

Forma e Conteúdo como unidade dinâmica

Expressões na prática pedagógica

Pedro Henrique Teófilo de Jesus





UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PEDRO HENRIQUE TEÓFILO DE JESUS

FORMA E CONTEÚDO COMO UNIDADE DINÂMICA: Expressões na prática pedagógica

SALVADOR

2023

PEDRO HENRIQUE TEÓFILO DE JESUS

FORMA E CONTEÚDO COMO UNIDADE DINÂMICA: Expressões na

prática pedagógica

Dissertação apresentada Programa de ao

Pós-Graduação em Educação na Faculdade de

Educação da Universidade Federal da Bahia,

como requisito para obtenção do grau de Mestre

em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e (In)Formação

Orientadora: Prof. Dr. Maria Inez Carvalho

SALVADOR

2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Jesus, Pedro Henrique Teófilo de.

Forma e conteúdo como unidade dinâmica : expressões na prática pedagógica / Pedro Henrique Teófilo de Jesus. - 2023. 104 f. : il.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Inez Carvalho. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

1. Prática Pedagógica. 2. Conhecimento pedagógico do conteúdo. 3. Forma. 4. Professores de geografía - Formação. I. Carvalho, Maria Inez. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.12 - 23. ed.

Universidade Federal da Bahia



ATA Nº 1

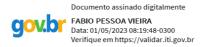
Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 01 de Março para procedimento de defesa da Tese de MESTRADO EM EDUCAÇÃO, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do candidato PEDRO HENRIQUE TEÓFILO DE JESUS, de matrícula 2020105460, intitulada FORMA E CONTEÚDO: COMO UNIDADE DINÂMICA. Às 14 do dia 01 de março de 2023, no Auditório I da Faculdade de Educação da UFBA, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora, Profa. Dra. MARIA INEZ DA SILVA DE SOUZA CARVALHO que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr., Reginaldo Carvalho da Silva UNEB, Prof. Dr. FÁBIO PESSOA VIEIRA, UFBA, Profa. Dra. ROSANE MEIRE VIEIRA DE JESUS, UNEB. Em seguida foram

esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final nos seguintes termos: "O trabalho possui relevância social na medida que articula a formação de professores da geografía e o desimpedimento do Ensino e geografía em uma perspectiva estética na rede de Educação básica. O trabalho inaugura um estilo de escrita não convencional na academia e por isto mesmo rasura a concepção de dissertação de mestrado por ser um texto que provoca esteticamente os padrões convencionais da relação entre educação, geografía e filosofía.Portanto o texto está aprovado com indicação de publicação". Esta aprovação constitui um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)



Prof. Dr. FÁBIO PESSOA VIEIRA, UFBA

Examinadora Interna

Dra. ROSANE MEIRE VIEIRA DE JESUS, UNEB

Examinadora Externa à Instituição

Dr. Reginaldo Carvalho da Silva

Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente

MARIA INEZ DA SILVA DE SOUZA CARVALH
Data: 29/04/2023 20:02:28-0300

Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. MARIA INEZ DA SILVA DE SOUZA CARVALHO, UFBA

Presidente

PEDRO HENRIQUE TEÓFILO DE JESUS

Rucet es differ enjoyenels extres



Universidade Federal da PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

RESUMO

As múltiplas possibilidades de criar um canal comunicativo representam uma complexa rede de interações entre indivíduos. Esta comunicação, expressa no contexto da prática pedagógica, é constituída da unidade dinâmica Forma e Conteúdo, possuindo assim um caráter artístico e estético. Desta maneira, realizou-se uma investigação com docentes em formação do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Bahia para observar Forma e Conteúdo nestas práticas, assim como possíveis ocorrências de conteudismos e formalismos. Com o objetivo de observar como estes participantes percebem e exercem a pedagogização, foram empreendidas provocações e conversas em um envolvimento investigativo. Isto posto, foi possível perceber a intenção pedagógica atribuída aos temas e ainda aproximações ou distanciamentos de perspectivas essencialistas que baseiam-se na idealização de práticas. A partir das diversas provocações notou-se que havia uma narrativa unilateral – conteudista ou formalista – voltada à escolha de temas e justificada por demandas, reflexos de abordagens teóricas, (des)aprendizados diversos ou questões administrativas escolares. Apesar disso, os docentes em formação demonstraram abertura a identificar possíveis influências que levariam a uma prática pedagógica com Forma e Conteúdo como unidade dinâmica.

Palavras chaves: Forma e conteúdo; pedagogização; prática pedagógica.

ABSTRACT

The multiple possibilities of creating a communicative channel represent a complex network of interactions between individuals. This communication, expressed in the context of pedagogical practice, is made up of the dynamic unit Form and Content, thus having an artistic and aesthetic character. In this way, an investigation was carried out with teachers in formation of the Licentiate in Geography course at the Federal University of Bahia to observe Form and Content in these practices, as well as possible occurrences of content and formalisms. In order to observe how these participants perceive and exercise pedagogization, provocations and conversations were undertaken in an investigative involvement. That said, it was possible to perceive the pedagogical intention attributed to the themes and even approximations or distances from essentialist perspectives that are based on the idealization of practices. From the various provocations, it was noted that there was a one-sided narrative – content or formalist – focused on the choice of themes and justified by demands, reflections of theoretical approaches, various (un)learning or school administrative issues. In spite of this, the teachers in training were open to identifying possible influences that would lead to a pedagogical practice with Form and Content as a dynamic unit.

Keywords: Form and content; pedagogization; pedagogical practice.

Agradecimentos

"Façais tudo para Glória de Deus." Então a Ele:

Aos meus Pais, Valmir e Vanuzia, pelo amor e apoio na vida, a minha eterna honra;

A minha Orientadora, Maria Inez, mentora e amiga: junção poderosa!;

A minha Esposa Maiara, amor sempre presente, "A paixão de poder desfrutar o viver!";

Ao meu Irmão Leonardo que me inspira – há irmãos tão chegados que são amigos;

Aos amigos da Cru que ressignificaram a caminhada espiritual na universidade (A gente é festa!);

Ao grupo FEP casa que acolheu e caminhou comigo até aqui (até a próxima descoberta!);

"Se algum de vocês tem falta de sabedoria, peça-a a Deus, que a todos dá livremente, de boa vontade; e lhe será concedida."

Tiago 1:5

SUMÁRIO

ANACRUSE	12
CONTEÚDOS METODOLÓGICOS DA FORMA	18
PRELÚDIO	27
CENÁRIOS DO ENVOLVIMENTO INVESTIGATIVO	28
CENÁRIO POR TRÁS DAS CORTINAS	28
CENÁRIO DE ABERTURA	31
CENÁRIO E ENVOLVIMENTO	41
PRIMEIRO MOVIMENTO - RODA CRIATIVA 1	41
SEGUNDO MOVIMENTO - RODA CRIATIVA 2	54
TERCEIRO MOVIMENTO - RODA CRIATIVA 3	61
INTERLÚDIO	68
REPERTÓRIO EM PAUTA	69
SOBRE A ESTÉTICA PEDAGÓGICA E O PROBLEMA DA ESTÉTICA	70
SOBRE A EXPRESSÃO DOS ASSUNTOS E TEMAS - PEDAGOGIZAÇÃO	75
SOBRE FORMATIVIDADE E ESSENCIALISMO	85
UM CAMINHO POSSÍVEL NAS TEORIAS "PÓS"	89
POSLÚDIO	94
ROTEIRO EM AÇÃO - AULAS SIMULADAS (ESTÁGIO I)	95
ROTEIRO EM AÇÃO - PROJETO PEDAGÓGICO (ESTÁGIO IV)	98
MOVIMENTO FINAL - UMA CADÊNCIA DECEPTIVA	102
REFERÊNCIAS	106



Anacruse

Que daquilo que não tem conserto, possamos fazer concerto

Ana Suy



Sempre que iniciamos um projeto, alguns pontos marcantes do passado são essenciais, demonstrando que, há grande importância nos momentos que nos levaram até ali. Na música, algumas canções não começam em compassos completos, da mesma forma que, na vida acadêmica, nem todos os projetos se iniciam na leitura de um edital, na realização de uma prova ou na submissão do anteprojeto. A Anacruse aponta que nem toda música começa no primeiro tempo, que este primeiro compasso não estará totalmente preenchido e que este fôlego anterior dará força às notas.

A Anacruse do meu percurso formativo se fez presente quando, no curso de licenciatura, tomou-me uma curiosidade: como os docentes em formação do curso de Geografia consideravam o que eu chamei de Estética Pedagógica – Forma e Conteúdo na prática pedagógica. Ou seja, como será que lidamos com a comunicação e expressão do conteúdo da nossa iminente prática? Percebi que a ansiedade pela docência causava grande insegurança no que se refere à prática pedagógica. Por certo, não desenvolvi tais ideias sozinho, principalmente as iniciais. Diante de conversas com a Professora Maria Inez Carvalho, uma das líderes do Grupo de Pesquisa, FEP – Formação em Exercício de Professores – o qual a pesquisa está vinculada – atualmente minha orientadora do Mestrado em Educação, e na época, orientadora PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, consideramos um tópico muito pertinente a ser investigado, então, aqui estamos.

A comunicação, importante questão desta investigação, além de ser fundamental para a sobrevivência, também é socialmente artística e estética. Nós, no papel de professores, a utilizamos amplamente no desenvolvimento do nosso trabalho, para além de todos os outros usos sociais. Apesar de ser uma simples constatação, como lidamos com isto? Certamente existem muitas vias discursivas que, ao longo dos anos, contaminam e ditam nosso modo de narrar, ouvir, responder, expor e pensar na relação do que vamos contar e como vamos contar. Eu mesmo, que me arrisco a ser poeta e compositor, adianto que, julgo contraproducente um lugar onde a poética não pode pedir a sua licença.

É intrigante como as múltiplas formas de criar um canal comunicativo são arranjadas no dia-a-dia. Da simples necessidade de pedir uma informação nas ruas de uma cidade procede uma teia de interações comunicativas. Ali, compreende-se a existência de muitas outras conexões com o espaço, com a urbanização, com o humor, com outras experiências e quem pode afirmar a resultante deste diálogo multifacetado?

Yuval Harari, no seu livro Sapiens, defende que, entre 70.000 e 30.000 anos atrás, ocorreu a Revolução Cognitiva que significou um marco comunicativo. Ele explica que não foi o surgimento da linguagem já que as abelhas se comunicam de forma sofisticada. Também

não foi a primeira linguagem vocal já que algumas espécies de macacos usavam gritos para se comunicar. Esta revolução significou a versatilidade da linguagem ou, como irei repetir ao longo deste texto, as diversas formas de contar – narrar, expor, discutir – acerca das percepções disponíveis no mundo. Esta mudança evolutiva vem do ato de considerar as tantas formas de expressar um tema.

Harari ressalta que este é o advento da linguagem em forma de fofoca, pois, antes de tudo, o homo sapiens é animal social. O ser humano tem a capacidade de tecer múltiplas relações aos temas e assuntos de uma maneira que nenhum outro animal se tornou capaz. Homens e mulheres têm até o potencial de reinterpretar um mesmo tema de modos que possivelmente nunca serão esgotados. Uma publicação no jornal El País Brasil relata como Hollywood repete há 100 anos as mesmas seis histórias. Neste caso, não há demérito, pois, os temas estão no mundo! Narrativas, elementos e formatos combinados, servem para contar inúmeras (re)interpretações sem que haja um declínio tão forte que canse o público. Uma demonstração de que Forma e Conteúdo estão intimamente relacionados.

Outros exemplos também são possíveis. De modo emblemático, Jesus Cristo apresentou uma necessária perspicácia comunicativa ao longo da sua vida. As parábolas para além da comunicação de forma didática, eram políticas. Estando no meio de um conflito que incluía o Governo Romano e o Governo Judeu, ele poderia ser considerado subversivo por um lado e herege do outro. Utilizar este tipo de ilustração fazia distinção entre perseguidores e ouvintes em busca de verdades espirituais. Quando criança já demonstrava consciência da necessidade de um discurso – ou diálogo – versátil. Em episódio relatado no livro Bíblico de Lucas capítulo 2, Jesus utiliza algo similar ao método dialético para dialogar com Mestres da Lei, deixando-os espantados com tamanha desenvoltura.

Todas estas questões revelam o fato de que a comunicação, como princípio de interação entre pessoas, faz parte de uma dinâmica na unidade Forma-Conteúdo que se adapta (ou não) a determinadas situações. São constantes análises de cenários, contextos ou situações para que existam ajustes, sempre precários, para a constituição de um canal comunicativo. As situações podem ir de questões simples até discussões mais sofisticadas sem nunca se afastar da ideia de que ações humanas são constituídas de Forma e Conteúdo, uma unidade dinâmica que, ao ser considerada, tenciona harmonia ao que se sucede. Para além dos exemplos já citados, o ser humano se ocupa de construir a todo momento e tudo isto também é composto de Forma e Conteúdo. Poderia facilmente me dedicar a falar das tantas expressões artísticas que revelam esta "unidade dinâmica", mas, nesta ocasião, me ponho a investigar a estética pedagógica e o fazer harmônico voltado à prática pedagógica.

Utilizar o termo harmonia pode denotar permanente paz, ausência de conflitos e pleno equilíbrio, entretanto, este sentido só demonstra ser possível no plano imaginário. Ao tratar de constituir projetos, principalmente no quesito relações humanas, há um constante movimento de disputa e/ou mediação de conflitos, no qual harmonia é um fluxo dinâmico de elementos. Por exemplo, a harmonia musical é o estudo que demonstra a sobreposição de notas distintas e individualizadas gerando acordes particulares. Estes acordes ao serem relacionados geram sensações. Estas sensações, provocadas pelos acordes, podem ser utilizadas para expressar confortos, tensões, estabilidade, instabilidades e até sentimentos como fez Vivaldi ao compor As Quatro Estações. Inclusive esta harmonia também é resultado de questões geográficas, culturais, sociais, econômicas e entrega resultados diferentes no oriente e no ocidente. Deste modo, aqui nesta dissertação, a significação atribuída para o significante harmonia se distancia da ideia de perfeição se aproximando à ajustes que perseguem o harmônico quanto ao fluxo dinâmico da unidade Forma e Conteúdo.

Os termos 'Forma e Conteúdo' já passaram por diversas reformulações teóricas no exercício da análise estética, consequentemente o significado dos termos é diverso e nem sempre foi/é abordado como uma unidade dinâmica. A literatura demonstra que, ao longo da geo-história, esses termos passam por mudanças significativas relacionadas aos contextos históricos carregando características que reverberam em diversas áreas do conhecimento.

Baseado em Pareyson e em ideias extraídas da obra Os problemas da Estética (1997) relato que por um longo tempo, a significação hegemônica de Conteúdo o definia como um simples assunto – um pretexto – "uma história a ser contada ou um sentimento a ser cantado". A Forma servia para dar a qualidade refinada que a distingue de outros usos ou até de outras composições artísticas. Neste caso, a forma viria de fora do conteúdo somente para pôr uma veste e lhe conferir uma apresentação aos diferentes públicos. Esta concepção é nomeada de Teoria do Ornato.

Posteriormente, a Teoria do Ornato perde força e conteúdo deixa de ser algo pormenorizado que servia para justificar o exercício técnico estilístico e passa a ser legitimado, sobretudo como um sentimento inspirador expresso pela Forma: "a reação sentimental que acompanha um determinado argumento, ou o sentimento profundo que diverge do argumento tratado na superfície, ou a emoção cantada *de per se* (por si mesma) e tornada, ela própria, argumento [...]" (Pareyson, 1997, p. 56). Se a Forma é matéria formada (sons tornados música ou o mármore tornado escultura), Conteúdo é este modo de formar a matéria (que música será esta?), concedendo estilo (que estilo/referências estou seguindo? quero dizer algo? o que?) e revelando mais sobre a expressão final do que documentos,

confissões e testemunhos diretos. Apesar de documentos, confissões e testemunhos também serem constituídos de Forma e Conteúdo, o fato de representarem uma auto explicação, pode significar uma falta de espontaneidade na descrição, resultando em uma seleção diretiva do que se pretende mostrar da própria expressão.

Além disso, ainda existem outras camadas na dinâmica dos exemplos citados, sendo que ainda posso ser mais específico ao pensar no estilo da música, no assunto cantado, no contexto histórico da composição entre outras camadas que poderiam expressar Forma e Conteúdo. Portanto, trata-se da fática integração entre a Forma que é dada a matéria e o Conteúdo presente nesta forma, ou seja, as marcas encontradas ao observar os construtos humanos descrevem a imagem de algo e seus significados aplicados ali diretivamente ou não.

"É o modo de formar, o modo de fazer arte, o modo de escolher e conectar palavras, de configurar os sons, de traçar as linhas ou de pincelar, em suma, o gesto de fazer, o estilo, que introduz na obra toda a espiritualidade do artista e aí a entrega." (Pareyson, 1997, p. 62)

Portanto, esta conexão ou integração é decerto um princípio da expressão, visto que, expressar é uma questão social humana, seja linguística, artística, social, política, geohistórica ou educacional. A possibilidade de manifestar-se a partir de diversos pontos de vista é presente também na prática didática, utilizando os temas presentes no mundo, tornando-os conteúdo escolar.

Ao concluir que se trata de uma conexão, por qual motivo se faz necessário nomear Forma e Conteúdo de Unidade Dinâmica e inclusive grafá-los em companhia um do outro? Para que não se pontue uma hierarquia, nem a possibilidade de um disfarce, criando uma relação evidência & irrelevância. Para que, conscientemente, se perceba a possibilidade de distinguir os termos, contudo, sem dissocialá-los. Até o ponto em que não seja mais necessário reiterar estas características, pois elas já são pertencentes a Forma e Conteúdo. É **Unidade** pelo fato de nascerem no mesmo ato: expressos pela Forma e inspirados/preenchidos pelo Conteúdo.

"olhar para os valores formais prescindindo do conteúdo significa querer separar a atividade artística do seu insuprimível caráter de personalidade; deter-se apenas nos conteúdos significa esquecer que na arte a espiritualidade está presente só como energia formante e gesto criador [...] perde-se o dinamismo da criação artística e a vida da obra de arte [...] (que) só é eloquente quando os processos conteúdo-forma e matéria-forma coincidem" (Pareyson, 1997, p. 64 e 65).

É acompanhada da **Dinâmica** pois não há uma visão quantitativa para definir quando há de ser mais Forma ou mais Conteúdo. Há uma flexibilidade singular a cada proposta. Esta característica é o maior alvo de divergências, visto que pode ocorrer uma acentuada preferência a um dos termos. Nas ocorrências de separação – seja nas descrições da realidade, na prescrição do agir e mesmo nas objetivações cotidianas – o caráter dinâmico cede espaço a um caráter opositor, portanto, decaído pelo empobrecimento da unilateralidade. Este distanciamento:

"vai desde a rudimentar antítese entre um grosseiro conteudismo e um declarado formalismo até as mais complexas concepções que, pondo-se de acordo quanto à base da inseparabilidade de forma e conteúdo, divergem, no entanto, quanto ao ponto de vista adotado, que é ora do conteúdo, ora da forma." (Pareyson, 1997, p. 58)

Ao considerar Forma e Conteúdo de forma particionada, não uma Unidade Dinâmica, se admite tornar uma das partes mero pretexto aderindo/criando assim a desarmonia e ao aspecto decaído. Pareyson (1997, p.61) justifica esta inclinação a unilateralidade como a dificuldade de ler estes processos de formação do conteúdo (relação conteúdo-forma que pode ser traduzida como a construção da parte expressiva da arte) e formação da matéria (relação matéria-forma que pode ser traduzida como a construção da parte comunicativa, é ato prático) como coessenciais. Há os que ignoram ou secundarizam a significação que parte da formação do conteúdo em detrimento do ato de fazer, construir, compor, produzir, ou seja, formação da matéria. A ordem contrária também pode ser encontrada, mas em ambos os casos há um conflito entre expressão e ação (intimismo ao tecnicismo – a redução do exprimir ao fazer ou a redução do fazer ao exprimir).

Assim, resultam em **conteudismo** e **formalismo** "defeitos simétricos e complementares" que "estão juntos e caem juntos" (Pareyson, 1997, p.67). O formalismo se apossa dos valores formais sem intenção de expressar o significado e a contextualização da obra, sendo anomalamente similar ao conteudismo que se detém nos valores semânticos independentemente de sua adoção na arte. O conteudista e o formalista é aquele que defende a redução unilateral para um dos aspectos. A intenção é chegar a uma afirmação não formalista da forma e por isso a uma reavaliação não conteudista do conteúdo.

Muito do que se pode observar no conteudismo, no formalismo e seus exemplos decaídos, é resultado de perspectivas essencialistas que tem como foco alcançar algum ideal

pré-estabelecido na corrente teórica do indivíduo. Ou seja, objetivo teleológico segue um resultado idealizado deixando de lado a observação da unidade Forma e Conteúdo.

Atribuo este pensamento finalista a uma herança grega e à Teoria das Formas ou das Ideias de Platão, pois características de um pensamento essencialista são vistas quando Forma e Conteúdo não são pensados como uma unidade dinâmica. É condição de um pensamento essencialista a busca por uma imagem superior do objeto, ignorando que o vivido é composto de precariedades. Portanto, ao criar uma projeção inalcançável, ignorando que as feituras humanas são contingentes, há uma forte tendência a desconsiderar a riqueza das múltiplas possibilidades que Forma e Conteúdo dispõe.

Uma obra, aqui especialmente a obra pedagógica, é feita das múltiplas atualizações advindas de fatores que possam vir a interferir. O artista carrega sobre os ombros inúmeras vivências que por sua vez refletem no estilo da obra. Esta será impregnada de tudo que se sucederá antes, durante e depois do seu desenvolvimento. A obra desfalece enquanto permanece no status do "deveria ser e não é". É interessante considerar a estética pedagógica e podemos pensar na aula como o A-Com-Tecer (CARVALHO, 2008) cheio de fios diversos, prontos a serem tecidos resultando em uma grande malha rica e colorida a ser apreciada. Por outro lado, também se pode selecionar as diversas realidades presentes, forçar um ordenamento e avaliá-lo como "o que não chegou a ser" pois o vivido não corresponde à essência imaginária.

CONTEÚDOS METODOLÓGICOS DA FORMA

Para esta dissertação, as discussões acerca de Forma e Conteúdo surgiram com a indicação da leitura de um texto intitulado "Forma e Conteúdo (Esquemas)" de Bruno Cava (2010), permitindo uma leitura inicial. O texto que já foi usado em aulas e reuniões do grupo de pesquisa, foi, para mim, a apresentação de uma filosofia estética que levaria em direção a outros autores, notadamente Pareyson e ao interesse desta possível discussão pedagógica. Ao pensar no que Cava chama de concepção vulgar da separação entre Forma e Conteúdo, considerei uma pesquisa associando a prática didático pedagógica à questão estética, delimitando assim meu problema de investigação. Frente a esta problemática, a investigação baseia-se em observar para captar e perceber como os docentes em formação se posicionam, planejam e executam, didática e filosoficamente, suas atividades tendo em vista Forma e Conteúdo como uma Unidade Dinâmica.

Se Forma é a matéria formada e Conteúdo diz respeito a como foi formada esta matéria com estilo, tema e assunto, esta investigação tem a sua estética descrita na

metodologia, ou seja, se trata do registro dos Conteúdos Metodológicos da Forma. Dito isto, proponho relacionar a filosofia da arte com a prática pedagógica, posto que, apesar das distinções elaborativas entre tais áreas do conhecimento, a filosofia estética "alcança também finalidades e funções não artísticas" como destaca Pareyson (1997, p.55). E indo além, discussões sobre conteudismo e formalismo em termos educacionais, mostram que existe interesse nesta correspondência estética, constatando assim, que também há um caráter de esteticidade e artisticidade.

Alguns pontos são de grande importância e foram revisitados durante todo o percurso investigativo. Basicamente as ênfases são: 1. pedagogização da Forma e Conteúdo e a intenção pedagógica em tudo quanto for captado para se tornar conteúdo escolar. Os temas são múltiplos e diversos cabendo a sua pedagogização para fins didáticos. e 2. o distanciamento de perspectivas essencialistas, que baseiam-se na busca do ideal como mediador da imagem frente a um objeto superior paradigmático.

Para tal, decidi empreender alguns movimentos tendo como base teórica a Unidade Dinâmica Forma e Conteúdo relacionada a Envolvimento Investigativo com docentes em formação. Esta metodologia foi operada por meio de um envolvimento investigativo – detalhado na pág 19 e descrito a partir do Cenário Preparatório na página 21 – com estudantes do curso de Licenciatura em Geografía durante os estágios I e IV no semestre de 2021.2, investigando discursos, posicionamentos e práticas. Aspirando a sensibilidade da convivência, a análise foi desenvolvida de modo a perceber as inclinações dos estudantes acerca de Forma e Conteúdo, prática didática e conteúdo escolar.

A problemática inicial era sobre como estes alunos chegavam nos Estágios Supervisionados pensando nos pontos que dão título à pesquisa: Forma e Conteúdo e Prática Pedagógica. Decerto é comum escutar diálogos que reduzem conteudismo ao excesso de conteúdo ou que reduzem formalismo a projetos que não tem nada de pedagógicos. Contudo, o ponto central desta discussão é que o excesso de conteúdo escolar e os comentários negativos relacionados a projetos pedagógicos são resultantes de Forma e Conteúdo decaídos. Estes têm potencial de serem agradabilíssimos em sua interdisciplinaridade, mas ainda há desconforto ao optar por deixar a preleção e a sala de aula. Em suma, poderia ter me ocupado em avaliar outros contextos, mas observar os docentes em formação pode justificar o que leva a ocorrência de determinadas (des)harmonias e se há reflexão acerca desses pontos.

Durante o processo de escrita, percebi que, até a seção metodológica da pesquisa perpassa pelas discussões referentes à Forma e Conteúdo e neste caso, de uma estética pedagógica. Estes conteúdos metodológicos da forma são o registro de como Forma e

Conteúdo foram arranjadas desde a pesquisa teórica até os envolvimentos investigativos. São diversos percursos, idas e vindas teóricas para que a investigação fosse proveitosa. Trata-se da problematização incessante do que contar e como contar pois, como situa Jorge Larrosa (2003, p. 123), existe a necessidade de manter o discurso vivo e não fossilizado em doutrina dando liberdade ao jogo. Este foi um dos pontos motivadores para falar acerca da pedagogização a partir de Larrosa (2003) e do Professor Catador a partir de Carvalho (2020), ambos presentes no decorrer de toda a pesquisa tanto direta quanto indiretamente. Em vista disso, é importante frisar que a intenção pedagógica começa a ser registrada na metodologia pois, em concordância com MAYER e PARAÍSO:

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa. (MAYER; PARAÍSO; 2012; p. 15)

Em busca de coerência, não se quis um pensar metodológico que separa teoria e prática com um rígido planejamento, mas como disse St. Pierre (2019) é um trabalho que "assume uma atitude afirmativa de confiança no mundo e nas experiências" e ainda complementou com Rajchman (2000):

Não se trata tanto de ser otimista ou pessimista, mas de ser realista sobre as novas forças ainda não contidas em nossos projetos e programas e as formas de pensar que os acompanham. Em outras palavras, para fazer conexões não é preciso conhecimento, certeza ou mesmo ontologia, mas sim uma confiança de que algo pode sair, embora ainda não se tenha certeza do quê. (ST. PIERRE, 2019, p.9 apud RAJCHMAN, 2000, p. 70)

Neste momento, é importante reafirmar a pesquisa "pós" como inventiva, pois como descrita por St. Pierre (2009, p.9), esta é criada e não existe antes da sua chegada existindo apenas como potência. De modo que não foi extraída de um manual, também não servirá para ser metodologicamente repetida posteriormente ao se buscar um apanhado de procedimentos, pois foi pensada e vivida neste tempo e neste contexto. Então, não havia sentido que levasse a utilizar uma metodologia pré existente pelo caminho escolhido para pensar e pela temática aqui abordada pois, de outra forma, seria um contrasenso.

A iminente imprevisibilidade da experimentação era um tanto assustadora por ser pouco palpável. Uma constante pulga atrás da orelha que é alimentada pelo cientificismo e

pelo "como soar mais científico?". Faltava-me assumir uma atitude afirmativa de confiança no mundo e nas experiências. É um sentimento comum ao preferir uma pesquisa "pós" como justamente St. Pierre (2009) descreve em seu artigo:

Estudantes de doutorado e outros novos pesquisadores interessados em investigação pós-qualitativa, no entanto, podem estar ansiosos e confusos neste momento sobre a falta de instrução, sobre não saber o que fazer. Diante da mesma preocupação, Foucault (como citado em Miller, 1993), respondeu, "mas meu projeto é justamente fazer com que eles 'não saibam mais o que fazer', para que os atos, gestos, discursos que até então parecia óbvio tornar-se problemático, difícil, perigoso" (p. 235). Em relação à resposta de Deleuze à pergunta "o que fazer", Massumi (2015) escreveu: "Quaisquer suposições a priori podem apenas causar um curto-circuito no processo. O pensamento da coisa deve ser aberto antecipadamente ao não-jogado: deve ser especulativo" (St. Pierre, 2019, p.11 apud Miller, 1993, p. 235 e Massumi 2015, p. 12)

A autora complementa com: "A investigação pós-qualitativa, então, começa com um encontro com o real, não com o método" (p.11). Por qual motivo esta investigação se assume menos óbvia, difícil e causa dúvidas? Pois é diferente a cada vez que aparece, produzida por diferentes forças contingentes e imprevisíveis na experimentação com o real" (St. Pierre, 2019 p.10). Por real, gostaria de trazer algo denominado de Pegagogia do A-com-tecer (CARVALHO, 2008) que muito pode ajudar a observar um geomomento, um contexto vivido e pensado principalmente a partir do imanente. Apesar de contingente, o vivido não é jogado fora, mas A-com-tece. Ele é tecido junto! Como os fios utilizados por um tecelão, exemplo dado pela autora, se constrói uma peça com o que o imprevisível dispõe. 'A' como prefixo que denota aumento e transformação – abeirar, apodrecer, 'com' de contiguidade/companhia e 'tecer' do ato de sobrepor fios para produzir algo: "Um tecer junto e de forma aumentada" (p.163).

O desenvolvimento destes Envolvimentos Investigativos como metodologia é de base "pós" – pós-moderno, pós-crítico, pós-estruturalista, pós-qualitativa... – e que opta por uma filosofia da diferença, pois apesar das distinções temáticas que autores dessas linhas propõem, "afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convições, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamento que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto" (MAYER; PARAÍSO, 2012, p.17).

Considerando uma filosofia da diferença, de Gilles Deleuze (2006), não trabalhei com uma perspectiva de igualdade ou de certa repetição, apesar de este pensamento ser valorizado

em diversos espaços. Decerto é aparentemente confortável pensar na repetição como ideia de sucesso, contudo, é como diz o próprio Deleuze, o objetivo é tirar a diferença de seu estado de maldição. É enriquecedor explorar as nuances que as diferentes propostas podem vir a desvelar no momento da prática didática. É o momento em que se permite parar de pensar em tudo que poderia ser e se observa o rumo das coisas, tornando completamente possível atuar neste espaço. Aqueles fios citados anteriormente nunca irão tecer um mesmo tecido e isto nada diz sobre a beleza ou a qualidade do que será visto, mas representa os fazeres diversos e contingentes.

De forma resumida, a intenção principal ao considerar esta filosofia da diferença é ter uma resposta à questão da representação como mediadora da prática didática. Esta representação pode ser tratada aqui com dois exemplos, sendo um a possibilidade da busca pela aula ideal/perfeita típica de um pensamento essencialista transcendental e outro a necessidade de cópia de alguma proposta de aula dando a esta forma um status de superior. É notado que a preleção expositiva ainda é indiscutivelmente repetida até a exaustão. Estes são exemplos de mediação representativa pois partem sempre de uma idealização e não da percepção do contexto em que está inserido.

Na intersecção dessas correntes é que posiciono as discussões e que, neste caso, enfatizo a possibilidade de um desenho metodológico dinâmico, múltiplo e que é preenchido no fazer. Como bem ressalta Paraíso (2012), uma metodologia pós depende dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos, portanto, não se baseia na repetição de um método "pré-moldado", mas na interpretação para a construção de uma ferramenta investigativa baseada no próprio contexto do objeto de pesquisa.

Ainda assim, pensando no que foi escrito por St. Pierre (2018): "Eu diria que análises 'pós' exigem uma abordagem diferente desde o início" (p. 1047) e [...] "Garanto-lhes que se estudarem a teoria cuidadosamente sua "metodologia" os seguirá" (p.1053). Desta feita, observar o que já foi feito e utilizar as teorias 'pós' disponíveis para desenvolver uma investigação, é uma prática de reformulação das próprias percepções avançando para uma pensamento da diferença, afastando pontos universalizantes e rígidos. Portanto, "[...] não se pode mais pensar as coisas como se pensava anteriormente, [e] a transformação torna-se muito urgente, muito difícil e bastante possível" (FOUCAULT, 1988, p. 155). A partir destas estudos e considerações sobre a questão metodológica, o envolvimento investigativo constitui-se assim:

 Campo da pesquisa: componentes curriculares do curso de geografia – Estágio I e IV no semestre de 2021.2 – com as seguintes atividades:

1. Contato pré-semestral

a. Um contato foi feito anteriormente ao início das aulas. Com intuito de munir os estudantes com algumas palavras chaves dos temas que seriam abordados, provocar uma pesquisa de repertório e iniciar a investigação foi enviado por e-mail a seguinte pergunta:

"Luigi Pareyson, filósofo italiano, defende que todo fazer humano é dotado de esteticidade e artisticidade. Ou seja, produzir algo é sempre um processo artístico que possui valor estético."

Pensando no seu papel como potencial professor e produtor de conhecimento, em relação a Forma e Conteúdo, qual a aula como obra que você desejaria produzir?

As respostas enviadas foram discutidas e desenvolvidas no primeiro encontro do semestre.

2. Observação das atividades do semestre

A nível de informação, a observação foi somada à participação, por este motivo se trata de um envolvimento investigativo. Não houve a intenção de uma observação restritiva. Por vezes, foi uma participação não diretiva e em outras ocasiões, foi com intenção de provocar os estudantes.

3. Apreciação dos diários de bordo

a. O diário de bordo produzido por cada estudante como parte da programação dos componentes curriculares, se mostrou uma ferramenta interessante para o envolvimento investigativo, pois permitiu uma leitura em primeira mão das percepções. Diferente do gênero textual diário, que possui como característica o mistério e a escrita secreta, um diário de bordo sugere compartilhamento e sensibilidade, portanto, uma boa escolha neste contexto. Quando se trata de navegação e descobrimento, o diário de bordo serve para registrar o que é capturado pelos sentidos, dando aos próximos leitores a possibilidade de se transportar mentalmente ao lugar de aprendizado, dificuldade e crescimento.

- Onde os estudantes se colocaram neste registro de bordo? A deriva? Confortáveis na navegação? Descobrindo? Reafirmando?
- b. Ao ler St. Pierre dizer que a investigação de perspectiva "pós" é "produzida por diferentes forças contingentes e imprevisíveis na experimentação com o real; isto é, as condições de seu surgimento não podem ser repetidas porque desaparecem imediatamente" (2019, pg 10) penso que existe somente a tentativa de relatar esta experiência a partir dos diferentes participantes da experiência, ou seja, o diário de bordo é uma ótima ferramenta neste caso.
- c. Uma das falas da professora Inez para os estudantes nos primeiros encontros foi de registrar densamente e não esquecer dos desaprendizados. Questionar as nossas certezas é fundamental nos ciclos que passamos e este é mais um dos tantos que podem nos surpreender.
- d. Como os diários de bordo eram relatos dos encontros, fiz a opção de não mencioná-los diretamente, mas evidencio que eles foram fundamentais na montagem dos cenários permeando toda a escrita.

4. Participação em uma dinâmica pedagógica: Rodas Criativas

As Rodas Criativas foram pensadas como um encontro de conversa pela definição de Certeau (2009): a não propriedade do discurso e ainda, o tecido oral sem fixidez interlocutória, para assim, poder se aproximar de forma espontânea e obter respostas espontâneas, dos pensares sobre Forma e Conteúdo.

Foram três movimentos produzidos em 3 rodas de conversas:

- A forma do conteúdo: Este teve a proposta de investigar o que se pensava sobre os conceitos básicos como indissociabilidade, forma e conteúdo através dos conceitos, de imagens e perguntas.
- ii. Do significado a expressão do tema: Esta roda de conversa teve ênfase na reinterpretação e pedagogização de temas. Em associação com a conversa da aula anterior, conversamos sobre novas possibilidades na prática didática.
- iii. Sua arte como ação, sua ação como arte: Este último encontro de roda criativa foi voltado principalmente a obter uma opinião em relação a determinadas propostas educacionais como escolas militarizadas ou

confessionais. Posteriormente colocamos a inventividade para pensar o que poderia ser feito de diferente.

•

Todos estes movimentos foram pensados para possibilitar conversas de múltiplas vertentes obtendo assim opiniões, relatos, percepções e aspirações voltados para Forma/Conteúdo na prática pedagógica. Resumindo, investigar quais ideias estavam se sobressaindo ao falar de prática. Novamente, como estes alunos chegavam nos Estágios Supervisionados pensando nos pontos que dão título à pesquisa. Estes pontos teóricos foram analisados para poder fazer uma leitura e interpretação acerca dos comentários proferidos pelos alunos nas conversas além das outras atividades.

Mesmo que as perguntas e provocações mais diretas tenham sido feitas nas Rodas criativas, as perguntas principais do envolvimento investigativo demandaram atenção em todos momentos:

- a) Existe uma hierarquização da expressão ao tema decaindo em Conteudismo ou Formalismo?
 - i) Há uma preocupação unilateralmente maior entre como abordar ou qual será o tema?
- b) A abordagem escolhida pelos docentes em formação têm uma ênfase unilateral que diverge da Unidade Dinâmica?
 - i) Esta tendência unilateral é fruto de alguma abordagem teórica que leva ao Conteudismo ou Formalismo?
- c) Há contradição entre a posição no discurso e na prática?
 - No decorrer do semestre, o aluno demonstrou desenvoltura argumentativa, mas ao desenvolver as atividades propostas, foi contraditório?
- As análises teóricas e temáticas foram feitas partindo de um apanhado teórico:
- Conteúdo e Forma (Como Unidade Dinâmica) (PAREYSON, 1997) A ideia da "
 problematização incessante do que contar e como contar" (LARROSA, 2003)
- Conteudismo e formalismo Aspecto da harmonia decaída e abandonada em detrimento da unilateralidade (CAVA, 2010 - PAREYSON, 1997)
- Expressão Ao falar da comunicação e a relação entre tema, assunto e conteúdo.
 (CAVA, 2010 PAREYSON, 1997)

- Tema e Assunto (PAREYSON, 1997) "Os temas estão no mundo" Professor Catador de Material- (CARVALHO, 2020)
- Um distanciamento do Essencialismo e da Teoria das Ideias Platônica A pretensão transcendental da busca pelo Ideal. (NODARI, 2004 e BUENO, 2015)
- Por uma Filosofia da Diferença Em busca de uma resposta à questão da representação como mediadora da prática didática. (DELEUZE, 1988)
- Formatividade Todo fazer humano detém artisticidade e esteticidade (PAREYSON, 1954).
- Pedagogização seleção, descontextualização, transformação e recontextualização (LARROSA, 2003): A intenção pedagógica sobre o tema.

Sendo um egresso do curso de Licenciatura em Geografia – IGEO/UFBA, considero estes docentes em formação meus colegas acadêmicos e de profissão, por isso compreendi que estas turmas de estágio estariam ali para enriquecer e compartilhar esta jornada.

Certamente há o questionamento referente ao público receptor da pesquisa, a justificativa ou a serventia. Contudo, fazendo uma relação entre o que disse Pareyson (1954, p.20) sobre todo fazer humano ser dotado de esteticidade e artisticidade associado a Deleuze (1999) sobre como escrever/criar é um ato de resistência na intenção de um povo que ainda falta, então, posso dizer que a disponibilidade desta obra investigativa se faz viva para quem se identificar a partir daqui ou passando por aqui. Seguramente esta investigação pode ser visitada por quem sente que, contraditoriamente, um curso de licenciatura é pouco pedagógico e taxado de um bacharelado com pitadas pedagógicas como Schnetzler e Antunes-Souza (2019) em artigo sobre formação docente em química. Eventualmente algum docente que está disposto a pensar na intenção pedagógica e virar um dos Professores Catadores de Material. A seguir a descrição, quiçá densa, dos cenários constituídos por este envolvimento investigativo.



Prelúdio

Eu acredito que a gente deveria abandonar a linguagem da faculdade, o "facultês", o "universitês" e, se possível, tentar representar a realidade, os fatos como um enredo.

Milton Santos





O prelúdio é um ato preliminar. Em música, vem antes da voz soar ou quando uma obra soa isoladamente em momento prévio a outro movimento. Neste caso, se trata do ato preliminar de produzir esta dissertação, pois a atuação iniciou-se nos diversos contatos com os docentes em formação. É importante ressaltar esta distinção, pois falamos da Anacruse como atos prévios a este trabalho. Este é o momento que passamos a compartilhar vivências a partir de envolvimentos investigativos — contatos e provocações para obter respostas sensíveis.

CENÁRIOS DO ENVOLVIMENTO INVESTIGATIVO

CENÁRIO POR TRÁS DAS CORTINAS

PRÉ-SEMESTRE – UMA PERGUNTA PARA FRITAR

Fritar é uma metáfora utilizada no Grupo FEP para pensamentos e discussões acaloradas que causam grandes provocações – filosóficas, históricas, políticas, acadêmicas, geo-históricas etc. A partir da sugestão da professora Maria Inez, formulamos uma pergunta para aquecer os alunos antes do semestre. Foi um convite para "fritar" conosco sobre esta relação estética que permeia todo fazer humano, neste caso, no componente de Estágio, uma estética pedagógica. Como não se pode fritar sem aquecer, essa provocação foi no mínimo uma pista do que seria conversado ao longo do semestre. O esperado foi que eles questionassem, respondessem e até fizessem algumas pesquisas por conta própria. Um e-mail foi enviado para os estudantes de ambas as turmas contendo algumas informações importantes e com o seguinte questionamento:

- Luigi Pareyson, filósofo italiano, defende que todo fazer humano é dotado de esteticidade e artisticidade. Ou seja, produzir algo é sempre um processo artístico que possui valor estético.
 - Pensando no seu papel como potencial professor e produtor de conhecimento, em relação a Forma e Conteúdo, qual a aula como obra que você desejaria produzir?

Iniciando com um pequeno texto de apoio, muni os estudantes de algumas informações importantes como o nome de um dos autores a serem referenciados, termos que irão se repetir e expliquei ainda que tudo quanto se faça tem uma Forma e Conteúdo. Ao refletir sobre este semestre atípico e predominantemente online, foi também um teste para notar a interação dos docentes em formação utilizando uma das ferramentas digitais. Assim

sendo, a pergunta se referia acerca da aula e da prática que os docentes em formação queriam desenvolver. Como estes alunos se imaginam daqui a pouco tempo nas suas carreiras de formação?

Um dos objetivos mais importantes para mim como pesquisador foi ouvir e observar durante o semestre. Desta forma, buscar saber qual discurso os estudantes (re)produzem e defendem ao pensar em Forma e Conteúdo, pois os discursos "são práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala" FOUCAULT (1995. p.56). Portanto, há discursos assumidos por eles que dão características à prática. Pode ser que haja um fortalecimento ou uma desconstrução a partir da análise de onde se assegura aquele discurso. Porque se tornou verdadeiro e porque ele é abraçado pelo estudante? "A realidade se constrói dentro das tramas discursivas" (Paraíso, 2012, p.28) que o indivíduo deseja mostrar e também no compartilhamento dessas tramas.

Estas tais tramas discursivas podem ser genéricas no exercício de pensar a própria prática futura, mesmo de forma poética ou romantizada. Esta generalidade e romantização foram características recorrentes nas respostas. Não que a romantização seja proibida, mas, como um dos participantes citou que sua obra tencionava conectar os alunos a suas próprias vivências e experiências, a leitura me fez querer saber como seria feito. Compreendo que todo produto da nossa criatividade é composto pelas nossas referências e experiências vividas.

Ligado a generalidade, existiu também uma supervalorização ao ambiente da sala de aula quando se diz que este é um dos poucos meios de formação do indivíduo. De fato a sala de aula como conhecemos não precisa ser menosprezada para engrandecer outros cenários, entretanto existem os mais diversos ambientes que exalam aprendizado a partir da arte, cultura, ancestralidade, religiosidade, atividades esportivas ou até familiares. Cada qual tem Forma e Conteúdo em sua particularidade sendo em muitos casos o primeiro contato com o ensino, abrangendo tudo que alguns valorizam como respeitar a individualidade, as questões histórico-culturais em um compartilhamento mútuo de conhecimento.

De toda forma, as respostas enviadas podem se mesclar e resultar em uma proposta satisfatória. Ao pensar em tratar de situações reais e práticas como na sugestão de rodadas de debate podemos utilizar o tema proposto – Partilha da África ou Mapeando com Milton Santos: a voz das comunidades – construindo ainda os cenários de acordo com os momentos e realidades possíveis. Assim torna-se realizável a construção (conjunta) de pontes para este trânsito dinâmico de aprender a aprender. Nestas vias de mão dupla temos métodos e técnicas

para ajudar a compor esta conversa entre indivíduos incluindo habilidades artísticas, literárias, matemáticas, geográficas, culturais etc.

As respostas poderiam ser mais aprofundadas e redigidas com mais empenho para individualmente nos darem material para apreciar sobre pensamentos individuais de Forma e Conteúdo. Exemplificar e falar sobre as motivações daquela ideia seria o mínimo esperado já que se trata em grande parte das aspirações profissionais de docentes nos períodos finais da sua formação. este primeiro contato, a impressão foi de pouco repertório para conceber a própria prática didática ou de um exacerbado receio de errar algo. Se eu aponto que tenho um desejo prévio por um tema, significa que aquilo me motiva de alguma forma para desejar que os alunos compartilhem do mesmo sentimento. Esta motivação vem acompanhada de um lampejo de como darei evidência ao tema no contexto escolar, contudo, isto foi pouco notado nas respostas.

Refletindo sobre a questão, do que se tratava pensar a aula como obra? A prática didática é entremeada de uma estética que parte de Forma e Conteúdo. Não estamos tratando aqui do belo ou da fixação de um conceito de beleza, mas da expressão. Após captar um tema em meio a tantos outros possíveis, qual Forma seria dada para torná-lo Conteúdo Escolar a partir de uma recontextualização?

Neste primeiro momento pude notar alguns pontos como tema, forma e a motivação em algumas respostas. Ainda assim, considero uma falta a pequena menção a geografia e penso se esta menção não deveria ter partido do enunciado. A ciência geográfica é agraciada pedagogicamente pelas suas múltiplas possibilidades temáticas e é importante que o docente em formação esteja aberto e consciente dessa possibilidade. Um artista, se perguntado sobre sua arte, será incisivo sobre o quadro que pintou, a música que compôs e íntimo sobre os detalhes do seu projeto. Um pesquisador estará atento sobre seus estudos, um professor ao que apreendeu e tornou conteúdo escolar.

Alguns se restringiram a breves exemplos temáticos como "Mapeando com Milton Santos" e "Partilha da África", outros a expectativas como felicidade, consciência de classe e soluções para problemas sociais. Pouco ou quase nada se falou sobre Forma ou expressão tendo só uma citação sobre desenvolver habilidades artísticas deixando a impressão que ainda haveria um tema que serviria como pretexto para desenvolver esta habilidade.

Por um lado, os grupos não demonstraram uma percepção estética que alia Forma e Conteúdo. Vale lembrar que estávamos no início do semestre, em um componente de Geografia, estes estudantes receberam a incumbência de produzir uma aula simulada ao final do semestre e apesar disso, pouco interesse geográfico foi demonstrado. Por outro lado, a

pergunta pode ter gerado uma múltipla interpretação que a prévia contextualização não supriu. A interpretação é por si só um fator contingente já que, as relações que foram feitas são imprevisíveis. Esta é uma possibilidade de qualquer comunicação humana e assim é possível reafirmar a valorização da diferença e da flexibilidade. As vivências são desveladas e os posicionamentos emergem a partir dos estímulos que o convívio proporciona.

CENÁRIO DE ABERTURA

09/08/2021 e 11/08/2021

No primeiro encontro pensamos em desenvolver mais as respostas que recebemos no e-mail. Ao mesmo tempo abordavamos conceitos aplicados ao recorte de uma sequência cinematográfica para continuar introduzindo a questão estética. Iniciamos então com um trecho de 5 minutos – dos 15 aos 20 minutos – do filme 2001: Uma Odisséia do Espaço, do cineasta Stanley Kubrick, tencionando captar mais uma das interpretações dos alunos.



Figura 1 - Pôster de "Uma Odisseia no Espaço"

Fonte: Pinterest¹

A obra cinematográfica apresentada foi escolhida pela bela expressão dos temas a partir da ficção científica. No trecho apresentado, o pensamento do hominídeo-primata, a

¹ Disponível em:https://br.pinterest.com/pin/465278205226413152/> Acesso em: 06 fev. 2023

descoberta das ferramentas, seus usos e um salto temporal para dar ênfase à evolução foram os temas representados.

As cenas do filme são embaladas com uma trilha sonora que prende a atenção do espectador com uma incrível facilidade, dando mais profundidade ao longa-metragem que relaciona história, tecnologia, inteligência e inteligência artificial. Uma das características mais marcantes desta obra é a apresentação enigmática não verbal, sendo comum não haver diálogos ou explicações diretas permitindo uma ampla gama de interpretações — ou de múltiplas divagações. Ou seja, um bom exemplo da unidade dinâmica Forma e Conteúdo e das possibilidades de expressão.

A expectativa me levou a pensar quais pontos chamariam mais atenção ao assistir o filme. Foi uma relação conflitante ser um professor-pesquisador que não podia entregar mais detalhes da discussão, pois tinha o propósito de analisar as falas dos docentes em formação. A pergunta inicial, o texto provocador e o fato de estarmos no componente de Estágio atipicamente virtual, são *spoilers* do que seria tratado ao longo do semestre indicando que haveria uma conversa pedagógica acerca de Forma e Conteúdo. Qual relação estética foi feita pelos alunos? O que eles notaram sobre Forma e Conteúdo?

Dentro dos detalhes que uma obra de arte pode representar há algo que evoca nossas experiências e nos leva a exprimir qualquer sentimento pelo objeto observado. Ao fazer uma pequena análise estética pensando somente em Forma e Conteúdo podemos rememorar alguma má lembrança sobre o cinema ou um bom "causo" sobre ficção científica. Nesta prática o que mais me espantou foi a "mão invisível" da auto avaliação. Em certos momentos o receio de errar foi maior do que se permitir compartilhar restando um "não entendi muito bem mas..." seguido de uma breve lista de temas presentes no recorte utilizado.

Inicialmente não houve uma associação entre as ricas respostas à provocação pré-semestral com a inclusão cinematográfica. Os que não responderam ou desenvolveram suas respostas no e-mail puderam compartilhar mais neste primeiro encontro, mas ainda houve uma latente separação. Por um lado se fala sobre o desejo de não desassociar a unidade dinâmica mas não a enxerga nas representações dando a ideia de uma imagem distante sobre o objeto da conversa.

Um dos pontos curiosos da conversa foi a repetida lista de temas sem que ninguém tocasse no fato de ser um aclamado filme que marcou a história do cinema. O Conteúdo aliado a expressão a partir de belos conjuntos de imagens e sons atraindo os telespectadores até pelo silêncio. Acredito que a Forma não foi prejudicada na apresentação. Pelo contrário, há de se fazer um esforço maior para compreender a temática sem notar a forma já que o

enredo do filme tem uma sequência lógica longa – não monótona – e explicada ao longo de várias cenas.

Em certo ponto foi necessário aplicar uma série de provocações para aprofundar as respostas para além do medo de equivocar-se. Perante participações com o intuito de "passar a vez" a Professora Maria Inez Carvalho desestabilizou positivamente os docentes em formação. Tendo em vista a provocação pré semestral, em que sentido a sala de aula é (ou não) uma obra de arte? A partir daí questionamos também se a prática didática é um ambiente formador de obras artísticas?

A resposta foi consenso entre os que responderam ou confirmaram as falas dos colegas. Os participantes concordaram que se produz arte como tudo que envolve a criatividade – os fazeres humanos – e que, tanto a sala de aula quanto a relação ensino-aprendizagem são obras de arte e ambientes produtores. A partir deste ponto abordado por eles, consideraram que existem obras muito boas e obras muito ruins mas não se aprofundaram nesta afirmação apontando falta de repertório. O mais interessante deste momento em particular foi uma participação mais atuante dos estudantes sem se eximir das próprias opiniões.

A aula é artística em diversas linguagens. Seja escrita, falada, cartografada ou qualquer outra forma usada para se comunicar com criatividade, serve para gerar empatia e acolhimento, aspectos sociais citados durante a conversa. Por exemplo, apesar de um dos participantes ter apenas enviado um e-mail com o título de um projeto referenciado em Milton Santos, ele explica que se tratava de uma avaliação da paisagem para trabalhar no projeto de pesquisa que ele faz parte. A proposta é mapear junto a comunidade usando os aprendizados provenientes da licenciatura.

Curiosamente, alguns estudantes ainda não mencionam objetivamente Forma e Conteúdo como unidade dinâmica e, mesmo após a provocação, se concentram nos temas e tornam a forma diminuta. A fala não deixa de ser interessante, pois ao falar de criatividade, empatia e acolhimento, demonstra como deseja empreender romanticamente sua prática didática, entretanto Forma ou Conteúdo para empreender estas ideias não podem ser ignorado. Segundo Pareyson, quando o conteúdo deixa de ser um pretexto para justificar exercícios de Formas entende-se que esta unidade dinâmica se trata de uma reação sentimental acompanhada, ou tornada ela própria, argumento (Pareyson, 1997, p. 56).

Não se trata de uma aversão a reações sentimentais. Foi perceptível que o ponto de partida de muitos é a pessoalidade, proximidade, satisfação na profissão, satisfação no ensino e no aprendizado, contudo estas abstrações não servem como justificativa para a

unilateralidade do discurso pedagógico voltado exclusivamente para os temas. Nesta ocasião a Professora Inez exemplificou utilizando o recorte do filme associando os elementos – trilha sonora e enquadramentos – às reações sentimentais. Foi possível ainda demonstrar que estes não eram desassociados do tema, assunto, dos outros elementos da forma ou do conteúdo, tudo isto feito com o estilo do autor.

Em determinado momento, apesar de todo o diálogo, um dos participantes fez uma fala com proposital separação entre Forma e Conteúdo. Ele justificou que, no seu e-mail só constava a presença do tema "Partilha do Continente Africano" como possibilidade de ensino crítico, pois não houve muito tempo para desenvolver as formas de fazer isto. As diversas justificativas dadas para a tentativa de separação podem ser sanadas perseguindo o que Pareyson indica pois "O Conteúdo nasce como tal no próprio ato em que nasce a forma, e a forma não é mais que a expressão acabada do conteúdo" (PAREYSON, 1997, p. 56). Ao exercitar a percepção da intenção pedagógica percebe-se organicamente que Forma e Conteúdo não se separam, pelo contrário, juntam-se na prática.

Forma e Conteúdo nascem juntos e, mesmo como uma ideia, há uma fagulha desta união, onde, em sua concepção, há uma possibilidade que demonstra como podem funcionar juntas. Posteriormente, o operador desta prática pode decidir se dará outro contexto que seja mais interessante, contudo, nascem juntas mesmo que em ideia ou possibilidade. Esta separação é um esforço ou um impulso que pode ter como causa uma convicção própria.

Em determinado momento, percebemos a repetição da evolução como tema do trecho e levantamos a discussão sobre o que seria esta evolução tão citada por todos. Escolhemos abordar que aquele salto temporal mostrado no filme que parte dos hominídeos descobrindo as ferramentas para o homem saindo do planeta, poderia ser demonstrado de diversas formas. A evolução neste contexto foi um dos temas e que poderia ser somente uma lista de itens a ser lida no início da nossa aula. Apesar desta possibilidade, havia uma intencionalidade expressa naquela forma apesar de somente o tema ter sido tão repetido pelos participantes. Apesar de ser uma obviedade, a ênfase estética propôs uma trilha sonora, frames, jogos de câmera e isso é artístico em Forma e Conteúdo. Juntando o exposto no filme e o tema central dos encontros, os estudantes poderiam ter feito esta associação mesmo que limitada.

Neste ponto, um dos estudantes justificou que considera o aprendizado maior quando o próprio aluno faz relações com suas experiências e vivências. Ponto interessante a ser tocado pois só fazemos leituras a partir das nossas vivências e não é diferente na educação. É importante na nossa prática didática rememorar que, ao fazer qualquer leitura eu aciono as

minhas realidades e vivências. As minhas experiências me permitiram fazer aquela interpretação e esta é a única forma de fazer isso.

Até este momento, a investigação demonstra que são raras as falas que integram Forma e Conteúdo. Mesmo com a provocação em vídeo, com os comentários da professora, o texto/pergunta pré-semestral há uma inclinação unilateral aos temas. Pareyson já destaca que esta inclinação à unilateralidade é fruto da dificuldade de compreender Forma e Conteúdo como coessenciais resultando em uma secundarização da parte preterida.

Os alunos têm demonstrado uma grande inclinação temática. Existiu somente uma resposta à pergunta pré-semestral que fala de aliar Forma e Conteúdo e, apesar do primeiro encontro ter vários lembretes sobre a formação da matéria – e a apresentação de uma produção audiovisual cinematográfica – as repetições de percepções parecidas se sobressaíram sempre voltadas a perceber uma lista de temas abordados. Foi um choque perceber que, aparentemente, eles compreendem que citar os temas parece suficiente ao analisar uma obra.

Gostaria de lembrar aqui que, como indica Pareyson na sua Teoria da Formatividade, a forma é formante e é uma união da incerteza e da orientação. A incerteza representada pela precariedade do processo e a orientação que é a condução dada durante este percurso. "Trata-se de uma condição em que não há outro guia senão a expectativa da descoberta e a esperança do sucesso" (Pareyson, 1997, p. 188).

A forma é formante, e Pareyson diz que a forma age tanto quando é percebida no fim de um processo quanto ela age sendo formante oferecendo adivinhações e presságios. Se trata daquele lampejo ou fagulha citado anteriormente que aparece ao pensar na Forma e no Conteúdo, talvez, pela primeira vez. O processo de formação acontece junto e tudo bem se ele é permeado de incertezas e (re)orientações. Contudo, não se pode excluir a forma ou o conteúdo justificando-se na incerteza ou na contingência, pois estes são aspectos reais recorrentes em todo fazer humano.

Em certo momento, Pareyson defende que há uma facilidade em observar a unidade dinâmica a partir da Forma – o contrário do que foi visto neste primeiro encontro. Ele diz que:

"Se partirmos do conteúdo, não poderemos chegar à forma sem ter de explicar, ao mesmo tempo, a especificação da arte; se partirmos da forma, a arte já está afirmada no seu caráter específico, e não há outra preocupação senão a de mostrar que não se dá de forma artística que não implique um conteúdo [...]." (Pareyson, 1997, p.66)

O que aconteceu neste primeiro encontro foi que se falou muito a partir do Conteúdo sem chegar a Forma, sendo que, se não há forma artística sem conteúdo é uma facilidade pensar a partir da forma. Ainda assim, a experiência com os estudantes demonstrou uma valorização exacerbada ao conteúdo.

O final do encontro foi marcado por questionamentos um tanto polêmicos. De um lado os alunos questionaram sobre as limitações da modalidade de aula online e a impossibilidade de alguns terem os equipamentos necessários. Do outro, a Professora concorda com a existência das limitações mas complementa com um discurso parecido com o trazido por Pareyson: o processo é permeado de incertezas e (re)orientações que necessitam contornar alguns percalços buscando alternativas.

A estética também é um reflexo das diferenças sociais, inclusive considerando o momento pandêmico, distâncias que poderiam ser diminuídas foram reafirmadas. A arte e outros fazeres humanos registram isto e esta dissertação também foi impactada em cronograma, tempo e desenvolvimento. A Professora Inez Carvalho exemplifica mostrando que, foi fácil observar quem continuou com o direito à educação garantido, e quem ficou desprovido ao longo dos anos de pandemia. Para compartilhar um exemplo, jornais noticiaram, a partir de uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas em 2020², que a Bahia ficou em último lugar no ranking de ensino a distância na pandemia do coronavírus. O jornal CNN Brasil, em matéria de outubro de 2021 destaca que o Brasil retrocedeu 15 anos na alfabetização de crianças durante a pandemia, período em que os investimentos na educação diminuíram 93%.³

O fato é que a falta material foi colocada como pauta por alguns alunos para justificar a não participação. Aqui tivemos duas posições: de um lado a professora com um incentivo que, ao meu ver, em nenhum momento foi coercitivo, mas uma palavra de que podemos contornar e aprender com as contingências mesmo que signifique utilizar material emprestado para não ficar no limbo da desigualdade social pandêmica. Por outro lado, alguns alunos que, pela própria experiência, consideram um discurso meritocrático dizer que o aluno pode, de alguma forma, garantir sua participação na aula pois não é culpa dele o

http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagra mado-1.pdf> Acesso em: 20/04/2022

https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/alfabetizacao-no-brasil-retrocedeu-15-anos-durante-a-pandemia-diz-fgv/ /> Acesso em: 20/04/2022

²Disponível em:

³Disponível em:

aprofundamento das desigualdades. Em certa fala, uma aluna questiona a universidade por não garantir os meios para que todos os seus alunos estejam conectados.

Ambos os lados têm de ser reconhecidos como pertinentes para formular uma alternativa. Em primeiro lugar, é fundamental que exista movimentação para vencer as dificuldades. Em segundo lugar, estar impossibilitado de participar não é uma resultante particular de determinados indivíduos, mas, é responsabilidade de todos esgotar as tentativas de obtenção dos meios, mesmo que seja pelo sentimento de ter tentado até o fim. Em terceiro lugar, é totalmente desinteressante que as Formas e Conteúdos sejam excludentes ou sejam intencionalmente usadas para criar um abismo social seja em tecnologia seja nas mais simples relações humanas.

A Bahia ter ocupado o último lugar no ranking da educação a distância na pandemia é inaceitável seja por falta de equipamento, falta de planejamento ou falta de gestão. Foi a contingência que dominou o cenário sem resistência ou contrapartida. É triste que universidades renomadas não tenham interesse em criar um ambiente que possibilita a utilização de formas tecnológicas com participação efetiva.

O segundo encontro, no dia 11/08, aconteceu com a turma de Estágio IV.

A Professora Inez Carvalho informa que a atividade do semestre será um exercício de docência a partir da produção de um Projeto Pedagógico e algumas dicas importantes foram dadas neste momento. Devido ao cenário pandêmico vivido durante este semestre, algumas informações importantes foram faladas. O campo de trabalho foi no município de Irecê, encontro proporcionado pela aproximação tecnológica já que, em estágios estritamente presenciais seria praticamente impossível conseguir esta logística. A Professora Maria Inez tem um histórico de trabalho no município com o Projeto Irecê, sendo assim, esta turma tem um ótimo exemplo de projeto vinculado à universidade com uma proposta não convencional de currículo e atividades.

Apoiando-se no texto referência da pergunta, foi ressaltado que não estamos considerando um juízo de valor quanto ao projeto, mas que, nesta fase inicial é muito importante lembrar que terá um caráter estético e artístico - dando ênfase a lembrar sempre dos termos na feitura dos trabalhos.

Um dos estudantes foi um tanto sincero em dizer que sua maior pretensão é não atrapalhar o aluno ao intermediar algum conhecimento. No sentido de Forma e Conteúdo, que jamais atrapalhe colocando um conteúdo em detrimento de uma forma e vice-versa. Concluiu dizendo que pensa assim pois o indivíduo que está como aluno durante a prática didática vai mais além do que aquele momento.

Também prestou atenção no aspecto geográfico expressivo do vídeo, mas não foi o caso de pensar na expressão do vídeo. Considerou que aqueles elementos trabalhados na geografia física poderiam ser utilizados em aulas pedagogiando a cena do filme. Ou seja, percebeu alguns elementos para pensar que dariam bons conteúdos escolares e não se atentou ao filme em si como forma de expressão. Falou também do uso das ferramentas no vídeo, da evolução e dos satélites. De modo geral, houve concordância no sentido das ressignificações dos objetos como exemplo a ser levado para a prática didática.

Nesse sentido, os docentes em formação foram mais diretos na resposta do que o grupo de Estágio I. Eles conseguiram tecer um comentário voltado à prática didática onde o grupo recém chegado neste componente teve dificuldade em fazer associações. Este grupo teve uma reconhecível facilidade de associação dos elementos e notar questões como princípios de recontextualização dos objetos trazendo a analogia para suas respostas.

A outra estudante em sua participação disse que assistir o recorte de 2001: Uma Odisséia do Espaço foi um tanto sentimental já que, por reflexo da pandemia, um sentimentalismo natural foi potencializado. Ela faz uma descrição dos sentimentos ao ver a atuação mais próxima a um primata, utilizando a evolução do pensamento e o surgimento de uma rudimentar ferramenta de osso para matar um companheiro de bando. Sentimental porque na contemporaneidade ocorre o mesmo. Neste momento penso que esta análise é fruto do sentimento passado unicamente pela estética do filme. O conjunto audiovisual leva o espectador a concentração e atenção que realmente arrebata os sentimentos. Contudo, não houve uma relação pedagógica direta do recorte.

Esta estudante tem falas que demonstram fortemente a linha teórica que mais lhe atravessou nos seus estudos. Todavia, estas falas levam o discurso a um lado mais teleológico baseado nas finalidades das coisas, deixando um pouco de lado o ponto principal da pergunta que era a expectativa quanto a prática didática. Algumas das falas foram "dar a vara para pescar", "contribuir para a formação do cidadão" no sentido de consciência da existência de um "projeto burguês de educação" mais tecnicista voltada a reafirmação do modelo de "educação em sociedade classista" com uma clara segregação de acesso baseada no nível financeiro. Ainda colocou sua opinião na discussão sobre o papel do professor ser de "trincheira para mudar" o contexto. Apesar de não ter sido um comentário direto, é evidente a finalidade combativa e isto diz muito sobre como será a possível construção da prática didática da mesma.

Reforçamos a pergunta inicial buscando que eles fizessem um paralelo sobre o recorte do filme e a prática didática. Esta mesma estudante diz que os diferentes usos das ferramentas modificam os sentidos que podem ser atribuídos à aula. O grande exemplo é a aula online a possibilidade do uso de diversos elementos que se tornam mais disponíveis na navegação. "A arte tem muito disso. Olhar um objeto e usar a imaginação... Quantas coisas podem vir a ser isto?"

Me recorda o Professor catador de material, referência da própria Professora Inez Carvalho que tem muito a acrescentar nestas práticas. Os temas (ou as coisas de modo geral) não nascem com carimbo de didáticos. O Catador de Material é aquele que interpreta os objetos nas suas múltiplas possibilidades. É o indivíduo que dialoga com o que, de uma forma ou outra, lhe foi posto à mão. O Catador de Material é aquele que interpreta os objetos nas suas múltiplas possibilidades. É o indivíduo que dialoga com o que, de uma forma ou outra, lhe foi posto à mão.

Aproveitando o ensejo, a Professora Inez fez uma fala muito pertinente sobre a narrativa e o incessante problematização do que contar e como contar que é fruto de leituras do Jorge Larrosa em seu livro Pedagogia Profana (2003). No caso dos estudantes que tiveram um projeto pedagógico como exercício de docência, este lembrete é ainda mais presente em todas as etapas. Aquele mesmo conjunto de temas poderia ser contado a partir de uma lista, uma descritiva ou uma preleção, mas, o autor preencheu de trilha sonora, frames, recortes, luzes e efeitos visuais. Toda proposta tem o seu valor, mas, pensar com afinco no "como contar" enriquece a obra. A questão não era simplesmente um projeto de geografia, mas a intenção pedagógica no que seria proposto no projeto pedagógico de Estágio IV. A ênfase no fazer e no tornar geográfico.

Esta turma teve uma ênfase conteudista menor que o estágio I. Contudo, apesar de uma boa interpretação da questão e do vídeo, não posso deixar de pontuar uma teleologia presente no discurso de uma "educação libertadora" mais forte em todo o discurso de um dos participantes. Em determinado momento diz que "nós que somos de uma esquerda combativa" sem considerar o pouco contato com os outros presentes já que estávamos no primeiro encontro. O discurso me recorda de uma publicação de Carvalho (2008) que descreve a vivência dos tempos do surgimento da Geografía Crítica e dos aprendizados que podem ser levados desde a década de 70 até aqui – e que não parecem constar nas opiniões emitidas e apreendidas por esta estudante. A Teoria Social dos Conteúdos supervalorizou unilateralmente os conteúdos tencionando uma consciência social mais apurada. Tendo em vista esse objetivo, esqueceu-se das formas e dos múltiplos arranjos que poderiam ser feitos para harmonizar dinamicamente Forma e Conteúdo.

"Uma visão de que o Tecnicismo e, mais anteriormente, a Escola Nova teriam esvaziado a escola de conteúdo e comprometido a formação dos estudantes. Pleiteavam-se novos conteúdos, avaliados como críticos, para uma formação que fosse transformadora dos quadros sociais até então vigentes em um país subdesenvolvido. Contrapunha-se um modelo chamado tradicional que tencionava formar o patriota acrítico ao modelo crítico que formaria o cidadão politizado. Um modelo crítico que deixava ao largo as mudanças na estrutura formal, por considerá-las, na maioria das vezes, apenas um "verniz" que permitiria que tudo permanecesse como sempre o fora." (CARVALHO, 2008, p. 160).

Este fato já percebido, não parece uma constatação presente nas falas dos que seguem fielmente pressupostos baseados na ideia de uma sociedade classista e segue fundamentada na prática voltada somente para uma consciência social. Se há alguma expectativa distinta, esta não foi expressa durante a conversa.

•

A nível de envolvimento investigativo, os encontros foram reveladores e me deixaram otimista com os resultados obtidos. Pudemos utilizar um ótimo vídeo provocador, contar com uma participação ativa da Professora sempre provocando e reintegrando a discussão. Tivemos explicações maiores sobre as respostas enviadas antes do semestre iniciar e constatações particulares sobre os vídeos. As falas revelaram novos detalhes como uma inclinação ao tema/conteúdo/conteúdo escolar, tentativa de separação – pensar primeiro no conteúdo e depois na forma – e algo como "passar conteúdo". Algumas vezes percebo falta de rigor com a utilização de certos termos como "passar" ou "transmitir" conteúdo, atribuindo uma passividade aos alunos que divergem de outros discursos. Falas sobre aulas lúdicas, com formas diferentes, com debates e participações não combinam com "passar" ou "transmitir" conteúdo.

As turmas diferem sobre a interpretação dos tópicos. Enquanto em Estágio I houve repetida suposição de não ter entendido, talvez fruto de um pensamento de não entender o que a prática sugeria quando era somente um exercício interpretativo sem a atribuição de notas ou valores, por exemplo. A turma de Estágio IV desenvolveu o exercício interpretativo e permitiu a leitura das falas mesmo sendo um grupo bem menor.

Há um perceptível apego ao conteúdo – independente do grupo – e até um conteudismo já latente em falas que colocam quase o conteúdo como suficiente para a construção e desenvolvimento da prática didática. Pareyson, em O Problema da Estética (1997), escreveu uma lista de formalistas e famosos conteudistas (p. 58-60) que viam as obras como um pretexto para convencimento, manifestação política, revoluções, representações. É

importante notar a existência de abordagens que se referenciam nestas fontes para saber se há uma reafirmação de algumas questões que já tem a possibilidade de superação para que não se perca o dinamismo da criação artística, a personalidade do criador e decaia em formalismos ou conteudismos.

O próximo encontro a ser descrito inaugurou as "Rodas Criativas" que são basicamente problematizações ou elementos mais diretos sobre os temas/conceitos centrais que contribuíram para a investigação teórica deste trabalho e foram citados na introdução.

CENÁRIO E ENVOLVIMENTO

PRIMEIRO MOVIMENTO - RODA CRIATIVA 1

A Forma do Conteúdo 16/08/2021 e 18/08/2021

Em Estágio I, a Professora Inez Carvalho inicia explicando a diferença entre disciplina e componente curricular, pois na produção dos diários de bordo houve alguns equívocos quanto ao uso dos termos.

A nível de registro:

- 1. O currículo é disposto em/contém componentes curriculares. Em nossa tradição, os currículos são quase sempre disciplinares, nem todo componente é uma disciplina.
- 2. Estágio é um componente curricular mas não uma disciplina.
 - a. As atividades que cada aluno faz no curso são componentes curriculares.
- 3. Esta compreensão é importante, pois os diários mostraram que alguns estudantes têm um entendimento restritivo de ensino sempre disciplinar dando a entender que componente curricular é sinônimo de disciplinas.
- 4. Uma escola pode ter um currículo com seus componentes sem ser disciplinar.

O estágio não é uma disciplina pois não é um campo do saber em si, mas uma atividade do currículo de Licenciatura em Geografia. Para o pensamento de uma estética pedagógica isto é muito importante pois possibilita pensar uma educação outra que não a tradicional disciplinar tão legitimada pelo senso comum.

•

Em Estágio IV, o encontro começa com as primeiras ideias do projeto pedagógico que neste momento ainda se aspirava o futuro desenvolvido. Os estudantes escolheram um projeto voltado ao estudo integrado da paisagem inspirados na disciplina obrigatória de mesmo nome no curso de geografía. A atividade prática se deu com alunos da educação

básica do município de Irecê e o tema foi pensado a partir da análise dos elementos da geografia física do semi-árido.

Foi um primeiro passo interessante, entretanto, diferente do encontro anterior, a desassociação da forma foi latente. A primeira apresentação de ideia dos estudantes foi concluída por eles com a fala: "é meter a mão na massa e pensar em como a gente vai fazer isso". O ponto em questão não esteve na euforia pela prática, mas foram sucessivos complementos sobre temas e conteúdos que por sinal foram recortes muito amplos e ignoraram completamente a Forma do projeto. Ao notar a pouca menção acerca da execução, os estudantes disseram que iriam pesquisar algumas ideias para uma possível adaptação. A Professora Inez Carvalho comenta sobre os cuidados ao lidar com a reprodução de modelos, sendo mais interessante tencionar a busca de inspirações.

Um detalhe curioso: ao longo da conversa eles citaram atividades que já vivenciaram, mas não indicaram nenhuma delas como opção ou inspiração prática associada ao tema escolhido para pedagogização. Ao ouvir, pensei em como algumas das experiências já serviam como referências para execução do projeto. Se mostraram empolgados ao contar uma experiência sobre a produção de uma cartilha educativa com um público infanto juvenil, mas ao pensar no projeto atual, não demonstraram a autonomia de construir um trabalho com Forma e Conteúdo, pelo menos neste primeiro momento.

Expostas as novas ideias, chega o momento da primeira roda criativa, uma das atividades propostas para o semestre. Com o intuito de questionar "para onde vai o pensamento" de uma estética pedagógica – parafraseando o geógrafo Ruy Moreira – abordei diretamente os estudantes com alguns elementos problematizadores. Utilizando conceitos, imagens, vídeo, áudio, referências e os comentários feitos no momento da dinâmica tudo foi pensado para que eles pudessem se expressar diretamente. Não era a intenção que se tornasse uma seção de perguntas e respostas com a imitação das falas uns dos outros, mas uma busca por comentário espontâneo e autêntico. Como visto no questionamento pré-semestral, uma pergunta ampla dá a oportunidade de divagação sem uma resposta concreta. A observação e as provocações em múltiplas atividades servem para outras leituras, quiçá nas entrelinhas.

Em todas as sessões iniciei com uma nuvem conceitual e nesta – A Forma do Conteúdo – trouxe basicamente as palavras que compõem a base: o título da dissertação e seus antagonistas (formalismo e conteudismo). De forma simples, este primeiro quadro serviu para provocar o que chama atenção na imagem - palavras, expressão, forma, significados, relações ou separações. Vale lembrar que são sempre exercícios interpretativos.



Figura 2 - Nuvem Conceitual 1

Fonte: Autoral

O primeiro encontro com a turma de Estágio I foi iniciado com uma breve fala introdutória para adaptar os alunos à atividade e reafirmar que todas as opiniões importam – e que não é uma avaliação. Dito isto, perguntei o que mais chamou atenção deles na nuvem conceitual e qual o motivo. Apesar de tímida, a primeira resposta foi mais do que pertinente para iniciar a conversa. O formato da nuvem foi o que mais chamou atenção, então seria a forma como os termos foram distribuídos. O que chamou atenção foram as palavras amontoadas e restringidas a um elemento - a nuvem.

Mais uma vez, analisando elementos fora do significado do termo, questionou-se sobre a repetição de algumas palavras como se isso criasse uma hierarquia ou conotasse algum grau de importância distinto. O primeiro termo que causou curiosidade foi "indissociabilidade" e ao questionar se alguém podia compartilhar o significado desta palavra que significa inseparável, chegamos em conjunto a conclusão que este termo era um atributo de Forma e Conteúdo.

Os elementos relacionados à forma continuaram chamando atenção. Um dos alunos disse acreditar que o termo "forma", por estar no centro do quadro, é hierarquicamente

superior aos outros termos. Também percebe algumas palavras repetidas mas não nota que quase todas elas estão, ou seja, isto não confere caráter especial aos termos. As questões da forma vêm sendo notadas pelos estudantes, mas sem nenhum questionamento, somente constatações. Apesar disto, os comentários foram se diversificando aos poucos e a frase "o que contar e como contar" tomou a atenção. Apesar da tendência ao conteudismo ter sido quase unânime no último encontro, neste, os estudantes dão preferência à forma na busca de uma significação geral.

Na fala inicial foi explicado que a Roda Criativa é um exercício interpretativo no intuito de observar que compartilha as percepções em um encontro de conversa. Assim, se tornou possível que os comentários fossem sendo unidos neste tecido interlocutório. Nas falas iniciais percebi nos comentários variados que, seja Forma ou Conteúdo, há uma conexão nas falas. Enquanto alguns acreditam que há algo por trás da organização das palavras, há um equilíbrio nas tentativas de encontrar o sentido dos termos. Senti falta de uma relação mais incisiva entre os elementos, pois no cenário de abertura colocamos a maioria em análise por conta da pergunta pré semestral. Apenas a palavra indissociabilidade não foi abordada no referido encontro.

No momento que a expressão "o que contar e como contar" emergiu na discussão, a Professora Maria Inez provocou os alunos a pensar na expressão dos temas pedagogizados. Ainda assim, os termos Formalismo e Conteudismo tão presentes nos diálogos educacionais não foram tocados até agora, momento que eu particularmente esperava que os participantes associassem com a expressão citada. A pergunta pré-semestral revelou previamente várias pistas sobre este quadro. Inclusive Pareyson, importante autor base desta dissertação, esteve no quadro justamente para rememorar as discussões passadas.

No momento que os comentários começaram a girar em torno de repetições das mesmas constatações questionei se eles viam ligação entre os termos. Um dos quesitos mais desafiadores deste envolvimento investigativo é a não diretividade, ou seja, deixar eles falarem sem entregar os detalhes da atividade. Neste momento, um estudante disse não poder afirmar que as palavras estão inteiramente conectadas. A percepção foi que conteudismo e formalismo não são interligadas a Conteúdo e Forma pois são contrários. Pude considerar uma resposta salutar já que, existe relação por um ser o aspecto decaído do outro, mas, não são interligados pois o conteudismo é desconectado da forma e formalismo é desconectado do conteúdo.

A conversa se tornou ainda mais interessante quando uma estudante associou o conteudismo ao modelo tradicional de ensino. Apesar de ser um pensamento muito comum, a

forma decaída não é uma característica restrita a este modelo, percepção importante de ser levado para a prática didática. Como já foi exemplificado, outras correntes também são conteudistas, seja por valorizar somente o conteúdo, por ignorar as formas ou por decretar ao conteúdo a missão de ser representante de alguma ideia ou realidade, tornando a forma mero acessório sem importância a serviço do discurso.

Chega o momento da constatação que todos os elementos estão interligados mas que existem termos avaliados como positivos e negativos pelos participantes. Se por um lado se pensa na distinção entre Professores que utilizam conteúdos como positivo, por outro lado Professores que são conteudistas seriam a parcela negativa.

Também não houve nenhuma percepção sobre a palavra dinâmica mesmo após o questionamento. Ao meu ver, dinâmica é um dos termos mais interessantes da discussão. Os estudantes conseguiram tecer a interligação entre as palavras, conseguiram perceber que existe diferença entre Conteudismo e Conteúdo/Formalismo e Forma – apesar de não distinguirem objetivamente, mas não falaram sobre a dinâmica. Esse termo vem para demonstrar que os conceitos são flexíveis e não objetivam ser quantificáveis. A dinâmica mostra que, diversas propostas são válidas e utilizáveis, contudo, às vezes teremos uma ênfase maior na Forma e outras no Conteúdo. Quando se ultrapassa de "ênfase" para "abandono" é que se destrói a dinâmica tornando-os conteudismo e formalismo.

Na turma de Estágio IV os participantes revelaram que o principal aspecto que lhes chamou atenção foi o tamanho das palavras – iniciaram comentando sobre a Forma. Também disseram que "Pareyson" chamou atenção por ser a mais diferente entre os termos – ato falho já que revelamos a presença deste autor na pergunta pré-semestral e no primeiro encontro. Apesar da não conexão com o último encontro, questiono o que lhes causou mais incômodo no exposto. Levantaram a hipótese de que alguns dos termos se referem a uma crítica do que se "conta e como se conta". Que algumas propostas, por exemplo, são conteudistas já que conteúdo é uma coisa e conteudismo é outra.

Nenhum dos participantes conseguiu fazer uma relação mais direta com o termo indissociabilidade e Forma-Conteúdo. Em determinado momento fizeram um comentário se referindo a indissociabilidade como uma terceira parcela entre conteudismo e formalismo. Quando tentei desenvolver um pouco sobre esta ideia, nenhum dos participantes quis se pronunciar. Diferente do encontro com a outra turma, este estímulo não se mostrou atrativo.

Partimos assim para o segundo movimento deste encontro, um estímulo imagético para variar as percepções.



Figura 3 - Colagem: Prática Didática e Pedagogização

Fonte: Múltiplas⁴

Vale lembrar que sobre todos os elementos trazidos desde a pergunta pré-semestral se busca a complementaridade. É uma ação importante na investigação já que é significativo proporcionar aos participantes formas de tecer relações compartilhando e associando a suas vivências. Inclusive, se alguém se sentisse confortável, compartilhar qual sentimento emergiu ao refletir sobre determinado termo, expressão ou imagem.

As imagens da primeira fileira foram disponibilizadas por alguns motivos. O primeiro é para pensar no posicionamento do professor e dos alunos na prática didática. Os posicionamentos dizem muito sobre a estética daquela aula e os elementos revelam muito sobre o ambiente. O segundo motivo é apontar elementos que remetem a uma aula tradicional representada independente de ser uma imagem preto e branco, colorida, séria ou "sorridente" – principalmente observando o primeiro e o terceiro quadro da primeira fileira horizontal.

⁴ Disponíveis em:

^{1: &}lt;a href="http://blogtresalunas.blogspot.com/2011/10/caracteristicas-educacao-traficional.html">http://blogtresalunas.blogspot.com/2011/10/caracteristicas-educacao-traficional.html;

^{2: &}lt;a href="https://www.ayni.org.br/escola">https://www.ayni.org.br/escola;

^{3:&}lt;a href="https://escolasdisruptivas.com.br/escolas-do-seculo-xxi/voce-conhece-o-perfil-do-professor-do-futuro-veja-6-competencias/">https://escolasdisruptivas.com.br/escolas-do-seculo-xxi/voce-conhece-o-perfil-do-professor-do-futuro-veja-6-competencias/;

^{4: &}lt;a href="https://milinharabelo.wordpress.com/2011/02/20/fotos-de-salvador-bahia-2/">https://milinharabelo.wordpress.com/2011/02/20/fotos-de-salvador-bahia-2/;

^{5: &}lt;a href="http://www.seriesemfoco.com/2017/06/cinema-em-foco-interstellar.html">http://www.seriesemfoco.com/2017/06/cinema-em-foco-interstellar.html;

^{6: &}lt;a href="https://instagram.com/geonial?igshid=YmMyMTA2M2Y=">https://instagram.com/geonial?igshid=YmMyMTA2M2Y=> Acesso em: 18 ago. 2021.

Por vezes há certa confusão no que é uma aula conteudista, tradicional, formalista entre outras possibilidades. Como exemplo, podemos reparar no posicionamento do professor, na predominância ou descentralização da fala, na forma avaliativa e na organização da sala.

A Segunda fileira (posicionada abaixo) traz dois temas (nas duas primeiras imagens da esquerda para a direita) que podem ser abordados de muitas formas. Busquei levar elementos famosos que podem dar um bom papo geográfico, animando um pouco os participantes. O primeiro quadro, um dos pontos turísticos mais famosos do Brasil, o Elevador Lacerda, localizado em uma falha geológica que proporcionou um particular desenvolvimento urbano da cidade alta e cidade baixa em Salvador-BA. No segundo quadro, o aclamado filme de ficção científica Interstellar de Christopher Nolan, que aborda viagem espacial, conceitos físicos sobre relatividade temporal, robótica e astronomia. O último é um perfil no instagram, plataforma de interação social que vem sendo muito usada como forma de compartilhamento de conteúdos – escolares ou não. Inclusive a página colocada é de uma colega de curso – (@geonial no Instagram), conhecida por alguns dos participantes e que faz muitas associações temáticas entre cultura pop e geografía. Para além do bom trabalho feito, a expectativa era de uma identificação dos estudantes e uma interpretação de Conteúdo e Forma ou o que contar e como contar. Instigar a percepção de outras formas, conteúdos e como se ver como um professor catador de materiais.

"Pensando em tudo que já foi conversado, ao que estas imagens lhe remetem? O que elas dizem sobre a sua expectativa para a prática didática?"

Uma bela discussão se inicia na Turma I, pois, para alguns a primeira imagem remete ao formalismo "pela observância a um método, a uma prática ou a um rigor". Tivemos a primeira tentativa de falar sobre o formalismo mas, significando com aspectos que fundamentalmente não são negativos. A observância a um método não é negativa. A prática não é negativa. O rigor também não. Mesmo que existam métodos e práticas com rigores formalistas, não podemos dizer que a observância a um método é algo negativo por si só.

Vejamos como Cava (2010) resume o formalismo: "Já no formalismo, o conteúdo resta secundário e acessório – um mero pretexto para a apoteose das formas." Pareyson (1997, p.67) ressalta que "O formalismo se apossa dos valores formais sem intenção de expressar o significado e a contextualização da obra [...] O conteudista e o formalista é aquele que defende a redução unilateral para um dos aspectos."

Outros comentários colocavam a primeira fileira como uma evolução da sala de aula e a segunda fileira sobre práticas que podem ser associadas ao conteúdo de geografia. Imagino

que a percepção da primeira linha é motivada pela saída de uma imagem em preto e branco para uma colorida. Não é o caso pois não se trata de uma linha do tempo e demonstra que os elementos presentes nas imagens não estão comunicando distinções.

Outra parcela do grupo concordou que Forma e Conteúdo está expresso em cada quadro como uma simbologia. No primeiro quadro uma perspectiva conteudista da aula. No segundo e no terceiro com dinâmicas diferentes devido a participação dos alunos. Sobre a segunda fileira, remeteu ao Elevador Lacerda as aulas de campo como uma forma de "transmitir" o conteúdo. A última imagem seria uma forma de compartilhar conteúdo e alguns demonstraram felicidade por conhecer a autora, ex aluna do Instituto de Geociências/UFBA.

Uma chuva de ideias ocorreu neste momento. Primeiro disseram que a figura do meio da fileira superior demonstra autonomia dos alunos sem professor, inclusive, sem a presença de um(a) professor(a) no enquadramento. A primeira e a terceira figura foram dadas como semelhantes com pontuais diferenças de postura, mãos levantadas e cores. Uma interpretação conteudista surge pois supostamente o professor está sendo rígido e intimidador. Apesar de todas as interpretações serem válidas pois o intuito é justamente conhecer estes pensamentos, os elementos e a organização das imagens são iguais na primeira e na última imagem da fileira superior, seja pelo quadro, pelos mapas, cadeiras, alunos, fardamento e posição central do professor.

As interpretações na segunda turma consideraram a utilização das imagens como uma linha do tempo, colocando a primeira imagem como um momento que a educação já viveu. A imagem passa uma postura de professor autoritário quase que utilizando o ensino como forma de opressão e não para educação. Já a segunda imagem, segundo uma estudante, demonstra uma evolução já alcançada em alguns ambientes educacionais a partir de uma leitura feita sobre a educação na Finlândia. Citam que, a falta da figura do professor na imagem significa muito, pois este está sendo facilitador de forma que permita um desenvolvimento mais autônomo. As novas faces que o professor vem ganhando ao sair de uma posição central de detentor de conhecimento são afirmadas nesta segunda imagem que é tão representativa. O professor não precisa estar no primeiro plano para que os estudantes desenvolvam suas práticas. De fato, repensar sobre seu lugar na prática possibilita novas abordagens e fazeres.

Dois pontos muito importantes foram abordados por um dos participantes trazendo um novo fôlego de atenção à conversa. Primeiro, a estética do ambiente fala sobre a prática didática que acontece ali. O segundo ponto abordou que, de certa forma, os conteúdos trabalhados há algumas décadas atrás não mudaram muito, mas a "forma de contar" vem

passando por importantes modificações. A autoanálise é sempre um bom ponto de partida para descobrir certos apegos e desapegos a alguns elementos.

A conversa foi direcionada para assuntos externos ao quadro de imagens quando os estudantes começaram a rememorar experiências enquanto estudantes do Ensino Médio. Ao falar da prática de dois professores, com o intuito de citar a empatia ao lidar com os estudantes, uma participante comenta que ambos eram extremamente capacitados profissionalmente para a sala de aula, entretanto, um deles desconsiderava a relação ensino-aprendizagem, ou seja, havia um domínio do conteúdo escolar, mas o compromisso dele era com as referências teóricas e não com o aprendizado.

As entrelinhas do discurso diziam que era uma aula onde a única preocupação era a quantidade de referências e a performance do professor em demonstrar este domínio. Foi importante dialogar que, a capacidade relacional também faz parte da competência profissional. Como seres sociais, o profissional vai além da capacidade de fazer um belo discurso sobre temas específicos. Na prática didática, temos Forma e Conteúdo frente a outras pessoas sem desconsiderar o cenário ou demandas específicas que podem afetar o grupo. Não há como ser extremamente técnico e tão pouco humano pois isto foi demonstrado nas marcas trazidas pelos relatos estudantis.

Eles relataram que um fenômeno parecido acontece na universidade e ainda assim, preferem constatar que um bom professor é feito pelos conteúdos que este carrega e isto é latente neste ambiente. Segundo os mesmos, apesar de alguns alunos terem quase aversão à prática de alguns profissionais, têm medo de não cumprir a disciplina com ele e perder as boas referências que ele apresenta. Acrescentam que não é sobre dizer se o professor é bom ou ruim mas, que se precisar escolher um professor para cumprir a carga horária, será "pelo conteúdo". Disse ainda que já ouviram e reproduziram comentários como "ele é ótimo com os conteúdos mas é muito difícil de lidar".

No terceiro movimento tivemos uma provocação textual aliada a um vídeo⁵ relacionando múltiplas abordagens teóricas – pedagogia tradicional, tecnicista, marxista/revolucionária, pós-moderna e seus reflexos na educação. Utilizei também trechos

-

⁵ Recortes disponiveis em:

^{1: &}lt;a href="https://www.youtube.com/watch?v=Gl9jFfSNMig&t=155s&ab_channel=SaberInova">https://www.youtube.com/watch?v=Gl9jFfSNMig&t=155s&ab_channel=SaberInova;

^{2: &}lt;a href="https://www.youtube.com/watch?v=L5jDggrzxDl&ab_channel=Prof.Dr.IvanGuedes">https://www.youtube.com/watch?v=L5jDggrzxDl&ab_channel=Prof.Dr.IvanGuedes;

^{3: &}lt;a href="https://www.youtube.com/watch?v=i6HZ8xvA118&t=131s&ab_channel=NOVAESCOLA">https://www.youtube.com/watch?v=i6HZ8xvA118&t=131s&ab_channel=NOVAESCOLA>

^{4: &}lt;a href="https://www.youtube.com/watch?v=JRpDsFg4QA4&t=52s&ab_channel=MARCOMAIDA">https://www.youtube.com/watch?v=JRpDsFg4QA4&t=52s&ab_channel=MARCOMAIDA>

^{5: &}lt;https://www.youtube.com/watch?v=bZwxTX2pWmw&ab_channel=GuilhermeAlves>

^{6: &}lt;a href="https://www.youtube.com/watch?v=oKEAh448nSk&ab_channel=GabrieloPensador">https://www.youtube.com/watch?v=oKEAh448nSk&ab_channel=GabrieloPensador Acesso em: 16 ago. 2021

de duas músicas como trilha sonora do vídeo Another Brick in the Wall da banda Pink Floyd e Estudo Errado do Gabriel Pensador.

Cava (2010) fala como a história da arte progrediu na sucessiva criação e recriação de novas formas. Basicamente o autor está dizendo que os elementos foram expressos em novas poéticas que falam sobre para representar novos tempos. Mas e a histórica pedagógica? E o ensino de geografía? Está permeado de quais fundamentos e características? Todas as vertentes das ciências são "contaminadas" pelas abordagens passadas e suas transformações. Há sempre resquícios dos espíritos de outros tempos, referenciando nossas escolhas e revelando onde apoiamos nossos fazeres. Realizando uma auto análise, qual abordagem minha prática didática sugere? Qual abordagem eu mais aceito ou declino? Será uma mistura?

Figura 4 - Estímulo textual pós vídeo

"A história da arte progride na sucessiva criação e recriação de formas novas, aglomeradas periodicamente em poéticas: classicismo, romantismo, surrealismo e quejandos."

Cava (2010) - Forma e conteúdo. (Esquemas)

E a história pedagógica? Curricular? Geografia crítica, quantitativa, marxista, positivista, tradicional, revolucionária, etc... Estas sucessivas recriações caminham por conteudismos? Formalismos? A diferença está nas bases sócio-políticas?

A prática didática é (também) reflexo do espírito do tempo Sua prática didática – ou a expectativa dela – sugere a ênfase de que espírito do tempo?

Fonte: Autoral

É inegável o peso do chamado método tradicional ao qual a maioria foi submetida durante muitos anos. Todos os estudantes que se propuseram a compartilhar suas experiências foram unânimes em dizer que tiveram uma juventude imersa nestas instituições escolares. Diante disto, o que mais chamou atenção de forma positiva foi a crítica ao conteudismo na perspectiva pós-moderna, pois lhe faz pensar na própria prática ao considerar a subjetividade dos indivíduos, ou seja, não ignorar o diálogo com o outro. Esta crítica possibilitou uma auto análise sobre conteudismo – e isto já responde a pergunta presente no quadro acima pois interfere diretamente nas formas de agir e construir em sala de aula.

Dentro do mesmo assunto, alguns estudantes comentam sobre como a pedagogia tradicional-tecnicista ainda está fortemente presente nos moldes atuais apesar de todo

discurso a favor da superação. Ao observar os recortes que tratam de uma pedagogia contemporânea pós-moderna, os ambientes escolares ainda não correspondem a esta pluralidade, heterogeneidade e diferenças. O recorte da pós-modernidade retirado de um vídeo do Professor Marco Maida, ressalta a importância de perceber a mudança da modernidade para a pós-modernidade, sendo este um tempo de se considerar as subjetividades. O que na modernidade se considerava como princípio de compreensão do ser e da razão, na pós-modernidade se volta à pluralidade e à heterogeneidade.

Certamente este foi o intuito da provocação: Pensar em ressignificações e mudanças. Em "vira(r) ao avesso e desloca(r) uma ordem conceitual" (DERRIDA, 1972, p. 329) – e indicar onde/como "pensamento familiares, não contestados, desconsiderados, as práticas que nós aceitamos descansam" (FOUCAULT, 1988, p. 154.).

Uma estudante levantou uma situação muito interessante para discussão. Mesmo um professor consciente da sua prática ou das referências que lhe influenciam ainda precisa lidar com estruturas pré-estabelecidas nos locais em que trabalha. Tentar mesclar e propor mudanças pode gerar um abalo quando a perspectiva de um grupo discordante no que estou inserido. O comentário foi bem aceito entre o grupo pois não foi posto com tom de desistência, mas como ponto de vista que demonstra a existência de uma hierarquia que vai exigir certa flexibilidade do professor.

Em ocasiões em que o professor encontra muitos bloqueios, ele vai precisar trabalhar nas brechas disponíveis. Por vezes, o professor é praticamente obrigado a moldar sua prática a utilização do livro didático dentro do período letivo, pois lhe é incumbida esta missão como indispensável. Este comum exemplo do apego desnecessário ao livro didático torna a prática didática restrita já que, concluir a extensão do livro passa a se tornar o objetivo principal independente de como os estudantes lidam com isso.

As últimas falas demonstram uma percepção sobre a Unidade Dinâmica Forma e Conteúdo em contato com os problemas que circundam a prática. O problema do formalismo, presente na utilização completa do livro didático, demonstra a preocupação com a forma tornada diminuta. Há também o conteudismo no livro didático onde o intuito é utilizá-lo independente do tempo hábil para isto. Como pode haver dinâmica para um aprendizado voltado aos estudantes e não ao objeto?

Neste momento retomo a pergunta sobre quais daquelas práticas ou segmentos teóricos eles recusam ou se aproximam. A negativa em falar do próprio segmento demonstra como é difícil fazer uma autoanálise, principalmente para expor os resultados. Entretanto, o grupo diz não ter a pretensão de ceder às pressões empregatícias que iriam debilitar sua

prática, contudo, sejamos honestos pois todos podem chegar ao momento do diálogo e da adaptação. É aí que se torna mais difícil pensar nas novas práticas que tencionam harmonizar Forma e Conteúdo mas nunca é impossível. Querendo ou não, é importante lembrar dos momentos difíceis pois eles estarão sempre presentes junto com todas as contingências.

A discussão em Estágio IV começou bem interessante frente a provocação do vídeo. Uma estudante puxou a conversa falando sobre os "completamente defasados moldes educacionais atuais" que não se mostraram úteis neste momento caótico. Ainda assim, ela acredita que deve se ter todo cuidado com estas afirmações, pois as abordagens acrescentam e "não dá pra jogar a banheira fora com o bebê dentro". Quando se observa os aspectos enriquecedores, a prática didática passa a ter mais possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem multiplicando possibilidades avaliativas que, até o momento, são pouco abrangentes. Segundo a mesma, é responsabilidade do professor fazer o aluno se apaixonar pelo conhecimento, pensamento que esta atribui a uma aproximação de Paulo Freire no intuito de tornar o aluno autônomo e liberto.

Inegavelmente é possível aprender a partir de várias abordagens considerando várias análises que já foram feitas. Todavia discordo que seja responsabilidade do professor levar paixão aos corações pois isto é algo bastante subjetivo. Pode ser completamente frustrante esperar a paixão como resposta de pessoas com complexas histórias de vida. O aprendizado para autonomia e liberdade pode ser associado a um sentimento de paixão ou não, mas não é responsabilidade do professor cultivá-lo.

Carmem Gabriel (2016), ao fazer uma leitura pós-fundacional de conhecimento escolar e emancipação, ressalta o necessário investimento em outros sentidos possíveis para ampliação de termos já abordados em outras correntes teóricas. Ela afirma que, sentidos historicamente sedimentados sobre a interface educação-emancipação-democracia sustentam relações como sujeito emancipado e sujeito emancipador – um libertador portador das leituras verdadeiras. Ao ressignificar se propõe a diagnosticar contextos educacionais – pois são diversos - e pensar alternativas possíveis com a crescente consciência da contingência e da fundação parcial devido a impossibilidade de fechamento desses sistemas.

Por outro lado, houve discordância na visão sobre reformulações e os papéis que podem ser responsabilidade do Professor. Um dos estudantes se posicionou na defesa das abordagens chamadas de tradicionais pois estas foram muito importantes na sua formação, ponto que diz não poder ignorar. Ele considera muito incômodo que existam tentativas de cercear o professor em abordagens X ou Y pois existe espaço para transitar em diferentes abordagens para utilizar o melhor de cada uma delas. Assim ele se considera um exemplo

positivo do que uma educação mais tecnicista pode fazer e escolhe trilhar a sua prática a partir desta abordagem. Ao dizer que as múltiplas abordagens são enriquecedoras, o estudante queria fazer uma defesa a uma pedagogia tradicional.

Um debate se forma pois, como esperado, outros estudantes não podem dizer que tiveram uma experiência positiva com uma educação de tendência tecnicista. Principalmente quando o vídeo assistido em conjunto apresenta falas que remetem a um behaviorismo e da tentativa de moldar comportamentos. Apesar das muitas dúvidas sobre a possibilidade de moldar realmente alguém, a palavra em si causou grande estranhamento. Como uma estudante se identifica com perspectivas marxistas, houve uma defesa calorosa a estes estudos pois "é muito citado e pouco lido". Quem se pôs no campo de defesa considera importante ensinar o estudante a pensar "de forma crítica, em totalidade e enxergar as realidades concretas" pois "as pessoas têm muito preconceito com Marx" enfatizando que pretende incorporar na sua prática o que aprendeu com este autor.

A ideia de moldar comportamentos a partir de uma análise objetiva behaviorista e não a partir das subjetividades causou estranhamento. Contudo, o marxismo também é objetivo no sentido comportamental e existe bibliografia que trata deste ponto como a dissertação de mestrado que analisa ambos paralelamente. Em uma das análises de Cavalcanti e Castro (2016, p.67) utilizando Foster (1978):

"Foster (1978) afirma que tanto o marxismo quanto o behaviorismo almejam uma sociedade melhorada que pode ser realizada quando o homem reconhecer seu estatuto de ser material, determinado pelos mesmos processos que modelam o resto do mundo; e submeter seu mundo social a uma administração que reorganiza instituições existentes a implementa programas à luz da determinação material do homem."

Para apaziguar os ânimos, a conversa se estabilizou na necessidade de transitar em diferentes abordagens. Apesar das discordâncias, de forma alguma se pode ser conteudista ou formalista no sentido de impossibilitar o diálogo, pois é fundamental que se possibilite o espaço da fala na prática didática para compor o tecido interlocutório do aprendizado.

O que se pode notar neste primeiro exercício interpretativo foi que existem alguns equívocos terminológicos sobre os assuntos. Não parece ser um problema interpretativo mas de organização de ideias e repertório. De modo geral, parece haver uma dificuldade em complementar os elementos já vistos desde o e-mail enviado antes do semestre começar.

Os estudantes percebem Forma e Conteúdo mas tem uma tendência à desassociação. Ao tentar analisar o exercício interpretativo foi comum que as falas só tivessem menção a um aspecto. Enquanto uns procuravam pistas na forma, outros procuravam pistas no conteúdo

sendo que, ambos poderiam complementar suas falas para construir um comentário cada vez mais aprofundado. A partir de outras provocações os estudantes demonstraram compreender a diferença entre Conteúdo e Forma frente a seus aspectos decaídos Conteudismo e Formalismo, ao menos para não fazer uma formulação confusa trocando estes termos. Os estudantes conseguiram fazer um bons exercícios interpretativos mas concluíram o encontro com alguns posicionamentos contrários.

SEGUNDO MOVIMENTO - RODA CRIATIVA 2

Do significado à expressão do tema 23/08/2021

O encontro para a segunda Roda Criativa seguiu uma organização parecida com a anterior mas com elementos diferentes. Outros conceitos, outras imagens e outras perguntas que seguiram complementando a temática Forma e Conteúdo. Neste encontro a ênfase foi a expressão utilizando conceitos como Tema, Assunto, Expressão – Representação, Expressão, Abstração – e Pedagogização para motivar a discussão. Com o intuito de atrair as percepções dos alunos, manteve-se uma similaridade entre blocos para possibilitar uma continuidade na prática. Tudo para diminuir as inseguranças, criar um ambiente mais propício para a participação e manter as mudanças necessárias.

Conteúdo Forma
Reinterpretação
Reinterpretação
Representação
"Ches falo por parábolas"

As coisas estão no mundo. Elas transformam-se e tornam-se.

Figura 5: Nuvem conceitual 2

Fonte: Autoral

Diante da nuvem composta de outra parcela dos conceitos, a primeira discussão na turma de Estágio I foi a frase "Lhes falo por parábolas", pois Jesus utilizava este artificio para facilitar o entendimento e a comunicação. Um dos estudantes disse ter grande apreço por esta característica professoral rica em ilustrações e exemplificações. Tal frase lhe chamou atenção, pois indicou uma complementaridade entre os termos e todas as conversas do semestre. Este comentário mostra que os estudantes, sem muita diretividade, já apreendem as ideias com praticidade dando mais fluidez à discussão. As relações já começam a ser feitas desde o primeiro momento.

As "reinterpretação" e "atualizações" são chamadas de "coringas" quando associadas à perspectiva do comentário anterior. No que se refere à Forma, Conteúdo, Tema e Assunto é concordante que todos são termos relacionados a "reinterpretação" e "atualizações". De fato estas palavras estão aí por conta da expressão. A frase do canto superior direito parafraseia o que a Professora Maria Inez escreveu sobre o Professor Catador de Material, sendo assim, as coisas transformam-se e tornam-se como parte de expressar. Justamente todos os temas estão disponíveis no mundo provocando reinterpretações e atualizações em todas as áreas de utilização. Um tema pode ser reinterpretado em um contexto educacional, tornado conteúdo escolar e expresso em diversas formas que podem ser apresentadas na sequência didática proposta pelos estudantes. Um debate, um jogo, uma exposição, uma cartilha educativa ou a produção de informativos, cartografías, pinturas, fabulações etc.

Apesar dos termos voltados a reinterpretação terem virado foco da discussão, os estudantes não demonstraram conhecer nada sobre pedagogização. Pela pouca familiaridade, convidamos os alunos a pensar sobre o termo em conjunto para encontrarem uma saída para a dúvida. A primeira resposta vem em tom de dúvida conceituando como "tornar algo pedagógico de várias formas?". Os estudantes então começaram a ter ideias sobre o que se tratava e a partir daí várias formas foram sendo detalhadas. Em resumo, tornar conteúdos práticos para o contexto escolar e quais os métodos possíveis para a execução disto.

A pedagogização é o ato de dar uma intenção pedagógica a algum tema tornando-o conteúdo escolar. Supondo a existência de um importante evento geopolítico ao redor do mundo, os profissionais do jornalismo podem dar uma intenção informativa daquele fato para conhecimento do público. Um professor de geografia dará uma abordagem pedagógica no intuito de recontextualizar para uma exposição escolar. Esta pedagogização também pode ser expressa a partir do recorte feito pelo jornalista, a partir de um recorde cartográfico sobre os países, a partir de um jogo para representar a própria relação entre estados nações ou pode somar todas estas possibilidades.

Desenvolvido o significado, os participantes colocaram "pedagogização" como termo central da discussão associando todos os outros a ideia de intenção pedagógica. Como a pedagogização é um ato, necessita de um pouco de tudo que está no quadro, pois é um conjunto composto de tema, assunto, forma, conteúdo, atualizações e reinterpretações. O processo criativo não é inédito, mas é um exercício de reformulação. No contexto educacional, o professor cata, interpreta e atualiza.

O início da conversa na turma de **Estágio IV** foi provocado primeiramente pelos termos forma e abstração, sendo o segundo termo por conta de uma perspectiva filosófica. Levantou-se a importância da abstração para a análise de alguns elementos nas ciências. Por exemplo, os números em si na matemática quando não estão aplicados a itens específicos. O dicionário online de português define abstração como analisar isoladamente um aspecto, contido num todo, sem ter em consideração sua relação com a realidade. Além dos números, as cores não aplicadas em alguma superfície também é um exemplo.

Pareyson define a abstração como a não demonstração de um objeto na obra. Sendo assim, a obra não dispõe de tema ou assunto, portanto o exercício estilístico torna-se o assunto principal. No caso de haver intenção de comunicação expressa, a abstração não é a forma de obra mais indicada. Digo isto, pois neste momento estamos falando de expressão na prática didática que, no geral, é de comunicação expressa. Portanto, torna o puro exercício estilístico possível, mas passível de ser considerado inadequado em alguma ocasião específica. Os estudantes falam de elementos que são abstratos por si, mas que, no geral, são aplicados a contextos para tomarem "corpo".

Da mesma forma que no encontro com Estágio I, a pedagogização rapidamente se tornou o "assunto do momento", sendo definido pelo grupo como "fazer de um estudo ou pesquisa, uma aula". A reinterpretação tem muito a ver com o nosso dia a dia pois, a ciência parte do princípio de reinterpretar os fatos à luz de novas descobertas. Ao relacionar as palavras e a frase, os estudantes perceberam como a prática docente tem a ver com o processo de transformação e, segundo um deles, com o devir. Sobre como as práticas se transformam ao longo do tempo.

Apesar dos elementos, eles focaram somente nos termos reinterpretação e atualizações como representantes do quadro. Para complementar, eles concordam em comentar sobre a frase "lhes falo por parábolas" como um exemplo de prática didática, sendo que, até outras mais antigas poderiam ser citadas como os sofistas e da academia platônica como exemplos pedagógicos de Forma e Conteúdo.



Figura 6: Reinterpretações e expressões

Fonte: Diversas⁶

No segundo movimento os estudantes da turma Estágio I associaram as palavras do quadro anterior às imagens expostas aqui. Por exemplo, da esquerda para a direita, o recorte de jornal poderia ser relacionado a atualizações, a segunda imagem com expressão e a terceira com reinterpretação. Alguns atribuíram um só termo a duas imagens: reinterpretação ao recorde do jornal e dos dinossauros – que fez mais sucesso na roda de conversa. Um estudante achou interessante a representação dos dinossauros, pois remetem a referências artísticas, históricas e da cultura popular. A imagem do meio é um conjunto de ilustrações que representam modulações sonoras mas ficou intocada, pois ninguém sabia da relação musical.

Para alguém que ouve um chorus ou um phaser pela primeira vez é difícil descrever, então um autor, por hora desconhecido, que fez um meme muito compartilhado nas redes sociais demonstrando como seria se estes efeitos fossem visualizados. Por exemplo, todos estes efeitos são comumente aplicados a sons de guitarra para diferentes estilos musicais, por exemplo, as distorções do rock, o phaser do funk americano e os reverbs profundos do pop rock. Ou seja, são elementos sonoros que representam estilos musicais e retratam os novos

⁶ Disponível em:

^{1: &}lt;a href="https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/03/cultura/1567518278">https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/03/cultura/1567518278 350381.html>

^{2: &}lt; https://br. ifunny.co/picture/audio-effects-explained-bypass-delay-distortion-chorus-compression-saturation-eq-GgnnQZow9>

^{3: &}lt;https://pin.it/5dW0h0h> Acesso em: 25 ago. 2021

contextos – agora com imagens – partindo de um intuito didático e bem humorado. Todos concordaram em dizer que as imagens trazem as diversas formas de representar o conteúdo, ou as diversas formas de pedagogização, tudo através da reinterpretação e atualizações.

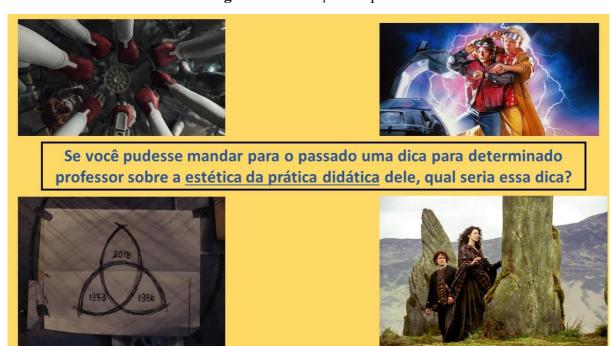
Em Estágio IV a conversa não deixou evidente se consideravam positivo ou negativo o fato de Hollywood fazer tantas reinterpretações com base em 6 histórias. O comentário foi voltado a maestria do show pirotécnico da indústria cinematográfica. Eles fazem muito com pouco e conseguem suprir estas demandas temáticas. É no mínimo interessante pensar nestas questões, mas não houve posicionamento.

Analisando o conjunto de imagens, os estudantes começaram a dialogar sobre o incrível potencial de compartilhamento dos memes. Com um alcance gigantesco, estes memes são, segundo o dicionário online de português "Imagem, vídeo, frase, expressão, parte de um texto etc., copiada e compartilhada rapidamente e através da Internet, por um grande número de pessoas, geralmente com um teor satírico, humorístico ou para zoar uma situação ou pessoa". Me recordo da recente prática de avaliar os alunos não com um valor numérico de zero a dez, mas de criar uma escala com memes. Para os participantes, é uma forma incrível para falar de Forma e Conteúdo. Aquelas vanguardas artísticas européias representadas por dinossauros significam que algum artista decidiu representar sua visão de mundo a partir do cubismo, por exemplo. Ou que, devido às limitações tecnológicas da época, as telas pixeladas se tornaram uma marca de arte nostálgica e bem característica. É disso que se trata quando Pareyson diz que estilo é uma reação sentimental tornada argumento.

A figura central que traz modulações sonoras tornadas imagens de cães foi interpretada independente do conhecimento prévio das noções musicais. Mesmo sem nenhum músico nas turmas, os estudantes compreenderam a intenção pedagógica e o potencial didático das imagens. Esta turma falou diretamente do potencial de ensino a partir de um meme percebendo que as palavras demonstravam algum tipo de modificação.

O último movimento deste encontro teve a intenção de exercitar a imaginação. Porque não fabular para saber o que se passa pelo imaginário dos estudantes? A cultura popular cinematográfica ama o conceito de viagem no tempo então decidi pedir para que pensassem em voltar ao passado. A pergunta insere na discussão a Estética Pedagógica que pode ser a relação entre a intenção pedagógica e a unidade dinâmica Forma e Conteúdo.

Figura 7: Fabulação temporal



Fonte: Autoral

As imagens que ilustram o quadro são produções cinematográficas e televisivas de sucesso como fonte de inspiração para as próximas falas. Vingadores: Guerra Infinita (2018), Dark (2017), Outlander (2014) e De Volta para o Futuro (1985). Cada filme ou série tem uma proposta diferente, mas apresentam a viagem no tempo como tema comum. Estas produções mostram as variedades de temas possíveis tendo um assunto em comum. No nosso caso, os assuntos são conteúdo escolar e expressão, o que contar e como contar, Conteúdo e Forma. Mas e se pudéssemos mandar um recado para algum professor que nos marcou?

Este foi inegavelmente um momento de desabafo. Desde relatos sobre subutilização das tecnologias com slides mal feitos ou salas que dificultavam a visualização por conta da iluminação até agradecimentos a professores que se importavam com o aprendizado humildemente reavaliando a própria prática. Alguns comentários radicais sugeriram a mudança de profissão e até que mandaria só um recado: "ensinar é mais que treinar para obtenção de notas".

Concluindo as participações, expliquei a diferença entre assunto e tema devido ao repetido uso durante o encontro. Pareyson (1997) define "assunto" como uma ideia a ser demosntrada, podendo ser um fato histórico, imaginário ou até a imagem de um objeto real. Esta exposição pode ser narrada, pintada, descrita, poetizada ou outros modos de fazer arte. Já o "tema" é o motivo inspirador, o modo de ver do artista sobre aquele assunto. Nestas

imagens vimos o assunto 'viagem no tempo' na ótica de diversos autores e suas inspirações dando tons mais sombrios, mais históricos ou mais voltados a aventuras.

Na turma de Estágio IV, uma fala chamou atenção pela sua aparente contradição. A descrição era de um professor de geografia que "investia em jogos didáticos muito interessantes" proporcionando momentos marcantes. Contudo, este aluno não considera esta a melhor forma de "transmitir conteúdo". Para ele, faltava o tão criticado conteudismo e tecnicismo, pois para este participante, faltou objetividade. Neste caso, esta seria a mensagem enviada numa possível viagem no tempo.

Outra estudante compartilhou uma experiência negativa. Memórias de aulas com práticas autoritárias onde a coercitividade era o elemento principal, assim, não enfatizando nem a Forma ou o Conteúdo pois a marca do medo era mais forte. Medo da reprovação, da insuficiência, da carga excessiva de atividades e da falta de comunicação para expor as dificuldades.

Nesta turma o que me chamou mais atenção foi a diferença de discurso entre os participantes sem a mínima intervenção ou comentário discordante durante a atividade. Até o momento, somente na concordância houve diálogo. A discordância entre colegas foi tratada com camaradagem sem se colocarem no papel de debatedores.

Tentamos combinar de compartilhar uma experiência positiva e outra negativa para equilibrar as mensagens enviadas ao passado na nossa fabulação. Os estudantes tomaram uma postura defensiva neste momento. Passaram a não querer emitir um juízo de valor sobre alguém, sendo resumidos a um último comentário. O estudante finalizou dizendo que não acredita existir melhores ou piores formas de ser professor, pois cada um teria seu jeito de trabalhar.

Ao final da aula a Professora Inez Carvalho conversou com os alunos sobre a sequência didática que ainda seria produzida. Desta feita, os estudantes foram divididos em duplas para trabalhar na sequência didática e este é o momento do primeiro relato sobre o planejamento inicial. A produção da sequência didática seria basicamente o planejamento de da prática didática organizada em um cronograma e direcionada para um referente grupo de estudantes (série e idade a depender do projeto).

Como falamos de contingências e do "caráter multiforme, caótico e irredutível das diferenças reais" (BUENO, 2015, p.153), tivemos que lidar com uma delas. O final da aula foi dificultado por interferências na comunicação. Os cortes nas falas induziram o uso do chat, que por si só não possibilita grandes diálogos mas permite uma continuidade. Sendo

assim, solicitou-se que as duplas colocassem no chat os temas escolhidos remanejando a discussão no próximo encontro.

- Mapeamento coletivo: A voz das comunidades
- Alfabetização Cartográfica
- Interpretação de fotografias aéreas.
- Problemas ambientais na sociedade contemporânea e a representação midiática.
- Regiões Hidrográficas

TERCEIRO MOVIMENTO - RODA CRIATIVA 3

Sua arte como ação, sua ação como arte 30/08/2021 e 08/09/2021

Esta Roda Criativa começa levemente diferente, pois peço que os docentes em formação teçam um julgamento para que assim eles exponham seus posicionamentos. Continuo utilizando o artifício da nuvem para expor as palavras buscando compreender se, depois de todas estas conversas, eles acreditam que o fazer pedagógico é artístico. A finalização foi pensada com um exercício fabulatório.

A investigação foi bastante satisfatória até este momento e o diálogo sobre uma intenção pedagógica possibilitou conhecer os participantes para uma proficua escrita posterior. Toda produção possui um valor estético que não é necessariamente medido numericamente mas pode revelar muito sobre quem as concebe.

Figura 8: Nuvem conceitual 3



Fonte: Autoral

A primeira participação possivelmente foi a mais inspiradora da noite. O relato contava sobre certo professor de uma escola fora da capital que inovou tirando os estudantes da sala de aula formal. Ele levou estes estudantes para uma aula de física na praia, paisagem comum mas que nunca havia sido utilizada como ambiente escolar para o estudo de ondas. Após uma breve caminhada de dez minutos, houve uma interessante aula na frente do mar desvencilhando a prática didática dos comuns elementos que ficaram para trás – mesmo que por um curto período de tempo. Reforçamos que não é uma aversão ao ambiente escolar formal ou que a sala de aula seja de todo negativa, mas, a ilustração natural sobre algo que seria exposto em sala proporcionou interação e aprendizados ímpares. Apesar de a praia ter se tornado a sala de aula, "aulas sem sala" foi a frase que fez emergir uma memória tão significativa.

O chamado "currículo cultural identitário" foi taxado de necessário mas utópico considerando o cenário atual. Para alguns, seria necessário mais adeptos à abordagem decolonial, já que é muito difícil sair dos comuns modelos de currículo para fazer atividades interdisciplinares. As pessoas não se mostram abertas a um abalo tão grande nas suas zonas de conforto mesmo que estas zonas sejam desconfortáveis para outros. Apesar de algumas tentativas que podem ser consideradas, a maioria dos ambientes é algo contrário a "cultural e identitário" já que no dia do índio ou da consciência negra faz-se o mínimo para manter a visibilidade e propaganda. Parte desta atividade era relacionar as palavras de fora com as que preenchem a nuvem. Era possível também adicionar expressões diferentes sem restrição.

Neste ponto aproveitei para perguntar de que maneira se pode contextualizar Forma e Conteúdo nesta crítica. Uma estudante se posicionou dizendo que é fundamental focar na história formadora da nossa sociedade sem ter uma educação tão enviesada na inexistente democracia sociorracial. Para ela, a escola compactua com a exclusão de grande parte da história negra, inclusive das mazelas que ocorreram, prejudicando o senso histórico cultural dos estudantes em detrimento de uma falsa sensação de igualdade.

Sobre "Aula boa é adequada aos alunos" o debate girou em torno de como os alunos são desconsiderados em alguns processos formativos. O diálogo fomentado sobre adequação chegou na interessante oportunidade de tratar sobre idealizações, pois um dos estudantes levantou o seguinte ponto de vista. Segundo o mesmo, a constante adaptação possibilita chegar próximo ao que se consideraria ideal, mesmo que seja impossível alcançar de fato tal patamar. A militarização das escolas seria uma tentativa de padronização que não considera as relações locais e culturais faltando com a sensibilidade. Deste modo, as escolas militares

não estariam entre as boas opções educacionais, pois não compreendem os ambientes diversos a serem vividos pelos cidadãos.

Em contraponto ao exposto, um colega de turma considera que um modelo de educação religiosa ainda permite que pessoas demonstrem sua identidade religiosa – protestantismo, catolicismo, espiritismo, o candomblé etc. Seria possível unir o currículo estudantil com sua confissão religiosa, pois é um direito poder optar pela proposta educacional que lhe satisfaça. Outrossim, alguém pode decidir pela experiência do colégio militar sendo válido ressaltar que isto não significa militarização das escolas como alguns desejam euforicamente por motivos não educacionais, mas saudosistas.

Mais uma contraposição surge expondo que não haveria interesse de flexibilização em propostas educacionais que valorizam demasiadamente o chamado método tradicional. Desta forma, uma educação de base militar ou religiosa acarretaria olhares pedagógicos sempre do passado. A relação entre este ensino tradicional das escolas militares/confessionais fortalece instrumentos de avaliação tecnicistas utilizados como por exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O resultado desta ligação seria um favorecimento dos colégios que atualmente têm os melhores rendimentos de Salvador – e do Brasil – como o Colégio Militar de Salvador ou outros de tradição católica organizados em redes.

Percebemos então que, apesar do momento atípico pandêmico de ensino híbrido e encontros assíncronos, os estudantes não tocaram nesta pauta. Com os convívios sociais resumidos – mas não diminuídos – aos encontros virtuais, todos estiveram intensamente inseridos em atividades online. O grande sucesso das *lives* foi surpreendente e, apesar de alguns segmentos terem demorado a aceitar a crescente demanda, aos poucos foram se integrando aos grupos.

Opiniões divergiram entre os participantes, pois alguns consideravam um passo distante, utópico e desafiador para o contexto educacional brasileiro. A dinâmica digital de conteúdos e formas, contatos online, administrações escolares, métodos avaliativos e outras questões pertinentes ainda causam grande receio como um território desconhecido. Apesar de todas as novidades e de certo desacordo, alguns estudantes consideram possível e real já que, tais mudanças vieram para mostrar que uma readaptação advém da necessidade.

Um dos relatos compartilhados conta que, participando de um estágio no ensino fundamental, os estudantes lidam sem grandes dificuldades com as atividades online. Contudo, é importante lembrar que há uma específica demanda financeira envolvida para o bom andamento desta modalidade. São dois lados da mesma moeda sendo necessário superar as dificuldades sem subutilizar importantes ferramentas tecnológicas. A geografia como

disciplina escolar é agraciada com as suas múltiplas possibilidades inclusive de readaptações para o ambiente virtual. Mesmo que a mudança seja predominantemente voltada à forma, que neste período exigiu adaptações em tempo recorde, não seria interessante apenas transferir uma lista de conteúdos do físico para o digital. As readaptações são fundamentais ao pensar em Conteúdo e Forma com uma intenção pedagógica.

Em linhas gerais, as discordâncias foram salutares trazendo à tona uma importante questão. A realidade de muitos colégios públicos fez parte da formação de alguns dos participantes, causando-lhes incômodo ao pensar que as aulas estão sendo assistidas por aparelhos pouco confiáveis e com internet precária. A modalidade híbrida e as formas de atividades disponíveis prejudicam a aprendizagem? Por certo que não, contudo a rigidez imposta sobre esta forma, com intenção de equiparar a atividades presenciais engessadas, acaba por causar experiências negativas e dificuldades para os estudantes.

O grupo considerou a existência de um problema estrutural que amplia o abismo das dificuldades de acesso. Seja na tecnologia, na internet, nos dados móveis ou na escola que não está preparada, a vulnerabilidade do ensino público frente ao privado se torna ainda mais acentuada. Apesar disto, o otimismo se tornou visível, pois os estudantes levantaram a hipótese de um aprendizado mesmo que não se possa afirmar ou mensurar naquele momento. A pandemia só acelerou o processo de digitalização do ambiente escolar, principalmente para os que estavam relutantes em aceitar o que se tornou um fato.

As organizações educacionais que não oportunizaram este acesso antecipadamente, não puderam lidar efetivamente com esta contingência pandêmica. A popularização dos meios digitais está longe de significar um acesso semelhante. Lembrando os comentários do Geógrafo Milton Santos, a globalização também cria excluídos, ou seja, é uma ilusão para os que não usufruem da aproximação agora proporcionada.

A turma mais experiente iniciou considerando uma percepção filosófica do denominado "Aula Ideal". A própria ação de idealizar os resultados provenientes de um grupo de pessoas é atribuída como irreal "dada a realidade material e imaterial do ponto de vista metafísico" como compartilhou um dos alunos. Por exemplo, de modo receoso um dos participantes demonstrou que considera o desconforto como didático apesar de esta ser uma opinião distante do senso comum. Esta opinião foi embasada na impossibilidade de compreender uma aula que atendesse todas as necessidades dos envolvidos. O ideal seria tão relativo que por si só impossibilitaria sua existência, principalmente em grupo.

Ao considerar o ensino remoto, este se mostrou totalmente possível pois, um dos benefícios do período pandêmico foi mostrar este fato incisivamente. Apesar do uso ter se tornado praticamente uma obrigatoriedade, outras variantes continuarão a interferir neste processo. Apesar de possível, a utilização exclusiva dos meios digitais foi usada como desculpa para uma precarização maior das questões trabalhistas e educacionais, demandando uma discussão especificamente mais sensível.

As questões relacionadas à forma foram distorcidas neste período remoto sobrecarregando alunos e professores. Os pontos voltados ao conteúdo foram mantidos independente do contexto, demonstrando assim uma priorização do conteúdo em detrimento da forma. Considerando ainda a efetividade prática, neste caso, a aparente facilidade de conexão prolongou os contatos e o fluxo de conteúdo, tornando demasiadamente cansativo fisicamente e emocionalmente.

A abordagem do tema "aulas sem sala" foi discordante até em relação à turma de Estágio I. Versou sobre considerar uma experiência pontualmente positiva ao lecionar em campo, não havendo garantia desta positividade sempre. Sendo assim, aulas cartesianas e tradicionais podem ser muito boas, mas aulas tratadas como incomuns poderiam facilmente culminar em desastre. Não há como fazer uma previsão disso.

São opiniões um tanto desanimadoras. Há algum modo de exercer uma prática sempre positiva? É justamente sobre isto que tratamos ao falar de uma Estética Pedagógica: a intenção pedagógica em sua singularidade, não se tratando de perfeição ou positividade quantificada.

Em meio a concordâncias e discordâncias, o momento se tornou propício à próxima atividade. Muitos são os discursos que identificam amarras, tecem críticas e fazem diversas pontuações. Quantas pessoas não repetem incessantemente que construíram tudo diferente se fossem gestoras ou criadoras? Na verdade, existem diversos jogos que simulam este potencial criador, desde estratégias militares, criação de cidades, mobilidade de trânsito e até jogos de sobrevivência. Neste momento, os docentes em formação receberam a oportunidade de construir uma realidade paralela pensando em seus próprios fundamentos para fabular e projetar uma dimensão escolar.

Redish Tour place or mine?

Redish Tour place or mine?

Redish Tour place or mine?

Redish ANSWER MES

Switch awater
Level info

Figura 9: Exercício de Fabulação

Na possibilidade de ter total autonomia para decidir, criar e instituir

 Conteúdo Escolar, Práticas, avaliações, elementos (chamada, quadro, carteiras, fileiras), arquitetura – Tudo que você quiser pensar sobre um ambiente educacional...

Quais seriam os seus fundamentos para fabular e projetar uma dimensão escolar?

Fonte: Autoral

Esta prática foi encarada com muitas interrogações pois, pensar objetivamente sobre nossas percepções sobre o ambiente escolar é mais difícil do que produzir comentários individualizados. Aparentemente, foi o momento de reunir as percepções positivas dialogadas ao longo dos encontros. A dimensão escolar criada seria voltada para práticas que aproximassem a realidade do estudante com os conteúdos abordados, seja em sala de aula, ou outros estímulos. Ou seja, de ambientes expositivos para a construção de experiências marcantes, como o exemplo citado sobre estudar física na praia, prática pouco comum. A escola seria o lugar onde as avaliações, os conteúdos escolares e as formas fossem sensíveis ao diálogo com o cotidiano.

Novamente retomamos a discussão sobre como nós interpretamos ao apreender questões do dia a dia. Além do contexto escolar, nós fazemos as interpretações com base nas nossas próprias vivências. Nosso entendimento é resultado do conjunto de experiências vivenciadas até ali.

Experiências consideradas negativas podem ser convertidas em novas interações positivas. As experiências no ambiente escolar podem ser prévias ao que chamamos de conteúdo escolar e ainda assim não recebem a atenção devida. Antes de chegar ao conteúdo escolar de fato, os estudantes passam por alguns ambientes pouco acolhedores, às vezes muito apertados, muito cheios, muito quentes e muito barulhentos. Esta dimensão escolar fabulada não compreende somente a prática didática mas envolve, inclusive, a arquitetura.

Existe também a utilização da tecnologia para potencializar as abordagens internas no ambiente escolar. Um bom início é evitar a subutilização de ferramentas, valorizando as metodologias participativas, críticas e tecnológicas com ênfase em práticas gamificadas. Tecnologia de ponta seria uma das melhores formas de integrar os estudantes a muitos outros conhecimentos espalhados por outras partes do planeta. Em associação, não se perderia conhecimentos como a geografía, arte, literatura, matemática, poesia entre outros.

Sem blocos disciplinares, a proposta seria voltada a diversificação das atividades para valorização de aspectos cognitivos e físicos, para assim, ampliar as produções artísticas e corporais. Tudo isto pensando no desenvolvimento físico, individual e social. Este desenvolvimento criativo e artístico não é possibilitado nos moldes rígidos tradicionais. Por indicação de um participante, esta escola seria trilíngue ensinando e praticando além do português, inglês e mandarim, as línguas mais faladas do mundo.

A turma de Estágio IV inicia as considerações com um polêmico comentário isolado. Este estudante deseja uma instituição onde o aluno passaria sua vida escolar sendo desenvolvido no mesmo ambiente. Apesar de privar o aluno da diversidade da socialização, esta escola valorizaria o aluno sem formar militantes de direita ou de esquerda, mas que pensasse por si próprio. Uma escola que não estivesse formando ninguém para um exército político, mas para o pleno exercício da cidadania. Um desejo que rememora Platão e a academia como o espaço da dúvida e não das certezas como, segundo ele, se vê hoje nas disputas ideológicas: "O conhecimento como o grande 'x' da questão". Tal comentário gerou um conflito, mesmo não sendo a intenção do participante. Este acentuado distanciamento entre os participantes interrompeu o fluxo criativo impossibilitando uma conversa semelhante à da turma I em que a discordância foi saudável.



Interlúdio

"O caminho muda, e muda o caminhante É um caminho incerto, não o caminho errado. Eu, caminhante, quero o trajeto terminado Mas no caminho, mais importa o durante."

Estêvão Queiroga



O interlúdio ou Entr'acte pode ser traduzido como "entre atos". Durante a história contada, é o momento que sai de um ato talvez dramático para a finalização de um feliz momento - e vice-versa. Esta ponte liga os movimentos mantendo a atenção dos espectadores ao espetáculo! Tal interlúdio nos dá um espaço de preparação e distanciamento para pensar no que presenciamos. Sendo assim, entre um ato e outro, me distanciei pra pensar no que vi.

REPERTÓRIO EM PAUTA

UM BATE PAPO PÓS RODAS CRIATIVAS

Em música, o repertório é uma seleção artística das obras que serão executadas. Esta seleção compreende uma organização que proporciona reações sentimentais ao apreciador. Também serve como objeto de leitura para posterior conferência, e ainda carrega elementos que dão dinamicidade à peça musical. O repertório pontua a referência, mas não precisa necessariamente ser rígido e engessado.

No final das rodas criativas, compartilhei recortes que serviram como repertório para a minha pesquisa e que comporiam o acervo dos estudantes. O programação semestral já sinalizava que haveria a produção de uma Aula Simulada a partir de uma sequência didática em Estágio I e o desenvolvimento de um Projeto Pedagógico em Estágio IV. A recepção das rodas criativas, a posse dos textos e a execução das atividades do semestre foram meus pontos de observação para responder a alguns questionamentos já citados na seção metodológica. São estes:

- a) Existe uma hierarquização da expressão ao tema decaindo em Conteudismo ou Formalismo?
 - i) Há uma preocupação unilateralmente maior entre como abordar ou qual será o tema?
- b) A abordagem escolhida pelos docentes em formação têm uma ênfase unilateral que diverge da Unidade Dinâmica?
 - i) Esta tendência unilateral é fruto de alguma abordagem teórica que leva ao Conteudismo ou Formalismo?
- c) Há contradição entre a posição no discurso e na prática?
 - i) No decorrer do semestre, o aluno demonstrou desenvoltura argumentativa mas, ao desenvolver as atividades propostas, foi contraditório ou mesmo inconsistente?

A saber, os textos enviados foram:

- O recorte "Invencionices 1 O professor catador de Material" do livro "Uma volta para o futuro" de Maria Inez Carvalho.
- O capítulo 5 "A Novela Pedagógica e a Pedagogização da Novela" do livro "Pedagogia Profana" de Jorge Larrosa.
- O Capítulo 4 "Conteúdo e Forma" do livro "Os Problemas da Estética" de Luigi Pareyson.
- O texto "Forma e Conteúdo (Esquemas)" de Bruno Cava

A quantidade de referências e páginas poderia ser maior, tendo em vista a lista disponibilizada na introdução deste trabalho. Aquela relação entre conceitos e suas referências é fundamental para esta investigação, contudo, demandam uma significativa quantidade de tempo para serem relacionados e aplicados. Assim, seria contraproducente requerer todas estas leitura já que não haveria tempo hábil.

Resumidamente, ao longo deste envolvimento investigativo, busquei perceber no discurso dos estudantes se havia perspectivas voltadas a possíveis idealizações, seus posicionamentos, o discurso proferido e suas práticas. Para isto, iniciei reunindo referências que serviriam como as minhas ferramentas de investigação diante do que tenho denominado de Estética Pedagógica.

SOBRE A ESTÉTICA PEDAGÓGICA E O PROBLEMA DA ESTÉTICA

Há uma citação muito influente na construção deste trabalho e confesso só ter dado a devida sensibilidade após algumas leituras. Pareyson (1954) argumenta que a estética alcança finalidades que não parecem diretamente artísticas. É fácil dizer que um recital de violino tem um caráter artístico, contudo, há também arte e estética no fazer pedagógico, pois, ainda segundo o autor, estes atributos permeiam toda a manifestação da atividade do homem. Deste modo, podemos dizer que existe uma inegável possibilidade de investigar propostas pedagógicas de modo estético, ou seja, a partir de Forma e Conteúdo.

Ao pensar no que Cava chama de concepção vulgar da separação entre *Forma* e *Conteúdo*, podemos buscar meios de evitar a infeliz possibilidade de uma hierarquia do que já nasce como unidade dinâmica. Apesar da aparente simplicidade dos termos forma e conteúdo, a multiplicidade conceitual dos termos relacionados – e utilizados nas Rodas Criativas – pede constante atenção.

As definições e usos nas abordagens sofrem variações considerando o geomomento que está inserida, implicando em classificações provisórias que vão se reformulando, por vezes caindo nos decaídos conteudismo e formalismo. Pareyson (1997, p.56) indicou a

existência da Teoria do Ornado, onde Conteúdo é/era um pretexto para justificar o exercício estilístico. Ou seja, um conteúdo aleatório para exercitar as mudanças de roupagens resultando em formalismo. No caso da Forma tornada simples acessório a serviço dos conteúdos, ocorre igual declínio pois se trata de um conteudismo que destrói a dinâmica da obra. Ambas as situações são os problemas estéticos que inclusive nomeiam o livro de Luigi Pareyson (1997).

Como iniciamos os trabalhos com ambas as turmas antes mesmo do semestre, os estudantes já sabiam um pouco sobre a temática da investigação. Um pequeno recorte com frase e nomes dos autores introduziram a pergunta que entregava os termos Forma e Conteúdo. Os estudantes foram um tanto genéricos ao responder o e-mail. De modo geral, a maioria indicou somente assuntos que gostariam de trabalhar, o que não diz muito sobre a expectativa da prática didática deles mas muito diz sobre a não observância do "como fazer".

Considerando este primeiro contato por e-mail como mais distante, apostei meu otimismo no primeiro encontro, pois os estudantes poderiam falar mais sobre suas respostas. O que encontrei neste primeiro encontro, principalmente com a turma de Estágio I, foi uma dificuldade interpretativa e isto justifica de certa forma as respostas superficiais do primeiro contato por e-mail.

Apesar de ter o potencial, as falas pouco expressaram Forma e Conteúdo na sua indissociabilidade. Nos planejamentos, ainda incipientes, os estudantes demonstraram dificuldades para construir uma resposta que constasse o que seria abordado e como seria abordado. Se por um lado, ao se referir a Forma citando ludicidade e debates, não houve citação de conteúdo escolar, tampouco houve menção de Forma ao citar temas como a partilha da África. Somado a isto vale lembrar a pouca especificidade já que é um conteúdo amplo. Pareyson (1997, p.61) relata que esta inclinação unilateral é fruto da dificuldade de ver forma e conteúdo como coessenciais ou, como estamos trazendo aqui, uma unidade dinâmica. O autor chama de conflito entre expressão e ação, uma redução do exprimir ao fazer e vice versa. A tentativa de dicotomizar o que nasce em unidade é considerado vulgar e grosseiro em mais de uma ocasião por Cava (2010) e Pareyson (1997, 1954).

Algumas outras falas chamaram atenção pois eram compostas de expressões como "passar conteúdo", "transmitir conteúdo" e relatos de não entendimento do vídeo provocador indicado. Somente com provocações os estudantes se sentiam incentivados a participar, e ainda assim, mantinham a separação entre forma e conteúdo apesar das pertinentes falas durante o diálogo. Neste cenário pude captar que, apesar da dicotomia nas falas, os estudantes conseguiram perceber forma e conteúdo nas provocações, mas ficavam receosos de

desenvolver a conversa com medo do julgamento geral. Este receio tem enfatizado a unilateralidade, sem falar da aparente hierarquia entre forma e conteúdo. Pareyson destaca como é crucial compreender o Conteúdo na formação da matéria, ou seja, a dinâmica demonstra codependência no processo de criação da obra.

A questão do Conteúdo como modo de formar a matéria tem sua importância, pois, o Conteúdo carrega "inflexões formais de graves sentidos, estendendo o dever e a capacidade de exprimir e de significar todos os aspectos da obra, dos assuntos aos temas, das ideias aos valores formais, todos igualmente resultantes dos gestos operativos do estilo" (Pareyson, 1997, p. 63), pois assim, não se resumiria a abstração de uma pura forma. Este confere significado e identidade, partindo da ideia de que "entre a espiritualidade do artista e seu modo de formar há, precisamente, identidade, e assim a própria matéria formada é, de per si (em si mesma), conteúdo expresso." (Pareyson, 1997, p. 63). Ou seja, esta dinâmica denota expressão, significado, valores, estilo e identidade em conteúdo expresso não cabendo assim separações tão acentuadas ou generalidades, sendo estas as características mais marcantes em praticamente todo este primeiro encontro.

Um exemplo muito pertinente surgiu no decorrer do primeiro encontro. Considerando que o período de encontros foi pandêmico, novas formas são requeridas e novos conteúdos são produzidos pela precariedade do momento. O fato é que os próprios estudantes sentiram a necessidade de questionar os percalços do ensino online, ou seja, o problema da estética tomou o contexto para si. Ao serem inquiridos pela Professora sobre a possibilidade de ligarem as câmeras e os microfones potencializando a participação na aula, um pedido mais que pertinente, estudantes aproveitaram a oportunidade para desabafar sobre as limitações do ensino online síncrono.

Neste ponto, me recordo do que Pareyson diz sobre haver arte quando a dinâmica é harmoniosa, pois conteúdo tem lugar na formação da matéria, e a matéria tem um sentido da formação do conteúdo.

"Há arte quando o exprimir apresenta-se como um fazer e o fazer é, ao mesmo tempo um exprimir, quando a formação de um conteúdo tem lugar como formação de uma matéria e a formação de uma matéria tem o sentido da formação de um conteúdo. A arte nasce no ponto em que não há outro modo de exprimir um conteúdo que o de forma uma matéria, e a formação de uma matéria só é arte quando ela própria é a expressão de um conteúdo." (Pareyson, 1997, p.62)

O que emergiu foi a insatisfação pois não havia material tecnológico ou condições financeiras para se integrarem àquele modelo. Pelo receio de serem responsabilizados por qualquer impossibilidade, se puseram na defensiva contra "o aprofundamento das

desigualdades", pois segundo os mesmos, a universidade deveria proporcionar ao seu corpo discente menos afortunado as ferramentas necessárias. Sendo repetitivo, a estética também é um reflexo das diferenças sociais, inclusive considerando o momento pandêmico, distâncias que poderiam ser diminuídas foram reafirmadas.

No segundo encontro, a primeira Roda Criativa se referiu mais diretamente a este problema da estética. As provocações continuaram para sempre captar diferentes estímulos. Primeiro havia uma nuvem composta pelos termos principais que dão título a pesquisa, Forma e Conteúdo, suas contrapartes — Conteudismo e Formalismo e as características unidade e dinâmica. No segundo momento, a provocação com imagens que misturavam salas de aula e elementos da cultura popular que facilmente poderiam ser abordados em aula. O terceiro momento teve como intuito reconhecer as abordagens teóricas que os estudantes se identificam. Saber um pouco da base sócio-política auxilia na interpretação dos comentários feitos ao serem provocados é relevante para a qualidade da investigação.

Antes da atividade de fato, os estudantes relataram suas primeiras impressões do planejamento do projeto pedagógico. Apesar de terem feito uma escolha temática bastante interessante, pois vão falar do estudo integrado da paisagem com ênfase no Território de Identidade de Irecê a desassociação da forma foi bastante presente. Foram objetivos em dizer que, no primeiro momento pensaram sobre conteúdo e que posteriormente colocariam "a mão na massa". Percebo dois equívocos, sendo um a separação de algo que é único e considerar que a pesquisa bibliográfica não seria parte da prática. Ambos os casos são resultados de uma unidade dinâmica decaída que tende ao conteudismo e ao formalismo, chamados por Pareyson de defeitos simétricos ou até grosseiros em sua tentativa de separação.

"vai desde a rudimentar antítese entre um grosseiro conteudismo e um declarado formalismo até as mais complexas concepções que, pondo-se de acordo quanto à base da inseparabilidade de forma e conteúdo, divergem, no entanto, quanto ao ponto de vista adotado, que é ora do conteúdo, ora da forma." (Pareyson, 1997, p. 58)

Quando chegamos efetivamente na primeira imagem das rodas, fiz questão de passar por todos os termos iniciando pelos que chamavam mais atenção. Conseguiram perceber objetivamente ao menos que existe uma diferença entre Forma e formalismo, Conteúdo e conteudismo e a existência de uma unidade. A dinâmica como característica foi mais difícil em ambas as turmas, pois eles fizeram associações que fugiram da abordagem estética.

Na segunda imagem e na terceira, alguns estudantes fizeram relação entre o conteudismo e o formalismo a pedagogia tradicional. Inclusive, momentos difíceis na trajetória educacional dos participantes foram associados a práticas conteudistas e tradicionais. Não que estas coisas sejam sinônimos, mas as experiências dos participantes demonstraram certa proximidade.

A fala mais direta e resumida no encontro foi um comentário sobre a nuvem conceitual se tratar de um planejamento para decidir um tema e como seria feito para transformá-lo em aula. Apesar de não ser efetivamente um planejamento, a frase "o que contar e como contar" presente no quadro muito diz sobre esta unidade dinâmica. A expressão de alguma coisa percebida do mundo vem acompanhada da tentativa de dizê-la. Pareyson ainda apresenta uma defesa da inseparabilidade do ponto de vista da forma. Uma argumentação para desencorajar pensamentos unilaterais.

O objeto artístico é a matéria formada, portanto, a *Forma*. No que se refere a isto, o *Conteúdo* é a forma de fazer, ou seja, a expressão do objeto que lhe confere identidade. Como afirma Pareyson a inseparabilidade defendida do ponto de vista da forma se faz importante, pois, de forma não hierárquica, *Conteúdo* opera para expressão da *Forma*. A relação conteúdo-forma e matéria-forma é um testemunho desta afirmação.

Assim, fazendo um paralelo entre a expressão decaída e uma Unidade Dinâmica:

"Naquela, a arte é entendida como formação de um conteúdo, nesta, antes de tudo, a arte é entendida como formação de um conteúdo; naquela o conteúdo forma-se a si mesmo, dando-se, por si mesmo, a própria forma; nesta, o conteúdo forma uma matéria, fazendo-se energia formante e gesto operativo; naquela, a passagem conteúdo-forma ignora a matéria, enquanto nesta o processo matéria-forma exige a intervenção do conteúdo; naquela, há absolutamente prioridade dos motivos expressivos sobre os problemas técnicos, enquanto nesta ambos se equivalem, podendo-se, indiferentemente, partir de uns para chegar aos outros e vice-versa." (Pareyson, 1997, p. 63)

De fato, a arte é formação da matéria em diferentes processos distintos de organização de elementos e, segundo Pareyson, o único modo de torná-los verdadeiramente inseparáveis é falar, em primeiro lugar, da formação da matéria. Esta inseparabilidade "se resolve na coincidência do processo de formação do conteúdo com o de formação da matéria".

O artista aplica sua vontade expressiva, significativa e comunicativa no fazer, assim, tudo em arte é carregado de conteúdo e significado. Ao pensar em matéria-formada, já lhe é característico que ali está expresso o conteúdo. Por que não do ponto de vista do conteúdo? Falta no conteúdo a perspectiva da formação da matéria já que este singulariza a obra no

modo de formar, mas, o exercício de formar – o ato da operação artística – não lhe é intrínseco. Contudo, isto não muda o fato da importância desta inseparabilidade.

"Se partirmos do conteúdo, não poderemos chegar à forma sem ter de explicar, ao mesmo tempo, a especificação da arte; se partirmos da forma, a arte já está afirmada no seu caráter específico, e não há outra preocupação senão a de mostrar que não se dá de forma artística que não implique um conteúdo [...]." (Pareyson, 1997, p.66)

SOBRE A EXPRESSÃO DOS ASSUNTOS E TEMAS - PEDAGOGIZAÇÃO

Ainda no primeiro encontro, houve uma experiência audiovisual utilizando um trecho do filme "2001: Uma Odisséia do Espaço", do cineasta Stanley Kubrick. A introdução utilizada cativa até pelo silêncio que, quanto rompido, apresenta uma trilha sonora que se encaixa perfeitamente com as descobertas dos hominídeos e o salto temporal que enfatiza o avanço das descobertas tecnológicas. Uma oportunidade ímpar para um bate papo sobre expressão.

O único problema foi que, em grande parte, os estudantes não fizeram uma relação sobre a expressão em si. Nem mesmo um comentário multi relacionado entre imagens, temas, trilha sonora, autoria ou demais aspectos. Quase que em unanimidade, os estudantes perceberam o filme de um ponto de vista temático – unilateral – falando sobre evolucionismo, ferramentas, tecnologia ou fatos históricos, demonstrando pouca percepção da forma. Em alguns momentos a conversa se assemelhou a uma tentativa de selecionar temas para serem objetos didáticos e pouco como uma expressão artística com Forma e Conteúdo. Esta tendência unilateral sugere, no mínimo, que o ponto de partida da expressão se dá na seleção do conteúdo ou na percepção deste. Vale ressaltar a constante repetição de comentários como "Não consegui fazer nenhuma relação, só que..." e, diante disto, fez-se necessário mais provocações para a boa continuidade do encontro, comprovando assim a precariedade dos planejamentos.

Considerando o que Pareyson discorre sobre expressão, podemos ao menos definir alguns pontos que têm grande serventia ao observar obras de modo geral. Em todo caso, não esperava que os estudantes respondessem com base em alguma literatura, somente que unificassem Forma e Conteúdo devido a sua indissociabilidade. De certa forma, ao observar pedagogicamente, espera-se que exista interpretação do que está expresso. Não seria um filme uma oportunidade de perceber Forma e Conteúdo em sua dinâmica? Esta percepção entre unidade Forma e Conteúdo, matéria formada, conteúdo expresso, tema e assunto é essencial para o pensamento de uma estética pedagógica.

A relação se estabelece como um íntimo conjunto em que o Conteúdo forma uma matéria, sendo o resultado a matéria formada, portanto, a Forma. Este processo é dinâmico pois o expressivo e o técnico se equivalem podendo partir de um ou de outro, contudo, sempre comunicativos. "Fazer arte significa transformar o dizer e o exprimir no fazer." (PAREYSON, 1997, p. 64). CAVA (2010) define este ponto como o modo de perceber a inteireza do caráter artístico, assim, podemos distinguir o que é Conteúdo e o que é Forma, contudo, sem separá-los.

Nesta concepção unificadora, pode-se ver e afirmar a inseparabilidade da Forma e Conteúdo do ponto de vista de ambos os termos. "O Conteúdo nasce como tal no próprio ato em que nasce a forma, e a forma não é mais que a expressão acabada do conteúdo" (PAREYSON, 1997, p. 56), assim, afirmada do ponto de vista do Conteúdo, ambos nascem unidos e de fato "o conteúdo se dá à própria forma, aquela forma que não pode ser senão sua" (PAREYSON, 1997, p. 57), e do ponto de vista da Forma, pelo ato de dar uma configuração a um complexo de palavras, sons, cores, pedras, entre outros – matéria formada – produzindo um objeto que exista numa realidade sonora e visível exteriorizado do que era o mundo do artista.

Esta relação entre matéria formada e a expressão do conteúdo nos leva a questionar: estes elementos são configurados com qual embasamento? O que este objeto formado expressa e comunica? O que é possível representar? Estes questionamentos residem na relação entre Assunto, Tema e Conteúdo, ou na distinção entre eles. Pareyson auxilia nesta distinção definindo os conceitos. Assunto é uma ideia a ser representada, um fato histórico, imaginário ou a imagem de um objeto real. Este pode ser narrado, pintado, descrito, poetizado ou outros modos de fazer arte. Já o tema é o motivo inspirador, o modo de ver do artista sobre aquele assunto. Por exemplo, o artista pode representar uma poltrona sombriamente para transmitir determinada sensação. O conteúdo é o modo de fazer enquanto interliga, traça, configura a matéria conferindo identidade.

Não necessariamente uma obra será constituída dos três elementos e a alternância entre eles cria obras de naturezas distintas. Neste ponto trago uma mescla entre a explicação de Pareyson (1997) e a exemplificação deste mesmo trecho de Cava (2010) pela qualidade da seleção destes exemplos.

Obras representativas têm a presença dos três elementos mesmo que haja uma divergência entre assunto e tema. Cava (2010) diz que o artista pode inclusive fazer desta discordância pedra angular do conteúdo como em A Vida é Bela, de Roberto Benigni, onde o tenebroso holocausto é narrado inocentemente por uma criança. Esta obra representativa

exprime evidência nos motivos e sentimentos. Se não há presença do assunto, a obra é de caráter expressivo enfatizada pelo lirismo, sentimento do autor e seu estado espiritual exemplificado então pelo monólogo inicial de Memórias do Subsolo, de Dostoievski. Quando não há tema ou assunto, há abstração. Não representam objetos, sendo assim, o próprio estilo é o tema. A exemplificação traz a música instrumental como o improviso jazzístico. Em síntese, a obra em sua comunicação corresponde a sua proposta de representar, expressar ou abstrair.

Exemplificando no contexto vivido nos encontros com os estudantes, o assunto pedagogizado – ideia a ser representada – poderia ser "Ciência no Continente Africano", o tema pedagogizado – modo de ver sobre o assunto – poderia ser "lugares que tiveram conhecimento científico apropriado por Europeus" ou "mapeamento do negro escravizado a partir do continente africano" ou "conexões geomorfológicas entre os continentes americano e africano" e abstração – pouco recomendada por não possuir assunto ou tema, exposição auditiva de toques percussivos.

Ao considerar o exposto pelas literaturas apresentadas, uma intenção pedagógica é concebida nesta relação do conteúdo expresso dando ênfase à didática. Não se trata de observar uma situação qualquer e procurar nela um conteúdo para sala de aula. Tampouco uma forma que, apesar de atraente, nada tenha a dizer pedagogicamente. Neste ponto, percebemos que o conteúdo escolar também pode ser dinâmico e harmônico na relação Forma e Conteúdo, parte investigada na segunda Roda Criativa. Por exemplo, no primeiro movimento da conversa, a provocação foi a nuvem conceitual com os termos expressão, reinterpretação, pedagogização, representação, abstração, atualizações, conteúdo, forma, assunto, tema, "As coisas estão no mundo. Elas transformam-se e tornam-se" e "Lhes falo por parábolas".

Foi curioso que nesta Roda Criativa, os estudantes conseguiram conversar a partir dos termos apresentados, diferente do recorte do filme no primeiro encontro. Neste caso, transparece que houve uma dificuldade em perceber no filme o diálogo que vem sendo proposto nos encontros, enquanto que, uma abordagem mais simples foi bem recebida utilizando termos e imagens separadamente. No bate-papo pós rodas criativas pudemos desenvolver os termos e pensar na pedagogização como o ato de tornar pedagógico as coisas que estão no mundo.

Pela estética da formatividade, pode-se dizer, que toda experiência tem um caráter de esteticidade, então se "Fazer arte significa transformar o dizer e o exprimir no fazer." (Pareyson, 1997, p.64), assim também é a pedagogização, reconfigurando o sentido da

matéria formada, uma prática de transformar o dizer. A pedagogização da Forma e Conteúdo é ação de re-formar uma expressão para que esta seja Conteúdo Escolar expresso. É tornar um tema ou assunto, que já é matéria formada em outra apresentação.

CARVALHO (2020), em uma escrita memorialística, relata que, diante da falta do livro didático em alguns contextos ou da hipervalorização do mesmo em outros, cunhou o termo Professor Catador de Material. Os questionamentos citados anteriormente se referiam justamente à didatização dos objetos. Estes não nascem com o carimbo de didáticas, mas nem por isso estão isentos de potencialidade didática. "A coisa tem potencial didático, a coisa torna-se material didático".

O Catador de Material é aquele que interpreta os objetos nas suas múltiplas possibilidades. É o indivíduo que dialoga com o que lhe foi posto à mão. Cada um carrega seu repertório e é preciso estar aberto às outras possibilidades que podem ser "catadas". Desta forma, emergem inúmeras possibilidades como por exemplo: O que faz o poeta com o que lhe toca? "Cata", interpreta, transforma em rima e canta. Um exercício comum no marketing é a reinterpretação de vários elementos, como uma música recontando diferentes histórias em diversas propagandas. Algumas pessoas em sua individualidade desenvolvem um olhar sensível, outras, ao se tornarem professores, buscam esta sensibilidade traduzindo seus estímulos sensoriais.

Considero particularmente interessante quando a Professora Maria Inez apresenta, de sua própria vivência, no auge da Geografia Crítica que, em face da Teoria Social dos Conteúdos, "o tempo poderia ser outro e o professor, poderia e deveria mostrar o caminho". O caminho a que se refere é "Um caminho de novos conteúdos no qual pouca importância era dada às arrumações relacionadas à forma, ou seja, uma consideração da forma como instrumental". Foi uma tentativa de fugir do tecnicismo e do escolanovismo que resultava em Formalismo, onde a forma era mero acessório e o conteúdo seria "verdadeiramente transformador". Era o surgimento de um movimento que, devido ao seu espaço-tempo, acreditava na acentuada preferência ao conteúdo.

Com a vontade de colocar no "corpo de alunos" uma "cabeça crítica", o resultado foi a gradativa substituição de alguns temas por outros e assim, existia um pedestal que não cedia espaço para a forma. Apesar do objetivo não ser uma direta exclusão da forma, pensar o Conteúdo se tornou gradativamente a preferência. Este exemplo foi trazido, mas poderiam ser tantos outros que simbolizam o cerne da questão.

No capítulo "A Novela Pedagógica e a Pedagogização da Novela", Larrosa discorre sobre como o texto, quando inserido no ambiente educacional, passa a ser submetido a um

contexto discursivo diferente. "O texto pedagógico, diz Bernstein, configura-se mediante a apropriação de outros textos que foram selecionados, descontextualizados, transformados e recontextualizados: a literatura escolar não é Literatura, do mesmo modo que a física escolar não é a Física e a história escolar não é a História." (LARROSA, 2003, p.117)

Larrosa, citando Nietzsche, sinaliza que a poesia é capaz de transmitir verdades e máximas morais formuladas fora dela, compartilhando com a dialética a pretensão de conhecer o mundo e de modificá-lo. O aspecto diferencial provinha de a poesia ser "um meio agradável para a aprendizagem da verdade, sem o esforçado ascetismo da aridez dialética" e ainda "no sentido de que seu próprio projeto seria pedagógico enquanto teórico" (p.119). Tanto a hipótese Nietzschiana quanto a de Julia Kristeva, na seção "A Novela Pedagógica", consideram a novela pedagógica como a apropriação seletiva e transformadora de certos gêneros literários pré-existentes para objetivos pedagógicos.

Em adiantamento ao que Larrosa fala sobre a novela pedagógica, o ponto central é "problematização incessante do que contar e como contar". Atentando-se assim aos "elementos vivos do discurso", "contribuindo para que o conteúdo não seja fossilizado em doutrina" e "que mantenha a liberdade de seu jogo". É o berço da comunicação, a possibilidade de carregar a conversa sobre determinado tema, a "apropriação seletiva e transformadora de certos gêneros literários pré-existentes, com a intenção de fazê-los servir a objetivos pedagógicos mais ou menos explícitos" como é atribuído a novela pedagógica.

Na seção "A Musa Pedagógica" (p.119), ainda citando Nietzsche, Larrosa discorre sobre a caracterização do diálogo platônico como um gênero híbrido que mistura todos os estilos e formas oscilando entre narrativa, poesia, lírica, filosofia, literatura e, não focando no sistema de verdades ou na transmissão de lemas morais, mas na forma diálogo que é múltipla, como uma forma privilegiada de investigação e ensino sendo a expressão do logos pedagógico – o fundamento da pedagogização e do discurso. Esta forma diálogo sendo tão múltipla, demonstraria a impossibilidade de separação ou subordinação entre a dimensão poética e a dimensão filosófico-científica afirmando então um caráter de completude. Ainda, o diálogo manteria vivo as múltiplas formas de "como contar".

Estruturalmente, este logos pedagógico na forma diálogo contém, ainda na mesma seção, (p.120):

- Um núcleo filosófico doutrinário (Conteúdo)
- A conversação entre diferentes interlocutores (Contexto da transmissão)
- Para efeitos didáticos, ilustrações literárias (Forma como método da transmissão contendo o conteúdo formado)

Sendo uma análise estética da Unidade Dinâmica, a separação destes elementos levaria a má compreensão do caráter híbrido e excêntrico do logos pedagógico – lhe faltaria unidade. Assim, não compreenderia o jogo constante de diferenças e interferências não hierárquicas, ou seja, perderia seu caráter dinâmico. No caso do diálogo platônico, que tinha como intenção representar uma situação real do ensino filosófico, a quebra desta união pedagógica seria reorientada a uma expressão indiscernível. Esta quebra solaparia o jogo dinâmico entre a poesia recriada e interpelada pela razão, mas ainda mobilizada pelo mito.

Há ainda a advertência de que, ao fazer uma leitura dos diálogos platônicos que não se ajusta aos aspectos escolarmente temáticos, deve-se ter em mente que existe muito mais matizes que o que se pode encontrar na condenação feita por quem considera a poética subordinada á Filosofia; ou a doutrina a arte; ou a expressão ao conteúdo. Neste caso, o autor está ressaltando a questão não hierárquica da Unidade Dinâmica Forma e Conteúdo tratando da insubordinação dos seus aspectos.

Larrosa explica que há duas questões pontuais como o problema e a resposta: primeiro, o problema "platônico" que interessa a Pedagogia é uma forma que tem a busca, a expressão e a comunicação da verdade. Segundo a resposta de Platão – a organização do diálogo como "um tecido precário, inseguro, às vezes equívoco e sempre provisório e insatisfeito" (LARROSA; 2003; p. 122). Ou seja, sempre a incessante problematização do que contar e como contar como Logos Pedagógico e não a forma como expressão e comunicação da verdade, já que, supondo que assim fosse, esta expressão seria fixada pois era um excelente produto final a ser estabelecido.

Neste ponto chegamos a ininterrupta luta contra a resistência de fixar-se em dogma, ou seja, a diferença entre dizer e a fixação do que foi dito.

O logos pedagógico é um jogo que arruína, de saída, qualquer afirmação com pretensões de ditame e que, enquanto jogo, conjura necessariamente toda tentativa de convertê-lo numa receita metodológica. Dito de maneira resumida: uma atividade cujo conteúdo se desconhece e cujo método deve ser constantemente inventado e reinventado. (LARROSA; 2003; p. 123)

Larrosa ainda sinaliza a existência de um afastamento do pedagógico, citando o caso do movimento literário que se libera de qualquer pretensão representativa de uma suposta "realidade" assim como da subjetividade do leitor sempre pondo todos os aspectos em função do texto sem subordinação a qualquer valor moral, modelo estético ou necessidade de agradar. Neste caso, a Literatura ficaria restrita a si própria, talvez como um código próprio sem significar nada fora de si mesma. Por exemplo, ignorando a possibilidade pedagógica,

não haveria nenhum tipo de diálogo, conversa, nem contexto de transmissão ou efeito didático. Seria uma ciência ensimesmada e restrita a girar em torno de si. Um dogma que se tornou um critério de análise – e até desclassificação – do âmbito que se apresenta fundado na estética que possa ser considerada canônica.

Existe a possibilidade de sinalizar outro caráter dogmático a ser representado na desqualificação da pedagogização para dar legitimação à "verdadeira ciência". É um movimento contrário ao citado anteriormente, sendo que, neste caso, a expressão é destrinchada para soar "mais científica" suscitando um descrédito ao pedagogizado.

Para exemplificar: após reunir um grupo para assistir um filme como Interestelar (2014) de Jonathan Nolan e Christopher Nolan, não contente com a expressão cinematográfica da física, astronomia, da literatura, do enredo, das falas presentes no roteiro, ou seja, com a pedagogização interdisciplinar expressa em forma de arte, buscaria dar ênfase ao conteúdo fazendo uma dissecação, talvez propondo questionário sobre os fenômenos, um texto sobre a relação familiar na diferença temporal que as viagens espaciais causaram, uma lista de cálculos gravitacionais ou qualquer outro aparato que dê mais crédito científico a expressão artística. Como cita Larrosa, há nesta pedagogia dogmática, há a necessidade de um explícito reconhecimento de que se trata de um texto pedagógico — o relato de uma doutrina ou a exposição de uma regra de conduta. Neste caso, seria uma tentativa de despedagogizar ou de desnovelizar ou de despoetizar e como Larrosa retrata, liberar de qualquer possibilidade a interpretação subjetiva — de forma parecida ao dogmatismo já citado— indicando um caminho mais estreito em direção as proposições já interpretadas por uma figura central. O ponto fundamental seria diferenciar o que faz pensar do que transmite o já pensado.

Diante de tais pontos, Larrosa indica que defende a impossibilidade da submissão da literatura – novamente no sentido de não haver uma hierarquia – mas que não defende uma literatura separada da pedagogia pois tenciona a exploração de um logos pedagógico que seja capaz de incluir tensões e contradições constitutivas. A diferença é que, a forma como expressão e comunicação da verdade; a ciência ensimesmada e desprendida de função didática comunicativa; ou a ênfase conteudista para sobrepor a expressão são uma reformulação a um logos pedagógico dogmático. Sobre isso vale ressaltar o comentário do autor sobre um episódio específico:

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar a

si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra a si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (LARROSA; 2003; p. 126)

A característica restritiva da pedagogia dogmática é tão constritora que segue a linha de estabelecer regras para tentar assegurar o sentido da interpretação, a não-ambiguidade, teleológica com fim programado e legitimando um sentido já escolhido, ou seja, mediante forte controle. Ignora por completo o sentido estético e eleva o conteúdo a um alto pedestal contorcendo a forma a indicar sempre um fim já previamente interpretado e pronto a ser indicado.

Assim, Larrosa indica a possibilidade de imaginar outro modelo reverso a pedagogia dogmática:

Tratar-se-ia, aí, de tornar impossível a transmissão de um sentido único. Para isso, a seleção dos textos deve privilegiar sua "multivocidade", sua "plurissignificatividade" e sua abertura; o comentário dos textos deve destinar-se a multiplicar suas possibilidades de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível; a não fixação do sentido deve ser o menos especializado possível; a não fixação do sentido deve ser impulsionada pelo jogo excêntrico de textos plurais e, em cada texto, pela manutenção, - e de modo que esteja como que dividido contra si mesmo – da diferença e da tensão entre sua leitura poética e sua leitura hermenêutica. (LARROSA; 2003; p. 132)

A incessante problematização do que contar e como contar continua se reinventando ao privilegiar a abertura dos textos. As múltiplas formas de dialogar determinado assunto continuam a crescer com este jogo excêntrico de não fixar as formas. Talvez, haja sempre uma necessidade de reprojetar e remodelar para abraçar novas poéticas.

Por exemplo, a ação de projetar didaticamente – desde escrever um artigo, planejar aula, propor um evento entre outros – é dinâmica enquanto se considera Conteúdo e Forma pois, sendo projeto pedagógico uma atividade pouco comum em relação a todos os outros dias do ano letivo, a sua forma já vai ser pensada para diferir das mais comuns. Por sua vez, o conteúdo seria pensado para ser interdisciplinar ou, no mínimo, apresentado em múltiplos pontos de vista.

Apresentar um projeto aos alunos como proposta de aula é ação corriqueira aos professores, mesmo que, em alguns casos, com pouca diversidade. Esta pouca diversidade resulta em aulas que abordam diferentes temas e assuntos da mesma forma – no próprio

sentido destes termos na análise estética. O tema, o contexto e a matéria-formada – a abordagem do conteúdo escolar, aula, apresentação... – decaem ao conteudismo pois, tornam a forma um acessório que se pretende a universalização.

Um projeto, de acordo com os conceitos reunidos no Dicionário Online de Português, é: "1: Plano, planejamento que se faz com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa. 2: Esquema, noção inicial, escrita e detalhada, do que se pretende desenvolver; aquilo que se pretende realizar, de acordo com esse esquema. 3: Plano que se faz antes do início de uma obra, com as descrições, cálculos, orçamento. 4: Escritura provisória de um texto".

As ênfases sublinhadas anteriormente e adicionadas por mim, servem para destacar e trazer as vistas, o caráter provisório e a contingente dos planejamentos. Uma ênfase necessária para que não se veja contingência como fracasso, mas, como enriquecedora ao processo diante das suas variações. Ao tencionar uma reforma predial, o projeto estará submetido aos detalhes que serão encontrados no local. Talvez, aquele revestimento a ser parcialmente substituído não seja mais produzido ou a planta de instalação elétrica esteja desatualizada, então, o projeto será atualizado a cada descoberta das particularidades. Ou seja, não sendo estático, o projeto está aberto ao enriquecimento da interação real das múltiplas participações e atualizações.

Seguindo a mesma lógica, podemos constatar que: o local que meu projeto pedagógico será desenvolvido não corresponde a minhas idealizações, as pessoas não serão as que eu imaginei para conduzir cada detalhe, cada pessoa terá uma personalidade e um modo de fazer característico que não cabe na minha idealização.

Neste sentido, que trata da aceitação ou rejeição do caráter contingente dos projetos e definições para desenvolver uma prática, cabe trazer aqui a classificação das Rupturas Curriculares pensadas no processo pós doutoral da Professora Maria Inez e que, nos aponta geomomentos paradigmáticos, portanto, de vasta influência e que permeia as práticas pedagógicas.

O primeiro geomomento é comumente chamado de modelo tradicional caracterizado pela racionalidade técnica onde, sendo o papel do Professor o de implementador/transmissor de conteúdo, havia de seguir minuciosamente o currículo prescrito. Curiosamente, um dos estudantes, participante das "Rodas Criativas", revelou se considerar um exemplo louvável de tal modelo educacional. Em um dos relatos já compartilhados, este estudante declarou incômodo certo cerceamento para que professores que optem por este modelo se aproximem de outras abordagens. Este geomomento entra em crise no que a autora indica ser a Primeira Ruptura Curricular caracterizada pela ênfase de resgatar a autonomia dos atores sociais, o

sujeito da história visto como construtor do espaço e que revolucionaria o ensino. Um sujeito que, apesar de autônomo, também tinha a pretensão do controle e um ideal a alcançar – modelos teleológicos.

A Segunda Ruptura Curricular aponta para o geomomento que enfatiza a precariedade do controle e das inevitáveis contingências. Portanto, "a busca da totalidade é esvaziada de sentido, uma vez que a singularidade de cada evento com a sua finitude instantânea não comporta a ideia de uma totalidade fixa" (CARVALHO, 2018, p.181) ou seja, modelos não teleológicos que dão ênfase e importância as constantes atualizações do presente. Um dos pontos trazidos para discussões foi a condição imprevisível que o momento pandêmico colocou diante das instituições escolares. Os professores precisavam inevitavelmente lidar com contingências diárias para poder se manter conectados e operantes. Foram relatos reais trazidos em cada encontro, sendo que uma das turmas sentiu diretamente os efeitos que antes eram citados ou colocados no papel.

Portanto, a rigidez, a fixidez e a universalização, são dissolvidas no desenvolvimento dos eventos pelas atualizações das contingências e na multiplicidade dos participantes – alunos, estagiários, professores. Há ainda a possibilidade de continuar pesquisando sobre este caráter contingente inclusive em outras vertentes filosóficas como o Existencialismo depois de uma pesquisa nos dicionários de filosofía.

O dicionário de filosofia Nicola Abbagnando em seu termo "Projeto" aponta para visões existencialistas logo após a definição mais abrangente, como a citada no início da seção do Dicionário online de Português. Sartre apresenta e exemplifica ideias que giram em torno de projeto – termo citado mais de 500 vezes em "O ser e o nada" – para o ser que são refletidos nas ações cotidianas, mesmo nas tomadas de decisão mais pensadas. A ideia aqui passa longe de desenvolver uma análise aprofundada tomando como base a filosofia existencialista. Contudo, uma pequena parte tornou-se pertinente para introduzir as características de se projetar algo.

SASS (2019), aponta os principais pontos desta noção. Ressalto então, que para uma interpretação mais aprofundada, divido a citação em tópicos e adiciono ênfases minhas ao longo dos fragmentos que estão sinalizados com as aspas:

- "As características básicas desse projeto são:" (SASS, 2019, p.110)
 - "as possibilidades que tal pessoa encontra;"

- inúmeras e distintas possibilidades criativas que o ser humano tem ao decidir ou projetar algo. A simples ação de escolher uma roupa para um evento consiste em diversas combinações. Projetar ou decidir algo, que não precisa necessariamente se referir a algo complexo, abre um leque de possibilidades criativas.
- "...a dimensão de futuro que a temporalidade de seus atos encerra;"
 - o caráter contingente é inevitável, já que, o futuro próximo reorganiza o futuro mais distante diante das constantes atualizações. Por exemplo, ao decidir um planejamento letivo não se pode compreender as modificações que ocorrerão nem as conceber dentro de um planejamento rígido.
- "...a alteridade constitutiva de outro projeto de ser, isto é, de outra manifestação da realidade humana, de outra pessoa e a intenção fundamental desse projeto, os seus fins últimos"
 - Como ignorar o fator humano em planejamentos que lidam substancialmente com outras individualidades e subjetividades? Ao se encontrar, as perspectivas se chocam, misturam, complementam ou até sobram cabendo outra decisão de "podar" ou não.

Em todo caso, ao pensar sobre a expressão dos assuntos ou temas, Forma e Conteúdo sem ignorar sua unidade dinâmica, é inegável que matéria formada, conteúdo expresso, tema e assunto são essenciais para o pensamento de uma estética pedagógica ou seja, a pedagogização que não é unilateral na sua estética.

SOBRE FORMATIVIDADE E ESSENCIALISMO

Do primeiro ao último encontro, direta ou indiretamente, muito foi pensado a partir da Teoria da Formatividade de Pareyson (1993) e sobre um distanciamento de ideias Essencialistas, neste caso, atribuído como fruto da Doutrina das Ideias (ou das Formas) de Platão. Enquanto a Formatividade considera o caráter estético de toda experiência em suas distinções, a Doutrina das Ideias preconiza uma mediação conceitual do sensível diante de um objeto metafísico superior idealizado. Durante a investigação, foi importante perceber se os elementos das aulas eram fortemente idealizados pois, por vezes, Conteúdo-Forma perderia sua harmonia em detrimento da rigidez dada ao tempo, ao cronograma, a determinado material didático, a conflitos profissionais, entre outros.

Assim sendo, o que emerge é um conjunto de contradições já que, a rigidez não se sustenta no tempo – relativo como é. Há uma multiplicidade quando se trata de ensino aprendizagem pois cronogramas podem ser reorganizados e componentes curriculares podem ser interdisciplinares, ou seja, ao mediar a atividade tomando como referência uma idealização estática e rígida, há um grave confronto com a previsível precariedade do vivido.

Segundo Nodari (2004) esta idealização ou mediação, não se trata de um simples pensamento mas o que se pensa quando é liberto do sensível, ou seja, – supostamente – um ser verdadeiro por excelência, modelo permanente e que faz cada coisa ser o que é. De que modo se pode conduzir e ser conduzido pela vida tentando se libertar do sensível e abraçando uma imagem estática idealizada?

Antiseri e Reali (1990) relatam o simbolismo da Segunda Navegação e esta analogia é interessante para tratar desta relação entre Essencialismo e Formatividade. A Segunda Navegação representa a tomada dos remos tencionando o total controle da embarcação. Acredito que o desejo humano de controle sobre os processos é inegável, contudo, esta confiança nas próprias remadas – no racionalismo, no profundo intelecto e nas formas puras da essência – são o inevitável caminho para a decepção diante da precariedade.

Ao considerar uma Estética Pedagógica podemos partir de ideias como a riqueza das atualizações do vivido com suas infinitas possibilidades ou da busca de um ideal perfeito que corresponde a um objetivo a ser alcançado. Sobre este segundo aspecto Reali e Antiseri relatam em referência a Teoria das Ideias, que o belo ou o bom seria aquele que se aproxima mais do idealizado:

"Essa causa é a Ideia ou "forma" pura do Belo em si, a qual, através da sua participação ou presença ou, de qualquer modo, através de certa relação determinante, faz com que as coisas empíricas sejam belas, isto é, se realizem segundo determinada forma, cor e proporção, como convém e precisamente como devem ser para que possam ser belas." (ANTISERI; REALI. 1990. p. 135)

Para mim, o ponto central desta discussão, fala dita aos estudantes neste momento posterior aos encontros não diretivos, é a comparação da prática e teoria a um conceito de perfeição e rigidez que impede o aproveitamento de novas perspectivas que inegavelmente surgem.

Segundo Nodari, esta realidade permanente é apresentada por Platão como a natureza do "verdadeiro ser", "conteúdos objetivos de nossos conceitos universais", "essências objetivas", "aquilo que faz com que cada um seja aquilo que é", "a verdadeira causa das coisas sensíveis" ou seja, "A Ideia serve para determinar e julgar o sensível".

A teoria das Idéias é a aceitação das realidades absolutas, eternas, imutáveis, universais e independentes do mundo dos fenômenos. As coisas possuem uma natureza própria, estável, independente de nossa percepção e sentidos. (NODARI; 2004; p.362)

Em outras palavras, esta idealização que serve para determinar e julgar o sensível, é uma mediação imagética. Um parâmetro para mensurar e avaliar o sensível. O belo é belo pois há algo que outorga o sentido de beleza, assim, reconhecendo a existência da beleza absoluta, pode-se apreciar o belo se confundir com outras coisas. Considerando a Estética Pedagógica, pode se ver um anseio pela aprovação de algum modelo que se julga ser adequado, contudo, é seguido de decepção por conta das distintas realidades que naturalmente se apresentam e não correspondem aos moldes pré-estabelecidos.

A Doutrina das Ideias tem 6 características que eu acredito que representam os desejos de muitos docentes e teóricos da educação – sem falar em todos que se põem a emitir juízos a partir de outros setores sociais. O Primeiro é a inteligibilidade pois não é incomum perceber teorias que ignoram as contingências e tentam suprir a impossibilidade de prevenção com o máximo de racionalismo possível. A incorporeidade pois há de se pensar que, buscar um objeto superior ideal é buscar algo incorpóreo e nunca visto ou alcançado. O ser em sentido pleno pois buscasse a plenitude da forma onde haveria uma carta coringa que poderia ser aplicada em diversos contextos. Do mesmo modo, esta plenitude não teria porque ser modificada, ou seja, imutável. Dotada de perseidade este perfeito modelo seria em si mesmo superior. E por fim, a unidade, (diferente da unidade dinâmica tratada neste trabalho) que traria para si qualquer diferença resolvendo-a. Este conjunto de características levaria a plenitude.

A resolução de Platão para as possíveis problemáticas apresentadas é que, se existe a possibilidade de conhecer o mundo das Ideias – as Formas perfeitas – há alguma forma de, a partir do sensível, conhecer o inteligível. Esta possibilidade é apresentada quando o sensível imita o inteligível mesmo que não possa igualá-lo. É uma questão de condicionamento onde o sensível é condicionado ao inteligível. Esta imitação – condição, cópia – faz surgir o vocábulo "paradigma", ou seja, modelo, para esta relação entre as tentativas de imitar o objeto transcendental que se assume perfeito e puro. A partir daí, podemos observar diversas tentativas a estabelecer, reverter ou reestabelecer paradigmas.

Pode-se dizer que é uma relação feita com base em mediação. A mediação do mundo sensível que copia imperfeitamente o inteligível e Nodari ainda complementa que é necessário pensar em um mediador que realize esta imitação, a Inteligência Suprema. Este faz

com que o "material em função ao do modelo das Ideias, fazendo com que cada coisa se assemelhe e imite mais perfeitamente possível o seu paradigma ideal". (NODARI, 2004, p. 373)

Pensando nos diversos contextos formados durante a história da educação, a estética baseada na mediação do inteligível ganhou força mas perde ao perceber a frustração de um objeto final impossível de alcançar. Perde também ao olhar tanto para o inteligível e para o possível resultado que deixa escapar entre os dedos o fervilhar de oportunidades que aparecem durante o fazer. Dito isto, a Teoria da Formatividade de Pareyson tem muito a acrescentar na discussão do que se pode fazer com as atualizações que são resultado do precário. isto apareceu nas discussões?

Ao pensar no processo dos fazeres, grande parte da expectativa se volta para o resultado final, contudo, isto fortalece o contexto da idealização e enfraquece o contexto do próprio processo. Pareyson em sua Teoria da Formatividade nos traz o entendimento de uma forma que se dá também no próprio ato de sua formação. Esta atividade é, de modo genérico, inerente a toda experiência e denominada "formatividade" como produção que é ao mesmo tempo invenção.

Todos os aspectos da operatividade humana, desde os mais simples aos mais articulados, têm um caráter, ineliminável e essencial, de formatividade. As atividades humanas não podem ser exercidas a não ser concretizando-se em operações, i. é, em movimentos destinados a culminar em obras. Mas só fazendo-se forma é que a obra chega a ser tal [...] nenhuma atividade é operar se não for também formar, e não há obra acabada que não seja forma. (Pareyson, 1954, p.20).

A ideia da formatividade pode ser relacionada à precariedade dos eventos e a contingência do vivido. Ao considerar que os eventos vão se atualizando a cada nova intervenção – até o próprio passar do tempo – o conceito de formatividade se torna mais presente ainda no seu sentido fundamental. Este sentido é produzir realizando ou fazer inventando "de sorte que a execução seja a aplicação da regra individual da obra no próprio ato que é sua descoberta" e em resumo "no fazê-la, se encontrou o modo como se deve fazer" (Pareyson, 1954, p.21).

Trata-se de considerar além da "forma formada". É pensar também a "forma formante" que se trata do processo de feitura orientando o desenvolvimento. A imagem final do objeto jamais será precisamente clara pois o processo também propõe alterações, tornando assim a idealização inicial turva, tornando-se mais clara somente após cada passo realizado.

Jesus (2018), descreve dizendo que "todo artista não participa do processo artístico de forma orientada ao ponto de ser guiado por uma ideia já definida da obra, como também não vive uma aventura desprovido de qualquer amarra formal ou temática".

Pareyson (1997) detalha dizendo que a obra tem a misteriosa prerrogativa de ser ao mesmo tempo lei e resultado de sua formação, pois "se é verdade que a forma existe somente quando o processo está acabado, como resultado de uma atividade que a inventa no próprio ato que a executa, é também verdade que a forma age como formante, antes ainda de existir como formada, oferecendo-se a adivinhação do artista e, por isso, solicitando seus eficazes presságios e dirigindo as suas operações".

Nesta perspectiva, Uribe (2013) interpreta que "A singularidade da forma está no que ela pode se tornar, na sua proposta, no que poderá ser alcançado. Se a obra não se faz por si só, conforme a linha argumentativa desenvolvida na obra, o seu "desvelar-se" mostra-se no entendimento da formatividade, vista como o resultado de um processo entre forma-formante e o fazer artístico vislumbrando a forma-formada."

Em resumo, as ideias apresentadas em torno do conceito de formatividade temos: o caráter estético de todas as coisas onde a experiência tem esteticidade e artisticidade abrangendo assim diversas áreas do conhecimento independente da complexidade; a formatividade como produção-invenção onde, diante das atualizações do vivido, a prática do fazer encontra também o modo de fazer, produzindo e realizando simultaneamente; o caráter artístico de toda atividade humana se deve ao fato de ser inerente ao ser humano a criatividade, a inventividade e a inovação. Se toda atividade humana de fazer tem um nível artístico, é neste ponto que se pode falar de estética, pois, tão importante quanto a forma formada – até uma nova atualização – é a atuação da forma formante nos possíveis resultados de uma obra.

UM CAMINHO POSSÍVEL NAS TEORIAS "PÓS"

Ao pensar em uma das etapas dos envolvimentos investigativos, houve o interesse de ouvir um pouco sobre os posicionamentos teórico-metodológicos e político-sociais dos docentes em formação. Grande parte das expectativas com relação à prática didática pode ser interpretada tomando como referência a base teórica professada pelos estudantes em questão.

Pareyson (1997, p. 58-60) fez o exercício de listar influentes pensadores para demonstrar como tópicos importantes das suas defesas decaem em formalismo ou conteudismo evidenciando uma relação entre posicionamento e a esteticidade do fazer humano. Alguns deles são, Kant e um formalismo que concebe a beleza como uma finalidade

independente de outros valores e perturbada pela intervenção do conhecimento, da moralidade e da utilidade. Hegel e um conteudismo que se resume a representação sensível da Ideia – fruto de uma Teoria das Ideias platônica. Proudhon e Marx representando os socialistas, conteudistas na questão de propor a arte uma missão de representação da realidade. Fiedler, Fry e Bereson, evocaram um formalismo de uma arte de puros valores pictóricos independente de significados e voltada a combinação de linhas e cores, representação e ilustração.

Deste modo, considero importante apresentar o ponto de partida que emerge de mim como pesquisador, pois apesar do caráter não diretivo dos envolvimentos investigativos, a neutralidade é impossível. Destarte, apresento um germinal caminho possível nas teorias "pós" já que, esta pesquisa foi apresentada e justificada a partir de uma perspectiva "pós" desde o início. Apesar de não poder afirmar diretamente uma relação, percebo nas defesas de Pareyson lampejos de associação possível aos pressupostos "pós".

O aspecto que considero fundamental sobre a Estética Pedagógica é que não há proposição didática superior a outra tendo assim cada uma seu(s) lugar(es). Partindo deste princípio, não há desejo de buscar uma proposta universalizante ou a completa exclusão de alguma proposta específica. A coexistência de possibilidades diferentes é potencialmente mais enriquecedora na prática didático pedagógica. Contudo, como bem sinaliza Façanha, Freitas e Santos (2018, p. 29) uma perspectiva da diferença teve na maior parte do pensamento ocidental condição de maldita, impossibilitada, incapaz e não produtora mas aqui nos apoiamos em Deleuze (2006 p. 57) quando este diz que existe a tarefa de tirar a diferença de seu estado de maldição.

Este pensamento vai de encontro a representação ou a mediação já citada a partir da descrição de Nodari (2004) sobre a Teoria das Ideias de Platão. Esta representação se traduz como identidade, ou seja, a aproximação das qualidades iguais entre objetos. Identidade neste contexto significa a busca pela semelhança, correspondência ou paridade. Em outras palavras, é o ato de contenção da diferença e significa a redução deste atributo a um enquadramento que o identifique. Deleuze diz que é a diferença sendo reconciliada com o conceito, ou seja, se conceituada está sendo na verdade relacionada a uma exigência geral. Já representado, este objeto está agora mediado dentro de um conceito, uma categoria e um enquadramento, relacionado com seus semelhantes e assim, elevado ou rebaixado a partir das comparações.

Deleuze expõe que a tentativa de representação para suprimir as diferenças é como "o feliz momento grego" que a fará abandonar sua face monstruosa para tornar-se correspondente a algum ideal. Uma aparente salvação que parte da caótica multiplicidade

para a salvadora generalidade unificadora que se parece com algo pré-estabelecido. Enquanto a lógica platônica da Teoria das Ideias se baseia em tentativas de cópias a partir de uma imagem que media este exercício, a valorização da diferença rompe com este pensamento pois não considera a diferença um mal mas potência e intenção criativa.

Deleuze então apresenta o conceito de simulacro que nada tem a ver com a cópia mediada de um objeto inalcançável mas, a subversão da cópia, pois por mais que se busque a imitação o resultado sempre será a diferença. Como o que não tem remédio, remediado está, pode-se calmamente abraçar as diferenças.

Se é verdade que a representação tem a identidade como elemento e um semelhante como unidade de medida, a pura diferença, tal como aparece no simulacro, tem o "díspar" como unidade de medida, isto é, sempre uma diferença de diferença como elemento imediato. (DELEUZE, 2006, p. 109).

O caminho possível da estética pedagógica se refere a não demonizar qualquer possibilidade que ocorra das relações diárias no contexto educacional. Propõe abraçar os detalhes que nascem incessantemente nos diferentes contextos sociais e culturais não cabendo o enquadramento em molduras pré-fabricadas. A diferença foi demonizada em sua condição fluida e, neste papel de tirá-la deste status de maldição, é importante "vira(r) ao avesso e desloca(r) uma ordem conceitual" (DERRIDA, 1972, p. 329) – e indicar onde/como "pensamento familiares, não contestados, desconsiderados, as práticas que nós aceitamos descansam" (FOUCAULT, 1988, p. 154.).

Pensar a partir da diferença é uma contraposição à prática didático pedagógica em que há o objetivo de modelar e universalizar Forma e Conteúdo. Muitos participantes, nas práticas de estágio, falaram sobre uma vontade de não se fundamentar em universalizações didáticas. Na prática, não demonstraram tal intenção nas produções. Eles ainda não conseguiram manifestar significativamente seu desejo verbalizado. O ponto marcante e positivo para a vida professoral deles foi a tentativa perceptível de se afastar de uma prática mediada por "receitas pedagógicas". Em um desdobramento baseado na teoria Deleuziana sobre a oposição ao mundo inteligível e na crítica aos dilemas fundantes da metafísica:

A primazia platônica atribuída ao caráter ontológico do mundo das ideias significa, para Deleuze, o privilégio a mediações conceituais representativas que, ao estabelecerem o primado da ideia, negligenciam o caráter multiforme, caótico e irredutível das diferenças reais, cuja natureza é impermeável a representações conceituais. (BUENO, 2015, p.153)

Uma crítica às mediações conceituais representativas refere-se à idealização de alcançar uma aula modelar ideal/perfeita que é inexistente e que gera o medo do caráter

multiforme da prática didática. O receio da dinâmica que as diferenças expõem, pode se transformar na prática de aceitar as diferenças e de evitar as mediações representativas pois, como ressalta Deleuze (2006), "Enquanto a diferença é submetida às exigências da representação, ela não é nem pode ser pensada em si mesma" e não à toa o autor diz que o maior esforço da filosofía está em tornar a diferença insuspeita à representação, ou seja, estender a representação às diferenças sejam estas grandes ou pequenas.

De modo exemplificativo, Pareyson fala sobre A Lei da Arte (1988, p. 181) e como a significar arte como a imitação da natureza foi se tornando recomendações realistas, idealizações reduzindo a produção artística a prescrições e programas de arte. Após discorrer sobre determinado período artístico e a preocupação do belo, Pareyson contribui acerca da preocupação do artista "o artista deve preocupar-se não com seguir a beleza, mas com fazer a obra, e se esta lhe sai com êxito, então terá conseguido o belo". O autor afirma que, no fim das contas, não existe uma lei geral mas há a inventividade e a originalidade do artista mesmo que isto não signifique espontaneidade cega e descontrolada. Acerca desta concepção estética ele afirma:

"Parece que nos encontramos diante de uma verdadeira e própria antinomia. De uma parte, a atividade artistica é invenção, criação, originalidade, isto é, liberdade, novidade, imprevisibilidade: não só não há uma lei que presida à atividade do artista e à qual ele deva conformar-se, mas, antes, a arte é tal justamente pela ausência de uma lei do gênero. De outra parte, a atividade artística implica um rigor, uma legalidade, digamos o mesmo, uma necessidade, férrea e inviolável: deve portanto haver uma lei que, peremptória e iniludível, presida ao êxito e à qual o artista não possa subtrair-se impunemente. [...] A antinomia não se resolve senão reconhecendo que na arte não há uma lei geral e predisposta, cuja intervenção a mataria na sua qualidade de arte, mas há uma legalidade que é aquela querida pela obra singular, isto é, a regra individual da obra." (1988, p. 183)

Partindo do pensamento que toda ação humana detém artisticidade e esteticidade alcançando finalidades e funções não artísticas, a lei geral não existe e a regra é a individualidade da obra a ser feita. Esta obra é caracterizada precisamente pela falta de uma lei universal que a normatize sobrando ao o autor obediência à própria construção da obra durante sua formatividade. Pareyson então denomina algo chamado teleologia do êxito (1988, p. 188) expondo que, a condição de fazer humano consiste na própria natureza da tentativa feita da precariedade da incerteza e da orientação. O autor ainda complementa dizendo que "a incerteza não está nunca tão abandonada que ignore outros recursos além do acaso e a orientação nunca é tão precisa que garanta o êxito."

A obra, que no caso de Pareyson é de arte e aqui é pedagógica, é beneficiada sendo "ao mesmo tempo lei e resultado da sua formação" (1988, p. 189) é a "contemporaneidade da invenção e execução e pela co-presença de incerteza e orientação". Nisto consiste o pensar de uma obra pela diversidade e pela diferença em conjunto com a ideia de forma formante. Perde-se ao tencionar uma imagem representativa e enquadrada que restringe a diversidade por medo de sua complexidade.

Poslúdio

É o fim? É o inicio?



O poslúdio é a sequência musical destinada ao encerramento de uma peça. São os momentos finais da obra que permitem uma maior liberdade ao artista precedendo o encerramento de uma cerimônia. Mas até que chegue ao fim, a obra ainda reserva boas histórias reservadas!

ROTEIRO EM AÇÃO - AULAS SIMULADAS (ESTÁGIO I)

Os momentos finais destes envolvimentos investigativos podem ser descritos como o exercício de refletir conteúdo e forma como conteúdo escolar. A unidade Conteúdo e Forma que compõe todas as construções humanas comandando e sendo comandadas pelo desejo do autor, neste momento culmina em uma estética pedagógica onde um dos elementos é o conteúdo escolar. Apesar desta estética pedagógica ser composta de diversos elementos que a exprimem, como elementos físicos, sociais, geográficos, históricos e econômicos, o conteúdo escolar é o que mescla estes elementos. Ele envolve e é envolvido pelas dinâmicas que os participantes trazem, seja falando da figura do professor, dos alunos ou até do cenário em si que pode ter significados distintos para estes.

Uma grande questão deste envolvimento investigativo foi que os estudantes tiveram que lidar com o desconforto de pensar conteúdos escolares distante do "mais do mesmo", pois foi necessário considerar o período pandêmico e as particularidades trazidas como o contato ser por meio digital. Apesar da pandemia ter obrigado todos a saírem das suas zonas de conforto para repensar suas atividades, vejo como um fator positivo para um componente como o Estágio Supervisionado. Existem muitas ferramentas disponíveis para diversificar até os repetitivos slides que por vezes são subutilizados restando-lhes o papel de meros substitutos para o quadro branco.

Dito isto, inspirado pelo Professor Catador de Material de Carvalho, falamos de conteúdo escolar a partir de uma intenção pedagógica, adotando assim a ideia de Pedagogização que nos foi apresentada por Larrosa (2003). Catar os elementos que estão no mundo tendo uma intenção pedagógica em mente se torna fundamental para pensar uma pedagogização dinâmica tencionando a construção das aulas simuladas. No capítulo "A Novela Pedagógica e a Pedagogização da Novela", já na parte introdutória, Larrosa discorre sobre como o texto, quando inserido no contexto educacional passa a ser submetido a um contexto discursivo diferente. "O texto pedagógico, diz Bernstein, configura-se mediante a apropriação de outros textos que foram selecionados, descontextualizados, transformados e recontextualizados: a literatura escolar não é a História." (LARROSA, 2003, p.117)

A escolha dos assuntos para as aulas simuladas foi livre, permitindo relações que fossem mais próximas das realidades de cada um ou até uma mistura entre o próprio grupo. Um dos detalhes percebidos nas apresentações foi a beleza que as exposições trouxeram demonstrando que os docentes em formação, no mínimo produzem apresentações com propostas bem organizadas, com cores e imagens que agradaram pelo menos o grupo presente. Inicialmente não ficou evidente se a confecção das aulas simuladas seria um reflexo de todos os estímulos vividos desde o início do semestre. Foram ricas conversas e trocas de experiências com amostras cinematográficas, memórias e literaturas que serviram de repertório para a prática didática.

Um dos aspectos que chamou atenção foi certa contradição existente em alguns comentários, pois havia uma preocupação em iniciar afirmando que buscavam uma proposta dinâmica em Forma e Conteúdo como um discurso introdutório. No início da apresentação sobre cartografia, dedicaram um certo tempo para falar como pensaram em não distanciar Forma e Conteúdo utilizando o Google Maps, citamobi, Ifood, Uber e mapas de jogos para tornar o aprendizado participativo e interativo. Contudo, ao iniciar a apresentação se restringiram a uma seleção de elementos cartográficos até que, gradativamente, a aula simulada se tornou um monólogo com curtas interações como "vocês conseguem ver isso? Entenderam?" restando assim respostas de sim ou não acompanhadas de câmeras fechadas.

Nos últimos momentos da aula os estudantes levaram um jogo dividindo a aula simulada em duas sendo primeira parte preleção e segunda parte jogo. Esta divisão não me soou benéfica para o andamento da aula que poderia ser dinâmica e integrada já que o jogo foi um quiz com perguntas e respostas simples. Se a ideia inicial era analisar os elementos de um mapa, isto poderia ter sido feito jogando, desta forma, o jogo não soaria como um teste pós aula teórica.

As oportunidades de interação não utilizadas foram perceptíveis. Me recordo rapidamente da possibilidade de abrir uma votação para saber os aplicativos mais utilizados pelos estudantes, perguntar sobre jogos com mapas interessantes ditos por eles, se as comidas entregues por aplicativos vem de perto da residência deles, se eles sentiram uma aproximação maior destes serviços por contas dos aplicativos de entrega, se eles acompanhavam o mapa dinâmico do Uber até a residência deles, entre outras possibilidades para expandir Conteúdo e Forma. A perceptível ênfase do conteúdo esquecendo gradativamente da própria forma interativa e participativa proposta pela dupla demonstra uma hierarquização entre Forma e Conteúdo além de contradizer todo o discurso inicial.

A dupla seguinte iniciou com o mesmo discurso pró Forma e Conteúdo o que não seria um pré requisito, contudo, apresentou uma ideia bem elaborada desde o início, uma aula simulada pensada em três movimentos. O primeiro se tratou de uma atividade teatral com uma investigação jornalística sobre geografia urbana. Os entrevistados seriam os alunos que discutiriam sobre temas associados a geografia física, urbana e outras questões sociais decorrentes. Entretanto, ao falar de problemas sociais e a representação midiática, a aula foi convergindo cada vez mais para a figura dos jornalistas/professores até que mudou de encenação e tornou-se um seminário sobre problemas de urbanização sem novas participações. As participações cessaram se tornando um monólogo.

Após este período enviaram um link com o dizer "Cite um culpado para os problemas ambientais" fazendo referência aos temas expostos. Com as respostas o site gerou uma nuvem de palavras, utilizada para uma breve reflexão conjunta. Concluíram a aula com um trabalho de casa: encontrar uma notícia sobre problemas urbanos e reescrevê-la à luz dos novos repertórios aprendidos na aula. De modo geral, considero o conjunto bem positivo e criativo pensando na unidade dinâmica pois gerou uma proposta diferente, estimulante e participativa. Uma dica que daria seria integrar todas as partes no teatro jornalístico com as entrevistas/discussões, o segundo movimento seria um quadro como mensagem dos telespectadores e o terceiro movimento seria algo como "repórter por um dia" para os alunos reescreverem as matérias.

Em continuidade, a outra dupla utilizou como tema "Bacias Hidrográficas do Brasil" com um planejamento de 5 aulas. As 4 primeiras aulas seriam uma contextualização criativa para inserir os temas de forma lúdica. A primeira aula utilizaria o vídeo "Planeta Água" de Guilherme Arantes para introduzir uma roda de conversa sobre usos da água. Na segunda aula, a utilização de uma folha de couve para ilustrar rios e afluentes para além de uma exposição utilizando slides. A terceira e quarta aula seriam expositivas utilizando cartografia e hidrografia para abordar as bacias hidrográficas do Brasil. A conclusão deste conjunto de aulas simuladas foi o momento escolhido para ser abordado, momento este denominado "Copa do Mundo de recursos hídricos". A atividade se tratava de uma simulação da escalação tática para uma Copa do Mundo no Deserto do Saara. As características de cada região hidrográfica definiriam a posição definida e seriam definidas por cada estudante, ou seja, os alunos teriam liberdade criativa para definir e justificar a sua escalação com base nos critérios que mais lhe atraíram nas últimas quatro aulas.

Posteriormente, outros participantes iniciaram justificando a relação entre o tema escolhido e a unidade dinâmica Forma e Conteúdo. Segundo os estudantes, a criatividade foi

o tema principal do planejamento, pois sensoriamento remoto e produção de plantas baixas são de difícil visualização. A aula foi pensada em três movimentos, sendo o primeiro construir o delineado das regiões brasileiras para apresentar conceitos e elementos, o segundo desenhar uma planta baixa como decalque de uma imagem de satélite e o terceiro a discussão sobre o resultado das atividades. As atividades serviriam para desenvolver a consciência dos diferentes modelos de mapas, imagens de satélites e fotografias. Por conta do planejamento da atividade, os estudantes foram restringindo-se a preleção e explicações sem pôr em prática as próprias ideias. Acredito que havia um potencial de associação entre Forma e Conteúdo para falar sobre pontos turísticos, os bairros que moram, satélites, perguntas e participações diversas.

De forma unânime, iniciar com um discurso de justificativa prévia pareceu necessário para todas as equipes, entretanto, explicar separadamente o Conteúdo e a Forma vai de encontro a inseparabilidade desta estética pedagógica. A contextualização entre tema, assunto, forma, conteúdo é vivida na prática e apesar de não haver uma determinação quanto a explicação separada dos elementos, identificamos uma necessidade de particionamento para justificar as práticas incomuns. Apesar dos discursos iniciais, os estudantes mostraram uma criatividade admirável. Tornar a prática de dar uma intenção pedagógica aos assuntos tem como resultado o não usual e mesmo que cause um estranhamento, é o não usual se mostrando possível. Parafraseando e acrescentando a Pareyson (1997) é a estética pedagógica transformando o dizer e exprimindo no fazer e, a próxima etapa para os docentes em formação pode ser tornar confortável o desconforto do diferente deixando de lado as justificativas.

Acredito em uma geografía que favorece uma potente criatividade e que, no seu apanhado das coisas que estão no mundo, não necessita justificativa da sua pedagogização. A oportunidade dada pela fluidez que os temas apresentam, contribuem para uma comunicação que conota leveza ao abordar os mais diversos assuntos, ignorando a possibilidade pedagógica, não haveria nenhum tipo de diálogo, conversa, nem contexto de transmissão ou efeito didático. Seria uma ciência ensimesmada e restrita a girar em torno de si. Um dogma que se restringiria em critério de análise após colocar a intenção pedagógica para trabalhar e apresentar ideias notáveis.

ROTEIRO EM AÇÃO - PROJETO PEDAGÓGICO (ESTÁGIO IV)

Durante o desenvolvimento das atividades desta turma, houve uma latente dificuldade pois os estudantes somente se mostravam interessados em tratar de temas e assuntos sem abordar os conteúdos com uma intenção pedagógica. Ou seja, tratavam Forma e Conteúdo separadamente e conscientes disto como se o planejamento fosse iniciado por Conteúdo até que chegasse o momento de selecionar uma Forma que lhes agradasse. Um iminente conteudismo com forte tendência a unilateralidade consciente.

Em certos momentos a sensação era que eles não estavam avançando na produção, pois as discussões temáticas não tinham a materialização da intenção pedagógica a partir de uma operatividade metodológica. Se tratava de um desenvolvimento puramente acadêmico que se preocupava com qual história iriam contar sem pensar em como e para quem a narrativa soaria. Vale ressaltar que já tinham acontecido as rodas criativas e as conversas pedagógicas onde conversamos sobre o que significava Forma e Conteúdo como uma unidade dinâmica e que, a obra nasce junta organicamente.

Quando podemos notar que um projeto em seus momentos de pesquisas iniciais é unilateral constatamos que há um abandono da estética pedagógica e o motivo disto pode estar na falta de detalhamento ou na falta de pretensão do que se fará. Como ainda há oportunidade de dialogar sobre isto pois se trata de uma atividade curricular, então se faz necessário que com algumas provocações os estudantes percebam isto e retornem para um projeto dinâmico e que não decaia em conteudismo.

Dito isto, foi solicitado que os estudantes produzissem um roteiro da proposta para que fosse apresentado como um script de atuação falando dos encontros, projeto de intervenção, público alvo e operatividade metodológica. Neste momento os alunos apresentaram um projeto composto de 1 contato prévio mais 5 encontros sendo que devido a pandemia do COVID 19, os encontros seriam feitos online e descritos pelos docentes em formação como um desafio a mais. O primeiro momento foi um contato prévio com um formulário para saber opiniões dos alunos sobre Irecê, cidade que foi aproximada para este projeto devido a utilização das ferramentas digitais. Com este formulário os estudantes buscaram saber como os alunos percebem a paisagem e seu estudo integrado além de como estes percebem a utilização do espaço pelos diversos agentes.

Os outros cinco encontros descritos inicialmente se referem a: 1- apresentação do projeto, 2- proposta de intervenção com base nas respostas do formulário, 3 e 4- aulas teóricas sobre temas selecionados referentes ao estudo integrado da paisagem e 5 - culminância da proposta de intervenção. Apesar de terem cumprido a entrega do roteiro, o encadeamento lógico não estava preenchido ou detalhado. Ao comentarem sobre o primeiro encontro somente se debruçaram sobre temas do semiárido, do estudo integrado da paisagem e que haveria um projeto de intervenção não discriminado. A descrição do segundo encontro

teve diversos tópicos que seriam sobre a proposta de intervenção mas foram uma longa descrição dos mesmos temas e, apesar dos pedidos, nada sobre como aconteceria. O terceiro e quarto encontro seriam aulas expositivas sobre temas selecionados do formulário. O quinto e último seria o projeto de intervenção em si.

Este momento preocupa pela falta de encadeamento e preenchimento. Tencionando uma proposta de intervenção nos primeiros encontros falta a comunicação das atividades propostas para alcançar este objetivo. Os temas são de fato importantes, entretanto faltam os passos para que exista um projeto sendo que este não foi realmente apresentado, somente citado. A utilização de um formulário prévio é uma estratégia apropriada para conhecer os estudantes, suas necessidades, suas visões e anseios. Tais informações podem ser utilizadas para pensar adaptações a atividades inicialmente propostas mas os estudantes demonstraram demasiado apego aos temas apontando um cronograma preenchido de preleção. Como foi pedido um roteiro, acredito que informações relevantes foram suprimidas, como quais turmas participaram, quem faria esta distinção, se a participação seria optativa, quais atividades fariam, quais os dias disponibilizados pela coordenação.

Nos encontros posteriores os docentes em formação informaram que a escola disponibilizou uma turma em três encontros e fizeram o envio do formulário. Alguns outros detalhes interessantes foram pontuados, principalmente pela Professora Inez. Estas minúcias se referiam a forma que os estudantes visualizariam o projeto e sua organização. Foi dada a ideia da construção de um sumário, uma nuvem de palavras representando as respostas dos estudantes no formulário, um *card* como roteiro com o cronograma do projeto. Apesar de toda compreensão demonstrada por meio das conversas ao longo do semestre, os estudantes concluem todos os encontros prévios ao projeto dando pouca importância a Forma e se debruçando quase que completamente nos Temas.

Esta clara inclinação refletiu diretamente na realização do projeto – a começar do título – que foi nomeado de "A questão da água em Irecê: Um tema, inúmeras questões". Foi desenvolvido no Colégio Municipal Odete Nunes Dourado, localizado no município de Irecê com turmas do 9° ano do ensino fundamental e de forma remota pela plataforma Google Meet. No primeiro encontro (03/11/2021), que pode ser chamado de aula introdutória, os docentes em formação introduziram conceitos e tiveram até algumas participações dos estudantes, entretanto o diálogo parecia díspar já que conceitos complicados foram inseridos em uma conversa com alunos do 9° ano. Havia uma lógica da explicação que os alunos somente entenderiam paisagens após compreender complicados conceitos de paisagem. Esqueceu-se que, a Geografía não é a Geografía Escolar e como explica Larrosa (2003, p.

117), o texto pedagógico é uma apropriação selecionada, descontextualizada, tranformada e recontextualizada para atender a este contexto discursivo diferente. Havia ali a possibilidade de uma boa conversa com as imagens selecionadas mas tornou-se uma preleção complicada não traduzida nas imagens.

No segundo encontro (10/11/2021) os estudantes deram continuidade à exposição temática pois julgaram insuficiente o tempo reduzido do primeiro encontro. Em relatório, expuseram a dificuldade da interação online devido a instabilidade da conexão, todavia, insistiram em tentar compensar o cronograma de reflexão inicial com o conceito de paisagem e questões da água em Irecê. Somente no que era planejado para ser o terceiro encontro (17/10/2021) que os docentes em formação fizeram um compilado de tudo que queriam comunicar e pediram a ajuda do Professor Geovan em Irecê para trabalhar de forma presencial com os estudantes. Neste momento os estudantes aceitaram um pouco mais as contingências e sentiram o peso da rigidez aplicada por eles no planejamento. Sentiram também os reflexos do conteudismo aplicado nos encontros, instruções, relatórios e aulas prévias a esta prática didática.

Utilizaram então um dia extra para promover o quarto encontro (24/11/2021) chegando assim à conclusão do projeto pedagógico. Desta vez, o encontro foi com todos os estudantes em um auditório mantendo contato por chamada de vídeo, mas, os docentes em formação lamentaram a dificuldade de interação entre as partes. Apesar disto, algumas participações interessantes foram feitas pois, de forma assíncrona, os estudantes pensaram algumas propostas para a realidade de cada um em relação ao semiárido. As propostas não tinham uma formatação normativa porém tinham a intenção de trazer vivências a um bate papo construtivo.

Acredito que grande parte do aprendizado vivido pelos docentes em formação foi de compreender a contingência das práticas para, talvez em outros momentos, valorizarem modelos não teleológicos que dão ênfase e importância às constantes atualizações do presente. Atualizações estas inevitáveis, pois não há como prever a fluidez dos múltiplos agentes que atuam juntos sendo assim, "a busca da totalidade é esvaziada de sentido, uma vez que a singularidade de cada evento com a sua finitude instantânea não comporta a ideia de uma totalidade fixa" (CARVALHO, 2018, p.181)

Ainda pensando em um pensamento que parte da harmonia da unidade dinâmica forma e conteúdo resolveria alguns dos dilemas sofridos e confessados neste projeto, pois, como aponta SASS (2019), a temporalidade dos atos encerra a dimensão de futuro que se encontra ao pôr em prática o que se projetou. Projetar algo abre um leque de possibilidades

criativas que podem ser confirmadas ou frustradas pelas individualidades e reações de cada um dos participantes.

MOVIMENTO FINAL - UMA CADÊNCIA DECEPTIVA

No contexto popular, muito se fala sobre concluir ciclos, no entanto, os elementos vivos no discurso tornam necessário que ele volte a ser rememorado. As atualizações são independentes do registro e ao ser divulgada a qualquer público, passa a pertencer ao leitor que fará sua interpretação referenciado em suas vivências. Assim, a conclusão de ciclos se torna cada vez mais precária.

Na teoria musical, uma cadência deceptiva é uma progressão de acordes que produz um sentimento que podemos chamar de desconfortável. É a sensação de inconclusão que, ao utilizar um acorde que não é a esperada tônica deixa a peça aberta sonoramente podendo inclusive retornar para alguma das suas seções.

De certa forma, as produções são sempre inconclusas, pois estão abertas às próximas descobertas. Novas ideias podem surgir a partir de diversos estímulos no nosso dia a dia permitindo esta sensação de abertura como positiva. A Estética Pedagógica pode ser vista como uma possibilidade de análise e observação a distintas realidades. Não possui o intuito de hierarquizar itens, mas, percebendo como as propostas harmonizam Forma e Conteúdo, escapar dos seus antagonistas decaídos, conteudismo e formalismo. Problematizar incessantemente em como chegar a uma afirmação não formalista da forma e não conteudista do conteúdo é uma ação necessária para manter aberta a dinâmica da prática pedagógica.

Neste ponto, chegamos a ininterrupta luta contra a resistência de fixar-se em dogma, ou seja, a diferença entre dizer e a fixação do que foi dito.

O logos pedagógico é um jogo que arruína, de saída, qualquer afirmação com pretensões de ditame e que, enquanto jogo, conjura necessariamente toda tentativa de convertê-lo numa receita metodológica. Dito de maneira resumida: uma atividade cujo conteúdo se desconhece e cujo método deve ser constantemente inventado e reinventado. (LARROSA; 2003; p. 123)

Se CAVA (2010) ressalta a vulgaridade destes aspectos decaídos, é mais que necessário estar com os olhos atentos de forma investigativa a relação estética de propostas pedagógicas. No caso desta dissertação, um envolvimento investigativo bastante profícuo teve como proposta observar como docentes em formação do curso de Geografia percebem e exercem a intenção pedagógica nas mais diversas possibilidades. É possível também investigar a partir de outras perspectivas, observando propostas educacionais de forma

individual, comparada, sob a ótica de outras análises, misturá-las ou fabular sobre elas tencionando construir práticas pedagógicas cada vez mais comunicativas e harmônicas.

Tendo o desejo de investigar esta harmonia na prática didática foi necessário empreender alguns movimentos para traduzir elementos e referências em vivências. As atividades propostas foram abertas para elevar as considerações dos docentes em formação acima até da própria atividade, se necessário. Pude perceber que, o primeiro contato com os estudantes a partir da pergunta pré-semestral foi tímido e revelava um receio muito grande de errar enquanto a pergunta se dirigia aos desejos e anseios como projetistas de um práticas que refletem um tanto deles mesmos.

Esta pergunta inclusive apresentava um dos importantes autores que contextualizam esta pesquisa, pois Pareyson diz que todo fazer humano detém artisticidade então, não era intenção julgar a beleza dos desejos de ninguém, mas conhecê-los como companheiros na viagem que só começava. De toda forma, nenhum contato passou despercebido e o que eles entregaram sobre si foi revelador na medida que o semestre ainda nem havia começado. Sem contato ou referência direta sobre as conversas que viriam, os estudantes devolveram respostas genéricas mas que continham lampejos da unidade dinâmica Forma e Conteúdo na prática pedagógica, aspecto principal da investigação refletido neles.

Ao notar que existem experiências a serem compartilhadas de todos os lados desta investigação, empreendemos juntos as Rodas Criativas para, mediante simples provocações, ouvir mais sobre a expectativa das práticas didáticas levando-os a fabular e dividir conosco seus anseios. Desta forma, a percepção das referências teóricas, sociais e filosóficas reverbera nas decisões e justifica posicionamentos. Tendências a unilateralidade podem ser traduzidas após um breve período de conversa para compreender onde se fundamenta o repertório do outro. Assim, nas rodas criativas pude estimular cada parte dos elementos chave da pesquisa para que os docentes em formação percebessem que Forma e Conteúdo estão sempre presentes, impossíveis de ser completamente ignorados e que foi sentido por eles em algum momento. Esta percepção compartilhada preenche esta pesquisa e enriquece o entendimento da Estética Pedagógica.

Os períodos finais dos encontros mostraram mais uma vez como vivenciamos um jogo de mudanças entre aceitações, retomadas, abandonos, resistências e os imprevisíveis resultados que granjeamos na inexorável marcha do tempo. Os docentes em formação, na perspectiva de pensar projetos a serem apresentados no componente curricular Estágio, participaram de uma conversa sobre os pontos que fundamentam a minha pesquisa. Especificamente essa conversa serviu para demonstrar que, apesar do conhecimento

sistemático justificado com base em autores, todos demonstraram conhecimento empírico nas conversas. O que ficou perceptível foi que, diante de outras demandas, reflexos de abordagens teóricas, ensinamentos diversos ou questões administrativas escolares, lhes direcionava a uma narrativa unilateral.

Nestes encontros, houve a possibilidade de fabular considerando a intenção pedagógica, entretanto foi possível evocar aspirações pessoais e desejos desde a pergunta pré semestral: qual a obra que gostaria de construir como resultado da prática didática? Apesar de ser sempre uma obra inacabada, haverá sempre parte do autor pois, como indicou Pareyson (1997) a personalidade e a espiritualidade – reação sentimental – do artista se tornam Conteúdo sendo dotadas de significado e identidade, marcas do artista.

Uma das etapas de conclusão das atividades foi uma autoavaliação em três perguntas para suscitar novas considerações. As três questões a serem respondidas pelos grupos foram:

- Que aprendizado levarei para a minha vida profissional?
- O que precisei desaprender?
- Qual conteúdo produzido neste componente curricular quero deixar longe de minha vida profissional?

Os docentes em formação da turma de Estágio I foram concordantes e unânimes nas respostas. Após identificarmos nos encontros que Conteúdo e Forma é uma unidade sempre presente nas práticas, eles responderam neste momento final que o maior aprendizado para a vida profissional é, considerar isto conscientemente nas práticas didáticas. Muito gratificante perceber este comentário pois a organização do diálogo como "um tecido precário, inseguro, às vezes equívoco e sempre provisório e insatisfeito" (LARROSA; 2003; p. 122) os levou a tais percepções. Ou seja, sempre a incessante problematização do que contar e como contar como Logos Pedagógico e não a forma como expressão e comunicação da verdade, já que, supondo que assim fosse, esta expressão seria fixada pois era um excelente produto final a ser estabelecido. Os mesmos disseram que precisavam se despir de algumas certezas que tinham e desaprender para poder fluir este processo de modo dinâmico. Nenhum deles sinalizou conhecimento que consideraram necessário um distanciamento.

A turma de Estágio IV curiosamente apresentou uma estudante que disse levar a importância da pedagogização, pois percebeu de forma um tanto dolorosa que pesquisava compulsivamente reunindo um acúmulo textual. Assim, confrontando a si acredita não querer deixar nada de fora da iminente prática didática após a formatura. Acrescentou que os desafios do síncrono, assíncrono e híbrido tornaram as conversas ainda mais relevantes, pois precisava lidar com certas limitações. Já outro estudante se posicionou de forma resistente à

pluralidade advinda da pedagogização, pois ele tem uma identificação particular com aulas que seguem um padrão mais voltado para preleção. Admitiu que foi muito difícil pensar em estratégias para fazer emergir uma intenção pedagógica nos assuntos coletados, precisando de um acompanhamento mais diretivo para pensar em formas. Ambos não sinalizaram nenhum conhecimento conflitante para se afastarem.

Considero pois que, o modo de olhar a prática didática tendo como referência uma Estética Pedagógica é basilar para docentes em formação. Forma e Conteúdo como unidade dinâmica são um importante ponto de partida nos estudos pedagógicos, seja no curso de Licenciatura em Geografia quanto nas mais diversas formações de cunho didático pedagógico. Como ponto de partida ela representa o que Pareyson chama de "uma inflexão particular daquele mundo de impressões" tendo então o Conteúdo parte do que constitui a vida emotiva do ser humano. Ou seja, é resultado das vivências do docente refletidas na prática didática respeitando o fazer harmônico enquanto ele "cata" o que está disponível ao seu redor. É constantemente inacabada e dialoga com os estudantes das mais diversas realidades, pois é fluida possibilitando distintas harmonizações. Sempre aberta e sensível a perceber por onde caminha o que foge do previamente planejado.

Partindo desta perspectiva, o envolvimento investigativo foi um sucesso permanentemente aberto a novas percepções pois conversamos uns com os outros sobre este jogo de reconstruções e reinvenções. Ao desfixar a ideia de um padrão, damos infinitas possibilidades para as próximas práticas e pensamos sempre na próxima atualização. Nos desprendemos de essencialismos e compartilhamos alguns modos de pensar a prática pedagógica para que não criemos um desvirtuado ambiente desprovido de um fazer dinâmico e harmônico.

REFERÊNCIAS

ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. **História da Filosofia**: Antiguidade e Idade Média. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1990.

BUENO, S.F. Da teoria crítica ao pós-estruturalismo: breves apontamentos para uma possível confrontação entre Adorno e Deleuze. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 149-161, abr./jun. 2015. Editora UFPR. Acesso em: 15 dez. 2020

CARVALHO, Maria Inez. **Uma Volta Para O Futuro:** EM BUSCA DO TEMPO ESPAÇO PERDIDO NAS LEMBRANÇAS. 1. Ed. Ilheus. Editus, 2020. p. 93-103.

CARVALHO, Maria Inez. **O A-con-tecer de uma Formação**. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008, p. 159-168

CAVALCANTI E CASTRO, T. **Análise do comportamento e Marxismo:** (Im)possibilidades de diálogo. Goiás: UFG, 2016

CAVA, Bruno. **Forma e conteúdo esquemas**. 2010. Disponível em: http://quadradodosloucos.blogspot.com/2010/07/forma-e-conteudo-esquemas.html. Acesso em: 19 jan. 2018.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles (1987/1999). O ato de criação. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 jun, p. 4.

DERRIDA, J. Signature, event, context. In: DERRIDA, J. **Margins of philosophy**. Chicago: University of Chicago Press, 1972. p. 307-330

FAÇANHA, Luciano da Silva; FREITAS, Flávio Luiz de Castro; DOS SANTOS, Jamys Alexandre Ferreira. **Notas sobre diferença e repetição**: a propósito dos conceitos "heterogênese" e "diferença" de Gilles Deleuze. Aurora: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v.11, n.33, p. 21-37, out.2018-jan.2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/34138. Acesso em: 30 mar. 2022

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, M. Politics, philosophy, culture. New York: Routledge, 1988.

GABRIEL, Carmen T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cad. Pesqui**., São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, Mar. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100104&lng=e n&nrm=iso>. Acesso em 07 fevereiro de 2023. http://dx.doi.org/10.1590/198053143551.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NODARI, Paulo César. **A Doutrina Das Ideias Em Platão.** Síntese: Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v.31, n. 101, p. 359-374, Mar./2004. Disponível em: http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/346. Acesso em: 13 mar. 2021.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MAYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1997

PAREYSON, Luigi. **Estética: Teoria da Formatividade**. (1954). Petrópolis: Vozes, Trad. Ephraim Ferreira Alves, 1993.

JESUS, ROSANE MEIRE VIEIRA DE . **Formação, experiências e linguagens:** a forma formante. In: Clívio Pimentel Junior; Márcea Andrade sales; Rosane Meire Vieira de Jesus. (Org.). Currículo e formação de professores. 1ed. São Paulo: Pontes, 2018, v. 1, p. 211-232.

SCHNETZLERA Roseli P. e ANTUNES-SOUZA T. PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA O FORMADOR QUÍMICO: A IMPORTÂNCIA DO TRIPLETE QUÍMICO, DA LINGUAGEM E DA EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA. **Quimica Nova**, São PAulo, Vol. 42, No. 8, p. 947-954, 2019. Disponível

https://www.scielo.br/j/qn/a/TydRDntrcx5RPtWxM9Vh8Gz/abstract/?format=html&lang=en Acesso em: 05 fev. 2023.

ST. PIERRE, E.A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à "pós-investigação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 07 dez. 2020.

ST. PIERRE, E. A. (2019). **Post Qualitative Inquiry in an Ontology of Immanence.** Qualitative Inquiry, 25(1), 3–16. https://doi.org/10.1177/1077800418772634

URIBE, Íris. F.S. **FORMATIVIDADE E INTERPRETAÇÃO**: A Filosofia Estética de Luigi Pareyson. Natal (RN), Tese (doutorado), 2013. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16459/1/IrisFS_TESE.pdf Acesso em: 01 abr. 2021