

A 'AULA' COMO 'ACONTECIMENTO VIVO' DO OFÍCIO DE 'SER PROFESSOR': SENTIDOS, DIMENSÕES, ESPAÇOS & TEMPOS

**The 'class' as a 'living event'
of the profession of 'being a teacher': meanings,
dimensions, spaces & times**

Sheyla Maria Fontenele Macedo¹

Adriana Rosicléia Ferreira²

Elano César Diógenes Tavares³

Claudiana Maria da Costa Barros Castro⁴

¹ Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEL/UL), Portugal e Professora do Departamento de Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN) . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7973-4773> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2831818752802928> . Email: sheylafontenele@uern.br

² Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e Professora da Educação Básica (Município de Doutor Severiano/ RN); ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7732-2054> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6712312378475954> ; Email: adriana.rcastro85@gmail.com

³ Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes – UCAM e Professor da Educação Básica (Município de Iracema/CE); Mestrando em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN ; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7601-6948> ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2207026481528098> ; Email: elano20231003462@alu.uern.br

⁴ Especialista em Mídia e Educação (UERN) e Coordenadora Pedagógica (Município do Encanto/RN). ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-2982-3150> ; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9021952682363699> ; Email: claudianacosta@alu.uern.br

Resumo

Aula e ofício de professor, domínios que interagem e se lançam como faces da profissão docente. A aula é um encontro de saberes e fazeres, o acontecer singular e formativo da prática docente. A aula é o espaço primordial do fazer pedagógico, o lugar de vivência, experimentação, mediação e validação de conhecimentos. A intenção é a de explorar esses laços e enlaces, identificar as fronteiras, interseções, papéis e funções que se imbricam e mesclam o professor à aula e a aula ao professor. O objetivo geral é, portanto, o de compreender a aula como um acontecimento vivo e essencial ao ofício de ‘ser professor’, explorando seus sentidos, espaços, tempos e dimensões para a edificação da profissão docente. A pesquisa é qualitativa, assente na revisão de literatura. O texto foi estruturado em duas seções complementares, em que na primeira desenvolve-se a perspectiva do ofício de professor, e as argumentações que sustentam a aula como um ‘acontecimento vivo e formativo’. Na segunda parte, a aula é revelada como um evento inherent ao ofício docente, que se incrementa em certos espaços, tempos e dimensões (ética, estética e política). Como resultado, apresenta subsídios teóricos-reflexivos, que possibilitam rebuscar as percepções acerca do conceito e compreensão sobre a aula, de modo que se identifique sua hierarquia como prática docente inquestionável para uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Aula, ofício docente, ser professor, prática pedagógica, aprendizagem significativa.

Abstract

The classroom and the teaching profession are domains that interact and emerge as faces of the teaching profession. The classroom is a meeting of knowledge and actions, the singular and formative event of teaching practice. The classroom is the primary space for pedagogical practice, the place for experience, experimentation, mediation and validation of knowledge. The intention is to explore these ties and connections, to identify the boundaries, intersections, roles and functions that overlap and merge the teacher with the classroom and the classroom with the teacher. The general objective is, therefore, to understand the classroom as a living event that is essential to the profession of “being a teacher”, exploring its meanings, spaces, times and dimensions for the construction of the teaching profession. The research is qualitative, based on a literature review. The text was structured in two complementary sections, in which the first develops the perspective of the teaching profession, and the arguments that support the classroom as a ‘living and formative event’. In the second part, the class is revealed as an event inherent to the teaching profession, which is enhanced in certain spaces, times and dimensions (ethics, aesthetics and politics). As a result, it presents

theoretical-reflective subsidies, which make it possible to search for perceptions about the concept and understanding of the class, so that its hierarchy as an unquestionable teaching practice for significant learning can be identified.

Keywords: Class, teaching profession, being a teacher, pedagogical practice, significant learning.

Introdução

Ofício de professor! A expressão ‘ofício’ é carregada da intenção de se compreender o trabalho, a ocupação, as responsabilidades, enfim, a identidade docente da profissão. Advertimos que o termo empregado, se afasta da percepção corporativa, que insere o trabalho docente em uma prática rígida, regulada por cânones normativos inflexíveis, determinados por um ‘receituário’ de desempenho preestabelecidos. Antes sim, a ideia de ofício se aproxima da compreensão acerca do que significa a natureza, a substância, a essência do ‘ser professor’, e que se enquadra no entendimento de Larrosa (2018, 10) “[...] a-forma-de-ser-professor é gerada sendo professor, em uma determinada maneira-de-ser-professor, de fazer-de-professor ou de viver-uma-vida-de-professor no exercício cotidiano do ofício”. Partindo dessa ótica, questiona-se: qual o ofício de um professor? Muitos diriam que ‘O professor dá aulas’. A resposta nos remete a pensar detidamente sobre o contexto implícito. O que de fato significa a assertiva: ‘professor é quem dá aulas’. A afirmativa pareceria revelar que tanto a percepção do ofício do professor, quanto a aula em si, são minimizados, restritos a uma ideia simplória que delimita sentidos e significados. O professor de um lado, responsável pela manutenção de um corpo curricular que, por meio da ‘aula’ valida o seu notório saber, sem que se revisitem as dinâmicas que justificam e integram o seu labor profissional. O que não se pensa é que, há todo um trabalho agregador de elementos do ensino, como o planejamento, mediação, orientação, avaliação, relações humanas, didática etc., e que precisam ser levados em conta no momento em que se elabora uma aula. Ou seja, não é ‘ir lá e dar uma aula’.

A aula é um espaço de construções humanas intensas, cujo cenário se constrói a partir de idealizações que se levantam e se recriam, em que o diálogo, os consensos e dissensos revelam as diferentes culturas, ao mesmo tempo, em que se molda a expressão civilizatória humana. Mas até que ponto a própria escola se inteira desse lugar que a aula ocupa na profissão docente? Seria essa uma ausência do “trabalho de pensar o trabalho”:

[...] contrariamente a outras organizações, as escolas dedicam muito pouca atenção ao *trabalho* de pensar o trabalho, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controle e adaptação. A explicação deste facto reside em primeira linha na lógica burocrática do sistema de ensino, mas tem como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial dos professores e das escolas (Walo Hutmacher *apud* Nóvoa 1999, 24).

Sem a lucidez sobre os sentidos e significados no que concerne ao papel do professor, seu ofício, e por sua vez, da aula, poder-se-ia afirmar que todos os que

dão ‘aulas’ poderiam ser prováveis professores. Esse entendimento justificaria o porquê de uma hora para outra, muitos hoje se intitularem professores, sem licenciaturas, já que o ato de ‘dar aulas’ certificaria quem ensina. A aula seria como um atestado balizador da profissão docente. O que não se pensa, é que esse entendimento, que minimiza e precariza não só o *status* da profissão, transverte a aula a um pedaço de informação, e o professor, em um ‘dador de aulas’.

Outrossim, a aula é uma experiência de construção de conhecimento, em que um saber não é melhor e maior que outro, é uma construção conjunta em que todas as realidades e compreensões devem ser consideradas. Ademais, a aula é interpenetrada por várias dimensões, em que neste trabalho, destacamos três: a ética, a estética e a política.

A ética é uma dimensão que envolve relações que não são tecidas apenas com os humanos, mas com a vida de maneira geral. O professor é um profissional das relações interpessoais e da comunicação, e isso envolve a ética como espinha dorsal de seu ofício, especialmente porque reflete que o ‘sí’ e o ‘outro’ estão interligados. Tudo o que se pensa, diz, faz e age, reverbera no próprio e no coletivo.

Sobre a dimensão estética remete à vivência do interesse, do sensível, gerando uma atmosfera na aula que consolida a relação entre o saber e o despertar da vontade em aprender.

Já a política, não se limita à formação cidadã, vai além dessa fronteira. O político na docência toma o conhecimento como a tocha libertadora, em que a aula é um espaço em que as questões que impactam a sociedade humana fervilham, porém, de forma democrática,

Interpenetrada por tantas dimensões, as aulas se apresentam com muitos dilemas, e que segundo Nóvoa (2007b 5) “Dilemas são coisas que podem ser argumentadas num sentido e em outro, são decisões que só conseguimos ponderar através do conhecimento, mas também através dos nossos valores”.

Destarte, a aula e o professor são indissociáveis em sua existência, mediados pelos valores embutidos na prática educativa. Professor e aulas, devem corresponder às necessidades discentes de cada época e de cada cultura, não como agentes reprodutores, mas sim (trans)formadores da realidade.

Do exposto, a pesquisa se distingue a partir desse diálogo ‘dar aula’ como um “acontecimento vivo e ato responsável” (Geraldi 2010), que particulariza, pertence e é essência do ‘ofício do professor’. E que, por outro lado, não restringe o papel docente a essa atividade, mas que mantém uma simbiose vívida e intensa com a profissão. Nesse sentido, a pesquisa possui o objetivo geral de compreender a aula como um acontecimento vivo e essencial ao ofício de ser professor, explorando seus sentidos, espaços, tempos e dimensões para a edificação da profissão docente.

É uma investigação de natureza qualitativa, básica, assente na perspectiva interpretativa, e na revisão de literatura, em que se tomou por base

predominantemente os estudos de Geraldi (2010), Növoa (1999, 2007a, 2007b) e Larrosa (2018).

O texto se estrutura em duas seções, sendo que na primeira tem-se o objetivo específico de compreender as nuances que envolvem o ofício do professor e a aula, em suas *interfaces*; na segunda, a aula propriamente dita, em seus espaços e tempos, ritmos e domínios ético, estético e político.

É um trabalho que se propõe a contribuir com subsídios teóricos e reflexivos sobre a ontogênese da aula e do protagonismo do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

1. Ofício de professor: os sentidos da aula como um “acontecimento vivo e formativo”

Nessa seção temos a intenção de dialogar acerca das *interfaces* entre o ofício de professor e os sentidos de uma aula. Para realizar esse trabalho, tomamos como referencial os estudos de Növoa (1999, 2007a, 2007b) e Geraldi (2010).

1.1. OFÍCIO DE PROFESSOR: SER OU NÃO SER, EIS A QUESTÃO!

AULA!

A expressão ao ser proferida é imediatamente associada ao personagem que a ministra, maneja, ou seja, que ‘dá’ a aula. Logo, o professor. Essa ligação subjetiva denota que de um lado temos uma aula como ferramenta direta do ofício docente e do outro, a aula, propriamente dita, em seu estado de acontecimento.

Seria possível admitir um professor que não dê aulas e aulas que não sejam incrementadas por um professor? Diante dos avanços tecnológicos, muitos poderiam declarar que várias ‘aulas’ são hoje conduzidas por mecanismos de Inteligência Artificial (IAs). Mas para que essa afirmativa tenha consistência e legitimidade, é preciso inicialmente questionar qual o ofício e os sentidos de ‘ser um professor’ hoje, e por sua vez, o que é uma ‘aula’.

Sobre o ofício do professor, Larrosa (2018) compara-o a um “artesanato”, um estado da arte e o comprehende “[...] como um ofício milenar, que muda de acordo com as épocas e as funções às quais se atribui, mas muito similar no que se refere à materialidade concreta de seu trabalho e aos gestos básicos que a constituem” (Larrosa 2028, 7). Entretanto, revela a condição de precariedade em que este ofício tem se colocado nas diferentes sociedades. E desvela a intenção de desqualificar a arte e o artista, em razão de alguns fatores, que converteram:

[...] o trabalho do professor, aquilo que agora é chamado de práticas docentes, qual seja a obra de suas mãos e de suas maneiras, em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis (...) reduzidos a ser

uma função de uma máquina escolar que pretende ser eficaz e, acima de tudo, controlada e controlável (Larrosa 2018, 41).

A recorrência na tentativa de esvaziar a singularidade do trabalho docente (Larrosa 2018) e na massificação de seu saber-fazer que se manifesta desde as instâncias do planejamento à seleção das metodologias empregadas, retira da cena de seu ofício o ‘artista professor’, o que naturalmente impacta na aula como espaço de saber e criação.

O advento das novas tecnologias da informação aflora como aparato fundamental de assessoria ao trabalho docente, é inegável. Por outro lado, promoveu um novo caractere a essa identidade: “[...] o professor já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula” (Geraldi 2010, 86). Metaforicamente esse trabalho é comparado ao exercício de certa “capatazia” (Geraldi 2010).

Para além desse panorama, o cenário contemporâneo tem provocado desafios à conformação do arquétipo do professor, afetando seu papel e relevância social, em razão de alguns fatores. Isso se deve, em parte, aos processos de imersão humana em grandes blocos de conflitos geopolíticos e bélicos, bem como a uma crise de valores, que lançam a humanidade em um estado de incertezas e inseguranças sobre toda a vida em seu entorno. E como se essas atribulações não bastassem, o “[...] campo educativo está ocupado por inúmeros actores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos” (Nóvoa 1999, 21). Logo, o ofício do professor é interpenetrado por uma rede de conexões, de origens diversas (éticas, políticas, sociais, culturais, psicológicas, históricas etc.) e que influenciam a percepção do papel educativo e social do professor. A profissão pareceria estar sempre, e em todas as épocas, em uma ‘corda bamba’ de influências, dilemas, identidades e disputas, ademais:

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos académicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos *práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adoptando modelos professorais, baseados em soluções de partenariado entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (Nóvoa 1999, 26).

O fato é que esse contexto formativo ainda se mantém, e forçoso é reconhecer que que ainda oscilamos entre modelizações ora propedêuticas, mais generalistas e menos práticas, ora mais instrumentais. Provavelmente como herança dos primórdios da formação, em que:

[...] a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A génesis da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (Nóvoa 1999, 15).

Não obstante, pode-se asseverar que “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo” (Nóvoa, 1999, 26). Por outro lado, é no curso da formação docente que o professor se faz professor, ou como salienta Nóvoa (1999, 26) “[...] aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”.

Nesse ínterim, há um elemento fundamental de conexão e que envolve o compromisso basilar do ‘ser professor’: a concretização de um ensino que literalmente promova a aprendizagem. Em outras palavras, não há ensino sem aprendizagem, e logo, como pode haver um ‘Ser professor’ que não ensine de fato? Sem que nenhuma aprendizagem aconteça? E nesse entretempo, sublinha-se que a *interface* entre o ensino e a aprendizagem só se corporifica por meio do conhecimento. E se de um lado é o conhecimento a ferramenta máster para que o ensino e a aprendizagem aconteçam, indissociavelmente, do outro, o perfil do professor é também pelo conhecimento desenhado. Sob essa questão Geraldi (2010 82) destaca que “[...] a relação com o conhecimento, mais que a própria relação pedagógica, isto é, a relação com os aprendentes, desenhou diferentes perfis profissionais cuja sequência constitui a história de nossa profissão”. Essa relação pode-se estabelecer de diferentes formas: fragmentada x integradora; interativa, colaborativa x individualista; reflexiva x alienadora; transformadora e humanística x inerte, passiva.

As funções de superação e humanização do conhecimento revelam o *status* e o lugar do conhecimento na prática docente, mas também evidenciam a *expertise* docente na compreensão do sentido do conhecimento para a espécie humana, que é em todas as circunstâncias, libertador.

Logo, o ofício do professor embute um caleidoscópio de imagens arquetípicas e idiossincráticas, e é como afirma Nóvoa (2007a, 10) uma profissão “[...] de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica”. Quer dizer, não se faz um professor da noite para o dia. Tampouco se faz um professor somente a partir de uma classe de conhecimentos, como o conhecimento científico. Há todo um arcabouço formativo que se entranha nas diferentes áreas do saber, ao mesmo tempo em que interpenetra as diversas dimensões do ser “É que ser professor obriga a opções constantes que

cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa 2007a, 10).

Sobre o acervo de conhecimentos do professor, há que se refletir que seu ofício recai diretamente sobre a formação humana, o que implica um patrimônio gnosiológico que permita compreender e apoiar o desenvolvimento integral dos alunos de foro bio, psico, social, cultural e espiritual (aqui nos referimos à educação existencial, relacionada aos aspectos internos do ser humano, voltados para formação ética, projetos e sentidos de vida).

Há, portanto, uma série de funções e atribuições que integram o ofício do professor a partir dessa ótica formativa. Isso sem falar do emaranhado de desafios que se estendem aos domínios dessa formação docente. E no âmago de tantas missões e enredos que instituem o estatuto profissional do professor, está a ‘aula’.

1.2. AULA: “ACONTECIMENTO VIVO”

Etimologicamente a palavra ‘aula’ vem do latim *aula* e do grego *aemi*, que significa “soprar, respirar”. As aulas eram inicialmente dadas em um lugar aberto, palácio, pátio de palácio, onde se reuniam as pessoas para discussões, depois iam à sala onde ficam os estudantes durante as lições (Origem da palavra 2024).

Dentre os tantos conceitos que se poderia ter acerca da ‘aula’, destacamos o do filósofo francês Gilles Deleuze, em entrevista a Claire Parnet em 1994:

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. (...) Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura (Deleuze 2020).

Há muitos elementos acerca do conceito de aula apresentado pelo filósofo, em que se registra a ruptura de vários paradigmas, do que, via de regra, se acredita ser uma aula.

Inicialmente a percepção de que a aula é um conglomerado de conceitos, que serão informados e compreendidos por todos os estudantes, da mesma forma e no mesmo espaço temporal. Essa é de fato, uma ideia químérica. Literalmente uma das crenças que se lançam acerca do conceito de aula. Isso porque, ninguém terá a mesma aula, com um mesmo professor. Somos sujeitos singulares, com

experiências e leituras de mundo diversificadas. Assim, em uma turma de 40 alunos, todos terão impressões descoincidentes de uma mesma aula.

Deleuze (2020) entende ainda a aula como um acontecimento fluído, dinâmico e em movimento. Seu acontecer, a aula na prática, coloca ‘por terra’ a rigidez dos planejamentos da forma que comumente são realizados. Logo, a aula é factível de estar sujeita ao improviso, que nem sempre é disposto nos planos de ensino. E o currículo passa a ser o conhecimento em ação.

Deleuze (2020) também nos remete à reflexão sobre as fronteiras entre uma aula boa e uma aula ruim. Ele assinala esse limite quando o relaciona ao interesse. Se o aluno está interessado, a aula é boa, o aluno está desperto. Presente. Do contrário, há um adormecimento da mente e logo, da consciência. Até que o estudante, em certo momento, se vê acordado por um tema, e desperta a sua vontade, a sua escuta. E o aluno acorda. Pergunta Deleuze (2020): “Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é coisa. Uma aula é emoção”. Logo, direcionar a aula estritamente ao intelecto é o caminho certo para a ruptura entre o ensino e a aprendizagem.

Um outro paradigma que se rompe é o que se apresenta a partir da premissa de que a cada aula o aluno precisa entender tudo, todo o conteúdo. Onde, razoavelmente, essa definição se sustenta? O fato é que, essa ideia de que a aula precisa contemplar a compreensão de todos e de que o conteúdo programático precisa ser cumprido, se afasta dos sentidos de uma real aprendizagem. As aulas, portanto, não poderão ser entendidas como uma construção linear, em que todos aprendem as mesmas coisas juntos. Aulas são tecidas pelos diferentes olhares compreensivos e a partir das redes que se tecem por meio do entendimento de cada educando em particular e nas relações com os demais. A aula é ‘tecido coletivo’.

Outra questão refere-se à interpretação de que essa ou aquela turma é homogênea. Turmas são compostas de pessoas, e pessoas são originais, sem pares, únicas. Essa compreensão traz a reboque a ideia de que o professor ‘dá aulas’ e que ‘dá aulas para suas turmas’. Esse é, inclusive, um jargão comum na prática docente; ‘vou lá dar aula’. Diferente será, se pensarmos que as aulas são para pessoas, e não para turmas. E que as aulas não são dadas, mas partilhadas. Esse pequeno ajuste de mentalidade poderia alavancar a compreensão de que a aula não se dá ou se faz, mas que: A aula se vive!

E em forma de arremate, Deleuze (2020) nos deixa um ensinamento vivo, de que ‘o aprendizado é individualizado’, quer dizer, o aluno é seletivo ao aprender. Logo, irá internalizar o conhecimento na medida de seu interesse. Do contrário, essa aprendizagem será peremptória, diríamos até artificial, visto que durará tão somente o tempo que o estudante precisar da informação. Será um pseudoconhecimento, de caráter utilitário.

Na mesma linha reflexiva, Geraldi (2010) defende a tese da ‘aula como acontecimento’, em que:

[...] as falas são sempre associações, liames, tecedoras do **aqui e agora** com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos. Por isso o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é o outro e que vive porque se repete (Geraldi 2010, 81).

Nessa ótica, a aula se desenvolve como um evento sem par, *sui generis*, por meio do entrelace dos pensamentos, das ideias, das falas, ligando o ‘sentir’, sem que necessariamente o professor tenha a aula sob seu controle, como se monitorasse uma esteira de produção da peça ‘conhecimento’. A aula, enquanto acontecimento, é também uma criação, cuja obra envolve o professor e os alunos, de forma coletiva, permitindo sempre novas roupagens acerca do currículo, da didática e a reinvenção de interpretações não planejadas. Há, portanto, uma renovação no aqui e no agora do ‘já dito’ (passado), ao mesmo tempo em que a aula, reconfigura o próprio futuro dos conteúdos que passam a ganhar novas cores e sentidos. A aula é, por conseguinte, ‘a vida’, o pulsar do conhecimento. É na aula que o conhecimento se dinamiza, e que se torna ‘capital gnosiológico’, investimento pessoal e social.

2. A Aula acontecimento do ofício docente: espaço-tempo, a ética, a estética e a política

A aula como um acontecimento se expressa de forma única e irrepetível, sem que necessariamente se precise de uma estrutura formal. A aula não precisa da sala. A aula é a aula, até debaixo de uma mangueira.

Essa é uma seção que visa complementar a outra, focada exatamente na aula em seus percursos formativos, éticos, estéticos e políticos, e toma principalmente Larrosa (2018) e mais uma vez Geraldi (2010) que desenha a aula como um ‘acontecer’ da práxis.

2.1. A FORMAÇÃO PARA A AULA: APRENDIZAGEM, TEMPO PEDAGÓGICO, RITMOS, PROCESSOS E ESPAÇOS

Aprende-se muitas coisas nas formações que recebemos, tais como fazer um planejamento, a fazer registros avaliativos, a realizar portfólios, a criar provas etc. Mas literalmente não conseguimos recordar quando tivemos qualquer tipo de formação que nos ensinasse a dar uma boa aula. Tampouco a compreender o que é uma aula. A entrada nos cursos de licenciatura traz uma série de ideias formatadas acerca do conceito, dentre elas que uma aula se desenvolve em um tempo e espaço pedagógico próprios. Uma aula teria um tempo de 50 minutos, dois tempos de 50 minutos? Quanto tempo é o tempo de uma aula?

Alice: Quanto tempo é para sempre? Coelho Branco: Às vezes apenas um segundo. (...) O tempo dentro da escola parecia não ser o mesmo que fora dela. A unidade de tempo para um professor gira em torno de 45 minutos. Em 45 minutos você deve ser capaz de fazer tudo o que planejou. Às vezes esse tempo parece não terminar, enquanto em outras ocasiões parece que se converte em segundos. Quando você começa uma aula, você nunca tem a certeza de como esse tempo vai transcorrer, você só sabe que deve aproveitá-lo ao máximo. Há uma grande diferença entre os 45 minutos de um começo do ano e os 45 minutos de um final de ano (Larrosa 2018, 31).

O tempo de aula é fracionado nos quadros de horários que o professor recebe. Mas, de fato, quando uma aula começa e quando uma aula se encerra? Qual o propósito de uma aula, de que maneira é experimentada pelos sujeitos que vivem a aula? Nessa ótica, a aula se constitui em um evento, que não poderia ser demarcado pelo tempo físico. Como exemplo tomemos um professor do primeiro ano dos Anos Iniciais do Fundamental que alfabetiza seus alunos, e eles aprendem a escrever a palavra ‘bola’. Quando essa aprendizagem se encerra? Digamos que um de seus estudantes chega aos 35 anos, e vê agora seu filho de seis anos a brincar com uma bola. A bola ganha outro significado. Dessa simplória reflexão, entende-se que a aula não se paralisa no tempo ou em certo espaço. Todavia, a aula que acontece no momento do currículo em ação, se desenvolverá, na maior parte das vezes, na escola, isso porque:

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendemos por laboratório o lugar do seu labor), seu ateliê (se entendemos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos (Larrosa 2018, 26).

Entretanto, há elos entre o que acontece na escola e na sala de aula do professor no aqui e no agora, com o tempo futuro. A grande questão, como no caso da bola, se refere aos caminhos que as aprendizagens das aulas tomarão no ciclo de vida de cada estudante. Pouco se pensa nisso. Para onde vão as aprendizagens e com quem/que essas ‘aprendizagens’ vão se esbarrar? Elas invadirão outros espaços, outros tempos e se cruzarão com aprendizagens de outras pessoas, forjando-se uma rede de tal complexidade, que seria impraticável mensurar o poder que as aulas exercem no tecido social humano.

Naturalmente comprehende-se que sobre o ofício do professor:

[...] é impossível não se referir à escola, à materialidade da escola (entendendo por escola certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos,

procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e em um espaço separados, que vão – com diferentes modalidades – desde a educação infantil até a universidade). O ofício é inseparável do lugar onde é exercido (oficina, laboratório, escritório) (Larrosa 2018, 24).

Mas o que não se pode perder de vista é o que se coloca no ‘mais além’. O lugar da aula, o tempo da aula, por mais que se codifiquem em ‘horas de ponto’, sempre se projetarão em aprendizagens e em uma dimensão tempo-espacó mais extensiva.

Outra questão a se pensar diz respeito à linguagem adotada em cada aula. Cada professor, dependendo da área de conhecimento à qual pertence, criará uma espécie de ‘dialeto’ próprio, em que analogamente,

Da mesma forma que um vocabulário material de carpintaria poderia ser parte do vocabulário do ofício de um carpinteiro, um vocabulário material da escola configura, em parte, o vocabulário do ofício de professor. Além disso, um vocabulário material da escola deveria fazer a escola falar, deveria ser capaz de fazer com que a escola diga alguma coisa sobre o que ela é (Larrosa 2018, 26).

Nesse sentido, quando se é um professor de Matemática o vocabulário, os gestos, a forma, os modos de falar serão diferentes de um professor de Música. O próprio corpo ‘falará’ de maneira peculiar. Existe toda uma cultura escolar formativa, que enquadra certo professor em uma didática que o qualifica como professor de Química e não de Literatura.

Para além do ato comunicativo, existem algumas práticas de aulas que poderão ser classificadas como tradicionais, outras como ativas. Entretanto, não são os recursos que vão estabelecer esses adjetivos, mas a compreensão que o professor tem da essência de seu ofício, e do que uma aula significa. E por mais que as novas tecnologias tenham trazido recursos diferenciados para melhorar a experiência da aula, nem sempre utilizar lousas interativas garantirá aprendizagens que reverberem em novas ideias, conhecimentos, saberes ou reflexões que acompanhem o aluno para além dos muros da escola.

As aulas são muitas vezes instituídas através de ritos que ainda se mantêm nas práticas pedagógicas cotidianas. Ainda é comum,

Escrever no quadro-negro é uma das atividades educacionais clássicas por exceléncia. Quando um professor pedia a um aluno que fosse até a lousa para executar um exercício, esse momento era considerado uma das atividades mais respeitadas, não só porque causava tensão em quem realizava a ação, como também mantinha em suspenso o resto dos alunos que assistiam à cena como um ato de solenidade. Essa ação mantém a ideia de que o que é feito na escola é público porque é o mesmo

para todos e também porque todos podem participar. As experiências compartilhadas ajudam a conhecer mais e com maior profundidade os assuntos de estudo em sala de aula (Larrosa 2018, 29).

A ideia da escola como um lugar público nos projeta para um ponto trazido por Larrosa (2018) de que:

A escola é um lugar público, a sala de aula é um lugar público. O particular se converte no comum, onde qualquer matéria, qualquer coisa, qualquer mundo se abrem e não são propriedade de ninguém, e sim de todos, convertidas em “bem comum”. Como dizem Masschelein e Simons: “a escola é uma invenção que transforma todo mundo em um estudante e, nesse sentido, coloca todos na mesma situação inicial. Na escola, o mundo se torna público” (Larrosa 2018, 30).

A escola e a aula como lugares públicos não se relacionam naturalmente ao espaço físico, de que todos podem ali entrar e fazer uso do ambiente educacional. Mas a publicidade se dá na esfera do conhecimento como um bem coletivo. Talvez, nós professores, ainda não tenhamos despertada a concepção de que o conhecimento nos projeta para avanços nas esferas individual, social e nas diferentes áreas da vida. E nesse sentido, o conhecimento é patrimônio humano.

De todos os pontos apresentados, a questão dos processos formativos nos deixam com uma ‘pulga’ atrás da orelha, afinal, que tipo de formação precisamos incrementar, de modo que as mudanças realmente se processem de ‘dentro para fora’, e não fiquem os conhecimentos formativos estagnados. Nóvoa (2007b) apresenta uma vivência, que nos remete à questão dos processos formadores, e que nos permite refletir sobre aquele que ‘forma o formador’:

No final nesse ciclo de formação, fui ver a aula de uma das alunas mestres que eu mais apreciava, hoje uma professora do ensino primário. E eu me espantei: nunca tinha visto uma aula tão tradicional, tão conservadora, tão estupidamente rotineira. Perguntei o que estava a acontecer. Afinal, havíamos passado três anos a analisar as coisas mais extraordinárias do mundo. E ela disse que gostava tanto de fazer coisas inovadoras, “mas [vocês] não me ensinaram nada sobre isso” e quando entrou na aula, só se lembrava de sua professora primária. E reproduziu as mesmas práticas (Nóvoa 2007, 15).

Efetivamente, temos a compreensão de que aulas ‘transbordam’ o que somos, em primeira instância. A pessoa e o professor se misturam com as aulas. Logo, pensar que se ensina a como “dar aulas” para professores, é também uma prática que precisa ser revisada. Pessoas se formam, se autoformam, e se formam em professores.

2.2. A AULA COMO *HABITAT* ÉTICO, ESTÉTICO E POLÍTICO

A ideia da aula como ‘habitat’ intenciona contextualizá-la como um ‘ambiente de pertença’, de pertencimento, um ecossistema de partilha, troca, formação em defesa do projeto pedagógico e social da escola.

Temos ainda a aula como um elemento didático curricular, parte indissolúvel do ofício do ‘ser professor’. E para compreender a aula como instância irremediavelmente vinculada à profissão docente, espelhamos essas três dimensões por serem basilares da estrutura de uma aula: a ética, estética e a política.

A ética é um dos pilares das relações humanas, cujos princípios norteiam toda ação e o comportamento:

[...] a ética é mais do que uma noção, um princípio ou um fundamento, do que uma norma ou uma prescrição, mais do que um sentido de dever, é mais do que uma virtude, do que ações ou intenções relacionadas com alguém, ou para consigo, ou para com a sociedade, mais do que um campo de estudos da Filosofia (Macedo 2018, 52).

O enunciado nos traz duas reflexões, a primeira de que a ética se configura como ciência do comportamento, em conformidade com a assertiva de Vazquez (2005, 23), qual seja, “[...] a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano”. E logo, atravessará toda a atividade humana, e nela, a aula.

A segunda reflexão nos projeta que a ética não pode ser reduzida à condição prescritiva. Via de regra, ao se pensar em ética profissional, logo há um senso comum que se volta para os códigos. Então, em que lugar ficam as normas de comportamento, de ética profissional que costuram as práticas docentes?

Nóvoa (1999) destaca a ética como essência da profissionalização docente, e que se materializa por meio do profissionalismo. Destaca que se faz mister emergir um novo profissionalismo docente. Dessa vez, baseado em regras éticas, incluentes, com fundamento no respeito a todos os atores envolvidos em direção a uma educação de qualidade. Ou seja, nessa tessitura, códigos de ética precisariam ser dialogados, à margem do determinismo convencional que codificou formalmente, muitas vezes à margem de consensos, as regras deontológicas “[...] o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente” (Nóvoa 1999, 16).

Outrossim, a ética como dimensão estruturante das práticas atravessa vários momentos do ofício do professor. Destacamos que contratos éticos são imprescindíveis de serem estabelecidos em uma aula, em que os propósitos do processo educativo precisam ficar claros. Por exemplo, o ‘jogo avaliativo’ necessita

ser translúcido. Como será a avaliação, de que forma o estudante é avaliado e se autoavaliará? Práticas éticas também assentes nos valores da transparência, e da honestidade contribuem para a construção de aulas assentes em um ambiente emocional de segurança. Essa costura ética, se corporifica na equidade do tratamento a cada aluno, o que implica criar espaços dialógicos para que os estudantes se expressem, partilhem suas identidades, cultura, diversidades, ideias. A prática da ‘escutatória’, em nosso entendimento, deveria ser ensinada nos cursos de formação de professores, de modo que percebêssemos o quanto expressar opiniões, questionamentos e dúvidas é fundamental, tendo o respeito mútuo como balizador.

Há toda uma competência ética a ser potencializada, de modo que as aulas tenham como baluarte a promoção da autonomia discente. Ou seja, que os estudantes possam ser protagonistas de seus processos de aprendizagem e ao mesmo tempo, coadjuvantes nos desenvolvimentos análogos de seus colegas, forjando-se robustas comunidades de aprendizagens nas aulas, em que todos aprendem e todos ensinam a todos.

A estética é uma dimensão do ‘ser professor’ que parece ser pouco discutida no âmbito da formação quer seja inicial, continuada ou em serviço. A expressão vem do grego *aisthētikē*, e significa a ‘arte do belo’, que trata do fenômeno artístico (Michaelis 2024a). Talvez por essa acepção, pouco se busca compreender a profissão docente a partir desse contexto. Mas a estética é um domínio que abrange elementos fundamentais para a profissão, porque é “[...] a dimensão da experiência sensível, capaz de produzir sensações, tocar o sujeito da experiência, deixando marcas como o conhecimento, que, em uma relação direta com os sentidos e a faculdade do entendimento, permite direcionar melhor nossas atividades e nossa existência” (Santos e Betlinski 2012, 451).

A estética atravessa as aulas, e nos endereça a refletir sobre as relações que modelam essa aula, e que por vezes, se dicotomizam em estados de: rigidez das práticas x permissividade; ritmos acelerados x inércia; liberdade de ação x coerção; criatividade x esterilidade; amadorismo x profissionalismo; reflexividade x alienação.

Essa dualidade se estabelece a partir do apego a certas práticas que ao cimentar uma aula, esteticamente, cria ritos de passagem. Ritos ora positivos, assentes em *praxes* como: o acolher, o celebrar sucessos, o silenciar, o corrigir etc. Ora desafiadores, visto que se consubstanciam no arquétipo do professor que ainda se mantém no papel de transmissor do conhecimento e que situa o aluno como receptáculo. Nessa ótica,

[...] a prática docente se vê empobrecida. Atropelada pelo excesso de atividades burocráticas e técnicas, a dimensão da experiência estética do processo educativo fica comprometida, pois é a racionalização do tempo, o cumprimento de tarefas enfadonhas determinadas externamente que direcionam suas ações e suas decisões (Santos e Betlinski 2012, 451-452).

Outro ponto significativo diz respeito à preocupação de que as aulas sejam atraentes, fazendo com que professores embarquem na ideia do ‘professor show’, que se apresenta como inovador a partir de uma experiência quase que de uma pirotecnia explosiva de adereços, artefatos tecnológicos etc. Sob esse aspecto:

A aula inovadora é vista como consequência do uso de recursos diversos, atividades diferenciadas, não como um momento de experiência, de encontro. A maneira de repassar o conteúdo de forma dinâmica seria por meio do uso de computadores, de filmes, de Datashow ou outro recurso que seja capaz de atrair a atenção dos alunos. A questão da racionalidade técnica é subjacente nessas respostas com o entendimento de que a técnica é o melhor caminho para tornar o aprendizado mais atrativo (Santos e Betlinski 2012, 451-458).

A aula se torna um campo de espetáculo, movida pela racionalidade técnica, em detrimento da consideração dos sentidos de uma aprendizagem significativa. Não há aqui intenção de crítica quanto ao uso das tecnologias, pelo contrário. O que sublinhamos é o lugar do conhecimento x o aparato tecnológico. O equilíbrio dos recursos técnicos nas práticas, no curso das aulas, precisa ser enriquecido pelo norte que fundamenta o ato de educar: a formação integral do ser. E entendemos que essa direção não pode ser perdida.

Naturalmente que são muitos os pontos a serem abordados no quesito ‘estética’, mas acreditamos que existe um aspecto que necessita ser refletido, o problema do amadorismo, que compromete o *status* da profissão.

É preocupante pensar que profissionais que estão à frente do projeto civilizatório humano, os professores, possam se situar na profissão sem manter um mínimo do patamar de qualificação exigido.

Essa questão se deve a diversos fatores, dentre eles o avanço na criação de incontáveis cursos de licenciaturas, por vezes aligeirados, e que não preparam os docentes com um perfil para assumir postos na educação, especialmente, de crianças e jovens. Essa falta de qualificação se nota, desde o compromisso ético biográfico com a vida do aluno, até aquele que se estabelece com a aprendizagem, ou seja, o comprometimento de que o estudante realmente aprenda.

Ademais, o amadorismo se constitui em uma praga que além de comprometer diretamente a qualidade dos serviços educativos, distorce os sentidos da profissão, e põe em ‘xeque’ a imagem docente, já que a desqualifica gerando um conceito público desmerecido, corroborando com a precarização da profissão, e por que não dizer, das condições de trabalho. Principalmente quando esse amadorismo chega às funções políticas e cargos de gestão, influenciando em decisões pedagógico-educativas, que impactam diretamente na prática profissional, e pontualmente, na sala de aula.

Pegando esse ‘gancho’ adentramos na dimensão política. O que significa ser político? A política vem da palavra grega *politiké*, a arte de governar a cidade (Michaelis 2024b). O político é aquele que serve a *pólis*, para fins de beneficiar a ‘comunidade’ (comum+unidade). Nessa ótica, o professor tem em si uma função política vigorosa, visto que o seu trabalho serve ao incremento das sociedades, de modo a promover que as pessoas sejam mais participativas, atuando diretamente na educação de valores, contribuindo propriamente na preservação, manutenção, produção e socialização do conhecimento. Essas relações da profissão docente que são tecidas com o conhecimento, ainda precisam ser melhor desenvolvidas no campo da formação. O conhecimento é o cimento do trabalho do professor. Mas o que é o conhecimento? Como ensinar o aluno a preservar, produzir e socializar o conhecimento com responsabilidade? Essa é uma questão que envolve o papel político do professor de frente, e que ainda se configura em uma lacuna que naturalmente interfere na prática das aulas.

Nóvoa (1999) particulariza a função política docente a partir das intencionalidades da profissão:

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-chameira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos (Nóvoa 1999, 17).

O que se pode identificar é que a escola é lugar de pluralismo, e não de estratificação de qualquer natureza, seja ela cultural, social, econômica etc. Os professores são agentes intelectuais orgânicos, que influenciam diretamente na formação dos estudantes, que se fomentam no curso das aulas. São esses ‘lugares-chave’, ou de charmeira, conforme citado por Nóvoa. Professores são portas de mudança, e as aulas, as chaves para essa transformação.

A política docente se faz por meio das aulas, porque são os professores os mediadores entre a ‘ignorância e o saber’. É nessa transposição didática que se revela a sua intencionalidade política, pois o que é a aula senão um espaço promotor da verdade, da multiplicidade de saberes, da honestidade, da justiça, da igualdade de oportunidades e o incentivo à reflexão sensível acerca de como do lugar que cada uma habita, pode superar as condições precárias em que vive, e ajudar aos demais a fazê-lo, que somos todos partes de uma só humanidade?

Geraldi (2010) revela que há uma crise nos processos de produção do conhecimento, em especial a partir das últimas três décadas em que o conhecimento

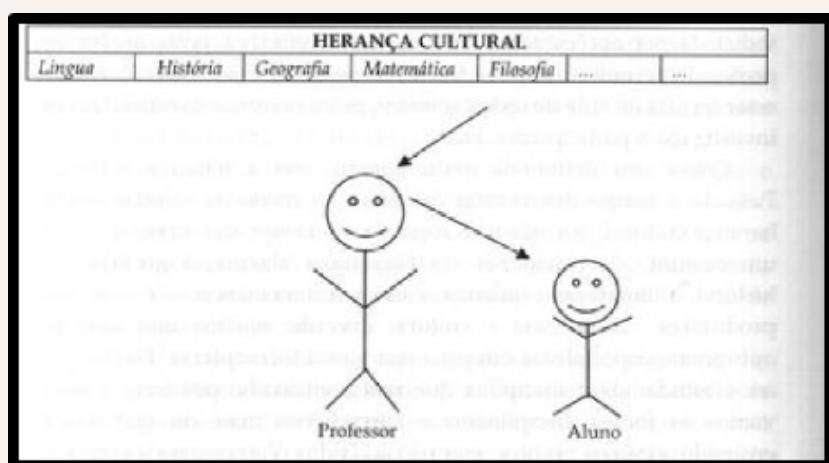
se difundiu em dimensão exponencial. Essa crise, por sua vez, fez detonar duas outras crises: “[...] crise nas formas de inserção social da juventude sufocada pela destruição dos lugares possíveis de trabalho e convívio. Não poderia deixar de haver crise de identidade da profissão docente” (Geraldi 2020, 93).

As tecnologias têm avançado como um polvo de mil tentáculos e vêm ocupando muitos espaços, têm trazido a apreensão de que muitos postos de trabalhos se reduzirão nas próximas décadas. E nisso, os jovens sentem seu futuro ameaçado. O professor, nesse sentido, exerce o papel de agente político fortalecedor da autonomia, buscando fazer com que os estudantes busquem as próprias ferramentas, em comunhão com os demais, para realizar o enfrentamento desse novo mundo do trabalho. Seu ofício se projeta a partir dos estímulos ao desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes, de modo a oportunizar que o estudante não se abata diante do quadro, que poderá parecer desolador. Mas que busque o conhecimento como o fio condutor do ‘labirinto do Minotauro’.

Do outro lado, há o professor, que também vive sua própria crise de identidade docente, em que sente comprometido o seu espaço. Nesse sentido, Geraldi (2010) evidencia que, ao se inventar uma “[...] nova identidade profissional se constituirá no âmago da solução do conjunto das demais crises e uma nova identidade é já força de construção de soluções” (Geraldi 2010, 93).

De forma caricata, Geraldi (2010) apresenta duas figuras que denotam a relação entre o professor, a aula, o aluno e a herança cultural que historicamente recebemos. E que em nossa compreensão, consiste em parte no papel político que o professor desempenha, visto que o conhecimento é fonte disruptiva de quaisquer tipos de alienação, estagnação e conformismo.

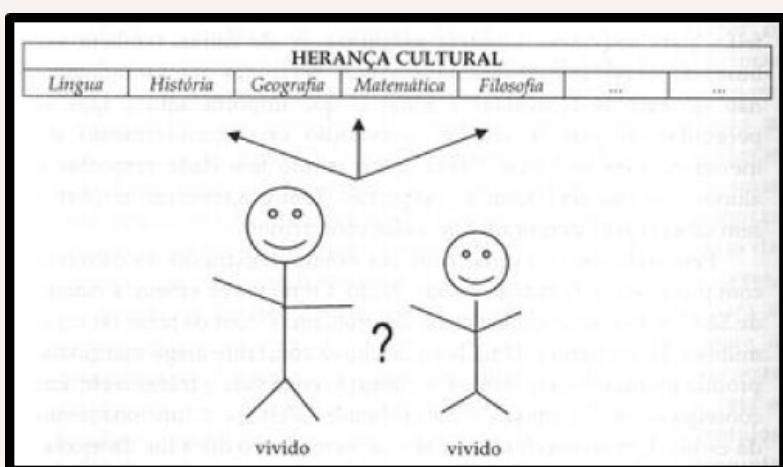
FIGURA 1. CARICATURA SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, A AULA TRADICIONAL, O CONHECIMENTO



FONTE: GERALDI (2010, 94)

Para Geraldi (2010) se estabelece nesse modelo didático um processo de transmissão em que a mente do professor se esvazia, volta à formação continuada e às áreas de seu conhecimento, para fazer uma espécie de *download* de saberes, e volta ao mesmo princípio da transmissão ao aluno, que passivamente, recebe a informação, que nada mais é do que o nível básico de um conhecimento.

FIGURA 2. CARICATURA SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, A AULA INTEGRADORA/INTERATIVA, O CONHECIMENTO



FONTE: GERALDI (2010, 95)

Já na figura 2, o princípio que se estabelece é do professor que busca a formação como processo de ‘inspiração’ ao ensino de foro reflexivo. Ele volta às áreas do conhecimento (Línguas, História, Geografia etc.) não para se ‘preencher de um vazio’, mas para reencontrar o saber, e assumir uma relação de estímulo à sua própria inquietação e à inquietação do estudante. Ambos são buscadores, mineradores de conhecimentos. Ou seja, “[...] a inversão da flecha supõe concomitâncias, interesses locais na herança cultural – e não uma parte completa selecionada pelo conteúdo” (Geraldi 2010, 95).

Logo, o professor dessa nova identidade, não é um profissional que tem respostas prontas que a herança cultural já forneceu. Mas daquele que considera o vivido e o olhar do aluno como alguém que também tem histórias a contar. E nesse sentido “transformar o vivido em perguntas” (Geraldi 2010, 95).

Da jornada realizada, pode-se comparar a aula a um porto, visto que é lugar de partida e de chegada. É nesse espaço-tempo que se entrelaçam, se mesclam os horizontes da relação dialógica de humano a humano entre o professor e o aluno, gerando possibilidades de aprendizagens singulares, originais, únicas e inesperadas.

Considerações Finais

Ser professor é uma experiência complexa e contínua, sua formação envolve uma amalgama de saberes, competências, habilidades e atitudes, que abrange ainda os campos técnico, científico, ético, moral, político, estético, humanista. Estes se materializam em um ‘saber-pensar-sentir-dizer-fazer’ profissional, que envolve áreas de ação e se desdobram em múltiplas práticas pedagógicas (planejamento, avaliação, currículo, seleção de recursos etc.), e que desembocam, por fim, no acontecimento vivo: a aula.

Ela (aula), não necessariamente tem um início, um meio e um fim. Tampouco se restringe aos conteúdos programados. O curso do texto revelou que a aula toma novos rumos e contornos, em que, inclusive, pausas não planejadas se inserem como perspectivas de saberes. A aula é ‘campo de oportunidades’ para que cada indivíduo ascenda em esferas, muitas vezes, por ele insuspeitáveis de alcançar, de galgar.

A aula é palco, lugar de expressão. Também é oráculo, lugar de revelação, descoberta, de esperança no futuro. É ainda pináculo do saber, ponto cume do ensinar e do aprender, e é ainda inspiração para que se faça ponte com o conhecimento.

A aula é transversalizada pelas pessoas que fazem a aula, suas histórias de vida, alegrias, dores, várias dimensões, de uma ponta a outra. Mas é fundamental que identifiquemos que o *lócus* de partida é a formação docente. É desse lugar que as reflexões começam, do individual do futuro professor, ao hibridismo das experiências coletivas, inter-docentes, e caminhando ao encontro de uma prática humanizadora, que vise promover uma sociedade mais justa e respeitosa. Entendemos ser uma síntese da *interface* entre o ser professor e o fenômeno profissional, a aula.

Um dia alguém pensou o fogo, um dia alguém pensou o avião, o telefone, a *internet*. Aulas tiveram papéis nesses avanços. Um dia quiçá, teremos seres humanos melhores, mais íntegros, mais compreensivos, que utilizem os inventos para produzir sociedades mais equânimes e justas. Utópico? Talvez uma tentativa ainda não realizada. De qualquer forma, por detrás de cada avanço, um professor lá estará, e por detrás deles, as aulas. E para além dessa esperança, que não se faz só nos sonhos, mas nas práticas, no aqui e no agora, já é hora de refletir:

‘Dar aula, fazer aula ou viver a aula?’

Referências bibliográficas

- Deleuze, Gilles. 1994. “*O que é uma aula?*”. Entrevista por Claire Pernet. Facebook, Bancada Docente, 07 de novembro de 2020. Vídeo, 01:34. <https://www.facebook.com/bancadadocente/videos/gilles-deleuze-o-que-%C3%A9-uma-aula/1786647688169460/>.
-
- Geraldi, João Wanderley. 2010. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.
-
- Larrosa, Jorge. 2018. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Traduzido por Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
-
- Macedo, Sheyla Maria Fontenele. “A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira: um estudo de caso.” Tese de doutorado. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/40071>
-
- Michaelis. 2024a. “Estética”. Última modificação em janeiro de 2025. <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Ex3k>
-
- Michaelis. 2024b. “Política”. Última modificação em janeiro de 2025. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/politica>
-
- Nóvoa, António. 1999. “O passado e o Presente dos Professores”. Em *Profissão Professor*, organizado por António Nóvoa, 15-34. Porto: Porto Editora.
-
- Nóvoa, António. 2007a. “Os professores e as histórias da sua vida”. Em *Vidas de professores*, editado por António Nóvoa, 09-30. Porto: Porto Editora.
-
- Nóvoa, António. 2007b. “Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo”. Palestra presencial, 12 de outubro de 2006. Postado em 01 de janeiro de 2007, pela diretoria do Sindicato de Professores de São Paulo (Sinprosp). https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
-
- Origem da Palavra. 2024. “Aula”. Última modificação em janeiro de 2025. <https://origemdapalavra.com.br>.
-

Santos, Maurício Inácio dos. e Betlinski, Carlos. 2021. “A experiência estética na prática docente da educação básica”. *Revista Teias*, 22 (67): 450-465. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.53043>.

Vazquez, Adolfo Sanchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
