

PANORAMA DAS PERSPECTIVAS CONCEITUAIS DA AULA NA ATUALIDADE: SOBRE TENSIONAMENTOS E ENTENDIMENTOS

**Overview of the conceptual perspectives
of the class today: about tensions and
understandings**

Gilcimar Bermond Ruezzene¹

Kátia Morosov Alonso²

—

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT e Professor no Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6185-4726> ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3564349497452027> ; Email: ruezzene@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Professora na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7125-664X> ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3326858103129656> ; Email: katia.ufmt@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma síntese da pesquisa desenvolvida no ano de 2024 com o título “A aula em perspectivas conceituais: um estado do conhecimento”. Tal investigação teve como finalidade identificar e analisar as perspectivas conceituais de aula com base nas teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2009 a 2024. A pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia denominada “estado do conhecimento”, visando apresentar panorama da temática em estudo. O *corpus* foi composto por 18 trabalhos, sendo 10 teses e 8 dissertações, selecionados com base em critérios como título, idioma, ano de publicação e a presença da palavra “aula” nas palavras-chave. A análise dos dados foi realizada mediante fichamento, que identificou autor, título, ano de defesa, orientador, instituição, palavras-chave, metodologia utilizada e autores das Referências bibliográficas de cada trabalho. Hoje, a aula é compreendida como uma “matéria em movimento” e considerada o “centro do processo pedagógico” em que os estudantes podem ser guiados a incorporar o conhecimento que lhes sejam pertinentes. Assim, o conceito de aula se apresenta como algo complexo, englobando uma série de outros conceitos que se inter-relacionam, como educação, pedagogia e didática. Identificou-se, também, que as perspectivas conceituais de aula encontradas ao longo dessa investigação sugerem que a aula tem um caráter mais filosófico que pedagógico.

Palavras-chave: Educação, Aula, Didática, Constructos de aula, Aula conceitos e entendimentos.

Abstract

This article aims to present a synthesis of the research developed in 2024 with the title “The class in conceptual perspectives: a state of knowledge”. This investigation aimed to identify and analyze the conceptual perspectives of classes based on theses and dissertations available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) from 2009 to 2024. The research was developed using the methodology called “state of knowledge”, aiming to present an overview of the topic under study. The *corpus* was composed of 18 works, 10 theses and 8 dissertations, selected based on criteria such as title, language, year of publication and the presence of the word “class” in the keywords. Data analysis was carried out using records, which identified author, title, year of defense, advisor, institution, keywords, methodology used and authors of the bibliographic references of each work. Today, the class is

understood as a “moving subject” and considered the “center of the pedagogical process” in which students can be guided to incorporate the knowledge that is relevant to them. Thus, the concept of class presents itself as something complex, encompassing a series of other concepts that are interrelated, such as education, pedagogy and didactics. It was also identified that the conceptual perspectives of classes found throughout this investigation suggest that classes have a more philosophical than pedagogical character.

Keywords: Education, Class, Didactics, Class constructs, Class concepts and understandings.

Introdução

Ao pensarmos numa definição conceitual de “aula” é possível encontrarmos uma variedade de respostas. De forma específica, Libâneo (1994) apresenta-nos a seguinte concepção:

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula (Libâneo 1994, 195).

Podemos dizer, grosso modo, que a aula se materializa como ponto de encontro entre os alunos e materiais de ensino, organizados com a finalidade de se desenvolver o ensino e a aprendizagem. A aula não é, portanto, apenas “entrega de informações”, mas um processo ativo de interação entre professores, alunos e conteúdo, destinado a promover a aprendizagem significativa. Dessa forma temos que:

Se considerarmos o processo de ensino como uma ação conjunta do professor e dos alunos, na qual o professor estimula e dirige atividades em função da aprendizagem dos alunos, podemos dizer que a aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino. Cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimento e habilidades pelos alunos. Na aula se realiza, assim, a unidade entre ensino e estudo, como que convergindo nela os elementos constitutivos do processo didático (Libâneo 1994, 196).

Entendemos que o propósito da abordagem anterior é apoiar os participantes envolvidos no processo de aprendizado, ou seja, tanto os alunos quanto os professores, a se envolverem ativamente na busca pelo conhecimento.

Atualmente, parece-nos que o processo educativo se configura na aula como seu ponto central. Nesse sentido Santos e Inforsato (2011), nos dizem:

A aula, a nosso ver, é o centro do processo pedagógico, momento organizado para a ocorrência da aprendizagem do aluno por meio das atividades de ensino. Se trata de organizar os espaços e os tempos, a aula, como ato pedagógico, precisa ser planejada e pensada para a ocorrência do processo ensino-aprendizagem, de forma a desenvolver nos alunos as condições para que continuem a aprender mesmo fora do ambiente escolar, com autonomia

e reflexão, como seres aprendentes que adquirem certas habilidades de organização do pensamento e da ação, as quais os preparam para continuar aprendendo sempre (Santos e Inforsato 2011, 82).

Diante do exposto, e considerando as reflexões antes apontadas é que surgiu a curiosidade: afinal quais perspectivas conceituais teríamos na contemporaneidade tendo por substrato a aula? Daí o desenvolvimento da presente pesquisa. A ideia foi a de configurar possíveis entendimentos sobre o espaço/aula, que não é físico somente, mas aquele em que materializam e configuram relações, saberes e contextos que expressam, sem dúvida, o que há de mais caro à Pedagogia: os processos de ensino e de aprendizagem.

Diante da imponência que se coloca junto à aula, ou melhor, diante da expressão máxima de constructos relacionados ao ensino e aprendizagem, é que acreditamos ser importante olharmos para perspectivas conceituais sobre a temática, compondo panorama que nos permita aproximações compreensivas sobre ela – a aula.

Este artigo está constituído por três sessões além de conclusão.

A primeira traz uma breve visão sobre entendimentos históricos sobre a aula. A segunda apresenta como se deu a pesquisa e a composição do *corpus* para a análise. A terceira expõe os principais achados e a conclusão, implica entendimento sobre os elementos/aspetos que indicam compreensão mais filosófica que pedagógica sobre a temática.

Esperamos contribuir para o debate e problematizações sobre a aula!

1. A Aula: Um Processo Histórico em Construção

Em um exame rápido, a palavra aula no grego significa pátio, um lugar aberto. Num segundo momento, na Idade Média, por volta dos séculos XV e XVI, a palavra aula começou a ser usada para salões, onde acontecia algo relacionado com a cultura e com a erudição. Eram espaços de encontros, de leituras e de debates dentro de castelos, próximos às bibliotecas. Posteriormente, esses salões de leituras e debates vão para dentro das universidades, com o mesmo nome. Estes eram os “lugares”, nos quais os catedráticos davam suas *aulê*. Lugares estes nominados com seus nomes, como responsáveis pelas ocorrências que ali aconteciam.

A palavra aula tem classificação gramatical como substantivo que é a transcrição do latim *aulæ* e do grego *aulê*. O termo *aulê* era usado na Grécia antiga para indicar um pátio ou um local aberto, um jardim, por exemplo, ambiente precedente ao prédio principal de uma casa. De acordo com Corazza, Heuser e Monteiro (2020, 8), observamos que Homero, em seu *Odisséia* chama de *aulê* a área aberta da entrada do palácio de Alcínoo; Estrabo, em seu *Geografia*, usa a palavra para se referir à caverna de *Böos Aulê*, algo como um “estábulo”. Já no latim, *aulæ* segue o sentido grego. Dessa forma, percebemos no poeta latino Modetinus,

que em seu Cupido adormecido, quando a respeito do amor jovem expressa: “Em torno dele vieram fantasmas, do salão sombrio de Plutão” (Modestius 1934, 540). Percebemos que no contexto grego e romano antigos, o termo *aulæ* e *aulê* indica, por um lado, o espaço que precede, a céu aberto ou coberto, como uma caverna ou gruta, em que adentram animais ou transitam fantasmas.

A compreensão de aula inicialmente tem sua compreensão a partir da compreensão de pátio, no sentido de se estabelecer como um lugar onde se adentrava. Possivelmente um lugar que nem todos tinham acesso, um lugar solene não indicado para acesso de todos.

A concepção de aula a partir da cultura grega até os dias atuais constitui-se numa longa caminhada. Da ideia de espaço físico, é possível perceber que o entendimento se transforma ao longo do tempo. Dando um enorme salto temporal nos aproximamos de um entendimento que ultrapassa o físico, constituindo um processo. Nessa perspectiva mais atual e de acordo com Gasparin (2009), a aula expressa organização estrutural:

A aula é a forma organizativa básica do ensino, pela qual o professor organiza, dirige, impulsiona, mobiliza a atividade cognoscitiva de um grupo de alunos; considerando as peculiaridades destes, utilizando métodos de trabalho que criam, desenvolvem e transformam as condições propícias e necessárias para que todos os alunos dominem os fundamentos dos conteúdos, bem como para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, a partir de objetivos previamente estabelecidos. Na aula, encontramos todos os elementos fundamentais do processo didático escolar (objetivos, conteúdos, métodos, ensino, aprendizagem, e as condições – meios, recursos, instrumentos, organização administrativa) em manifestação, conexão e determinação recíproca. A aula sintetiza, pois, o processo pedagógico escolar como um processo de mediação onde se conjugam todos os elementos fundamentais do processo educativo, bem como a multidimensionalidade do processo didático, em seus aspectos filosófico-ideológico-ético, sociológico, político, psicológico, epistemológico e técnico. (Gasparin 2009, 151)

Além disso, ainda segundo Gasparin (2009), a aula, como antes mencionado, é processo.

Não se trata aqui da aula como estrutura estática e isolada no tempo e no espaço escolar, mas como processo em que se manifesta e se estrutura a aprendizagem de uma unidade didática, que na maioria das vezes não se resume a uma aula, mas a um conjunto de aulas, isto é um processo de aulas. Outro aspecto importante a considerar é que o processo didático, que se sintetiza na aula, envolve, além dos fatores internos ao professor

e alunos, os princípios científicos e metodológicos dos conteúdos e do processo educativo, e as condições objetivas quanto à sociedade, à política, à cultura, isto é, quanto às condições concretas que determinam o processo de ensino-aprendizagem (Gasparin 2009, 151-152).

Sendo assim, a aula pode ser descrita como um processo dinâmico e interacional, no qual os professores e alunos constroem o conhecimento por meio de suas experiências: existiria uma relação com o conhecimento ao problematizar uma realidade. Durante esse processo, o professor atuaria mediando a ação dos alunos na exploração de novas perspectivas conceituais, no desenvolvimento de compreensões e apropriação de determinados conteúdos. Os alunos, por sua vez, estariam envolvidos com análises das informações, além de contribuírem com suas próprias perspectivas e questionamentos. Esse diálogo entre professor e alunos criaria, então, um ambiente de aprendizado colaborativo, por estarem engajados na e para (re)construção do conhecimento.

O importante aqui é a constatação de que aula, antes de espaço de encontro apenas, se transformaria em espaço de trocas, diálogo e potencial para e na constituição e construção de conhecimentos.

Pois bem, e o que dizem as pesquisas na atualidade? Antes de adentrar sobre achados, relevante expor a maneira pela qual se deu a pesquisa como a seguir.

2. Estado do Conhecimento: Uma Jornada em Construção

A pesquisa realizada utilizou a metodologia denominada “estado do conhecimento”. Isso implica compreender os paradigmas que permeiam o assunto, o desenvolvimento temporal da temática como objeto de pesquisa, fontes de publicações relevantes, além das políticas que direcionam a produção científica e os meios de disseminação.

Para identificar um cenário é fundamental criar um panorama do conhecimento já existente, conforme descrito por Morosini e Fernandes (2014). De forma específica, o estado do conhecimento “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini e Fernandes 2014, 155). Isso requer a compilação de periódicos, de teses, de dissertações e de livros relacionados a um tema particular.

Além disso, busca-se analisar como a produção científica é construída e incorporada a um trabalho acadêmico. No entanto, Morosini e Fernandes (2015) destacam que não é possível realizar essa reflexão sem considerar certos elementos que podem influenciar o pesquisador, como a instituição à qual está filiado e o país em que se encontra, bem como, suas interações dentro da perspectiva global. Em outras palavras, a produção acadêmica está inserida

no contexto do campo científico e, consequentemente, está sujeita às regras e dinâmicas constituintes.

A construção do estado do conhecimento, como atividade acadêmica, tem como objetivo principal compreender, sistematizar e analisar a produção existente no campo científico relacionado a uma temática específica. Por exemplo, o estado do conhecimento pode ser uma boa fonte de pesquisa para uma produção acadêmica na área da educação. Essa estratégia poderá auxiliar na delimitação do tema e na escolha das abordagens metodológicas, além de auxiliar na elaboração do texto acadêmico que comporá o arcabouço da investigação científica.

De acordo com Silva (2005), o estado do conhecimento pode assumir uma abordagem quantitativa ou ser aprofundado por meio de uma abordagem qualitativa. No primeiro caso, o pesquisador pode coletar dados quantitativos que incluam informações como o número de publicações, o tipo de produção, o tamanho das obras, entre outras características numéricas. A pesquisa quantitativa envolve a tradução desses dados em “números” para classificá-los e analisá-los, requerendo o uso de recursos e técnicas estatísticas, como porcentagem, média, mediana, moda, desvio padrão, coeficiente de correlação, e outros.

A escolha entre abordagem quantitativa e qualitativa depende dos objetivos da pesquisa e da natureza dos dados disponíveis, permitindo ao pesquisador explorar diferentes facetas da produção acadêmica em seu campo de estudo. No entanto, ao adotar uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, a pesquisa se torna descritiva e indutiva. Nesse contexto, o foco principal do pesquisador está no processo de pesquisa em si e no seu significado. Conforme Morosini e Fernandes (2015), a abordagem da pesquisa está intimamente ligada ao conjunto de dados que será analisado.

Após a formulação da pergunta de pesquisa e do desenho da investigação, cabe ao pesquisador a seleção do material de análise, levando em consideração os seguintes elementos:

- Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional;
- Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligada ao tema;
- Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos);
- Identificação de fontes e constituição do corpus de análise. (Morosini e Fernandes 2014, 156).

A seguir descrevemos os passos que podem orientar uma pesquisa que assume como metodologia o estado do conhecimento: escolha das fontes de produção científica, que podem ser nacionais e/ou internacionais; seleção dos descritores

de busca, ou seja, os termos-chave que serão utilizados para pesquisar as fontes relevantes; organização do *corpus* de análise, que envolve uma leitura inicial dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada e a identificação das primeiras fontes que se destacam como pertinentes ao tema de pesquisa; identificação e seleção das fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, que é o conjunto de fontes que serão analisadas de forma mais detalhada, formando o *corpus* de análise; construção das categorias analíticas do *corpus*, que inclui a análise das fontes selecionadas e a organização da bibliografia categorizada com base na elaboração das categorias relevantes; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, a partir do *corpus* considerado.

As etapas citadas anteriormente ajudam na estruturação da revisão da literatura e a construção do estado do conhecimento, fornecendo uma base para o desenvolvimento da investigação. Ressaltamos que as pesquisas com o objetivo de realizar um estado do conhecimento permitem verificar as peculiaridades da realidade histórica na qual estão imersas (Romanowski, Ens 2006; Saviani 2007; Vosgerau, Romanowski 2014). Podemos dizer que optar por essa perspectiva seja condição para se compor uma “radiografia” sobre uma temática, isto é, a descrição razoavelmente detalhada do estado em que se encontra uma área do conhecimento num momento determinado” (Saviani 2007, 149).

De acordo com Puentes, Faquim e Franco (2005), pesquisas caracterizadas como estado do conhecimento surgiram na área da educação nos Estados Unidos da América. Teve sua difusão na América Latina por volta da final da década de 1970, um período caracterizado por pesquisas na área da educação, as quais abordavam temáticas sociais e políticas e que procuravam um enfoque metodológico com a capacidade de ir além da apresentação quantitativa dos resultados.

Assim, a metodologia empregada nesta pesquisa, estado do conhecimento, possui o potencial de enriquecer o campo de estudo que aborda a temática aula.

Na pesquisa em tela, a investigação se deu tendo por base teses e dissertações junto ao portal da Biblioteca Digital de Tese e Dissertações - BDTD. Além disso, procuramos incluir trabalhos contemporâneos que abordam a temática aula junto às suas análises e discussões. Para a composição do *corpus* os procedimentos foram os descritos adiante.

3. A Construção do Corpus e a Jornada Percorrida

A escolha da BDTD como fonte de pesquisa baseou-se na relevância de tal plataforma de divulgação científica, por estar integrada à diversas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

A seguir descrevemos os filtros aplicados junto a pesquisa realizada.

Título: Aula.

Idioma: Português.

Ano de publicação: 2009 – 2024.

Palavras-chave: Aula (s).

Com os três primeiros filtros citados anteriormente encontramos 3.560 trabalhos. Com o objetivo de reduzir o *corpus* da pesquisa aplicamos o quarto filtro: palavra-chave aula. Destacamos que, segundo Aquino e Aquino (2013, 229-230), “o termo Palavras-chave refere-se às palavras mais importantes do texto científico utilizadas pelos autores [...]”. Isso justifica a identificação da perspectiva conceitual de aula junto às palavras-chave do *corpus* de dessa pesquisa. Após empregarmos os filtros descritos anteriormente, verificamos que 18 trabalhos foram encontrados. São esses trabalhos que chamamos de *corpus* dessa investigação e assim, posteriormente são analisados de forma minuciosa.

A seguir, no Quadro 4, apresentamos uma síntese dos trabalhos selecionados.

QUADRO 1. TRABALHOS SELECIONADOS PARA LEITURA E ANÁLISE

Título	Tipo	Instituição	Área	Ano
Aulas combinatória no ensino médio: como estão ocorrendo	D	UFPE	Educação	2016
Método de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?	T	UFRS	Educação	2014
Um dia de aulas na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro - entre 1826 e 1851	T	UNICAMP	Educação	2009
Worked Example X Aula Expositiva no aprendizado de Radiologia de estudantes de Medicina	D	UFMG	Medicina	2019
Construção Metodológica da Educação Física Escolar: uma proposta conjunta professor-aluno	D	UFPB	Educação	2010
Abecedário de aula	D	UFRS	Educação	2019
Os labirintos da aula universitária	T	USP	Educação	2016
A-traduzir em Educação: sonhografias de aula	D	UFRS	Educação	2019
Acontecimento: a aula como obra de arte	T	UFJF	Letras	2019
A magia do professorar: a aula como um excursionar entre os saberes	T	UNISINOS	Educação	2011
Aula, entre movimentos de vida-escrita-pensamento	T	UFRS	Educação	2016
A voz acena: a presença da voz na cena da aula	D	UFMT	Educação	2013
Aula: o intervalo existente entre o que os professores dizem e o que realizam como prática social	T	UNIOESTE	Letras	2017
Educação transcriadora: ações didáticas que constituem a aula no Ensino Superior	T	UFMT	Educação	2018
A aula em vida, vidas em aula: entre chegadas e partidas	T	USP	Educação	2023
Para pensar a aula de filosofia: interações com o rizoma e outros conceitos de Deleuze	D	UnB	Metafísica	2020
Aula-acontecimento: o ensino de filosofia no contexto escolar de violência e preconceito	D	UFABC	Filosofia	2022
Sobre repertório, professores e cinema: o manejo do repertório de filmes de professores de história na composição de suas aulas.	T	PUC	Educação	2021

FONTE: O AUTOR.

Verificamos, por meio do Quadro 4, que 13 trabalhos se inseriam na área de conhecimento intitulada como Educação, 2 trabalhos estão inseridos na área de Letras, 1 trabalho na área de Medicina, 1 Metafísica e 1 Filosofia. Também verificamos a ocorrência de 58 palavras-chave diferentes.

4. Explorando o *Corpus* de Investigação: Algumas Análises

O *corpus* desta investigação é formado por 18 trabalhos, sendo: 10 teses e 8 dissertações. Dessa forma, verificamos, como apontado há pouco, que 13 trabalhos que se inserem na área de conhecimento intitulada como Educação, 2 trabalhos estão inseridos na área de Letras, 2 trabalhos na área da Filosofia e 1 trabalho na área de Medicina. Dentre suas palavras-chave, as que mais se repetem são: Aula, Ensino, professor, Pedagogia, Formação, Escrita, Educação, Diferença, Didática, Criação e Arte. Os autores que apareceram com maior frequência nos diferentes trabalhos foram: Gilles Deleuze, Roland Barthes, e Sandra Mara Corazza. Sendo assim, a maior parte deles (55,6%) teve como referência o autor Gilles Deleuze, também bem próximo a este aparece Roland Barthes (44,4%) e, em terceiro, temos Sandra Mara Corazza (33,3%).

Ao analisar os achados sob a perspectiva conceitual de aula, observamos que a escolha de autores como Gilles Deleuze, Roland Barthes e Sandra Mara Corazza revelam orientação teórica que busca redefinir o conceito de aula de maneira não tradicional. A presença significativa desses autores em diferentes trabalhos sugere abordagens que vão além do denominado “ensino tradicional”, aquele de caráter transmissivo, estando mais alinhadas a compreensões críticas, filosóficas e culturais da educação.

Deleuze, sendo o autor mais referenciado, sugere uma perspectiva de aula entendida como um espaço de devir e multiplicidade. A abordagem deleuziana propõe que a aula não seja vista como um lugar fixo de transmissão de conhecimento, mas como um campo de fluxos dinâmicos onde o aprendizado ocorre de maneira rizomática, ou seja, sem hierarquias ou sequências lineares. Deleuze desafia-nos a pensar a aula como espaço de experimentação, quando professores e alunos se apresentam em constante transformação, desestabilizando as concepções fixas de ensino. Em Deleuze, evidenciamos uma perspectiva conceitual de aula a partir de processo de criação e transformação, em que o conhecimento é produzido de forma não linear, estimulando a autonomia e o pensamento crítico.

Com relação a Barthes, o que se evidenciou foi uma visão da aula como um espaço de análise crítica da linguagem e dos signos. Sua teoria dos signos, com a consequente desconstrução de textos, poderia ser trabalhada na aula como um ambiente, no qual o discurso é problematizado e os alunos incentivados a interpretar e questionar as construções culturais e simbólicas presentes na

educação. Barthes permite-nos ver a aula como um “lugar” onde os alunos não apenas adquirem conhecimentos, mas desconstruam e reinterpretariam significados, revelando as relações de poder e os processos de significação. Em Barthes observamos uma perspectiva conceitual de aula a partir de um espaço de interpretação e crítica, com foco na compreensão dos discursos e na análise das estruturas culturais que permeiam o conhecimento.

A presença de Sandra Mara Corazza reforça a perspectiva de aula ancorada em uma pedagogia crítica e filosófica. Corazza, influenciada por Deleuze e Guattari, traz uma perspectiva de aula como um campo de criação e de subjetivação, em que os processos educacionais não seriam apenas de transmissão de conteúdo, mas de construção de novas formas de pensamento e de experiência pedagógica. Sua obra contribui para uma visão de aula que favorece a experimentação pedagógica e a construção de novas subjetividades, rompendo com o tradicional e propondo a aula como um lugar de criação contínua. Em Corazza, observamos uma perspectiva conceitual de aula a partir de um espaço de subjetivação e de criação, em que as práticas pedagógicas romperiam com estruturas rígidas e favoreceriam a emergência de novos modos de ser e pensar.

De forma geral, os autores citados anteriormente promovem uma ruptura com a perspectiva conceitual de aula tradicional, transformando-a em um ambiente de criação, de crítica e de transformação. A alta frequência de Deleuze, Barthes e Corazza aponta para um entendimento de aula como um processo interativo, fluido e centrado no aluno, compreendendo que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas co-construído. Isso evidencia uma forte tendência nas pesquisas do *corpus* para uma Pedagogia que valoriza a criatividade, as subjetividades e o pensamento.

Destacamos especialmente Gilles Deleuze, o filósofo francês do século XX que mais apareceu como referência em nosso corpus. Conhecido por desafiar paradigmas tradicionais, Deleuze abordou conceitos como multiplicidade e diferença de maneira inovadora. Aplicadas à educação, suas ideias trouxeram uma visão transformadora sobre o conceito de aula, rompendo com estruturas convencionais.

Para Deleuze, a aula deve ser concebida como um processo dinâmico e vivo, onde a interação e a significação pessoal são elementos centrais. Ele questiona a abordagem tradicional de ensino, que pressupõe uma uniformidade na compreensão dos conteúdos por parte de todos os alunos ao mesmo tempo. Em contrapartida, sua perspectiva defende que a educação deve ser uma experiência individualizada, na qual cada estudante desperte para os aspectos do aprendizado que mais lhe tocam. A diversidade dos alunos, nesse contexto, não é um obstáculo, mas um elemento que potencializa a riqueza das interações e das respostas ao conteúdo trabalhado.

Por meio da leitura detalhada e da análise crítica das teses e das dissertações, identificamos várias dimensões que compõem a perspectiva conceitual de aula.

Observamos que a aula, longe de ser um elemento estático ou uniforme, assume formas diversas, moldadas por contextos históricos, culturais e institucionais específicos. A interseção entre Didática, Pedagogia e Educação mostrou-se fundamental para a compreensão desses elementos que constituem a perspectiva conceitual de aula.

Em relação à Didática, revelou-se que esta desempenha um papel crucial na definição das estratégias e dos métodos utilizados em sala de aula. As teses e as dissertações apontaram para uma transformação nas abordagens didáticas, desde modelos mais tradicionais até práticas mais colaborativas e cooperativas, buscando promover aprendizagens ativas e significativas, com indícios para a denominada “didática crítica”.

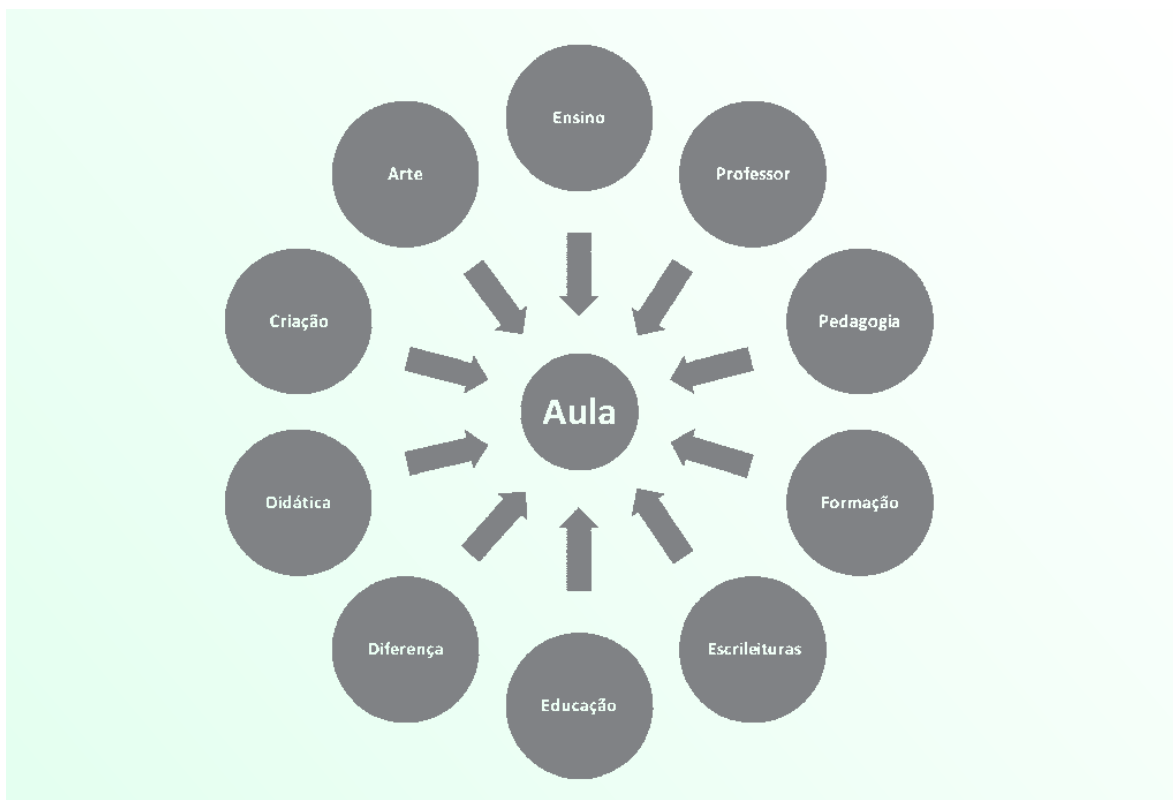
As teorias pedagógicas subjacentes aos trabalhos analisados apresentam um alicerce teórico robusto para a compreensão da perspectiva conceitual de aula. Identificamos uma pluralidade de correntes pedagógicas, cada uma contribuindo com perspectivas distintas sobre o papel do professor, do aluno e do ambiente de aprendizagem, sobressaindo a pedagogia pós-moderna.

Também evidenciamos que a perspectiva conceitual de aula está profundamente enraizada em visões mais amplas sobre a Educação. As dissertações e as teses que analisamos abordaram a aula como um espaço não apenas de transmissão de conhecimentos, mas de formação integral, cidadania e desenvolvimento crítico. De toda maneira, é importante frisar que nos trabalhos analisados o escopo foi aquele direcionado ao contexto da educação escolar. Sem inferências ou abrangências para além dele.

A compreensão da perspectiva conceitual de aula, conforme delineado na pesquisa, tem implicações significativas para a prática educacional contemporânea. As variações e as transformações identificadas no estudo sugeriram caminhos para práticas pedagógicas mais interativas, capazes de responder aos desafios do mundo atual. Numa perspectiva abrangente, é possível afirmar que os professores poderiam se beneficiar de visão integrada de Didática, Pedagogia e Educação no sentido de se (re)criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, dinâmicos e reflexivos.

Outra forma de materializar a perspectiva conceitual de aula é olhar para as palavras-chaves do *corpus* dessa investigação. Sendo assim, a seguir, na figura 1, apresentamos uma síntese das palavras que mais aparecem junto aos 18 trabalhos pesquisados.

FIGURA 1. COMPREENSÃO DE AULA POR MEIO DAS PALAVRAS-CHAVE.



FONTE: OS AUTORES.

Dentre todas as palavras descritas na Figura 1, destacamos a palavra ensino. Entendemos que todas as perspectivas que margeiam a palavra aula contribuem para a sua compreensão, porém, existe uma maior associação da palavra aula à palavra ensino. Ou seja, ao pensarmos numa perspectiva conceitual de aula, de alguma forma a associamos à perspectiva conceitual de ensino.

Acreditamos que para a compreensão do conceito de aula necessário se faz um olhar para a interação dinâmica e simultânea que ocorre entre os conceitos com maior frequência de ocorrência identificados junto ao *corpus* dessa pesquisa que são: ensino, professor, pedagogia, formação, escrita, educação, diferença, didática, criação e arte. Sendo que no centro desse processo está a compreensão da palavra ensino, palavra mais frequente e representada no núcleo das práticas educativas.

O ensino pode ser compreendido como processo pelo qual o conhecimento construído historicamente é compartilhado dentro de um ambiente educacional. Além disso, se constitui como a atividade principal que ocorre na aula, sendo a base sobre a qual todas as outras palavras e perspectivas conceituais se inter-relacionam. O ensino envolve a comunicação de conteúdos e valores, adaptados às necessidades e aos contextos dos alunos.

Também percebemos que os autores que mais influenciaram o *corpus* desta investigação têm formação ou atuação na área da filosofia. Isso sugere que ao identificarmos as perspectivas conceituais de aula ao longo dessa investigação, percebemos um caráter mais filosófico que pedagógico em sua caracterização.

De forma particular destacamos Gilles Deleuze, que foi o autor com maior ocorrência dentre as referências do nosso *corpus*. Tal filósofo francês do século XX desafiou paradigmas tradicionais ao explorar elementos conceituais como multiplicidade e diferença em suas obras. Deleuze oferece uma perspectiva única sobre o que constitui uma aula, transcendendo a rigidez das estruturas convencionais.

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente... Uma aula é uma espécie de matéria em movimento... Por isso é que é musical... Cada grupo ou cada estudante pega no que lhe convém... Não podemos dizer que tudo convém a todos... As pessoas têm de esperar... Obviamente, há sempre alguém meio adormecido..., mas por que acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito?... Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar a tempo de captar o que lhe convém pessoalmente... É por isso que o público variado é muito importante (Deleuze 2021, n.p).

Deleuze propõe que a aula poderia ser entendida como entidade viva e dinâmica, na qual a interação e a relevância pessoal são fundamentais. Ele desafia a visão tradicional de que todos os alunos devem entender tudo da mesma forma e ao mesmo tempo. Ao invés disso, ele sugere que a Educação é uma experiência personalizada, em que cada aluno deveria “acordar” e se conectar com os elementos da aula que lhes são significativos. A diversidade do público enriquece essa experiência, permitindo uma variedade de respostas e engajamentos com o conteúdo apresentado.

Para Deleuze, a multiplicidade é central em sua filosofia. Na sala de “aula deleuziana”, a multiplicidade não se limita apenas à diversidade de alunos, mas se estende à multiplicidade de ideias, de abordagens e de formas de conhecimento. A aula torna-se um espaço onde as diferenças são acolhidas e exploradas, propiciando uma experiência educacional rica e heterogênea.

Deleuze propõe uma concepção do pensamento como um processo contínuo e dinâmico. O pensamento não é algo estático e pré-definido, mas um fluxo constante de ideias em evolução. O professor é um integrante nesse processo, apoiando os alunos a explorarem, questionarem e criarem em um ambiente que valorize a produção de pensamento em detrimento da mera reprodução de informações.

A ideia de diferença em Deleuze não se refere apenas à diversidade superficial, mas à capacidade de criar algo verdadeiramente novo. Na “aula deleuziana”, a diferença é um elemento fundamental que impulsiona o pensamento crítico

e a transformação. Valoriza-se a singularidade de cada aluno e a potência transformadora da diversidade.

Na perspectiva de Deleuze, o papel do professor transcende a mera transmissão de conhecimento. O professor torna-se um artista do pensamento, não impondo modelos prontos, mas instigando a criação coletiva de novas formas de entendimento. A autoridade do professor reside em inspirar e desafiar, ao invés de impor normas e regras fixas.

A abordagem de Gilles Deleuze junto à perspectiva conceitual de aula oferece uma visão provocativa e transformadora para se (re)pensar o processo educacional. Ao trazer a multiplicidade, a diferença e o pensamento dinâmico no centro da experiência educacional, propõe uma transformação profunda na forma como concebemos e praticamos a Educação. Incorporar esses princípios em nossa compreensão da aula pode não apenas enriquecer a experiência educacional, mas também abrir caminhos para uma construção de conhecimento mais fluida e criativa. Podemos dizer que de alguma forma, na atualidade, as ideias de Deleuze têm influenciado a concepção do que entendemos por aula. Como vimos anteriormente, grande parte dos trabalhos que compõem o nosso *corpus* têm como referência teórica o autor Deleuze.

A partir do caminho percorrido por essa pesquisa, que teve por objetivo constituir um panorama temático a respeito da perspectiva conceitual de aula, foi possível perceber que há uma ausência dos sujeitos aluno/professor. Os motivos e as implicações dessa ausência talvez possam ser objeto de futuras pesquisas junto ao *corpus* dessa investigação.

Conclusão

Diante do que foi exposto ao longo desta investigação consideramos que a compreensão de aula pode ser evidenciada por meio da relação entre a perspectiva conceitual de Educação, de Pedagogia e de Didática. Assim, ao verificarmos, junto ao *corpus*, observamos a tendência para se olhar a educação como educação escolar apenas.

Em relação à perspectiva conceitual de Pedagogia predominante junto ao *corpus* estudado destaca-se a tendência pedagógica intitulada pós-moderna. Para tal tendência Libâneo (2005) aponta as seguintes características:

- Relativização do conhecimento sistematizado, especialmente do poder da ciência, destacando o caráter instável de todo conhecimento, acentuando-se, por outro lado, a ideia dos sujeitos como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento.
- Mais do que aprender e aplicar o conhecimento objetivo, os

indivíduos e a sociedade progridem à medida que se empenham em alcançar seus próprios objetivos.

- Não há cultura dominante, todas as culturas têm valor igual. Os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural.
- É preciso buscar critérios de restabelecimento da unidade do conhecimento e das práticas sociais que a modernidade fragmentou, por meio do princípio da integração, onde os saberes eliminem suas fronteiras e comuniquem-se entre si.
- Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade.
- Os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, não havendo valores com sentido universal. Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição. (Libâneo 2005, 8-9).

Libâneo apresenta uma visão rica e complexa da pedagogia pós-moderna, que valoriza a diversidade cultural, a integração do conhecimento e a construção social da identidade. No entanto, ao mesmo tempo em que essas ideias são transformadoras e inclusivas, elas também apresentam desafios significativos em termos de implementação prática e coerência teórica. A crítica a essa abordagem poderia, portanto, problematizar suas contribuições para uma educação mais justa e diversa com uma análise cuidadosa de suas limitações e possíveis contradições. Ressaltamos que a tendência pedagógica chamada de pós-moderna foi a mais predominante junto ao *corpus* dessa investigação.

Quando pensamos na concepção de Didática junto ao nosso *corpus*, evidenciamos uma tendência para a chamada didática crítica. De acordo com Veiga (2004):

[...] a Didática Crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. (Veiga 2004, 75)

A Didática Crítica propõe transcender dicotomias, reducionismos e formalismos frequentemente observados nas teorias educacionais tradicionais. Veiga (2004) propõe uma análise crítica da realidade social na qual a escola está inserida, reconhecendo a educação como uma atividade contraditória em uma sociedade estratificada por classes sociais, em que a escola não apenas reflete como também influencia

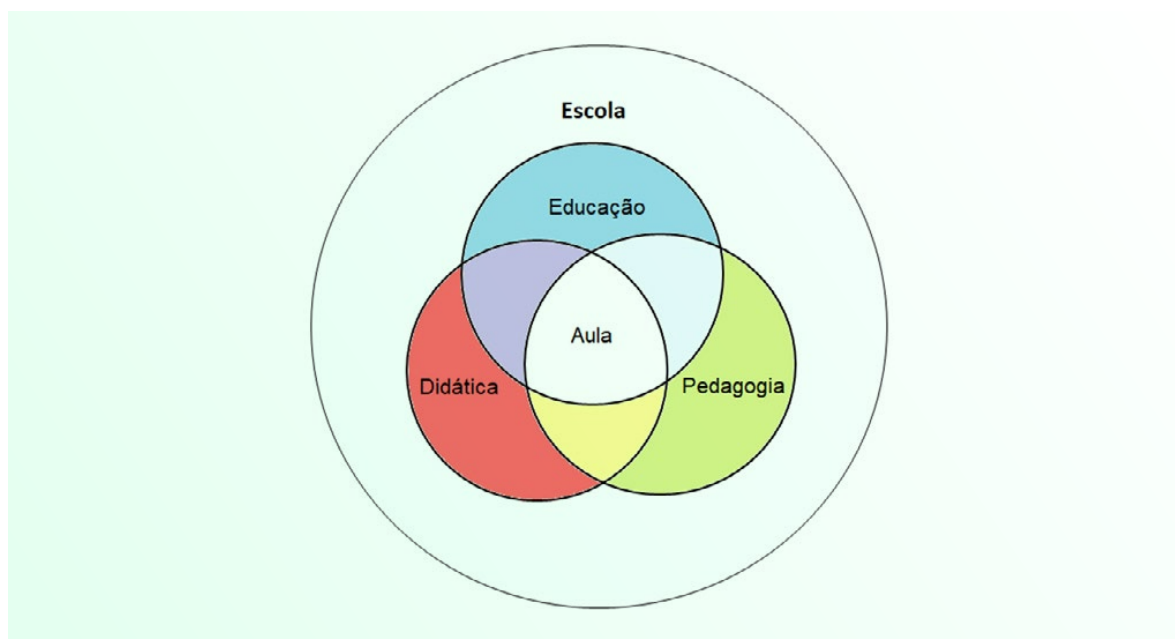
as relações de poder. Nessa perspectiva, a escola é vista como um componente integrante da sociedade, desempenhando um papel crucial na disseminação do conhecimento e na busca pela integração entre teoria e prática, confrontando, assim, as estruturas de poder que perpetuam desigualdades educacionais.

A Didática Crítica se assenta na ideia da formação integral do ser humano, enfatizando a importância da autonomia e da reciprocidade na relação pedagógica entre os participantes do processo educativo. O estudante, enquanto indivíduo concreto e situado historicamente, traz consigo um conhecimento próprio que necessita ser reconhecido e reinterpretado de maneira consciente para catalisar mudanças significativas.

Entendemos que é na escola que a compreensão de Educação, Pedagogia e Didática se materializa. Ou seja, a escola é o lugar no qual a educação se torna tangível para os alunos. É onde experimentam o processo de ensino-aprendizagem, em que as teorias abstratas se transformariam em experiências concretas. Assim, a escola se conformaria como um microcosmo da sociedade, contexto em que Educação, Pedagogia e Didática não seriam apenas discutidas, mas vividas. Ela seria o lugar em que as ideias sobre o significado do educar poderiam ser “colocadas à prova”, indicando possibilidades outras e diversas para e na (re)construção do conhecimento e das práticas pedagógicas instauradas na aula.

Sendo assim e na tentativa de sintetizar a relação existente entre Educação, Pedagogia, Didática e Aula propusemos:

FIGURA 2. INTERSECÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, DIDÁTICA E AULA.



FONTE: OS AUTORES.

A figura aponta para a intersecção entre as perspectivas conceituais de Educação, de Pedagogia, de Didática e de Aula:

1. Educação: Representada pelo círculo azul na parte superior
2. Pedagogia: Representada pelo círculo verde à direita.
3. Didática: Representada pelo círculo vermelho à esquerda.
4. Aula: Representada pelo círculo branco no centro, indicando que a aula é o ponto de convergência entre Educação, Pedagogia e Didática;
5. Escola: espaço privilegiado para o acontecimento da aula.

A figura formada pela intersecção entre Educação, Pedagogia, Didática e Aula revela um cenário complexo e interconectado no campo da prática educacional. A Educação representa o processo amplo de desenvolvimento humano, enquanto a Pedagogia se concentraria com seus métodos. A Didática entra como a ciência dos processos do ensinar e aprender, preocupando-se com tais possibilidades. Por fim, a aula é o espaço significativo em que estes elementos se integram, envolvendo a interação/mediação direta entre educador e educando. Na imagem, cada área influencia e é influenciada pelas outras, destacando a importância da integração desses componentes para uma prática educativa que expresse compromisso com os conhecimentos historicamente acumulados e suas transformações. Que a escola se caracterize como um espaço/lugar privilegiado para o acontecimento da aula é entendimento inequívoco, porém nos dias atuais, é importante considerar os demais espaços de aprendizagem mesmo alhures ao escolar. Afinal, aprendemos e nos relacionamos em outras e novas relações na denominada cultura digital. Esse é um campo a ser descortinado ainda.

Evidenciar que a aula é ponto de convergência das principais dimensões do processo educacional: Educação, Pedagogia e Didática nos convida pensar nas bases epistemológicas que a fundam. Se a escola é o espaço institucional onde essas interações acontecem, necessário destacar a complexidade, as intencionalidades e a importância do planejamento no “acontecimento” aula. Reconhecê-la como ocorrência não isolada, mas resultado de interações, compreensões conceituais e metodológicas implicam compreendê-la como expressão mesma de nossos anseios como educadores. A aula implica, portanto, em significado relevante junto ao processo educacional, mediando e materializando os objetivos mais amplos da educação em espaço que pode, ou deveria, apoiar o processo ensino e aprendizagem.

Verificar que a palavra ensino foi a que mais se repetiu dentre todas as palavras-chave dos textos investigados, apoia a consideração de Libâneo (2015): que a Didática se põe como articuladora da lógica dos saberes a ensinar e modos de aprender.

A didática articula a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psico-pedagógica) e a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional), por onde se requer sua dependência da epistemologia das disciplinas, da relação conteúdos/métodos/metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, das interfaces com as práticas socioculturais (Libâneo 2015,.39-40).

Diante disso, evidenciamos que concepção de aula está intrinsecamente ligada à perspectiva conceitual de ensino, conforme delineado por Libâneo (2015). A didática, ao articular a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional), oferece estrutura abrangente que orienta a prática pedagógica em sala de aula.

Essa articulação sugere que o ensino não pode ser visto como uma simples transmissão de conhecimento, mas sim como um processo complexo que integra diversos elementos. A epistemologia das disciplinas informa quais saberes a serem “ensinados”, enquanto a relação entre conteúdos, métodos e metodologias de ensino conforma como tais saberes serão abordados pedagogicamente.

A aula, nesse contexto, torna-se um espaço dinâmico, no qual essas dimensões interagem. A prática educativa ao ser flexível, adaptável, teria de responder às necessidades específicas dos alunos e às realidades socioculturais em que estão inseridos. Assim, a aula se configura como um espaço/ambiente, em que o ensino é continuamente (re)avaliado e (re)contextualizado.

Ao final da pesquisa foi possível identificar que a concepção de aula, originalmente concebida na Grécia antiga, foi compreendida como um espaço livre e aberto. Durante a Idade Média, o termo passou a designar salões onde ocorria a disseminação da cultura e da erudição, os quais, eventualmente, foram integrados ao ambiente universitário. Com o crescimento da educação e a criação das instituições escolares no final do século XVII, a palavra “aulê” passou a ser utilizada no contexto formal da educação. Hoje, a aula é compreendida como uma “matéria em movimento” e considerada o “centro do processo pedagógico” para professor e aluno. As perspectivas conceituais se apresentam como complexas por envolver uma série de outros conceitos que se inter-relacionam, como Educação, Pedagogia e Didática. Do mesmo modo, as perspectivas conceituais de aula encontradas ao longo da investigação sugerem que a compreensão da aula tem caráter mais filosófico que pedagógico, na qual se destaca uma concepção de aula com elementos das ideias deleuzianas.

A análise dos desdobramentos conceituais de uma abordagem deleuziana no microcampo da “aula” revela um potencial transformador. Este movimento,

observado em pesquisas recentes, utiliza a base teórica de Gilles Deleuze para problematizar e ressignificar práticas pedagógicas, afastando-se de modelos normativos e fixos para adotar perspectivas dinâmicas e abertas. Entretanto, ao explorarmos o conceito de “aula deleuziana”, é essencial ampliar o diálogo com o pensamento do autor para fundamentar de forma mais robusta nossas conclusões.

Embora o *Abecedário de Gilles Deleuze* ofereça importantes reflexões para este campo, limitar-se a ele como principal referência pode restringir a compreensão de um conceito tão multifacetado. Deleuze, em sua vasta obra, aborda temas como o aprendizado, a criação e a experimentação de formas que iluminam novas possibilidades para a sala de aula. Por exemplo, em *Diferença e Repetição* (1997), ele escreve: “Aprender é efetuar a conjugação das variáveis de um problema, é situar-se no ponto em que as singularidades se tornam discerníveis.” Aqui, o ato de aprender não é uma transmissão passiva de conteúdos, mas uma interação ativa com o mundo, que pode ser traduzida em práticas pedagógicas mais participativas e problematizadoras.

Outro exemplo significativo está em *Mil Platôs* (1980), onde Deleuze e Guattari introduzem o conceito de rizoma como uma metáfora para a produção do conhecimento. A ideia de um rizoma contrapõe-se à linearidade da árvore genealógica, sugerindo uma organização não hierárquica e interconectada. Aplicado à aula, o rizoma inspira uma estrutura pedagógica que valoriza conexões múltiplas, itinerários personalizados e a criação conjunta de saberes entre professores e estudantes.

Ao considerarmos que Deleuze é citado em mais da metade das teses e dissertações analisadas, torna-se claro que a força de seu pensamento é amplamente reconhecida no campo educacional. Incorporar trechos de suas obras principais e dialogar com elas permitirá não apenas enriquecer nossa análise, mas também consolidar a ideia de uma “aula deleuziana” como uma prática que transcende o ensino tradicional, convidando ao pensamento criativo e à transformação coletiva.

Dessa forma, ao fundamentarmos nossas conclusões com referências mais amplas da obra de Deleuze, criamos um texto que não apenas reflete a potência de sua abordagem, mas também dialoga de maneira mais robusta com a complexidade do conceito de aula em uma perspectiva deleuziana.

A análise dos dados apresentados na pesquisa revela uma tensão conceitual central para o campo educacional, que, longe de ser um problema, representa uma oportunidade rica de reflexão e aprofundamento. Por um lado, os resultados apontam que o estado do conhecimento é fortemente orientado pelas relações de ensino-aprendizagem e técnicas didáticas, conforme destacado na referência à concepção de aula baseada em Libâneo (2015). Esta perspectiva organiza-se em torno de uma didática que articula dimensões epistemológicas,

psicopedagógicas e socioculturais, consolidando a prática pedagógica em torno de uma lógica estruturante.

Por outro lado, as ideias emergentes da filosofia contemporânea, especialmente as de Deleuze, questionam essa estruturação. Deleuze propõe uma concepção de aula como espaço de criação coletiva e rizomática, que transcende a transmissão de conteúdos e desafia os modelos normativos. Essa perspectiva desloca o foco da pedagogia tradicional para uma abordagem que privilegia a multiplicidade, a experimentação e a construção de novos sentidos no processo educativo.

Essa aparente contradição entre as duas vertentes não deve ser vista como um impasse, mas como um indicativo de que o campo educacional brasileiro está situado em um espaço de forças contraditórias, cujas resultantes ainda estão em processo de delineamento. A coexistência de correntes como a didática crítica, a pedagogia pós-moderna e a filosofia pós-estruturalista refletem uma dinâmica singular do estado de conhecimento na área.

Concluir o texto enfatizando essa tensão permite não apenas reconhecer a complexidade do campo, mas também abrir caminhos para investigações futuras. Ao evidenciar como as correntes mencionadas coexistem e se inter-relacionam, pode-se propor a criação de novas categorias analíticas capazes de capturar essa singularidade. Por exemplo, é possível pensar em categorias que dialoguem simultaneamente com os modelos estruturantes da didática e com as perspectivas desconstrutivas e criativas da filosofia pós-estruturalista.

Além disso, tal abordagem pode oferecer um panorama mais nuançado sobre a situação da educação no Brasil, onde práticas pedagógicas tradicionais coexistem com movimentos teóricos que as desafiam. Este é um convite a refletir sobre como essas forças podem ser integradas ou tensionadas de maneira produtiva para repensar a aula e o papel do professor.

Ressaltamos que o campo educacional pode encontra-se em um momento de transição paradigmática, onde correntes aparentemente contraditórias se entrelaçam para produzir novas possibilidades. Essa compreensão reforça a necessidade de investigações que se debrucem sobre as interseções, os conflitos e as potências emergentes dessas forças. Ao propor este movimento, a pesquisa contribui para expandir o debate e orientar futuras intervenções teóricas e práticas no campo da educação.

Referências bibliográficas

Aquino, Italo Souza; Aquino, Itiel Souza. 2013. *Análise sobre a forma da escrita de palavras-chave em artigos científicos na área de ciências agrárias publicados no período de 1999 a 2011*. Encontros Bibli: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 227-238, maio/ago.

Corazza S. M., Heuser, E. M. D., & Monteiro, S. B. 2020. *Docência, Currículo, Didática, Aula: fantástico arquivo político da diferença*. Revista Teias 21(63).

Deleuze, Gilles 2021. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista a Claire Parnet, em 1988. Disponível em: < <https://machinedeleuze.wordpress.com/2021/06/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-completa/>> Acesso em 15 de maio de 2024.

Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. 1980. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, Gilles. 1997. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Editora Graal.

Fernandes, Cleoni Maria Barboza; Leite, Yoshie Ussami Ferrari. 2007. *30 anos de estudos didáticos: recorrências, mudanças, riquezas e problemas*. Caxambu: Documento do Grupo de Trabalho Didática, ANPED.

Gasparin, João, Luiz. 2009. *Uma didática para a pedagogia histórica-crítica*. 5ª ed. Ver. – Campinas, SP: Autores associados. (coleção educadores contemporâneos)

Libâneo, José Carlos. 2005. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação* In: LIBÂNEO, José Carlos Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea.

Libâneo, José Carlos. 1994. *Didática*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, José Carlos. 2007. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.

Libâneo, José Carlos. 2015. *Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar*. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática: teoria e pesquisa. Araraquara/SP: Junqueira e Marin. p. 39-165.

Libâneo, José. Carlos 2015. *Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano*. Educação & Realidade, v. 40, n. 2, p. 629–650, abr.

Morosini, M. Fernandes, C. 2015. *Estado de conhecimento e questões do campo científico*. Revista da Educação. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr.

Morosini, M.; Fernandes, C. 2014. *Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções*. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez.

Puentes, R. V.; Faquim, J. P. S.; Franco, Z. L. V. 2005. *Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: Un Análisis de los estudios del estado del arte (1985- 2003)*. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.4, n.12, p.1-21.

Romanowski, Joana Paulin; Ens, Romilda Teodora. 2023. *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>>. Acesso em: 11 julho.

Santos, Robson, A. S.; Inforsato, E. C. 2011. *Aula: o ato pedagógico em si*. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 80-85, v. 9.

Severo, José Leonardo Rolim de Lima. 2015. *Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96, n. 244, p. 561–576.

Sangenis, Luiz Fernando Conde. 2004. Franciscanos na Educação Brasileira. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Editora Vozes. p.93-107.

Saviani, Demerval. 2007. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados,

Silva, A. C. da. 2005. *Metodologia do trabalho acadêmico*. Indaial: ASSELVI.

Veiga, Ilma. P. A. 2004. *Didática: uma retrospectiva histórica*. In: VEIGA, Ilma. P. A (Coord.) Repensando a Didática. Campinas, SP: Papirus.

Vosgerau, D. S. R.; Romanowski, J. P. 2014. *Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189.
