa na formação do profissional da educação, ou seja, o professor. Evidencia-se o que é aula, como é elaborada através do planejamento. Por fim, apresenta um estudo sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.
PALAVRAS-CHAVE: Metodologia. Ensino. Prática Pedagógica

ABSTRACT:
This article aims to elucidate the key features and the importance of teaching practice in the classroom. Through the references present a study on research training in professional education, ie the teacher. It is evident that the class is, as is elaborated through planning. Finally, it presents a study on the content being worked on in the classroom.
KEYWORDS: Methodology. Education. Teaching Practice

## INTRODUÇÃO

A aula constitui-se no espaço e no tempo em que o professor e os alunos realizam o processo de ensi-

no e aprendizagem. É na aula que se estabelece a relação entre eles e o conhecimento, o que efetiva o processo educativo, e também é nela que o trabalho do professor ocorre.
Por assim ser, esta monografia tem a finalidade de contribuir para o estudo do processo da aula, de modo a abordar a compreensão do que ela é, efetivamente, bem como a dinâmica das relações que são estabelecidas durante esse acontecimento, os aspectos envolvidos nas diferentes modalidades de ensino e ainda como deve ser seu planejamento.
A aula é aqui tratada como momento e espaço privilegiado desse processo, visto que se articula com todas as disciplinas do curso, constitui-se historicamente e é socialmente situada. Por ser um espaço de relações, para uma compreensão aprofundada do que é a aula, também são necessários saberes psicológicos, sociológicos e antropológicos, e ainda conhecimentos das diferentes metodologias das diversas áreas contempladas pelos conteúdos escolares. Com efeito, todas as disciplinas são fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem (desenvolvido durante a aula) possa ser concretizado. Então, vale lembrarmos que é durante a aula que emergem muitos problemas relativos a esse processo, pois ela envolve uma totalidade de relações, mediadas pela cultura da escola e dos alunos, em que as diferenças são manifestas e os conflitos evidenciados.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização deste artigo o adotamos a pesquisa bibliográfica exploratória, para maior familiaridade com o tema proposto, onde investigaremos os principais teóricos e abordar as suas principais teorias a respeito da prática educativa em sala de aula. Estudar e compreender os conceitos a respeito da temática através de referências elaborados pelos teóricos e estudiosos sobre o tema e ainda publicações, leitura analítica, fichamento, ficha de resumo e ao final a elaboração da pesquisa formatação do artigo.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões empreendidas até aqui focalizaram o papel didático da pesquisa na formação inicial do professor pesquisador, a importância de os docentes da educação básica realizarem pesquisa e a contribuição dessa atitude para a melhoria da prática pedagógica. Mostramos que o movimento de valorização da pesquisa na formação de professores teve início na década de 1960, e, desde então, vem se expandido.

### 3.1 A PESQUISA E A PRÁTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As dimensões da pesquisa e da prática profissional na formação de professores compreendem dois eixos de abordagem: a iniciação da formação do professor pesquisador e sua aproximação com a prática profissional que acontece em escolas ou outras instituições educativas. Esses eixos foram assim determinados para que o aluno do curso Normal Superior possa identificar e compreender os problemas existentes no exercício dessa atividade, bem como conhecer as práticas que os professores atualizam em seu trabalho.

No Brasil, André e Lüdke propuseram a inclusão da pesquisa nos cursos de formação, o que se concretizou no final dos anos de 1980 e se intensificou na década de 1990. A partir disso, a pesquisa assume papel didático principalmente nos cursos de formação inicial, ou seja, nas licenciaturas, pois ao mesmo tempo em que o futuro professor compreende a amplitude da docência, desenvolve habilidades e capacidades para a realização da investigação em educação. Sobre isso, André (2001) argumenta que a pesquisa possibilita entender a prática e os indicativos teóricos sobre o saber docente e também contribui para o processo de profissionalização e autonomia do professor. Dessa forma, a pesquisa na formação docente não tem por finalidade tão somente o desenvolvimento de professores pesquisadores, mas principalmente objetiva a realização de trabalhos com a participação conjunta dos alunos dos cursos de graduação, dos professores da educação básica e dos pesquisadores, para que possam empreender o refinamento de suas metodologias de pesquisa e de ensino, compartilhar problemas e encontrar alternativas de encaminhamento, com vistas à resolução dos problemas.
Entretanto, sabemos que a integração entre a pesquisa e a prática profissional do docente ainda se mostra restrita, porque a a interação entre as instituições de formação e de pesquisa e as escolas de ensino básico é limitada, visto que essas instituições realizam poucos projetos em conjunto. Além disso, a escassa divulgação da pesquisa entre os professores da educação básica e o custo elevado das publicações dificultam seu acesso a esse conhecimento e a possibilidade de adquirirem periódicos e livros para seu aperfeiçoamento.
Nessa perspectiva, cabe lembrarmos que também os estudos de Lüdke et al.(2004) apontam impasses na relação entre a pesquisa e a formação de professores, dos quais se destaca o fato de que as pesquisas sobre a prática docente têm pouca credibilidade nos meios acadêmicos. Isso é decorren-

te da carência de maior rigor nesses estudos, visto que a maioria deles apresenta falta de clareza do objeto de pesquisa, vaga explicitação da metodologia empregada na investigação, além de uma frágil análise interpretativa

Demo (2000) afirma que o movimento do professor pesquisador não é uma onda passageira, pois a pesquisa é fundamental para seu desenvolvimento profissional. Segundo esse autor, a pesquisa favorece o aperfeiçoamento do professor e contribui para que este seja, efetivamente, um agente de mudança e de

produção da teoria crítica em educação. Desse modo, a pesquisa ajuda o professor a encontrar soluções para os problemas cotidianos e a lidar com pressupostos e representações teóricas, tornando-o produtor de conhecimento e não apenas consumidor de informações. Os autores reconhecem ainda que as principais críticas feitas a esse movimento giram em torno do tipo de conhecimento produzido, uma vez que o saber teórico deve ser elaborado a partir do conhecimento advindo da prática.

Desse modo, ao elaborar e executar um projeto de pesquisa, o futuro professor desenvolve habilidades investigativas como planejamento, organização, classificação e seleção de dados, bem como análise, interpretação e síntese. Além disso, o trabalho de pesquisa desperta a curiosidade, a motivação, a vontade de encontrar explicações e também permite a constatação de que as necessidades são de natureza complexa, razão pela qual a pesquisa ajuda a refletir sobre um determinado fenômeno, a partir de diversos pontos de vista. Vale lembrarmos que é preciso atentar para aos processos de levantamento e de sistematização de dados, de maneira a não restringir a pesquisa à execução de tarefas rotineiras que não propiciam a formação do professor pesquisador4. Feitas essas considerações sobre a contribuição da pesquisa para a formação dos professores, restanos verificar por que a pesquisa deve estar presente na sala de aula, o que será discutido a seguir.

Tendo em vista que a formação para a pesquisa é complexa e exige o desenvolvimento do habitus cultural, entendemos que ela precisa entrar na sala de aula e ali se estabelecer, não para determinar o que o professor deve fazer, mas para que ele possa compreender melhor o que acontece no contexto escolar. Então, ao realizar pesquisa, o professor apreende e aprende processos de produção de conhecimento, questiona sua própria prática e desenvolve atitude investigativa, autônoma, criativa e comprometida com seu trabalho.

Do conjunto dessas reflexões, é possível depreender que a integração entre formação e pesquisa favorece a melhoria da formação docente, visto que, ao elaborar e executar um projeto de pesquisa, o professor estará agindo em prol de seu aprimora-mento profissional, tanto em âmbito individual como coletivo. Por assim ser, o movimento de realização de pesquisa instaura novas perspectivas no campo do trabalho docente, uma vez que as ações de investigar, questionar e confrontar ampliam suas capacidades e promovem o aperfeiçoamento autogestor de sua prática. Assim, a investigação pode resultar na percepção do tempo escolar como um espaço de produção de conhecimento, na medida em que o professor, ao pesquisar sua prática, reconhece a importância e o valor das atividades docentes em relação aos propósitos e às finalidades da educação. Da mesma forma, a pesquisa instiga a passagem de uma atitude de submissão à ordem e do cumprimento burocrático do ensino para um posicionamento político, para a eliminação da alienação e para uma participação social pró-ativa, incluindo a ampliação das expectativas do docente e a elevação de sua prática como ponte para o saber.

Nessa perspectiva, sob o ponto de vista da legislação, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394/96, define os fundamentos metodológicos que presidem a formação de professores do seguinte modos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A inclusão da pesquisa e a valorização da prática na formação dos professores estão expressas também nas recomendações do Parecer CNE/CP 009/2001 do Conselho Nacional de Educação de 08/05/2001, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e destacam as seguintes atividades a serem realizadas pelos docentes nas instituições de ensino:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer- se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; - elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio, e - desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. Ao especificar como os cursos devem ser organizados, o parecer define que a prática é uma dimensão do conhecimento dos cursos de formação, a qual acontece

nos momentos em que se
trabalha a reflexão sobre a atividade profissional e quando esta é exercitada, durante o estágio.
Desse modo, o planejamento e a execução das práticas que acontecem no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas no decorrer dos cursos de formação de professores. Além disso, é completamente adequado que os futuros professores pesquisem a prática desde o início de sua formação e não apenas na etapa final do curso, pois nesse momento último não há tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho do professor, nem para realizar um processo progressivo de aprendizado. Isso significa que os cursos de formação de professores precisam incluir em seus currículos, desde o início, a pesquisa e a prática profissional e, mais ao final, o estágio.
.. há uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor. A compreensão deste paradoxo obriga a um duplo raciocínio. Por um lado, o Estado exerce um controle autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional: a degradação do estatuto e do nível científico inseresse nesta estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente. Por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem de prestígio dos professores, nomeadamente junto às populações. NÓVOA (1995, p.18)

O parecer ressalta ainda que: De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada. Essas orientações e determinações do parecer evidenciam que a análise da prática é o ponto de partida para a elaboração da teoria, invertendo-se, assim, o sentido e o significado da própria pesquisa. Isso quer dizer que essa análise não é realizada para que o aluno (futuro professor) experimente, na prática, algum modelo teórico, nem para que com ele se verifiquem os “erros” dos docentes, mas sim para que possa, efetivamente, exercitar essa atividade (ir à prática) e examinar o que acontece e por que razão.

Trata-se, pois, de uma análise densa que busca explicitar quais são os determinantes dos problemas que surgem na prática profissional. Nesse caso, a teoria oferece uma importante contribuição para a análise desses processos, por apontar indicativos e referenciais que a subsidiam. Portanto, nessa dinâmica, a teoria transforma-se ao explicitar a prática, o que instaura um movimento dialético’. A partir dessas observações, fica evidenciado que devemos considerar a pesquisa da prática profissional sob o ponto de vista do trabalho do professor, como propõe Esteve’. Em geral, esse estudo assume duas perspectivas: o fazer propriamente dito e o trabalho como atividade humana. A primeira concebe o trabalho como parte da vida cotidiana das pessoas, enquanto que a segunda analisa o significado e as implicações sociais e históricas do processo de trabalho na sociedade.
De acordo com essas idéias, o fazer cotidiano dos professores durante as aulas fica restrito à circunstancialidade, quando é tomado apenas pela rotina das atividades propostas umas após as outras, sem que se aprofundem as implicações sociais desse fazer. Isso quer dizer que a rotina do professor não se resume em formar filas com os alunos, explicar a matéria, propor exercícios e corrigi-los, porque o trabalho docente é muito mais do que isso. Considerando-o como prática social, é importante compreender as implicações e as finalidades da atividade docente. Esteve” salienta que “tal prática, para se construir em `práxis”, toma por base a pedagogia como prática social, a qual está voltada a satisfazer a necessidade de educação da humanidade e é orientada por pressupostos que fundamentam a construção da própria realidade social.
Para completar, a realidade moderna exige, também, preparo para trabalhar em grupo, capacidade de gerir a produção, iniciativa e criatividade para propor novas alternativas de trabalho. Assim, as disciplinas de Pesquisa e Prática Profissional, em suas diversas especificidades, propõem-se a educar pela pesquisa, e para isso o critério preferencial, como afirma
Demo (2002) afirma que:
, é o questionamento reconstrutivo, o qual engloba a teoria e a prática, a qualidade formal e política, a inovação e a ética. Esse autor ressalta ainda que o professor precisa manejar a pesquisa como “princípio científico e educativo” e tê-la como “atitude cotidiana”. Então, ao realizar pesquisa durante sua formação inicial, o futuro professor estará desenvolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à investigação, concebida aqui como princípio científico e educativo. Esse é um dos aspectos que estão ligados à elaboração do projeto de pesquisa (DEMO, 2002, p.24).

Tais necessidades relacionam-se ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, comunicativas, técnico-operacionais e de comportamento social

dos indivíduos. Mas apenas isso não basta, visto que se faz necessário, também, o aprimoramento dos processos mentais de auto-regulação, bem como a promoção de uma aprendizagem que considere os novos mecanismos de pensamento: hipotético, problematizador, crítico, criativo e sistêmico.

## 3.2 O QUE É AULA

A educação, enquanto processo de construção coletiva, impõe-se como necessária para o desenvolvimento humano, como afirma Freire', pois os homens são seres incompletos, inconclusos, inacabados e por isso precisam uns dos outros. O ser humano está em evolução, em processo de descobrir novos caminhos, e, por essa razão, precisa identificar e desenvolver suas potencialidades. Diante dessa constatação, a educação possibilita que o homem tome consciência de sua condição, para que sua autonomia 1 possa ser conquistada.
Na Antiguidade, principalmente no Egito, na Grécia e em Roma, a educação acontecia na convivência entre o mestre e o. discípulo, durante o dia todo, geralmente no espaço das moradias para as crianças e nos ginásios para os jovens. Era destinada a filhos de governantes, de faraós, de reis e de imperadores e a cidadãos livres das cidades.
As aulas consistiam em discursos proferidos pelos mestres e o aluno acompanhava o professor o tempo todo, aprendendo ao observar e ao ouvir o professor. Posteriormente, durante a Idade Média, a educação continuava restrita a poucos, pois só os filhos dos reis e dos nobres estudavam. Nessa época, devido ao fato de o ensino ser realizado sob a influência da Igreja Católica, as aulas aconteciam nos mosteiros e seminários e os alunos aprendiam latim, doutrinas religiosas e táticas de guerra.
A maioria da população medieval era analfabeta e não tinha acesso aos livros, já que não havia aulas, como tal acontecem e são configuradas na atualidade.

Naquele tempo, as aulas eram em formato de palestras proferidas pelos mestres e tinham o intuito de preparar a criança e o jovem para a vida adulta, ou seja, tinham o objetivo de formar o homem.
Para Bourdieu (1988) , a aula é um ritual repleto de símbolos e significados, e também pode ser entendida como um jogo de relações que se estabelecem entre a escola e o professor, no qual este realiza os objetivos definidos por aquela. Já na definição proposta por Libâneo (2005), a aula é um "conjunto de meios e condições pelas quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, assimilação consciente e ativa dos conteúdos". Em síntese, a aula "possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino".

Dessas considerações, entendemos que a aula, num primeiro plano, consiste num contrato estabelecido entre o professor e os alunos que visa promover a aprendizagem, com a aquisição de conhecimentos e habilidades e com o desenvolvimento de atitudes sociais, e, por essa razão, a aula é situada histórica e culturalmente. Em cada sociedade, em cada cultura, seu conteúdo, sua forma, sua intenção podem ser diferentes, mas, como princípio, a aula é espaço e tempo de ensino e de aprendizagem.

1 Autonomia é.entendida como a capacidade que a pessoa tem de ser sujeito de sua própria educação, deixando de ser manipulada, dirigida e pressionada a seguir um processo sem que isso seja de sua vontade própria, agindo, então, como um autômato

Apesar da clareza da definição do que é aula, há uma contradição implícita no trabalho docente: em teoria, o professor planeja e diz aos alunos o que eles devem fazer, mas, na prática, é com os alunos que o professor realiza o seu trabalho, de modo que o docente sempre precisa dos seus alunos para ensinar, o que torna indissociáveis as ações de ensinar e de aprender. Para Cortelazzo (2000, p.45):
O ensinar e o aprender são o verso e o reverso de uma mesma medalha, a educação; e implicam uma ação colaborativa, participativa e de construção conjunta [...] O professor, profissional que deve estar em constante formação, desenvolve um trabalho que envolve duas ações que não podem ser pensadas separadamente: exatamente como em uma moeda, uma face está intrinsecamente ligada à outra e perde o valor se tomada isoladamente.

A autora refere-se, pois, ao ensinar como a face da responsabilidade pelo outro na educação e ao aprender como a face da responsabilidade pessoal na educação. A partir disso, propomos entender a aula como uma obra de arte, quer dizer, um espaço e um tempo idealizados para criar. Quando preparamos uma aula, pensamos nela como um encontro com o conhecimento, um momento de descoberta desejada, uma vivência singular. Para tanto, idealizamos a composição
da aula como uma possibilidade estética de criar um momento mágico, de puro encantamento com o saber, o que promove transformações no professor, nos alunos e no próprio conhecimento.
Então, concebemos a aula como uma criação colaborativa em que o professor e seus alunos e também os alunos entre si convergem intenções e energia para seu desenvolvimento coletivo.
Nesse sentido, uma aula pode ser pura magia, que favorece a aprendizagem. Entretanto, Meirieu

(1998) lembra que, muitas vezes, o professor planeja sua aula, organiza as atividades e, mesmo assim, nada funciona, pois nela falta um “não sei o que”, falta a alma da aula, o enigma, o envolvimento, e isso resulta em desinteresse, podendo, inclusive, desencadear indisciplina e desordem. Como diz o autor,

Não há um professor ou um educador que não tenha passado por esta experiência: a seqüência já está pronta, perfeitamente estruturada, experimentada por ele mesmo ou por outros, utilizada muitas vezes com sucesso; a imaginação apresentada na sua elaboração atesta a motivação dos alunos; o rigor de sua construção garante sua eficiência [...] e no entanto, isso não funciona [...] O que deveria ser dinâmico torna-se enfadonho, o que deveria suscitar o desejo desperta o tédio (MEIRIEU, 1998, p.46)

Nessa perspectiva, Sacristán e Gomez (2000, p.34) indicam alguns mecanismos de socialização que são vivenciados na aula e afirmam:

Em primeiro lugar, a vida da aula como a de qualquer grupo ou instituição social pode ser descrita como um cenário rico de inter- relações onde se intercambiam explícita ou tacitamente idéias, valores e interesses diferentes e seguidamente enfrentados. [...] De qualquer forma, na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida, ou provocada por meio de resistências não confessadas.

Entretanto, ao trabalharmos com a modalidade a distância, a aula assume uma outra dimensão, embora continue a ter sua função socializadora, e, da mesma forma, professor e alunos mantêm a mesma intenção de promover a aprendizagem. Nesse contexto, a aula a distância configura-se como teleaula, seja síncrona ou assíncrona.

No primeiro caso, o encontro ocorre quando todos (professor e alunos) estão no mesmo período temporal realizando a mesma atividade, embora haja distância espacial entre eles, isto é, o professor está em um estúdio e os alunos em uma telessala, a qual faz parte de pólos de apoio presencial, distribuídos em diferentes

regiões do país. Nesse contexto, a tecnologia é fundamental para a mediação entre o professor e os alunos e os alunos entre si.

No segundo caso, a assincronicidade refere-se ao fato de a aula já ter sido anteriormente preparada e gravada pelo professor, depois do que é distribuída via satélite ou pela internet. Nessas duas situações, a interação não deixa de acontecer se a dinâmica da aula assim previr, de maneira que ela apenas acontece de outra forma, ou seja, de modo não concomitante. Além desses dois tipos de aula, há também aquela que acontece em uma escola inclusiva*, na qual notamos a presença de crianças portadoras de necessidades especiais. Nesse tipo de aula, os professores precisam estar preparados para trabalhar com todos os alunos, atentando para suas potencialidades específicas. A partir dessas considerações e para aprofundarmos as reflexões, vale abordarmos, na seqüência, como é a dinâmica da aula.

Compreendendo que a aula é uma ação coletiva entre professores e alunos, fica claro que nela são estabelecidas relações com o conhecimento, tanto pessoais como objetivas, a fim de que as finalidades do ensino sejam alcançadas. Com efeito, na aula acontece o processo de ensino em que as relações entre o conteúdo e o modo como este é ensinado estão articuladas com essas finalidades. A esse respeito, afirma Wachowiczs (2000): “Na relação entre forma e conteúdo do processo de ensino, há uma especificidade da forma, ou seja, do método didático, no contexto do conteúdo-objeto do saber”. Mas, além desses componentes, continua a autora, “temos a finalidade”, de tal modo que “a forma didática, pois, é uma conseqüência dos objetivos”.

Assim, notamos que a aula não está restrita à transmissão de informações, uma vez que ela modifica os sujeitos e seus conhecimentos, transforma os conteúdos em saberes, altera as relações entre os sujeitos e modifica sua própria forma. Por essa razão, nenhuma aula é idêntica a outra, pois elas podem, sim, ser semelhantes, mas, ao final de uma aula, acontecem resultados diferentes, ainda que o conteúdo e o método não variem entre uma turma e outra.

Destacamos ainda que, na aula, estão em jogo as diferenças entre os alunos, entre os professores e entre as escolas, o que é também determinante de sua dinâmica.

Para analisarmos o que ocorre em uma aula, Doyle (1986) propõe estudá-la como um ecossistema de aprendizagem. Essa categorização é explicada por Tardif e Lessardi (2005, p.24), cujo estudo consideramos importante e, por isso, valemo- nos de Romanowskill para elencar as categorias de análise apontadas pelos autores, quais sejam: multiplicidade, imediatez e rapidez, imprevisibilidade e visibilidade e historicidade:

A multiplicidade, ou melhor, a simultaneidade é decorrente dos múltiplos eventos que acontecem durante a aula, ao mesmo tempo. Por exemplo: Os alunos perguntam ao professor, escutam as respostas, realizam leituras, compreendem o texto, escutam os colegas de turma, anotam o tema para estudo, corrigem suas lições; o professor realiza a mediação de todos esses eventos e ainda traz para a aula os alunos desatentos, coíbe as conversas

desnecessárias, consulta seus registros e atende às solicitações da administração de como realizar o registro da presença dos alunos. Enfim, toma inúmeras providências para promover a aprendizagem.

Dessa explicação, compreendemos também que a imediatez é associada à rapidez do tempo da aula, que é de cinqüenta minutos. Depois disso, o professor vai para outra turma, outra aula, e mesmo quando permanece um período na mesma turma, como uma manhã, segue-se uma atividade após a outra.
São explicações, questões, leituras, produções, problemas, regulagens, avaliações, correções, tudo planejado para aquele dia. Ainda assim, dificilmente o professor tem o tempo necessário para produzir todas as aprendizagens desejáveis. Em aulas com participação ativa dos alunos, muitas vezes, o tempo parece que passa mais rápido, e quando o professor percebe, já soa o toque da campainha anunciando que a aula acabou. Além disso, atualmente não há tempo a perder, nem resposta a adiar.
Entretanto, o conteúdo a ser ensinado nem sempre é próximo da cultura daquela comunidade na qual a escola está inserida. Outra questão diz respeito ao fato de o tempo do professor não ser o mesmo daquele experimentado pelos alunos, pois estes usam novas formas de linguagem que, muitas vezes, são diferentes do registro lingüístico com o qual o professor aborda o conhecimento na escola. Também os interesses e os motivos dos alunos não são os mesmos que os do professor. Conforme mostra Romanowski (2006, p.47) isso determina
"saber o que almejam para suas vidas, quais são suas expectativas", pois, como apontam os professores, "o ensino de maneira nenhuma pode ser estático, precisa articular-se com o contexto em que está inserido".

Além das dimensões já citadas, a aula também guarda as características da autenticidade e da regularidade. A primeira está vinculada à convivência prolongada do mesmo grupo, professor e alunos, ao longo do período letivo, no mesmo espaço, razão pela qual não é possível representar e fingir o tempo todo.
Nessa relação, estão em jogo crenças, preconceitos e concepções que esse grupo expressa, tanto em seus atos e comportamentos como na comunicação verbal estabelecida. Nesse contexto, as respostas honestas facilitam o processo de interação, enquanto que o uso de ameaça ou de trapaça dificulta a relação. Portanto, explicar claramente as finalidades das atividades a serem realizadas, ajuda o professor a incluir os alunos no processo de aprendizagem. Já a segunda característica apontada, a regularidade, significa que a aula mantém um ritmo, uma organização, ainda que surjam fatos imprevistos.
Para Meirieu (1998) essa regularidade é estabelecida quando o professor assume uma metodologia simples, passível de ser concretizada na prática e que oportuniza a busca de soluções para os problemas da aprendizagem, pois "o envolvimento dos alunos na aula é mais intenso quando conhecem a seqüência das atividades programadas". Ainda segundo ele, na aprendizagem realizada durante a aula, evidencia-se uma continuidade na aquisição dos conhecimentos e das experiências. No entanto, para possibilitar novos ritmos, novos reflexos, novos hábitos, a ruptura é necessária, e esta se refere a uma aprendizagem que provoca mudanças.
Então, na aula em movimento, tudo o que ali acontece, como a atenção, a interação e a relação entre professores e alunos, possibilita melhores resultados de aprendizagem. Na perspectiva de promover uma aula que resulte em aprendizagem, a recomendação de Meirieu (1988) é de que, para ensinar, é preciso que o professor considere os conhecimentos anteriores dos alunos, isso porque "nada pode ser aprendido sem que o educando o articule ao que sabe" e sem que o docente leve em conta o modo como cada um aprende, ou seja, suas estratégias de aprendizagem.
Nessa perspectiva, pesquisas realizadas por Romanowski (2006) junto a professores apontam que, na dinâmica da aprendizagem interativa, os docentes sabem da importância de serem consideradas as experiências dos alunos, a comunicação em aula e a diferenciação do processo de aprendizagem utilizado
pelos alunos, e também, para os docentes, a experiência é vista, como ponto de partida e constitui uma das condições básicas para o processo de aprender.
Em seus depoimentos, eles dizem que é preciso "no mínimo colocar o aluno diante do campo de interações possíveis com o conhecimento", e acrescentam que "conhecer o que o aluno já sabe, é muito importante, é colocá-lo na roda da conversa para aprender". Portanto, as experiências são sementeiras na estruturação cognitiva, já que os conhecimentos anteriores são a base para outras possibilidades da elaboração cognitiva.
Essa relação entre experiência e aprendizagem é um dos aspectos fundamentais do pensamento de Dewey", para quem a descrição e a reflexão sobre as experiências favorecem a percepção das regularidades, das seqüências e das ordenações entre os fatos. Para Romanowski (2006, p.67):
Agir sobre alguma coisa é um ato de experiência que traz uma conseqüência para o sujeito e para o objeto. Num primeiro momento, essa ação não produz necessariamente cognição, trata-se do sujeito sentir o que aconteceu. Por exemplo, quando

um sujeito constrói uma pipa, ele pode não conceituar as figuras geométricas que usou na confecção, mas manipula, vê as formas. Nesse momento é uma ação simplesmente, apenas uso mecânico do corpo, dos órgãos dos sentidos. Aguçada a observação, a percepção, a reflexão sobre os acontecimentos implicados nessa ação, isto é levados à consciência, a experiência passa a ter sentido, e o conhecimento é produzido.

No entanto, não basta que as experiências se somem ao novo conhecimento, porque o processo precisa continuar como reflexão sobre a experiência, o que a transforma, principalmente se tal processo tornar-se consciente. Como afirma Dewey (1979) "pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a conseqüência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas", com isso descobrimos significados e desvelamos novas relações.
Em vista disso, no trabalho com as experiências dos alunos, durante a aula, o professor pode ajudar a ampliá-las, propondo novas relações e novos questionamentos que superam as respostas prontas.
Trata-se, pois, de promover a efetiva e verdadeira construção do conhecimento. Sobre isso, lembramos Oliveira (2003, p.23) quando afirma que a aprendizagem realizada na escola direciona-se para a sistematização das experiências cotidianas, rumo à mudança para o conhecimento científico, que gera o pensamento explicativo, generalista, distinto do pensamento empírico.

Libâneo (2005) chama a atenção para o fato de que não é uma aula isolada que promove a aprendizagem, mas sim um conjunto de aulas, por isso esse é um processo contínuo.
Portanto, para a promoção de uma aula dinâmica, é fundamental que o professor considere a diversidade dos alunos e o nível de desenvolvimento em que se encontram. As crianças da educação infantil, por exemplo, têm capacidades em desenvolvimento diferentes daquelas próprias dos alunos que se encontram no ensino fundamental. Desse modo, como já foi apontado acima, os alunos possuem experiências e vivências diferentes e todos têm capacidade para aprender. O mesmo acontece quando se trata de crianças com necessidades especiais, pois também estas precisam ser vistas para além de suas deficiências ou dificuldades físicas ou mentais, como mostra Cortelazzo (2000):
ao se trabalhar com as potencialidades dos alunos com necessidades especiais, os seus investimentos de tempo e de trabalho são tão necessários e importantes quanto os dos outros alunos. O aluno com necessidades especiais não pode se valer de suas necessidades para se omitir de investir tempo e esforços naquilo que ele pode realizar.

Isso significa que, assim como muitos professores ignoram seus alunos com necessidades especiais, privilegiando os "mehores da sala", há alunos com necessidades especiais (deficiência auditiva, problemas de coordenação motora, deficiência visual) que se vitimizam e se acomodam, esperando que os outros "façam" por eles.
Finalmente, depois de termos apontado como deve ser a organização da aula, cabe fecharmos nossas discussões, pensando sobre os tipos de aulas mais utilizados.
Durante o ano letivo, os professores desenvolvem diversos tipos de aulas: na educação infantil e nos anos iniciais, o primeiro dia de aula é muito importante para o acolhimento dos alunos, de forma que eles se sintam bem no espaço da sala e da escola. Para isso, saber os nomes dos alunos e alguma referência sobre suas famílias pode ser uma atitude acolhedora.
Já nas outras séries, segundo Libâneo (2005), as aulas podem ser de introdução da matéria no início de uma unidade de ensino; de desenvolvimento do conhecimento; de consolidação do conteúdo (com a realização de exercícios ou aplicação de conceitos); de verificação e de avaliação. Além dessas, há as aulas de laboratório, de pesquisa, de comunicação entre os alunos, conforme a especificidade da disciplina. Enfatizamos que em todas as aulas ocorre uma estreita relação entre as finalidades, os conteúdos, a forma e os resultados, o que conduz a um processo coletivo de ensino e de aprendizagem. Portanto, a aula é um tempo de trabalho intenso dos professores e dos alunos.
Ressaltamos que a atividade dos alunos é de suma importância n a conquista do saber e, por isso, as tarefas de casa podem ser um complemento muito útil para as aulas. Essas tarefas representam a continuidade do trabalho feito em classe, razão pela qual devem ser propostas em torno do tema abordado e precisam ser breves, de maneira que todos os alunos possam realizá-las, sem precisarem da ajuda dos pais.
Abordamos também a dinâmica da aula, considerando as diferenças entre alunos, professores e escolas, o que é determinante para o que ocorre durante esse acontecimento. Nesse ponto, analisamos as dimensões da multiplicidade, da imediatez e rapidez, da imprevisibilidade e visibilidade e da historicidade, complementando com observações em torno da autenticidade e da regularidade. Destacamos a experiência como ponto de partida para que a aprendizagem dos alunos possa ser o resultado da aula, considerando também as características da aula no contexto da escola inclusiva e dos cursos a distância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as diretrizes que norteiam os cursos de licenciatura incluem a formação da e pela pesquisa. Decorrente disso, foram instituídos vários programas de formação continuada que incentivam os professores da educação básica a realizarem pesquisas, em parceria com as universidades.
Evidenciamos também as contribuições da pesquisa e as dificuldades para sua realização, dentre as quais se destacam a falta de disponibilidade de tempo e de acesso aos referenciais de análise.
Por fim, abordamos as etapas de organização da aula, indicando sugestões para o planejamento e o desenvolvimento das atividades de aprendizagem que a constituem, desde a introdução, que deve envolver os alunos no processo e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

O professor é o mediador do processo ensino aprendizagem, cabe a ele planejar sua aula da melhor maneira possível.
Ao longo deste estudo temos procurado mostrar que a Didática, sendo o estudo sistematizado do ensino, não é um edifício pronto e acabado. Ao contrário, assemelha-se a um arcabouço em processo permanente de construção. Nos dois primeiros capítulos, vimos que, ao longo dos anos, várias foram as contribuições de filósofos, educadores e psicólogos para a construção e aperfeiçoamento da Didática. Apresentamos uma classificação das várias correntes pedagógicas, mostrando mais uma vez como a Didática (que é a teoria da instrução e do ensino) está constantemente sendo repensada e reelaborada. Tentamos mostrar também que a formação de selecionar, organizar e desenvolver os conteúdos do ensino depende da concepção de educação adotada. Verificamos, assim, que toda prática didático- pedagógica tem pressupostos teóricos implícitos.

## REFERÊNCIAS


ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.
2. ed. Campinas: Papirus, 2001.
BOURDIEU, P. Lições de aula. São Paulo: Ática, 1988.
BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 009/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 18 jan. 2002.
CORTELAZZO, I. B. C. Colaboração, trabalho em equipe e as tecnologias de comunicação: relações de proximidade em cursos de pós-graduação. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
CORTELAZZO, I. B. C. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. In: FÓRUM DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE, n. 1, 2006, Belém. Anais... Belém:UEPA, 2006. v. 1
DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2000. DEWEY, J. Democracia e educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M. C. (Dir.) Handbook ofresearch on teaching. New York: MacMillan, 1986.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
LIBÃNEO, J. C. Didática. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
LÜDKE, M. et al. O professor e a pesquisa. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. MARTINS, P. O. A didática e as contradições da prática. Campinas: Papirus, 2002. MEIRIEU, P. Aprender... sim, mas como? 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
OLIVEIRA, M. K. de. Escolarização e desenvolvimento do pensamento:
a contribuição da psicologia histórico-cultural. Diálogo educacional, Curitiba, v. 4, n. 10,
p. 23-34. set./dez. 2003. PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: D. Quixote, 1993.
PERRONE-MOISÉS, L. Lição de casa. (Prefácio). In: BARTHES, R. Aula. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
ROCHA, C. A.; CORTELAZZO, I. B. C. Necessidades especiais, docência e tecnologias. In: FÓRUM DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE, n. 1, 2006, Belém. Anais... Belém: UEPA, 2006. v. 1. p. 151-
160.
ROMANOWSKI, J. P. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Lições de didática. Campinas: Papirus, 2006.
SACRISTÁN J. G.; GÓMEZ, A. I. P. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTAN J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, Armed, 2000.