

AULA: A FORMAÇÃO *IN STATUS NASCENDI*

Lesson: Formation *in status nascendi*

Marisol Barenco de Mello¹

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ e Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, Coordenadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos ATOS-UFF ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9341-0230> ; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5491565846910379> ; E-mail: sol.barenco@gmail.com

Resumo

O presente texto busca realizar uma reflexão sobre a *aula*, criticando as bases dogmáticas de sua assunção na contemporaneidade, e tentando realizar um diálogo com a filosofia de Mikhail Bakhtin (1999; 2002; 2010; 2015; 2019; 2021). Tomando como aportes filosóficos o ato responsável em suas dimensões éticas, estéticas e epistêmicas, o artigo busca relacionar a problemática da aula a esses fundamentos da filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo. Traz alguns exemplos e afirma, como conclusão, a necessidade da crítica e da pesquisa filosóficas para refundar a aula como uma unidade ética, estética e epistêmica da formação humana em contextos escolares, denominando esta formação, no diálogo com Medviédev (2012), como formação *in status nascendi*.

Palavras-chave: **Aula; Mikhail Bakhtin; Ato responsável; Formação; Filosofia ética.**

Abstract

This text aims to reflect on the *lesson*, criticizing the dogmatic bases of its assumption in contemporary times, and trying to carry out a dialogue with the philosophy of Mikhail Bakhtin (1999; 2002; 2010; 2015; 2019; 2021). Taking the responsible act in its ethical, aesthetic and epistemic dimensions as philosophical contributions, the article aims to relate the problem of the lesson to these foundations of the philosophy of language of Bakhtin and his Circle. It brings some examples and states, as a conclusion, the need for philosophical criticism and research to refund the lesson as an ethical, aesthetic and epistemic unit of human formation in school contexts, calling this formation, in dialogue with Medviédev (2012), as formation *in status nascendi*.

Keywords: **Lesson; Mikhail Bakhtin; Responsible act; Formation; Ethical philosophy.**

Introdução: a aula como centro de valor do processo educativo escolarizado

Em séculos de história do campo educativo, houve muitas disputas sobre o que seria o centro valorativo das atividades deste. Especialmente a partir do século XVIII, em que gradativamente o campo foi reduzindo-se até chegar em nossa noção contemporânea de educação como escolarização, vários centros foram disputados, passando por momentos em que era valorizado o currículo, ora o ensino, ora a aprendizagem etc. Nos anos 1960 do século XX a crítica à escolarização como aparelho de reprodução do *status quo* das sociedades capitalistas fez o campo rever seus princípios ideológicos, e as chamadas “tendências pedagógicas” foram identificadas e criticadas. Gostaria de argumentar, neste texto, que independente dos diversos contextos historicamente constituídos e das diferentes metodologias ora abraçadas, ora abandonadas, nosso entendimento é de que é a *aula* o centro de valor do processo educativo, já compreendendo este localizado na instituição escolar, em suas muitas frentes e faces.

Por aula comproendo aqui muitos sentidos, e o etimológico nos ajuda a iniciar. Os gregos usavam a palavra *aula*, que significava metaforicamente μάθημα, [máthima], conhecer, compreender. Em latim, porém, *aula* significa o pátio de um palácio, onde se reuniam as pessoas para discussões, trazendo uma concepção espaço temporal comprimida do termo, para depois degenerar em “sala onde os estudantes permanecem durante as lições”, em italiano moderno. *Aula* seria então o lugar, e não o acontecimento, que chamam *lezione*, lição. Os gregos usavam a palavra μάθημα para a aula como lição, a parte mais específica, material e dialógica da aula. Mas a própria palavra grega vai se transformar, chegando até à matemática, confundida com a lógica e razão numérica em geral.

Como foi que degeneramos para o sentido de práticas que acontecem em uma sala fechada, chamada em português “sala de aula”, reduzindo a complexidade dos encontros humanos assimétricos e formativos, nas culturas? Como chegamos a essa concepção pasteurizada de transmissão de conteúdos concatenados em sequências “didáticas”, a ponto de poderem ser substituídas por pacotes pré-fabricados de apostilas, videoaulas gravadas e “materiais” instrucionais? Para mim e para todos aqueles que compreendem os encontros humanos como criadores e transformadores das culturas, a aula é de outra natureza, e nos propomos a puxar alguns de seus fios ideológicos, tentando abrir um espaço por entre as práticas asfixiantes e mecânicas que se denominam pedagógico-didáticas, mas que carecem de crítica aos princípios que regem a sua pertinência e condições de possibilidade.

Em um livro espetacular, Maurice Blanchot nos fala de uma conversação infinita (2015), e marca o lugar da relação entre mestre e discípulo, em termos de uma anomalia, que se poderia chamar de “espaço interrelacional”:

Nos damos conta de que o filósofo não é somente um homem que ensina as coisas que sabe; nos damos conta também que não podemos limitar atribuir ao mestre um papel exemplar, e a definir a sua ligação com o discípulo como uma ligação existencial. O mestre representa uma região absolutamente estrangeira e diversa do espaço e do tempo; isto significa que o próprio fato da sua presença cria uma dissimetria nas relações de comunicação; em outras palavras, onde ele se encontra o campo das relações deixa de ser uniforme e apresenta uma distorção tamanha que exclui toda relação direta, e até mesmo a reversibilidade das relações. A existência do mestre revela uma estrutura singular do espaço interrelacional, da qual resulta que a distância entre o aluno e o mestre não é igual àquela entre o mestre e o aluno – e não apenas isso: entre o ponto A ocupado pelo mestre e o ponto B ocupado pelo discípulo há uma separação, uma espécie de abismo, separação destinada a ser a medida de todas as outras distâncias e de todos os outros tempos (Blanchot 2015, 8, tradução livre da autora).

Afirmamos com Blanchot: a *aula* é um evento interrelacional, obviamente afetado pelas condições físicas e sociais de seus contextos de acontecimento, mas fundamentalmente uma relação entre seres humanos que ocupam posições diferentes e que são envolvidos nessa distorção espaço-temporal que é a dissimetria causada por este centro de gravidade mestre-discípulo. Aqui jogamos por terra todas as tentativas de explicar esse evento como horizontal e reversível, como uma mera transmissão, como treinamento ou até mesmo como informacional. Trata-se de uma anomalia nas relações costumeiras e cotidianas: o espaço interrelacional que interrompe os fluxos regulares das relações, e que só pode ser realizado fora das regiões de comunicação direta; como a “Aula”, para Barthes (2007), é o lugar da palavra indireta, onde é preciso suspender o tempo ordinário e, assumindo a distorção espacial inevitável, adentrar na dimensão estética da cultura, forma da palavra que burla a ordem normativa, a palavra literária, artística, criativa e ativa. Sobretudo indireta, exigida pela medida do “desconhecido” que rege essa interrelação (Blanchot, *idem*).

1. O dogmatismo e a distorção do sentido da aula

Não temos mais como lamentar a perda da relação *um a um* mestre-discípulo, como tantos já fizeram. Não há álibi para a compreensão de que é preciso democratizar o acesso e permanência de todos nas instâncias oficiais e públicas educacionais. Se o ensino mútuo é uma realidade, isso não anula o que disse Blanchot: o mestre é a região anômala do espaço-tempo de uma cultura, e instaura a dissimetria necessária para que se imponha o desconhecido, centro de gravidade mestre-discípulo. Com um discípulo ou com quarenta, chamem-se

eles estudantes ou outro, não se trata de uma questão numérica, mas da própria formulação sobre as condições de possibilidade do conhecimento, da ética, da estética, do pensamento: aula tem que ver com formação humana, com o vórtice criador da cultura, com o ponto de irrupção do humano no encontro entre seres humanos singulares, diversos, desiguais.

Bakhtin (2010; 2011; 2005), bem como Blanchot, identificam no encontro limiar entre seres humanos alteritários esse ponto de eclosão de uma abertura, suficiente para lançar todo o dado, pronto e acabado da cultura no lugar da pesquisa, na abertura a uma tarefa, ao imprevisível futuro que, na plenitude do tempo, transforma também o passado e o próprio presente. A relação mestre-disípulo é esta de um tipo muito especial, que revoluciona, que interrompe toda verdade morta e ressequida, e a irriga do desconhecido que é infinito (Blanchot 2015): uma relação que coloca em jogo todas as relações, uma linguagem que coloca em jogo a própria linguagem. E é possível e exigível mesmo em grandes grupos: é sempre uma relação de um a um, na vida, na escola e na cultura.

Mas vivemos tempos degenerados, em que o capitalismo, em sua forma neoliberal, paralisa, fixa, designa todos os valores na cultura, e se antes os planificava a ponto de manter intacta apenas a diferença entre proletários e capitalistas, fulcral para a manutenção do sistema, hoje quase não distinguimos mais essas diferenças. Não nos enganemos, elas existem, e a exploração do trabalho beneficia ao capitalista *que não somos nós*, mesmo que tenhamos um punhado de dinheiro e poder. Podemos quase não enxergar mais, sob a névoa da necessidade fabricada pelas ideologias do capital, como em cada gesto humano, em cada ação, perpetuamos os princípios basilares para esta forma recente de dogmatismo: o individualismo, a competição, as ideologias meritocráticas, as avaliações excludentes, a imposição quase naturalizada dos valores ocidentais, e exacerbadamente o funcionalismo, a redução de todas as coisas a mercadorias úteis, a desvalorização do trabalho singular com fins à sua exploração, a automação acrítica dos processos, a universalização de leis abstratas esvaziadas de qualquer vínculo concreto com a vida.

Não devemos buscar a gênese desses princípios nos conceitos, mas sim identificá-la claramente nos sistemas de vida, e especialmente nos contextos institucionalizados de educação, desde a Educação Infantil até os níveis de pós-graduação. Formas dogmáticas que tomam o lugar de metodologias, práticas e currículos, tão imiscuídos nas conquistas das lutas políticas e sociais pela educação do conjunto do povo brasileiro, que quase não as reconhecemos mais desta forma.

Poderíamos enumerar exaustivamente as práticas escolarizadas e levantar o véu que encobre seus princípios, porém no escopo deste artigo apenas pontuaremos exemplos: somos capazes de reconhecer e estender estes ao conjunto das práticas e princípios educativos em voga, tarefa obrigatória de cada educador

que se pretenda crítico. Desde os sistemas avaliativos e classificatórios, estejam estes disfarçados de jogos ou brincadeiras, como as “estrelinhas” e “carinhas” alegres ou tristes, passando pelo deslocamento físico de estudantes para salas de aula mais “fortes” ou fileiras de carteiras dos “bons alunos”, as classificações por coeficientes de “rendimento”, o produtivismo como condição de mérito, até chegar no estreitamento do ensino de disciplinas científicas restritas apenas a listas de exercícios a serem reproduzidos “de cor” em exames periódicos e decisivos, o cerne das práticas é o mesmo. Podemos dizer que é a formação do indivíduo competitivo, que segue regras externas a sua consciência, esta última reduzida a depositório de conteúdos. Sendo a regra do jogo a permanência e conclusão de etapas para que se possa ser certificado e, assim, competir em outras frentes, agora no “mercado”, a submissão às verdades instituídas parece ser praticamente a única opção viável. Alienação no campo das políticas de conhecimento.

Como reconhecer a diferença entre práticas dogmáticas (no dizer de Kant, o próprio princípio do pensamento que julga e raciocina) e o dogmatismo nas práticas educacionais? Será possível realizar a crítica aos fundamentos dos processos escolarizadores? Não seria uma tarefa simples, mas é absolutamente necessária para refundarmos o que entendemos por aula – definitivamente *não* essa redução operada pelas práticas educativas a serviço das relações capitalistas.

O que é o dogmatismo? Para Kant, o dogmatismo é “um travesseiro para nele adormecer, (...) e põe um termo a toda vitalidade” (apud Skvirsky 2008, 58). Sendo uma forma de pensamento sem vitalidade pela ausência da crítica, penetra nas práticas de uma cultura de modo a que os juízos sejam emitidos sem crítica ou autocrítica, tornando-se, para Kant, uma verdadeira doença da razão. Sua justificativa ancora-se em princípios sem investigação, tomados como verdadeiros porque são utilizados há muito tempo, sem qualquer interrupção desse fluxo e consideração do estatuto de direito que esses princípios obtiveram (Kant 1999, 119).

Skvirsky (2008) traz em seu texto uma importante afirmação, a de que a tendência dogmática teria como desejo estar de posse da verdade, e para isso assentaria essas verdades como eternas e imutáveis, segundo Kant por duas vias principais: a da comodidade e ignorância de si, ou seja, *preguiça* de investigar e *medo* de se expor:

O dogmatismo é a maneira de pensar que está conectada a proposições sem crítica (...). A tendência mais natural da humanidade, no tocante ao conhecimento é em direção ao dogmatismo: 1) devido à preguiça, já que voltar aos princípios é mais difícil do que prosseguir à explicação dos princípios que já foram presumidos e estão em circulação (...) 3) pelo medo de revelar a pobreza do nosso conhecimento para nós mesmos e para os outros (Kant *apud* Skvirsky 2008, 57).

Aquelas práticas que chamamos cotidianamente de aulas podem render tributo ao dogmatismo, caso sejam regidas por adesão irrestrita a princípios tidos como indiscutíveis – mesmo que seja a “Ciência” a fonte de princípios – e a afirmação de verdades eternas e lugares comuns – mesmo que sejam modos de fazer, considerações sobre ensino e aprendizagem e conhecimentos basilares e propedêuticos. Como diz Skvirsky (idem), o dogma pode ser considerado um ultimato: ou é aceito, ou aquele que não o aceita é alienado da verdade, esta mesma fora de discussão. O dogma, portanto, fixa e paralisa o pensamento pelo medo – especialmente o medo do desconhecido – e pela preguiça – com todos os álibis que possamos fornecer para nossa ausência de pesquisa e investigação permanentes.

O dogmatismo é tão antigo quanto o pensamento e a linguagem humanas, e em sua forma moderna no capitalismo se expressa em práticas capilarizadas que, porém, revelam sua face na menor interrupção e atenção crítica. Além da verdade ser tomada como evidente, também esta é inseparável da autoridade que deriva dela e, no capitalismo, a verdade mais dogmática é que a melhoria da sociedade deriva, necessariamente, da competição comercial. Daí justifica-se e decorre a exploração do trabalho, como via de barateamento da mercadoria. Nos processos educacionais, assiste-se ao servilismo dos currículos às necessidades das etapas competitivas pelas vagas nos lugares de formação, ou seja, torna-se conhecimento aquilo que é propedêutico aos exames realizados para acesso aos níveis seguintes, para servir às pesquisas da produção, e mais: a própria forma do exame toma a forma do conhecimento, honrando o princípio de que a competição é a base da melhoria social.

Exemplifico: escrever, na escola de Ensino Médio brasileira, passou a ser em grande parte aprender as regras formais de uma dissertação argumentativa de quatro parágrafos, que é a forma autorizada da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, base avaliativa para o ingresso no SISU - Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação, que seleciona e classifica candidatos/as para vagas em universidades públicas. As “aulas” de redação, renunciando à pluralidade dos gêneros discursivos textuais em sua potência ética, estética e epistêmica, tornam-se preparativos formais abstratos para encaixar conteúdos aleatórios em trinta linhas, para tentar obter a nota máxima nesta parte do exame. Gerações de jovens passam a escrever, no Ensino Médio, lugar de formação da juventude, para um exame, comprometendo o pensamento discursivo textual e literário de todo um povo. Óbvio que há resistências a essa distorção, e esperamos ler algumas dessas experiências neste próprio dossiê.

Ainda, toda a crença na “Ciência” como verdade indiscutível e já dada, pronta e concluída, é ideologicamente uma postura de não permissão de participação dos estudantes no conjunto histórico de processos dessa dimensão da cultura enquanto criadores e transformadores. Os conhecimentos já dados

tornam-se, portanto, abstratos, conteúdos-sentidos desvinculados das relações sociais concretas na vida (Bakhtin 2010), das quais todos participam e das quais advém e retornam necessariamente todos os conhecimentos. O que chamamos de escolarização e iniciação às ciências muitas vezes não passa de uma “entrada” dos estudantes no universo dos conhecimentos já consolidados, ou seja, a eles compete apenas saber o que já se sabe. A seguir vamos tentar pensar em outra abordagem não dualista entre ciência e vida, a partir da filosofia de Mikhail Bakhtin, mas já adiantamos que a crítica ao desvinculamento entre arte, conhecimento e vida na unidade da responsabilidade de cada sujeito é projeto de alienação das condições de produção ideológica do mundo ocidental-colonial capitalista.

Por fim, toda forma de competição naturalizada, a partir da descrição do mundo como postos de trabalho em um mercado restrito, tornada *modus operandi* de toda a teleologia da vida, é projeto de um dogmatismo que penetra nas condições de coexistência e interrelações humanas, nas possibilidades de comunicação, restritas à comunicação-produção (Rossi-Landi 1985), produzindo alienação linguística, bem como uma visão e concepção de mundo como hostil e regido por forças excludentes, exigindo o máximo de uma capacidade individual, contra tudo e contra todos, para um mercado que promete satisfazer as necessidades no final do percurso. Esta competição toma formas por vezes sutis, por vezes bem explícitas, vinculando todos os acontecimentos no espaço-tempo das aulas ao aferimento de graus, que são aderidos aos sujeitos e que servem como critérios de classificação e inclusão/exclusão dos processos escolares e da própria participação na cultura. Muitas vezes em nome do “controle da classe” se operam mecanismos nas relações interpessoais, nas relações dos sujeitos com os conhecimentos e, principalmente, na relação entre mestres e estudantes. O mecanismo e a indiferença nas relações interpessoais, a nosso ver, interdita o ato responsável que é o princípio de valor ético, estético e epistêmico central de toda ação educacional, tornando as relações indiferentes, despersonalizadas, mecânicas e funcionais. Não à toa podem os professores e professoras renunciar à autoria de sua docência e aderir a pacotes pedagógicos que vêm prontos, confeccionados por fundações público-privadas e aplicados *como se fossem aulas*. Podemos dizer que a crença suprema é na necessidade de inserção no universo epistêmico do já dado, a qualquer custo.

Este travessheiro sobre o qual estamos adormecidos tem nos custado muito caro, em termos éticos, estéticos e epistêmicos, políticos, enfim, e é preciso deixar o *medo do desconhecido* – desconhecido que é o fundamento mesmo da interrelação infinita mestre e discípulo – e a *preguiça de pesquisar e pensar filosoficamente*, nos compreendendo como filósofos, como professores pesquisadores, como mestres, e compreendendo a aula como ato inalienável e intransferível, na qual somos mais que racionais, somos responsáveis.

2. A aula como um ato ético responsável

Centro da filosofia de Mikhail Bakhtin (1895-1975), o ato responsável é uma categoria filosófica desenvolvida para fundar as bases de uma outra abordagem ética em filosofia. Em russo, a palavra de Bakhtin para ato responsável é *postupok*, que significa ato como decisão, como “dar um passo”, como podemos ler nos apontamentos publicados em português no Brasil com o título *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin 2010).

A pergunta filosófica com a qual Kant funda sua ética pode ser descrita como ‘por que devo fazer o que eu devo fazer?’, referindo-se às normas éticas da cultura, e sua resposta é classicamente conhecida como o imperativo categórico: ‘devo fazer aquilo que racionalmente concluo ser bom para toda a humanidade’ (Kant 2003). Bakhtin trabalha sua filosofia contestando a universalidade dessa norma ética categórica, e sem renunciar à centralidade do sujeito e do imperativo do dever categórico, realiza uma outra revolução, construindo um argumento em que o ato responsável ocupa o lugar dessa resposta: ‘devo fazer aquilo que, no interior de uma arquitetônica responsável eu-outro, em um evento concreto da existência, só eu posso fazer do meu lugar único e não indiferente’², em resposta. Para Bakhtin, como humanos somos antes de tudo seres participantes responsávelmente na cultura, e o primeiro dever é o reconhecimento real dessa participação. Essa é a origem do ato de um ser humano que, reconhecendo seu lugar único e irrepetível no evento da existência, tem o dever de dizer a palavra que afirma, uma vez que só ele pode dizer, deste lugar e neste momento concreto e real único, em resposta ao mundo que o interpela.

A partir de nossa posição única e irrepetível no existir como evento, reconhecendo o valor daquilo que afirmamos, incorporamos a lei e o conteúdo de uma norma no real concreto. Esses conteúdos-sentidos até então abstratos têm seu isolamento interrompido, e são integrados de modo renovado no fluxo vivo da existência. O ato é esse passo que damos, a assinatura que conferimos ao documento que, sem ela, seria apenas documento vazio herdado do mundo teórico, estético e filosófico, reconhecendo a obrigatoriedade singularidade no existir, como momento de uma decisão.

A aula como ato responsável, em uma arquitetônica tríplice (eu, outro, eu-para-o-outro) demanda diálogo responsável entre seres humanos não indiferentes, que ao debruçarem-se sobre os conteúdos-sentidos recebidos da cultura, ao nela ingressarmos – conteúdos e sentidos já realizados pelas ciências, pelas filosofias, pelos saberes populares etc. – os abrem à incompletude e inacabamento do existir como um evento, como um acontecimento em aberto, como

2 Estes enunciados entre aspas simples são reconstruções livres das proposições dos autores.

aberta e inconclusiva é a própria vida, e que se coloca aos participantes como tarefa. A aula como ato responsável se trata do reconhecimento do plano da vida em que, no encontro com os outros, ao mesmo tempo conhecemos o que já foi dado e está pronto, nos debruçamos criticamente sobre isso e nos ocupamos de investigar, reconhecer e afirmar o valor desses conhecimentos para nós, assinando o documento que, ao contrário, seria vazio. Neste evento, o mestre é aquele que não simplesmente facilita o acesso a esses planos, mas que os complexifica, os historiciza, os eleva às questões filosóficas últimas da humanidade:

O mestre, portanto, está destinado não a simplificar o campo das relações, mas a perturbá-lo; não a facilitar as vias do saber, mas principalmente a torná-las mais difíceis, até mesmo impraticáveis, como demonstra claramente a tradição magistral oriental (Blanchot 2015, 8, tradução minha).

Uma aula, enquanto atividade dialógica entre seres humanos concretos, posicionados na cultura, é tarefa de sujeitos que saem de seu ensimesmamento, de sua posição inaugural, como se fossem um “adão da palavra” (Bakhtin, 2011), e assumem-se como sujeitos históricos: “É preciso deixar de ser apenas si próprio para entrar na História” (Bakhtin 2002, 27). Na arquitetônica inter-relacional e assimétrica que se abre nos contextos educacionais, os conteúdos deixam de ser abstratos, e são incorporados no solo concreto da história, assumidos como problemas e tarefas por seres humanos concretos, dizendo sua palavra de uma forma jamais antes enunciada. Aula é ato responsável, que assume a tarefa do inacabamento dos conhecimentos humanos, vividos dialogicamente na história.

3. A aula como atividade estética

Mas Bakhtin, que formula sua filosofia neste texto espetacular e que coloca de ponta-cabeça os aportes éticos de Kant, tem consciência de que o ato, em sua irrepetibilidade, não pode ser descrito – pela filosofia ou pelas ciências –, a menos que por uma ação de escrita *post factum*, o que por si só já traíria toda a vitalidade e acontecimentalidade. Bakhtin reflete, neste mesmo texto:

O que pretendemos fornecer é uma refiguração, uma descrição da arquitetônica real concreta do mundo dos valores realmente vivenciados, não governado por um fundamento analítico, mas com um centro de origem realmente concreto, seja espacial ou temporal, de valorações reais, de afirmações, de ações, e cujos participantes sejam objetos efetivamente reais, unidos por relações concretas de eventos no evento singular do existir (...). Para dar uma ideia preliminar da possibilidade de uma tal

arquitetônica concreta (...), arquitetônica que se compõe de objetos reais em interrelação real, que se dispõem ao redor de um centro concreto de valores – analisaremos aqui o mundo da visão estética, o mundo da arte – que com a sua concretude e impregnação de tons emotivo-volitivos é, de todos os mundos culturais abstratos, o mais próximo ao mundo unitário e único do ato (Bakhtin 2010, 124).

Esta foi a empresa de toda a sua vida: Bakhtin estudou o romance realista em suas várias condições de existência – especialmente em Rabelais, Goethe e Dostoiévski – buscando a compreensão das relações entre arte e vida, nas afigurações poéticas únicas destes autores. Entendemos que a possibilidade de compreensão das imagens de humano e mundo nos romances realistas possibilitariam uma compreensão da arquitetônica ética nos diferentes momentos, uma vez que é a estética uma das dimensões da cultura, e justamente aquela que permite que a vida possa ver a vida, pensá-la a partir da qualidade de acabamento que a estética confere aos conteúdos éticos e cognitivos (Bakhtin 2021).

Gostaríamos de argumentar que a aula, enquanto ato, é também um ato estético, na medida em que diz respeito ao ato interrelacional, mas também à sua descrição, seu registro e a criação de escrituras novas e renovadas. A dimensão estética abre outro espaço-tempo na nossa cultura, como dissemos, diferente da vida em seu fluxo ininterrupto. É preciso, segundo Bakhtin, compreender que a cultura moderna é feita das fronteiras entre essas dimensões – vida, arte, conhecimento –, e que a tarefa estética é justamente posicionar-se sobre essas fronteiras, relacionando-se com algo já apreciado, deslocando os acontecimentos da vida e do conhecimento para um outro plano, onde esses podem receber acabamento e, pela primeira vez, serem vistos, oferecerem ao contemplador a visão daquilo que, na vida, não interrompe seu fluxo a ponto de ser contemplado. A arte, para Bakhtin, enquanto ato estético, se movimenta na atmosfera valorizante, e é a única dimensão que permite esta visão até o fim, porque é a única que permite acabamento, atividade criadora, possibilidade de modelagem livre dos acontecimentos, transformação e experiências de invenção. Bakhtin vai nos dizer que só na arte o novo se dá, pois que a arte abre o dado do mundo à livre organização, a tornando disponível para a abertura ao *por dar-se*, àquilo que ainda não existe, e que não existe em nenhum outro lugar. A realidade só se torna vida concreta unificada na atividade estética, cria sobretudo a unidade concreta e intuitiva dos mundos da vida e do conhecimento (Bakhtin 2002).

Mas quando falamos de estética, não precisamos necessariamente falar das artes. A criação artística pode ser considerada o grau mais aberto e abrangente do ato estético, mas este se dá em diferentes graus, tendo que ver com as formas das linguagens, sua capacidade de pluridiscursividade dialogizada,

e sobretudo sobre o ato criador de um *autor*, princípio da forma, que valora, ao isolar, e dá acabamento a um conteúdo da vida, encarnado em um *herói* (Bakhtin 2011; 2021).

Para uma aula enquanto ato ético responsável, é exigível que as linguagens que a acompanhem sejam elas mesmas críticas, ou seja, que coloquem em questão a própria linguagem, ou em outras palavras que tenham alta qualidade estética. Frequentemente temos, nos meios educacionais, as linguagens engessadas de gêneros considerados adequados, que são fixos, prontos e dados, cabendo aos sujeitos do conhecimento colocar, no seu interior, os conteúdos que constroem ou elaboram. Esta é uma visão dogmática da forma escrita, que estabilizada nos gêneros dissertativo-argumentativos, deixa de ser ela mesma fonte de questionamento e possibilidades de criação, desenvolvimento e transformação – sob a desculpa da comunicabilidade, que se faria necessariamente entre formas idênticas (sic).

Uma aula como ato ético responsável exige um ato estético igualmente responsável: a escolha de formas variadas de linguagens que possam dar conta da complexidade dos conhecimentos *in status nascendi* (Medviédev 2012) que a interrelação mestre-discípulo pode evocar e provocar. Ademais, essas linguagens devem ser todas elas necessárias, ou seja, devem ser evocadas por causa de seus vetores de forças, pela sua adequação ao enunciado que se pretende no momento, e devem esclarecerem-se mutuamente, ou seja, devem ser capazes de fazer com que, na fronteira entre diferentes línguas e linguagens, cada uma veja a si própria enquanto “duas concepções de mundo que fitam direta e intensamente suas faces mútuas”, possibilitando que se possa “ver sua língua de fora, à luz das outras línguas” (Bakhtin 1999, 416).

As línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta das classes. Por isso cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entonação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções de mundo, é englobado numa luta ideológica encarniçada. Nessas condições excepcionais, torna-se impossível qualquer dogmatismo linguístico e verbal, qualquer ‘ingenuidade verbal’ (*Idem*, 415).

Também é estético o ato de planejar. Não comparecemos a este encontro que chamamos aula sem preparação. Como eu gostaria de defender, há uma dimensão criativa, autoral, na proposição docente, e o mestre é aquele que planeja, ou seja, isola conteúdos do fluxo da vida e a eles dá um tipo especial de acabamento, tendo em vista não o impacto estético, mas o diálogo epistêmico. Também os estudantes se preparam para a aula, buscam temas, conteúdos, e principalmente questões,

alargamentos, problematizações. O ato estético da criação da forma, neste caso, é de uma arquitetônica em aberto, onde o que se planeja tem caráter iniciático, introdutório, pois aquilo que deste encontro é tecido, em muitas linguagens, é da ordem do imprevisível. Podemos pensar mesmo em uma situação de “curadoria” coletiva, compartilhada entre mestres e estudantes.

Vamos exemplificar com um acontecimento que tomou forma no ano de 2023, em uma turma de graduação para quem lecionei, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, Rio de Janeiro. Os estudantes de diversos cursos de licenciaturas tinham acabado de realizar um trabalho fotográfico sobre o espaço do campus do Gragoatá, onde acontecem as aulas, e discutimos longamente essa produção e o que ela nos possibilitou pensar: o espaço que vimos fotografado trazia questões incisivas sobre o ensino universitário noturno, especialmente a pouca área de circulação externa aos prédios, por imensas regiões não iluminadas, dentre outras, suscitando o medo intenso das mulheres de circular no campus.

Convidamos o professor Daniel Gaivota para realizar, com a turma, a atividade de que ele desenvolve e que denominou “mapeamentos do invisível” (Contage & Taramona-Trigoso 2023). Utilizando os aportes de sua abordagem, os estudantes saíram pelo campus em duas horas de errância, ou seja, percorrendo sem GPS ou fora das referências habituais o espaço, guiando-se por parâmetros acordados com o professor (pontos de luz³, locais para sentar-se, locais para comer, vigilância⁴, manifestações de afeto⁵ e amor⁶, escolhidos neste caso). Para o mapeamento proposto, distrair-se da falta de atenção habitual trazida pelo já conhecido abre a experiência para poder desenvolver uma atenção *outra* para o espaço social, como se fosse a primeira vez que fosse visto, ouvido, sentido. Os estudantes saíram por mais de duas horas, com um mapa do campus impresso, onde iam pontuando os parâmetros encontrados, em que o próprio percurso era o guia.

No retorno para a sala de atividades, passamos os mapas individuais, que foram xerocados, para grandes mapas coletivos, elaborados no software Adobe Photoshop, que permitiu a marcação dos mapas a respeito de um ou mais parâmetros combinados, conforme figuras abaixo:

³ Os pontos de luz são quaisquer zonas em que há iluminação, seja dos postes, seja de salas de aula ou de outras fontes.

⁴ A categoria de “vigilância” diz respeito tanto a pessoas, como guardas e sentinelas, quanto câmeras de vigilância ou outros aparatos que servem à supervisão do *Campus*.

⁵ Por “manifestações de afeto” os estudantes compreenderam relações de amizade, de companheirismo, conversas cordiais ou rodas de conversa, dentre outras.

⁶ A categoria “amor”, escolhida pelos estudantes, diz respeito a todas as manifestações românticas – beijos, carícias e namoro – que puderam ser observadas nas diversas partes do *Campus*.

FIGURA 1. MAPEAMENTO DOS PONTOS DE LUZ



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA

FIGURA 2. MAPEAMENTO DO AMOR



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA

O conjunto dos pontos nos permitiu o cruzamento desses mapeamentos, complexificando a leitura do campus ainda mais, como abaixo:

FIGURAS 3 E 4. CRUZAMENTO DOS PARÂMETROS – LUZ E LUGARES PARA SENTAR-SE À ESQUERDA E AMOR, VIGILÂNCIA E MANIFESTAÇÕES DE AFETO, À DIREITA



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA

As possibilidades de compreensão do espaço social do campus onde estudam levou os estudantes a diversas reflexões e discussões, em rodas de conversa, culminando na minha solicitação de que pudéssemos registrar o percurso da aula de modo responsável, ao final dos trabalhos. Discutimos longamente qual o gênero textual seria capaz de dar conta da complexidade do trabalho, e optamos pela escrita de um *Manifesto*, dirigido à prefeitura do campus e aos colegas do ensino noturno, diretórios acadêmicos e população universitária em geral.

No decurso dessa aula, que teve a duração de seis encontros, várias linguagens foram necessárias e chamadas a esclarecerem-se mutuamente: as fotografias, os mapas, o manifesto, como gêneros gráficos ou escritos, e conversas, debates, discussões e depoimentos, como gêneros orais. Aqui temos um acontecimento, que chamamos aula, que aconteceu em diversos encontros, diversas linguagens, e que exigiu linguagens adequadas às necessidades durante o percurso, bem como possibilitou a colocação em questão da própria linguagem, examinando criticamente as linguagens utilizadas, e excluindo outras consideradas não adequadas ao acontecimento.

A aula como ato estético é ato de criação discursiva, em muitas linguagens, é ato de criação de linguagens que passam a incorporar o universo discursivo das ciências humanas, e principalmente é ato autoral de sujeitos em arquitetônica

assimétrica, dialógica, sujeitos que se posicionam historicamente, revitalizando os conhecimentos existentes com sua experiência única e singular, tornada universal pela sua capacidade de historicidade, registro estético e narratividade, compondo o conjunto dos saberes universitários. Houve planejamento, houve intencionalidade, mas o que pôde ser experienciado o foi na acontecimentalidade viva das interrelações entre estudantes e professores.

4. A aula como ato epistêmico dialógico

O princípio humano por excelência, que deduzimos de nossa leitura extensa da obra de Bakhtin é, segundo nossa consideração, o princípio do inacabamento, da abertura sem garantias e sem fechamento na plenitude do tempo, o princípio do valor da vida em abertura infinita no *por dar-se*, na acontecimentalidade viva da cultura. Este ser humano, inseparável das relações nas quais imbrica-se historicamente, é único, imiscível, singular, e em permanente estado de formação – aqui entendida como *in status nascendi*, como afirmou Medviédev (2012, 60), como o meio ideológico em seu surgimento, desenvolvimento, formação.

Essa imagem de humano situa-se não no interior de uma época, não no interior de uma consciência isolada, mas na fronteira entre duas épocas – aquilo que já existiu e está dado, o mundo que encontro quando nele adentro, e aquilo que não existe ainda, mas que está já em formação na cultura na qual estou eu, em relação ativa, interessada e construtiva.

O homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra. Essa transição se efetua nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito (Bakhtin 2011, 222).

Um mundo em formação, em sua complexidade, não pode caber nos limites de uma consciência individual. É coletiva e dialogicamente que precisamos compreender o encontro humano em que eclodem os eventos da existência, não no interior de uma consciência, mas no *ponto de contato entre as consciências*, nas fronteiras, no limiar entre uma consciência e outra, como já vimos, essas mesmas em processos de comunicação dissimétricos e interrelações não reversíveis.

Como ato epistêmico, a aula considera tudo *in status nascendi*: o conhecimento dado pela tradição, que abre-se às possibilidades imprevisíveis no ato do encontro; os estudantes/discípulos, que formam-se no ato de reconhecer, afirmar ou contestar os conteúdos-sentidos, enformando os conteúdos do mundo em linguagens renovadas e em relação à verdade do acontecimento que engloba a situação do encontro e seus participantes; o mestre cuja existência

é concedida neste ato epistêmico e que opera uma torção nos espaçotemplos já conhecidos, abrindo-se para o infinito do desconhecido. Porque é desconhecido isso que emerge deste encontro. Ganhará forma, no processo, será enformado em linguagens e lógicas renovadas, será passível de escritura, de materialização discursiva, mas sua substância é o infinito sem garantias, que envolve a exigência de descontinuidade do mundo, da relação, das linguagens que a acompanham e dos próprios sujeitos do processo (Blanchot 2015, 9).

Para tal, é preciso que haja encontro, que este seja profundamente interessado, amoroso (para Bakhtin o contrário da indiferença). Quando mestre e discípulo se encontram, dois mundos diferentes e assimétricos se olham nos olhos, e neste abismo que se abre é preciso ato responsável: o estudante precisa sentir sobre si o interesse permanente do mestre, e o mestre precisa sentir o esforço e alegria do estudante. Mais que tudo, o mestre precisa regozijar-se de ver o novo ressurgindo nesta forma singular e única que o estudante encarna, e reconhecer as múltiplas aberturas para a cultura, que ele próprio não vai ser capaz de viver, pois naquele mundo ele não mais estará. E o estudante precisa enveredar-se pelo infinito do desconhecido que vai tomando voz, através da voz do mestre, em vozes de todas as épocas, que não desaparecem, mas renascem naquele momento, têm sua festa de renovação, pois “não existe nada absolutamente morto”, diz Bakhtin, “cada sentido terá sua festa de renovação” (2011, 410). Nessa distorção do espaçotempo ordinário, abre-se esse espaço interrelacional, dialógico, responsável, em que passado e futuro olham-se em face, e o mundo todo vibra nessa abertura, o próprio cerne do sentido do que seja ser humano, vivendo em um *grande tempo* (idem), *in status nascendi*, um inédito.

E isso tudo mesmo se o tema e o conteúdo da aula for uma formiga que talvez tenha, talvez não tenha coração, os meandros desconhecidos de uma cidade, os segredos da matéria escura do universo, ou a possibilidade de que estes sons aqui virem poesia e canção. Em uma aula como ato responsável, nada está dado, pronto, acabado, tudo se abre como tarefa, por dar-se, na infinitude do desconhecido entre duas ou mais consciências, duas épocas, duas ou mais concepções e visões de mundo.

Considerações finais: “a aula como acontecimento”

Bakhtin escreveu, em seus apontamentos sobre uma possível epistemologia das ciências humanas, que o mundo precisa ser tomado como um acontecimento, como tentamos argumentar acima. O professor João Wanderley Geraldi publicou, em 2010, um livro que contém um seu artigo, do mesmo nome, “A aula como acontecimento” (Geraldi 2010). Como um estudioso de Bakhtin e da filosofia da linguagem, Geraldi é uma de nossas referências nessas reflexões que buscamos pontuar.

Em mais de quarenta anos de experiências em aulas, essa insatisfação me acompanha e vai cada vez mais tomando corpo, se enformando, ganhando vozes que enunciam junto à minha, nessa denúncia. Como centro valorativo do processo educativo ocidental entregue à instituição escolar, a aula não pode ser ação mecânica de transmissão de conteúdos, informações, fórmulas, macetes e descrições unilaterais do que já foi dado e está em estado abstrato, livresco ou videogravado e transmitido por redes sociais. A aula precisa ser o acontecimento vivo da colocação em jogo desses conteúdos, os provando (como quem prova um sabor) na arena quente da vida realmente vivida, em que não se está só, em que se experimenta a vida em sua complexidade possível, aberta e livre do fluxo inexorável do cotidiano nas sociedades e culturas.

O espaço-tempo que desejo chamar aula, espaço-tempo aberto pela dissimetria mestre-discípulo, que abre todo o dado à acontecimentalidade do mundo é ato responsável, ético, estético, epistêmico, político, vital. Em uma concepção de mundo em que o existir como evento está em aberto, por dar-se, chamando como uma tarefa, a aula só pode ser concebida como um acontecimento responsável, na arquitetônica tríplice entre dois ou mais seres humanos, mirando a vida do lado do desconhecido.

A aula como acontecimento, como já dissemos, não significa, entretanto, que se parta ou que se aja ao acaso. O ato epistêmico dialógico inicia-se necessariamente em caráter teleológico; o mestre é autor criador da problematização complexa que se dará enquanto aula. Planejar é compreendido aqui como mais que “preparar aulas”, no sentido conteudístico, metodológico e administrativo que seja: mais que preparar materiais e métodos, nos preparamos para o encontro interrelacional. Nos preparamos com toda a nossa vida, antes de tudo, pois que o mestre, educador, professor, é um pesquisador permanente; também os estudantes, discípulos, comparecem ao encontro com toda a suas experiências e investigações prévias. Mas nos preparamos especificamente para encontros pensados, planejados, que possuem antes de tudo intencionalidade epistêmica, que é necessariamente ideológica. Para isso selecionamos materiais e procedimentos, sem dúvidas, mas estes estão a serviço da intencionalidade de princípio, conectada a um percurso formativo que tem um arco temporal maior e do qual a aula faz parte. E todo este aparato pretendido está submetido ao ato, enquanto soberano nas decisões do encontro interrelacional: o acontecimento imprevisível, provocado por esses procedimentos, evocações, perturbações no costumeiro e já dado, pode e deve modificar o rumo de todas as pretensões, abrindo-se à eventicidade viva.

Assim, a aula como acontecimento não tem que ver com o acaso ou a ausência de objetivos, mas, ao contrário, tem que ver com a compreensão da prioridade do encontro entre consciências que, se não modifica as expectativas

e prognósticos de todos os envolvidos, talvez precise ser revista e reavaliada. A surpresa filosófica daquilo que emerge da pluridiscursividade dialogizada no espaço-tempo que chamamos aula representa a possibilidade sem garantias da formação humana.

Neste ensaio busquei elencar princípios que julgo necessários e exigíveis para empreender a crítica à aula como atividade mecânica e com raízes nos dogmatismos contemporâneos, tributários do capitalismo neoliberal, bem como levantar a cabeça do travesseiro que por preguiça e medo repousamos, compreendendo que nosso sono tem responsabilidade pela prosa trivial do mundo (Bakhtin 2011, XXXIV), pela esterilidade da arte (idem), pelos genocídios que as políticas estatais promovem no interior dos países e entre povos e culturas, e principalmente pela ignorância que nos faculta preferir o travesseiro que a luta pela construção do mundo que já está aqui, *in status nascendi*, à disposição de que o tornemos uma forma mais bela, mais justa e mais humana, em aulas como atos responsáveis.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, Mikhail. 1999. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi. 4. ed. São Paulo: EDUNB; Hucitec.
- Bakhtin, Mikhail. 2011. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, Mikhail. 2010. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, Mikhail. 2002. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. 2021. *Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica*. Trad. Marisol Barenco e Mario Ramos Francisco Junior. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, Mikhail. 2015. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.
- Bakhtin, Mikhail. 2019. *Teoria do romance III: o romance como gênero literário*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.
- Barthes, Roland. 2007. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix.
- Blanchot, Maurice. 2015. *La conversazione infinita: scritti sull’insensato gioco di scrivere*. Torino: Eunadi.
- Contage, Daniel Gaivota; TARAMONA-TRIGOSO, José María. “Mapear o indizível: experiências para uma discursividade outra do espaço”. *Porto das Letras*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 336–359, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3A6e9H7>. Acesso em: 20 out. 2024.
- Geraldi, João Wanderley. 2010. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Kant, Immanuel. 1999. *Crítica da razão pura*. Trad. Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda.

Kant, Immanuel. 2003. *A metafísica dos costumes*. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO – (Série Clássicos Edipro).

Medviédev, Pavel. 2012. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto.

Mello, Marisol. 2023. “O Amor estético em Bakhtin: notas sobre o romance”. PINTO et alii. *Estudos bakhtinianos do GELPEA*: alteridade e amorosidade nas relações dialógicas. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores.

Rossi-Landi, Ferruccio. 1985. *A linguagem como trabalho e como mercado*: uma teoria da produção e da alienação linguísticas. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: DIFEL.

Skvirsky, Alexandre A. P. 2008. *Dogmatismo e ceticismo na filosofia crítica de Kant*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Volóchinov, Valentin. (Círculo de Bakhtin). 2018. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34.
