

# A AULA COMO ACONTECIMENTO E ARQUIVO DA DOCÊNCIA: SINGULARIDADES FORMATIVAS

## THE CLASS AS AN EVENT AND ARCHIVE OF TEACHING: FORMATIVE SINGULARITIES

Sebastião Kennedy Silva Soares<sup>1</sup>  
Ana Lúcia Gudes-Pint<sup>2</sup>

### Resumo

Neste trabalho, refletimos sobre a aula como acontecimento e arquivo, a partir de uma pesquisa bibliográfica acerca do tema “memória, narrativa e docência”. Para a fundamentação do estudo, empregamos as ideias de Assmann (2008, 2011), Bosi (2022), Candau (2016), Certeau (1994), Fontana (2001), Halbwachs (1990), Pollak (1992), Portelli (2016), Ricoeur (1988, 2007), Rios (2008), Tardif (2012), dentre outros autores. A aula é um acontecimento feito no processo de (des)encontros em partilhas, palavras, esquecimentos e silenciamentos, em memórias que operam como organizadoras das percepções. Geralmente, percebemos que a aula é um momento singular a todos os envolvidos, o que impossibilita descrever sua originalidade situacional, pois, em cada temporalidade, ela assume novas configurações e retomadas de sentidos das experiências e vivências compartilhadas, ou seja, se previamente organizada e planejada pelo professor, é ressignificada e (re)inscrita nas práticas cotidianas (Certeau, 1994). Esperamos que os debates sinalizados na investigação podem operar outros mecanismos de compreensão acerca da aula como acontecimento e arquivo narrativo da docência, por ser um espaço-tempo de construção e reverberação do saber-fazer docente como operadores permanentes em construção e ressignificação.

*Palavras-chave:* Aula. Docência. Práticas pedagógicas. Memórias.

### Abstract

In this work, we reflect on the class as an event and archive, based on bibliographical research about the theme “memory, narrative and teaching”. To support the study, we use the ideas of Assmann (2008), Bosi (2022), Candau (2016), Certeau (1994), Fontana (2001), Halbwachs (1990), Pollak (1992), Portelli (2016), Ricoeur (1988, 2007), Rios (2008, 2011), Tardif (2012), among other authors. The class is an event made in the process of (dis)encounters in sharing, words, forgetting and silencing, in memories that operate as organizers of perceptions. Generally, we perceive that class is a unique moment for all those involved, which makes it impossible to describe

---

<sup>1</sup> Professor adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5572-014X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9733130956651712>. E-mail: [sebastiaoosilva@uft.edu.br](mailto:sebastiaoosilva@uft.edu.br)

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da UNICAMP. Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Livre Docência na área de Teoria Pedagógica pela FE/UNICAMP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0857-8187>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3520682067333415>. E-mail: [alguedes@mpc.com.br](mailto:alguedes@mpc.com.br)

its situational originality, as it, in each temporality, assumes new configurations and retakes the meanings of shared experiences and livingness, that is, if previously organized and planned by the teacher, it is re-signified and (re)inscribed in daily practices (Certeau, 1994). We hope that debates signaled in the investigation can operate other mechanisms of understanding about the class as an event and narrative archive of teaching, as it is a space-time of construction and reverberation of teaching know-how as permanent operators in construction and resignification.

*Keywords:* Class. Teaching. Pedagogical practices. Memories.

## **Introdução**

Este trabalho tem por objetivo desenvolver uma reflexão sobre a aula como acontecimento e arquivo narrativo da docência. Iniciamos esta reflexão com o nosso entendimento de memória. Primeiramente, a sinalizamos como uma faculdade humana conectada com a relação entre a cognição e os pensamentos. A memória, nessa perspectiva, diz respeito ao conjunto de representações e percepções que o ser humano carrega consigo na dinâmica temporal entre passado, presente e futuro.

Como faculdade, a memória apresenta elementos que constituem a formação dos sujeitos, seja na prática de uma atividade cotidiana, seja na realização de uma ação de sobrevivência (Assmann, 2008). Assim, a memória demonstra a importância de reter informações, ao possibilitar a construção de repertórios diversos que se sedimentam ao longo das experiências vividas a cada sujeito.

Nesse sentido, é possível tomar a memória como prática social, carregada de subjetividades, sem se reduzir à reconstrução do passado, e sim com a (re)textualização como prática histórica, social e cultural. A memória, portanto, ocupa um papel essencial na formação dos sujeitos, uma vez que, a partir das práticas memorialísticas, subjetividades são formadas e materializadas: “a memória, ao mesmo tempo que nos modela, é também por nós modelada” (Candau, 2016, p. 16). Ou seja, somos marcados/alterados pelas memórias que carregamos, pelas nossas experiências, histórias e recordações, mas simultaneamente, selecionamos e reconstruímos essas memórias à luz dos eventos das práticas cotidianas.

Nesse bojo, é importante compreender a memória além do aspecto individual e biológico, pois, na sua essência, ela carrega marcas do tempo e do espaço, permeadas de relações interpessoais: “no mais, se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante, eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros de um grupo” (Halbwachs, 1990, p. 51).

Essa afirmação revela que a memória individual está profundamente enraizada em contextos coletivos, nos quais os grupos sociais fornecem estruturas simbólicas, culturais e afetivas que orientam o que e como se lembra. Logo, o autor nos demonstra que a memória individual não é fechada em si, pois o ato de lembrar, por mais particular que seja, está carregado de referências de um contexto maior:

Não vale a pena procurar o local onde as memórias são preservadas no meu cérebro ou em algum recanto da minha mente ao qual só eu tenho acesso: elas me são recordadas externamente, e os grupos dos quais faço parte, ao longo da minha vida, me dão os meios para as reconstruir, sob a condição de que eu me volte para elas para ter alguma certeza e adote, mesmo que provisoriamente, a sua forma de pensar (Halbwachs, 1990, p. 38).

Mesmo que alguém diga, na primeira pessoa do singular, “esta memória me pertence”, tal afirmativa focaliza apenas a marca pretérita individual e se detém em uma percepção superficial. Sob a perspectiva sociocultural, a memória é atravessada de elementos resultantes de aspectos sociais, porque “opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns” (Bosi, 2022, p. 31).

Os índices comuns mencionados correspondem aos valores compartilhados entre os povos, uma vez que a memória é constituída por lastros de cultura, compreendida aqui como um mecanismo que orienta, na maioria das vezes, os modos de comportamento social (Geertz, 1978). Isso porque, para o autor, a cultura não se reduz a um simples reflexo das condições materiais ou biológicas, mas sim refere-se a um conjunto de significados socialmente construídos, expressos por meio de rituais, mitos, gestos, narrativas, arte, linguagem, entre outros elementos simbólicos.

A relação entre a memória e a cultura nos ajuda a compreender os significados daquilo que é lembrado, ao apresentar pistas para o entendimento das rememorações narradas por quem compartilha o vivido. Importante referência dos estudos memorialísticos, principalmente em relação aos sobreviventes dos campos de concentração da Segunda Guerra Mundial, Pollak (1992) aponta que a memória como exercício é uma atividade viva, sujeita a transformações e flutuações, pois, no ato de narrar, a ordem dos acontecimentos relatados pode assumir perspectivas não-lineares.

Além disso, as memórias não precisam seguir uma ordem cronológica, pois os acontecimentos podem sair dos lugares nunca acessados e se tornarem um processo de descoberta ou resignificação dos acontecimentos narrados pelos indivíduos. Todavia, o teórico ressalta que: “Não se deve, portanto, considerar esses aspectos como indicadores de dissimulação ou falsificação do relato. O que importa é saber qual é a ligação real disso com a construção da personagem” (Pollak, 1992, p. 4). Assim, a análise da produção dos depoimentos se concentra não apenas no conteúdo factual, mas também nas funções e significados simbólicos que emergem no processo memorialístico.

Nesse ponto, o exercício da rememoração não corresponde diretamente à verdade sobre como os fatos e acontecimentos se sucederam de maneira fiel, mas ao modo que é compreendida pelos narradores. Mesmo que um acontecimento seja narrado por várias pessoas, reconheceremos singularidades em cada narrativa, já que a narrativa carrega consigo marcas da individualidade e processos de significação social dos sujeitos, “assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1987, p. 215). Essa metáfora empregada pelo teórico ilustra como cada narrador molda a história de maneira única, deixando impressa sua subjetividade e visão de mundo.

Assim, o ato de narrar apresenta para o autor citado uma perspectiva artesanal, na qual marcas intersubjetivas entram em cena na constituição da narração. Esse processo também “permite o abandono de noções que considerem que as lembranças são produzidas como formas fixas de reconstituição de passado” (Palma, 2021, p. 17). Cada narrativa é particular na sua construção, o que possibilita construções autênticas de fatos vivenciados e testemunhados. Sendo assim, a memória não é apenas uma relação interna de ações pretéritas, por também resultar de fatores externos que sofrem mudanças:

O termo memória não é metáfora, mas uma metonímia baseada no contato material entre uma lembrança mente e objeto de lembrança. As coisas não têm uma memória própria, mas podem nos lembrar, podem acionar nossa memória, porque carregam memórias que investimos nelas (Assmann, 2008, p. 70, tradução nossa<sup>3</sup>)

---

3 Do original: “The term ‘memory’ is not a metaphor but a metonym based on material contact between a remembering mind and a reminding object. Things do not ‘have’ a memory of their own, but they may remind us, may trigger our memory, because they carry memories which we have invested into them” (Assmann, 2008, p. 70).

Nesse prisma, a memória é percebida como elemento metonímico, ou seja, o ato da rememoração é formado por uma memória, que busca em outra memória construir sentidos de interpretação de acontecimentos. Podemos apreender que um objeto não carrega uma memória natural, pois é a partir de experiências que os sujeitos atribuem a esses artefatos ideias afetivas e de pertencimento, que favorecem a retomada de lembranças construídas em torno de objetos em si, já que “a memória, na verdade não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado” (Portelli, 2016, p. 18). Nesse sentido, os objetos não são apenas vestígios do tempo passado, mas elementos vivos na produção de narrativas e na construção das subjetividades, pois cada interação com eles pode reativar e ressignificar experiências dos indivíduos.

Daí a importância de refletir sobre a memória como atividade singular do presente-futuro, ao criar estratégias de ancoragem para eventos passados do vivido-aprendido, permeado pelos quadros sociais da memória (Halbwachs, 1990). Assim, os processos de rememoração orientam as nossas experiências narrativamente (Ricoeur, 2007), o que permite a produção de narrativas singulares e plurais de um tempo narrado, vivido e testemunhado. Nesse sentido, as memórias de um determinado assunto ou tema carregam consigo outras memórias construídas a partir das práticas cotidianas, em que narra em si táticas e estratégias<sup>4</sup>, produtos das interações sociais.

Além disso, essas memórias não correspondem diretamente à memória da história oficial celebrada nos documentos institucionalizados, pois dizem respeito aos processos rememorativos, construídos com base nas práticas pelo homem ordinário (Certeau, 1994), personagem esse que reorganiza vivências e experiências do saber-fazer e do saber-dizer, ao encontrar na ativação da memória mecanismos de mudanças e rupturas. Assim, neste trabalho, voltamos nosso olhar para a construção da narrativa das práticas cotidianas da aula, compreendida como acontecimento e como arquivo narrativo da docência. Focamos nas artes de fazer e de dizer, nos modos de produção da relação entre professor e aluno, nos processos de retomada e revisão, bem como nas transformações implicadas no ato de lembrar a aula enquanto prática ao mesmo tempo singular e social.

---

4 Para Certeau (1994, p. 100), estratégia e tática são definidas como: “chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. [...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia”.

## **A Formação do Professor e a Docência**

A constituição da docência tem sido foco de variados estudos no campo da educação. Observamos nesses estudos uma preocupação crescente acerca da formação dos professores a partir de aspectos subjetivos que constituem o ser professor. A ideia da formação do professor, pensada numa dimensão técnica-instrumentalista, foi e é alvo de muitas críticas (Pimenta; Lima, 2004), pois, é exigido pensarmos também na constituição da docência a partir da história de vida do professor e dos seus saberes (Tardif, 2012), pois é importante pensar que a docência se constitui também nas práticas cotidianas, nas experiências acumuladas e, sobretudo, nas histórias de vida dos professores. Assim, a formação do professor deve abranger, além dos conhecimentos específicos, a dimensão de saberes pedagógicos que incluem o ser e o estar docente. Em outras palavras, é imposta, às políticas educacionais, a valorização do eu pessoa e profissional do professor (Nóvoa, 1995). Conseqüentemente, não é possível refletir sobre a formação docente como direcionamento voltado à necessidade de um método de ensino, como foram às reformas educacionais desenvolvidas na década de 1990, influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as agências da Organização das Nações Unidas (ONU) (Dourado, 2002).

Nesse período supracitado, é possível analisar que a formação docente e as práticas pedagógicas se voltaram a uma perspectiva de racionalidade da competência e produtividade. As proposições direcionadas davam ênfase às avaliações e à eficiência do professor, a fim de o docente atender os preceitos economicistas e mercadológicos impostos à educação. Dourado (2002) menciona que muitos cursos e programas de professores foram materializados à luz de um sistema educacional para o capital, além da terceirização da formação, como propôs a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996 - (Brasil, 1996), ao permitir que a formação inicial de professores fosse realizada para além das universidades.

Com o passar dos anos, a dimensão da racionalidade técnica começa a ser superada por uma dimensão da formação crítico-reflexiva, que valoriza a perspectiva holística do processo educativo. Conseqüentemente, a formação docente deve acontecer de maneira permanente e contínua, a partir da revisão e da validação dos saberes articulados na dimensão da práxis (Pimenta; Lima, 2004).

A práxis corresponde à ideia na qual teoria e prática são elementos interdependentes no percurso formativo. É fundamental pensar na formação

pelos conhecimentos acadêmicos e escolares que constituem a relação do ensinar-aprender e integram os aspectos da vida do (eu) professor. Exige-se, portanto, reconhecer as dimensões de identidade e profissionalidade docente. Essa perspectiva impõe uma formação articulada, a partir da história de vida do professor, pois o docente é um sujeito dotado de saberes, que perpassam a formação e a prática pedagógica, em que:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares experienciais (Tardif, 2012, p. 36).

A partir de percursos formativos, os professores se constituem na formação e no exercício da profissão. Os dilemas vivenciados nas trajetórias obrigam a se posicionarem e produzem novos saberes, que serão elementos fundantes no campo da formação ou da prática pedagógica:

A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens como forma de avaliar o ensino pode se configurar como uma grande falácia! (Franco, 2015, p. 604).

Fica evidente, nessa ótica, que a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes não são realizados só por acúmulos de cursos, mas, a partir do trabalho de análise, interpretação e compreensão da educação, para além da esfera da transmissão do conteúdo, pois, como nos ensina Charlot (2000, p. 80), “a relação com o saber é uma relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Nesse sentido, o professor é um sujeito plural, pois apresenta uma relação com os saberes nos aspectos individuais e/ou coletivos, ou seja, a partir de exercício memorialístico de modo intencional, ou não.

A formação desse profissional, como qualquer outra, é cercada de contradições e vozes, no sentido polifônico (Volóchinov, 2017), ao envolver desejos individuais e coletivos, que atravessam a constituição da docência como atividade histórica, social e cultural. Nesse entremeio,

ocorrem os processos de negociação entre o que lembrar ou deixar esquecido na formação, pois o momento presente é essencial como gatilho para o despertar das memórias (Assmann, 2011). Para a autora, não há uma essência da memória, pois trata-se de um processo dinâmico, complexo e transdisciplinar: “a memória não é fortaleza contra o tempo, ela é o sensor mais sensível para a mensuração do tempo” (Assmann, 2011, p. 108).

Podemos inferir que a formação como espaço-tempo se torna recurso de memórias, que deixa rastro nas experiências de história de vida dos sujeitos envolvidos no ato de ensinar e aprender. A nosso ver, a formação do professor é elemento de memória por ser formado de variados saberes individuais e coletivos tecidos ao longo da trajetória de vida do docente. Além disso, permite-se uma análise entre memória e história na formação de identidades sociais que constituem o processo pedagógico (Franco, 2015). Fica notável, portanto, que há uma dialética entre a memória e o saber como unidade basilar para pensar na formação, pois o próprio saber carrega consigo memórias espaço-temporais. Frente a isso, a seguir, buscamos desenvolver uma reflexão sobre a dimensão da prática pedagógica, a partir da aula.

## **A Prática Pedagógica e a Aula Vista de Cima: o Teto Pedagógico**

O fazer pedagógico é construído por várias nuances conforme o contexto de atuação do profissional professor. Ao pensar no contexto da sala de aula, encontramos esse fazer mediado pela construção da aula como unidade formativa de memórias. Nesse caso, concebemos a aula como um acontecimento, um espaço-tempo significativo na dimensão do ensinar-aprender. Todavia, cabe perguntar: o que seria a aula em si? Para responder à questão, recorreremos ao conceito de aula no dicionário Michaelis (2024, [n.p.]): “Explicação proferida por um professor, dirigida a alunos, em um estabelecimento de ensino, e versando sobre um determinado assunto. Atividade de ensino, contando com a presença de aluno e professor; lição de uma disciplina”.

A ideia de aula, descrita pelo dicionário, foca a sua concepção centralizada na figura do professor, cujo papel é transmitir determinado conteúdo ao aluno, ou seja, caso ocorra a ausência de um desses sujeitos sociais, a aula não é construída. Para ampliar nossa reflexão, podemos pensar que a aula vai além da mera transmissão do conteúdo de uma disciplina, como um espaço de troca e produção de conhecimento que supera a dimensão de uma educação bancária criticada por Freire (2005).

Assim, a aula é um espaço e um tempo em construção, e não algo pronto pedagogicamente, mas elaborado pela inserção nas relações entre professor-aluno, aluno-professor e comunidade (Guedes-Pinto; Fontana, 2006). Encontramos na organização da aula não apenas o conteúdo a ser ensinado pelo professor em determinada classe e instituição, mas observamos também uma ideia de antes na sua formação, ou seja, a aula precisa ser apreendida como “uma leitura pelo avesso”, como nos ensina Fontana (2001, p. 32). Antes do professor adentrar o espaço da sala de aula, houve planejamento e foi preciso fazer pesquisas e leituras para organizar a proposta de ensino dela.

Quando pensamos na aula, precisamos buscar interpretar também a sua constituição como movimento em processo de resignificação e mudanças. Para Veiga (2008), a aula não pode ser compreendida como atividade improvisada, pois ela carrega em si elementos de uma estrutura histórica, social e cultural. Segundo a autora, a aula precisa ser refletida como um projeto colaborativo, permeado de possibilidades e contradições e é “espaço de pertencimento e de convívio” (Veiga, 2008, p. 284). Essa perspectiva apresentada pela teórica amplia a compreensão da educação, valorizando o convívio social como fundamento para a construção do conhecimento e das identidades dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, não é possível pensar na aula verticalmente como ação de subordinação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental entender que a aula é construída pelo trabalho colaborativo do professor-aluno, além das outras dimensões institucionais (Guedes-Pinto; Fontana, 2006). A aula não é uma técnica que o professor aplica, mas um espaço que é construído, que é feito no processo (Rios, 2008). Não evidenciamos na aula um tutorial, não há receita para preparar uma boa aula, pois o fazer/acontecer da aula envolve diversos elementos, isso porque “não há receitas prontas e definitivas para fazer bem a aula. São muitos e complexos os elementos nela envolvidos. É preciso que professores e alunos estejam sempre abertos ao imprevisto e à renovação” (Rios, 2008, p. 12). Essa dimensão nos *instiga* a compreender a aula como um fenômeno dinâmico e plural, no qual não existem fórmulas fechadas, mas sim uma prática aberta, renovável e em constante processo de resignificação a cada ocorrência.

Essa dimensão nos *instiga* a compreender a aula como um fenômeno dinâmico e plural, em que não existem fórmulas fechadas, mas sim uma prática aberta, renovável e em constante processo de resignificação em cada prática. Em corroboração, recorreremos novamente às ideias de Fontana (2001), que ressalta que a produção da aula não visa ao produto em si,

mas o processo que envolve a sua produção. A afirmação é defendida pela autora a partir da metáfora empregada na produção do doce de ambrosia trabalhada pela autora Maria do Rosário numa tese de doutorado (Mortatti, 2019).

Nesse ponto, é perceptível que a produção da aula envolve muito mais que conteúdo, engloba também um ritual de inserção, exclusão, experimentação, mas, acima de tudo, memórias e experiências, do mesmo modo quando vamos preparar determinada receita, ao experimentarmos, acrescentarmos ingredientes, reservarmos algumas partes e analisarmos desafios no preparo do alimento.

Nessa perspectiva, a organização da aula materializada na sala de aula é permeada de elementos que buscamos na memória, das experiências vividas como alunos, nas disciplinas estudadas, nas amizades criadas, nas exigências curriculares, nos rituais e nos comportamentos dos professores, nas merendas oferecidas, nos eventos organizados, nos encontros de aulas passadas, “alguns dos ingredientes que já lançamos mão nos trazem-nos seu perfume e ao temperamos o de agora depois, por vez voltamos a adivinhar em nós alguns restos de sabor, amargo ou doce, dos momentos que compartilhamos com eles” (Fontana, 2001, p. 33). Assim, a autora traz à tona a dimensão afetiva, sensorial e histórica que permeia o cotidiano escolar, mostrando que a aula é um espaço vivo, construído por camadas de experiências na relação entre o tempo vivido e o tempo narrado.

O fazer acontecer da aula marcada por um tempo/espaço físico e pedagógico é atravessado de memórias e experiências que são partilhadas pelo professor e alunos. É perceptível que a aula carrega consigo memórias de outras aulas, de outros tempos-espacos, de outros processos, de outras estratégias e táticas desses sujeitos ordinários (Certeau, 1994), que estão envolvidos no processo de ensinar-aprender. O preparo de cada aula é único, é singular, é revisto e ressignificado entre professor e alunos, que são autores e personagens nesse cenário de ação pedagógica.

## **Uma Leitura por “Dentro” da Aula**

A partir da concepção da aula como espaço e acontecimento, como enfatizado no tópico anterior, buscamos realizar, nesta parte da reflexão, uma leitura dos elementos que permeiam a aula, ao ser pensada também como arquivo da docência. Para defendermos tal proposta, nos valem das ideias de Ricoeur (2007) sobre história, memória e arquivo presente na obra “A memória, a história e o esquecimento”.

O autor busca conceituar o arquivo a partir do enfoque fenomenológico hermenêutico, em que traça o percurso desenvolvido por um historiador para compreender um fato histórico. Segundo o teórico, os testemunhos (orais e escritos) se tornam elementos fundamentais na construção do arquivo como lugar físico e social. A figura da testemunha ganha destaque, pois os relatos trazem rastros do vivido e experienciado sobre o objeto em questão, “com o testemunho inaugura-se um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos e termina na prova documental” (Ricoeur, 2007, p. 170).

Nesse aspecto, o autor argumenta que as informações obtidas pelos historiadores não são resultantes do arquivo primeiramente, mas das experiências vividas e narradas pela testemunha, “o que se atesta é indivisamente a realidade da coisa passada e a presença do narrador nos locais da ocorrência” (Ricoeur, 2007, p. 172). A ideia do arquivo carrega consigo a dimensão de história e memória, ou seja, não é possível separar o tempo da experiência narrada, pois “na teoria arquivística, as definições de arquivo têm enfatizado, por isso mesmo, a ideia de correlação, ou mesmo de equivalência, entre a atividade, de um lado, e o documento que a viabiliza e comprova” (Camargo, 2009, p. 28).

Visualizamos na aula elementos que corroboram essas ideias, em particular, a relação de testemunhas, os relatos e o arquivamento das experiências. Pela produção da aula como acontecimento, elementos são tecidos e mobilizados para além da relação espaço-tempo. Na aula visualizamos diversas configurações de histórias de vida que são permeadas de sentimentos, de encontros e desencontros. Nessa conjuntura, narrativas são produzidas e ressignificadas a cada ato da ação pedagógica e a dimensão de números de alunos presentes são superados pelos desafios e possibilidades compartilhadas pelo professor e alunos. Em outras palavras, não encontramos na aula uma ideia fixa do que seja a aula em si, pois fica perceptível uma construção permanente entre saberes e fazeres.

Aspectos são socializados diariamente nas práticas ordinárias das ações escolares, mas que não podem ser rotulados como recursos únicos da aula, isso porque o acontecimento é uma materialização de aspectos objetivos e subjetivos na construção da narrativa e “é a conjunção de um conjunto de fatos e uma subjetivação. Não há acontecimento sem sentido de acontecimento, sem subjetivação de acontecimento” (Rancière, 1995, p. 239). O autor argumenta que o acontecimento não é uma leitura pura da realidade, mas as interpretações partilhadas entre os sujeitos sociais, a partir de uma cadeia de sentidos ora socializados ou operacionalizados pelos sujeitos.

Desse modo, pensar a dimensão da aula como acontecimento exige olhar, assim, as narratividades que compõem o fazer da aula, como prática intersubjetiva e singular, em outras palavras, o acontecimento como um bálsamo que conforta ou desestabiliza o poder pedagógico do professor muito além de uma metodologia ou conteúdo a ser ministrado. Podemos refletir também que, nos lugares ocupados pelo professor e alunos, esses sujeitos assumem papéis e funções significativas nessa retomada da aula como arquivo, isso porque: “esses conectores do tempo vivido e do tempo universal têm em comum, com efeito, a capacidade de derramar sobre o universo as estruturas narrativas descritas em nossa segunda parte. Esse é o seu modo de contribuir à reconfiguração do tempo histórico” (Ricoeur, 1988, p. 160). Encontramos nessa relação, ideias e princípios que sinalizam a dimensão da prática docente construída frente a determinado conteúdo de uma aula. A seguir, tecemos uma leitura fenomenológica hermenêutica acerca da aula, com o intuito de desvelar cenas que compõem o fenômeno da aula como recurso memorialístico e arquivista.

## **Lugares, Objetos e Sons**

A aula é materializada na sala de aula, seja física ou virtual. No entanto, para este trabalho, adotamos a concepção da aula no espaço físico da sala de aula. Por outro lado, a aula é constituída por objetos individuais e coletivos que compõem o espaço (mobiliários, garrafas de água, lápis, canetas, cadernos, corretivos, livros didáticos, mochilas, notebooks, giz, folhas de papel, tablets, entre outros recursos que emergem no fazer da aula). Há também os sons produzidos, como lugar sonoro compartilhado entre os interlocutores. Na aula, memórias são construídas e ressignificadas. Essas lembranças são carregadas de sons, outras memórias e outros tempos e espaços que criam paisagens sonoras (Bosi, 2022).

Assim, a representação do professor e suas narrativas, conforme apresentada no fragmento a seguir, emergem de um olhar atento às práticas cotidianas em sala de aula, construído a partir de observações pessoais e de leituras de narrativas pedagógicas realizadas também pelos pesquisadores do artigo. Essa perspectiva busca valorizar os gestos cotidianos do docente e do fazer pedagógico da aula. O que se apresenta a seguir são cenas do cotidiano escolar, em que pequenos gestos e interações revelam a complexidade da aula como acontecimento e arquivo da docência.

No primeiro momento da aula, de maneira não linear, é possível observar que o professor adentra a sala para mais um dia de trabalho na materialização de outra aula. Alguns alunos esperam o professor na classe;

outros estudantes chegam no percurso da aula. O docente logo oferece à turma saudações: “bom dia!”, “boa tarde!” ou “boa noite!”. Em seguida, o professor observa a organização do espaço que construirá a aula. Nesse caso, é possível analisar que o tempo cronológico-pedagógico da aula se encontra em movimento.

O professor solicita a abertura do livro didático na página 72, em seguida, começa a explicação do conteúdo da aula. Por um momento, quatro alunos informaram ao professor que esqueceram os seus livros didáticos em casa. Outro menciona que o livro estava na mochila, porém, ao sair de casa, deixou o livro sobre a mesa da cozinha. Aqui, professor e aluno constroem possíveis representações de como será aquela aula, ao demarcarem lugares de memória e experiências: “o tempo da lembrança, é, portanto, inevitavelmente diferente do tempo vivido, pois a incerteza inerente a este último está dissipada no primeiro” (Candau, 2016, p. 66). Isso significa que o processo de rememoração é uma reconstrução do passado marcada por significado e organização, e não uma simples cópia do que foi vivido. Nesse caso, é construído, nessa interação, um jogo de expectativas sobre o desenho que aquela aula será produzida. O professor e os alunos começam a escutar e argumentar sobre um barulho externo originado de uma reforma da sala de aula ao lado. Logo, um dos alunos se levanta para fechar a porta, a fim de evitar o ruído na classe.

## **Tempos e Interações Professor e Aluno, Aluno-Aluno**

Nesse entremeio, o tempo cronológico-pedagógico se articula nas vivências e experiências dos sujeitos envolvidos no processo do ensino-aprendizagem na aula como lugar e acontecimento em construção. O professor e os estudantes partilham da organização do espaço da aula sob a perspectiva física e social, o que torna um acontecimento não linear de sentimentos e representações. Nesse caso, esses atores sociais são testemunhas reais das vivências tecidas em torno da aula como um lugar singular, plural e semiótico. Isso ocorre porque os espaços culturais funcionam como âncoras para a recordação, ao serem materialmente contextualizados, eles solidificam, ressignificam memórias e narrativas. Em outras palavras,

Mesmo quando os locais não têm em si uma memória imanente, ainda assim fazem parte da construção de espaços culturais da recordação muito significativos. E não apenas porque solidificam e validam a recordação, na medida em

que a ancoram no chão, mas também por corporificarem uma continuidade da duração que superar a recordação relativamente breve de indivíduos, épocas e também culturas, que está concretizada em artefatos (Assmann, 2011, p. 318).

Memórias de atividades vivenciadas vêm à tona sem pedir licença. Os alunos conversam entre si, logo, o professor observa um movimento estranho na aula, pergunta aos alunos os motivos dos risos; depois, há um silêncio que toma conta da aula, ao demarcar produções de sentidos. Frente a isso, o docente retoma a explicação no quadro com algumas ideias sobre o tema que será abordado e explica a matéria em um movimento de idas e vindas entre palavras e esquemas reproduzidos na lousa.

## **Conteúdo, Metodologia e Atividade**

Nesse “meio-tempo”, o conteúdo é ensinado durante a aula e ocorre também a retomada de ideias e conceitos, enquanto as interações de professor e alunos e entre eles são estabelecidas na sala de aula. As conversas entre colegas, ou a troca de mensagens pelo celular, configuram-se como elementos constitutivos da aula como lugar de acontecimento e gênero de atividade (Clot, 2007). O mestre chama atenção da turma sobre o conteúdo e se dispõe a tirar dúvida sobre determinado conceito após o silêncio. Em outros contextos cotidianos de uma aula, o professor propõe uma atividade em grupo a ser realizada, o que indica novamente uma reconfiguração da dimensão territorial da aula. Os estudantes mudam de lugares, alguns vão ao banheiro e outros não compreendem a proposta solicitada. Enquanto isso, em outro tempo pedagógico, o docente observa os trabalhos dos grupos e realiza também a frequência da classe.

Nesse intervalo, alguns grupos finalizam as suas atividades e outros precisam de mais tempo para a finalização dela. Nesse momento, o professor revê a situação pedagógica e permite que os grupos terminem tal atividade em horário extraescolar para ser entregue na próxima aula. Com isso, novas narrativas surgem nesse contexto, de entrada e saída dos alunos na sala e do agradecimento da turma ao professor pela oportunidade estabelecida na aula, isso porque “longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita” (Certeau, 1994, p. 151). Essa visão rompe com uma concepção tradicional da memória como simples registro estático. Em vez disso, a memória é um processo ativo e dinâmico, que orienta as ações na relação espaço – temporal.

Nesse sentido, a memória “fazendo a aula” se constitui novamente por um jogo de expectativas entre os interlocutores, o que desvela táticas que compõem as práticas cotidianas observadas, geralmente, no seu desenrolar didático. Por fim, professor e alunos observam o término, ainda que parcial, de mais um ritual memorialístico do (ser/estar) docente e do estar aluno dentro do espaço aula. Esse ritual se constrói processualmente, ao denotar dimensões políticas e pedagógicas. Os fenômenos que emergem na aula dependem de várias condições para serem materializados e dependem do olhar, de escutar e de interagir (Guedes-Pinto; Fontana, 2006).

Diante desses princípios observamos, na aula como acontecimento, um saber plural do docente: “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (Tardif, 2012, p. 60). Em outras palavras, a aula previamente organizada e planejada pelo professor é ressignificada e (re)inscrita nas práticas cotidianas, como ensina Certeau (1994).

Assim, a aula não será espelho para outra como algo prescritivo, mas poderá reverberar situações similares, mas nunca iguais, pois é um lugar e tempo vivo, em constante elaboração. Nessa perspectiva, o fato narrado dos fenômenos que compõem geralmente a aula nesse tópico do texto demanda um olhar holístico e ético, ao envolverem a construção da aula, como os questionamentos que corroboram as ideias de Rios (2008, p. 3): “o que fazemos quando fazemos aula? [...] O que nós fazemos com eles e o que eles fazem conosco?”. Notamos, dessa maneira, que, ao fazermos aula, criamos possibilidades de aprendizagens, com vistas ao processo emancipatório dos alunos, como críticos e criativos (Charlot, 2000).

Porém, nem isso acontece, pois somos também atravessados pelos desejos dos estudantes que ampliam o projeto de formação. Ao retomarmos Portelli (2016, p. 16), afirmamos que “o discurso narrativo é um processo e performance, assim como a memória não é um texto fixo”. Decerto, a aula se torna, também, um acontecimento de formação de identidades sociais e narratividades que ultrapassam as dimensões de uma prática mecânica. Isso significa que as identidades sociais são definidas, “nós e pelos discursos que a envolvem ou nos quais a pessoa circula” (Lopez, 2003, p. 20). Em outros termos, as identidades sociais são constituídas não só por um sentimento interno, mas também pelas narrativas, valores e práticas sociais que circulam em nosso meio.

De um modo geral, pode-se perceber que a aula é um momento singular para todos os envolvidos, o que torna quase impossível descrever

sua originalidade situacional, pois, em cada temporalidade, é perceptível que a aula assume novas configurações e retomadas de sentidos das experiências e vivências compartilhadas pelos diferentes discursos e sentidos que são produzidos desse contexto (Veiga, 2008). Entre os elementos da memória individual e coletiva, a aula ganha sua configuração, ao se transformar em arquivo de narratividades da docência, pois esse acontecimento foi escrito em um espaço-tempo e registrado nos corpos em movimento, em que carrega características de elemento formador de subjetividades marcadas por temporalidades e se torna um lugar de enunciação e formação de memórias que orientam as nossas experiências (Bosi, 2022).

Conforme dito antes, não é possível afirmar que a aula se encerra ao final da saída dos alunos e professor da classe, isso porque essa não esgota sua materialização em um dia específico. Visualizamos dentro da aula um poder fenomenológico que permite que professor e alunos reflitam sobre o impacto da aula para além da instituição formadora, ao ultrapassar gerações, culturas e lugares.

Em outras palavras, reverberamos o acontecimento vivenciado e significados construídos, “é nesse sentido de tempo múltiplo do vivido do qual, a sucessão linear, quantificável, é apenas um de seus feixes - que as formações individuais e coletivas da memória se produzem e interagem” (Palma, 2021, p. 18). Nessa conjuntura, visualizamos, na aula, uma estruturação histórica, social, cultural e política, que, ao ser narrada pelos sujeitos, sofre diferentes versões das experiências construídas naquele dia e lugar. Assim, a presença ou a manipulação de um objeto ou determinada situação pedagógica pode desencadear outras performances e atmosferas sobre a aula como lugar de memória e arquivo da docência.

Acreditamos que a aula é um acontecimento e se faz no processo de encontros e desencontros, nas partilhas, nas palavras, nos esquecimentos e silenciamentos, em memórias que operam como organizadoras das percepções. Portanto, essa leitura fenomenológica da aula como acontecimento e arquivo da docência nos permite compreender as nuances que são construídas na aula, demarcadas por percepções e significados mobilizados a todo momento pelo professor e alunos. Possibilita-se, também, ampliar a ótica sobre as temporalidades que são vividas pelos interlocutores envolvidos na dinâmica pedagógica. Por fim, cada aula é um arquivo que carrega rastro autobiográfico dos sujeitos, dos modos de viver e experienciar o fenômeno educativo, inscritos no tempo e espaço entre o vivido e o narrado.

## Algumas Palavras para não Concluir...

Buscamos desenvolver uma reflexão sobre a aula como acontecimento e arquivo da docência. Pelo texto, foi possível observar que a formação docente não pode ser pensada apenas na dimensão técnica e instrumental acerca do processo de ensino-aprendizagem. É fundamental considerar, também, no itinerário formativo do professor, os diversos saberes que advêm da sua história de vida, assim como do contexto profissional no chão da sala de aula, ao materializar o fenômeno aula.

Nesse sentido, visualizamos que a aula é um acontecimento e que não existem receitas para uma boa aula ser construída, pois cada uma carrega consigo táticas que superam a relação tempo/espaço. Acreditamos que ela não é apenas ensinar determinado conteúdo na dinâmica professor-aluno, com a necessidade de compreendê-la como lugar de memórias e narrativas, o que a transforma em um produto social de arquivo da docência.

## Referências

- ASSMANN, Aleida. Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Unicamp, 2011.
- ASSMANN, Jan. Communicative and cultural memory. In: ERLI, Astrid; NÜNNING, Ansgar (eds.). Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook. Berlin: Walter de Gruyter, 2008, p. 109-118.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Ob. Escolhidas, v. 1).
- BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2022.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 jan. 2024.
- CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Arquivos pessoais são arquivos. Revista do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte, ano 45, n. 2, p. 26-39, jul./dez. 2009. Disponível em: [http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm\\_pdf/2009-2-A02.pdf](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/2009-2-A02.pdf). Acesso em: 11 jan. 2024.
- CANAU, Jôel. Memória e identidade. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.
- CERTEAU, Michel de. O tempo das histórias. In: CERTEAU, Michel de (ed.). A invenção do cotidiano. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 140-154. (Artes de Fazer, 1).
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CLOT, Yves. A função psicológica do trabalho. Trad.: Sobral, A. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>.
- FONTANA, Roseli Cação. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 7, n. 37, p. 32-39, maio/jun. 2001. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nec0x11e>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5zhMMcbJf9FtKDYCTB/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 69-87, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/mCbmtqzGHD3F4HfNjzGQnFF/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200004>

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: RT, 1990.

LOPEZ, Luiz Paulo da Moita. *Discurso de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Aula. [s.l.], 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aula/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Em sobressaltos: formação de professora*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 11-30.

PALMA, Daniela. Por trajetórias de vidas e de textos: memória e mobilidades. In: PALMA, Daniela (org.). *Artes e trânsitos da memória: ensaios em linguagem e transculturalidade*. Campinas: Pontes, 2021, p. 13-35.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos, 1).

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador. In: SALOMON, Marlon (org.). *História, verdade e tempo*. Chapecó: Argos, 1995, p. 21-49.

RICOEUR, Paul. Fase documental: a memória arquivada. In: RICOEUR, Paul (org.). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007, p. 155-192.

RICOEUR, Paul. *Tempo e raconto*. Tradução de Giuseppe Grampa. Milano: Jaca Book, 1988. v. 3.

RIOS, Terezinha Azeredo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008, p. 73-93.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008, p. 267-298.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (traduzido por Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo) São Paulo: Editora 34, 2017.

Submetido em dezembro de 2024

Aceito em janeiro de 2025

Publicado em julho de 2025

