

Imagem e escrita na pesquisa e no ensino experiencial

José da Silva Ribeiro

AO NORTE / ID+ - Grupo de Estudos de Cinema e Narrativas Digitais

José da Silva Ribeiro

Licenciado em Filosofia pela Universidade do Porto (1976), graduação em Cine Vídeo pela Escola Superior Artística do Porto (1989), mestre em Comunicação Educacional Multimedia pela Universidade Aberta de Portugal (1993) e doutorado em Ciências Sociais - Antropologia pela Universidade Aberta de Portugal (1998). Foi professor da Universidade Aberta de Portugal. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Visual, atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia visual, antropologia digital, cinema, métodos de investigação em antropologia, interculturalidade e cultura afro-atlântica. Tem realizado trabalho de campo em Portugal, Cabo Verde, Brasil, Argentina e Cuba. Coordenou a Rede Internacional de Cooperação Científica Imagens da Cultura / Cultura das Imagens. Professor visitante da Universidade Mackenzie (Educação, Arte e História da Cultura), da UECE, da UCD-JB, da Universidade de Múrcia - Espanha (ERASMUS) e da Universidade de Savoie - França, Universidade de S. Paulo. Entre 2016 e 2019 foi professor visitante da Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Artes Visuais e Faculdade de Ciências Sociais. Coordena o Grupo Estudos de Cinema e Narrativas Digitais na AO NORTE - Associação de Produção e Animação Audiovisual e colabora com outros projetos desta Associação. Colabora com diversas Revistas Científicas, Festivais de Cinema, Grupos e Redes de Pesquisa/investigação.

Resumo

A contemporaneidade traz-nos excessos e carências: a obsessão e o excesso de informação, a carência de tempo, o excesso de trabalho impõem um modo de viver em que se torna difícil construir e viver experiências e refletir sobre elas. Não sabemos quem somos e para onde ir. Talvez precisemos de nos encontrarmos no que fazemos, de problematizar e pensar em alternativas que invistam em processos de alteridade, que convoquem o sujeito para pensar, colaborar, descobrir, criar e aprender. Neste artigo, é descrito o conceito de aprendizagem, ou de aprendizagem, não apenas baseada na transmissão de conhecimentos, mas sobretudo no desenvolvimento de competências criativas, de análise e síntese e de envolvimento dos estudantes em seus contextos específicos. Apresentarei resultados e processos de experiências vividas com estudantes na produção visual e audiovisual na disciplinas Trabalho de Campo e Narrativas Digitais e de ligações à disciplina Produção Científica em Linguagem Visual e Audiovisual também apresentada nesta publicação.

Palavras Chave: Aprendizagem, experiencial, transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de competências, produção audiovisual

Abstract

Contemporaneity brings us excesses and needs: obsession and excess of information, lack of time, and overwork impose a way of living in which it is difficult to build, experience and reflect on them. We don't know who we are or where we're going. Perhaps we need to find ourselves in what we do, to problematize and think about alternatives that invest in otherness processes, that invite the subject to think, collaborate, discover, create and learn. In this paper, the concept of learning is described, not only based on the transmission of knowledge, but on the development of creative skills, analysis and synthesis with the involvement of students in specific contexts. I will present results and processes of experiences lived with students in visual and audiovisual production, in the subjects Fieldwork and Digital Narratives and some linked to the Scientific Production in Visual and Audiovisual Language discipline also presented in this publication.

Keywords: learning, experiential, knowledge transmission, development of skills, audiovisual production.

Introdução

O presente texto constitui uma reflexão decorrente da experiência de co-aprendizagem realizada no âmbito da disciplina de *Trabalho de Campo e Narrativas Digitais* do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais e pretende ser um olhar cruzado com as experiências desenvolvidas na disciplina de *Produção Científica em Linguagem Visual e Audiovisual* do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), durante o segundo semestre letivo de 2019. Durante três anos desenvolvemos múltiplas experiências conjuntas compartilhadas e mediadas pela professora Maria Alice Rocha de que saliento sobretudo: aulas abertas, aulas conjuntas dos dois programas de pós graduação, participações em atividades com os alunos dos dois programas, pesquisa, trabalho de campo e produção audiovisual entre outras. Procuramos nestas experiências processos de criatividade com forte componente de subjetivação, ou seja de os participantes se tornarem agentes ativos dos processos de aprendizagem a partir de sua identidade, interesses, de apropriação de conhecimentos e desenvolvimentos de competências para a realização das propostas apresentadas nos programas das disciplinas. Estas não são alheias a práticas anteriores desenvolvidas quer pela Maria Alice com disciplinas eletivas e com crianças dos primeiros anos de escolaridade em que o *currículo* e os objetivos de provas escolares não contrangem fortemen-

te o desenvolvimentos das atividades, quer pelas práticas anteriores por mim desenvolvidas em Portugal no âmbito das profundas mudanças ocorridas no ensino superior na Europa com o denominado *Processo de Bolonha*. Um aspeto comum a ambas as situações foi a centralidade dos alunos e conseqüentemente os processos de subjetivação, de apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de competências mais que a transmissão de conhecimentos. Nas práticas desenvolvidas foi relevante tratar-se de disciplinas de opção ou disciplinas eletivas em que escolhas são feitas pelos participantes com ou sem indicação dos orientadores de teses, dissertações ou trabalhos finais de curso.

O Percurso entre culturas sociais e académicas

Em 2016 inciei meu trabalho docente como professor visitante do programa de pós-graduação em Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Levava comigo a experiência de ensino superior decorrentes das transformações realizadas com o denominado processo de Bolonha. A legislação¹ que institui em Portugal o processo de Bolonha (DL nº 74/2006), refere que se torna necessária a “transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências”. É, pois, reconhecida, quer pela repetição insistente desta necessidade de mudança - o Decreto-Lei repete cinco vezes esta afirmação, quer pela sua formulação explícita - “a questão central no Processo de Bolonha é reconhecida como a da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na transmissão de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante” (DL nº 74/2006, art. 60). Considera-se ainda que o modelo de ensino baseado na transmissão – aquisição de conhecimentos é “questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em Portugal” (Ribeiro 2012).

Quando integrei, como docente, os programas de pós-graduação em Arte e Cultura Visual e Antropologia Social alguns desafios e oportunidades de pesquisa e aprendizagem se me puseram. Por um lado, precisava de conhecer o sistema de ensino superior brasileiro nas suas sucessivas reformas e ver continuidades ou contrastes com o sistema de ensino superior europeu decorrente do Processo de Bolonha; por outro lado passar a coisas mais concretas como conhecer a Universidade, a Faculdade em que me integrava, os regulamentos e procedimentos dos programas, as práticas docentes das colegas e dos colegas; conhecer os estudantes, seus interesses e suas atitudes perante as aprendizagens; conhecer a especificidade do ensino das artes, desenvolver pontes de cooperação com outras pós-graduações, outros níveis de ensino, outras práticas docentes.

Um dos primeiros e mais complexos desafios foi o de preparar a disciplina a lecionar, que na sua definição inicial se orientava para as áreas de antropologia e cinema ou da antropologia visual, antropologia sonora, antropologia audiovisual e antropologia digital (ou ainda no âmbito de Mídias e Mediações Culturais), para alunos de várias pós-graduações. Inicialmente previstas para as pós-graduações em Arte e Cultura Visual as disciplinas passaram a ter estudantes de outras pós-graduações – Educação, História, Comunicação, Performances Culturais. Se as relações entre antropologia e comunicação², antropologia e artes³,

1. <http://www.aafdl.pt/index.php/documentos/bolonha-2006-2007/4-decreto-lei-n-74-2006-de-24-de-marco/file>. Acesso em março de 2019.

2. “Quando se fala de antropologia, não se estará a evocar investigações muito próximas das da sociologia ou daquilo a que hoje chamamos as ciências da comunicação?” (Augé, 2006, p. 9 em Ribeiro, 2016) e <http://hdl.handle.net/20.500.11959/1195> - diálogos entre antropologia e comunicação. Núcleo de Pesquisa Cultura e Recepção Mediática – Universidade Presbiteriana Mackenzie.

3. Antropologia em outras linguagens: experiências com o projeto “O Livro do Etnógrafo” revista *Tessituras*, volume 7, número 2, “Antropoéticas”, 2019. O livro do Etnógrafo - <https://medium.com/livrodoetnografo>, BIEV – UFRGS.

antropologia e educação⁴, constituem em termos teóricos, reflexões e diálogos possíveis e necessários, na realidade, os conceitos e práticas desenvolvidos nas diversas disciplinas são frequentemente muito diferenciados. Ensaíamos procurar materiais de referência, distribuí-los após o lançamento do tema, criar grupos de discussão de estudantes provenientes de diversas pós-graduações, apresentação dos resultados das discussões e propostas de novos desafios de etnografias audiovisuais específicas na realização de filmes de escola / educação, filmes de arte, possíveis distinções entre documentário e filme etnográfico. Estes novos desafios deverão concretizar-se nas práticas de produção de um audiovisual proposto para avaliação final e integrar o “diário de bordo” (ou diário de campo) ou “portfólio”.

Tinha ainda de me interrogar se as questões que se me punham em Portugal e na Europa eram pertinentes nos Programas em que estava integrado. Variadas abordagens produzidas no Brasil referiam a pertinência da passagem “da transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de competências” e para a definições de competência. Havia pois um campo comum a explorar e a desenvolver.

Era assim referida a transição do modelo de transmissão de conhecimentos (produção e consumo de discursos) por investigadores no Brasil: “se o intuito é a formação de alunos mais proativos, devem adotar-se metodologias em que os alunos desenvolvam atividades cada vez mais complexas, em que busquem tomar decisões e avaliar os resultados; ou ainda, se o objetivo é a formação de alunos mais criativos, eles devem experimentar inúmeras novas possibilidades de demonstrar e desenvolver sua iniciativa e criatividade. Então as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos participam da teorização e trazem novos elementos ainda não considerados nas aulas ou, até mesmo, na perspectiva do professor” (Bastos 2006).

Finalizando, Bastos (2006) reforça que as metodologias ativas:

... são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo. É um processo que estimula a autoaprendizagem e facilita a educação continuada porque desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido (Bastos 2006).

Não vale para o professor do ensino superior o argumento mediatizado e vulgarizado de que o aluno vem mal preparado de ciclos de estudos anteriores. É este estudante concreto com seus percursos e projetos que chega à sala de aula e um dos seus desafios e atividades mais complexas a desenvolver aí é motivá-lo, envolve-lo nas atividades da turma, mobilizá-lo para uma atitude ativa e efetiva não apenas na sala de aula, mas também na realização de outras atividades de pesquisa (em campo, e na panóplia de meios disponíveis) e de apropriação de meios / ferramentas ativos de formação continuada bem como definir sua posicionalidade reflexiva perante as aprendizagens e a pesquisa.

Notas de uma prática de campo

Nesse sentido propus aos estudantes na disciplina de *Trabalho de Campo e Nar-*

4. ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO | Revista Linhas Críticas - nº24, 2015 <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/225>

rativas Digitais alguns métodos ativos e reflexivos de aprendizagem e avaliação: a produção audiovisual de sua apresentação utilizando estratégias diversificadas que fomos desenvolvendo ao longo dos anos tentando evitar a repetição de ano para ano. Num primeira fase propuzemos a realização de PechaKucha⁵, primeira atividade de avaliação contínua a integrar no Portfólio ou no Diário de Bordo (ou de campo). A última atividade a integrar foi uma produção em grupo de um audiovisual. Integravam o Portfólio ou o Diário de Bordo outras produções apresentadas nas aulas, reflexões sobre os temas tratados na aula e sobre o programa da disciplina, a pesquisa documental e visual, audiovisual e sonora realizada no decorrer do ciclo (semestre) letivo.

Através da elaboração do PechaKucha pretendi pesquisar as motivações e os interesses dos estudantes, seus projetos de pesquisa e ligação destes à disciplina e proporcionar formas de expressão e partilha na turma. Uma vez adquirido o modo de fazer (técnica e estética) o PechaKucha passou a ser utilizado noutras participações na sala de aula como forma de apresentação elaborada, refletida, mas concisa. O meio (formato) utilizado baseia-se no *PowerPoint*, ferramenta conhecida e utilizada por todos, mas contém alguns desafios importantes para a disciplina: elaboração de uma ideia, seleção e edição de imagens e sons imbricados na vida e percurso individual dos estudantes, estruturação de uma narrativa audiovisual, apresentação curta e eficaz de si e de seus projetos. Este meio desenvolvido pelos arquitetos e designers Mark Dytham e Astrid Klein em 2003 acomoda eficientemente um grande número de apresentadores e adapta-se bem ao cenário da sala de aula. Além disso é um meio criativo, em parte porque o formato é libertador - todos os participantes são obrigados a usar o mesmo formato, o que diminui a pressão para superar outros apresentadores.

Numa fase posterior pretendeu-se que os estudantes se identificassem e identificassem as suas opções e percursos a realizar e os partilhassem com os colegas respondendo a duas questões principais em linguagem visual ou audiovisual (filme 1 minuto) na sua apresentação à turma - quem sou? E o que faço aqui? As propostas inspiravam-se em experiências desenvolvidas em algumas universidades europeias e da América Latina disponíveis online que poderiam funcionar para os estudantes como modelos diversificados de referência. O modelo reunia condições objetivas e subjetivas para os objetivos da proposta pedagógica - tinha um conteúdo (sujeito) concreto, um endereçamento preciso da narrativa (o dar-se a conhecer na sala de aula ou a público mais alargado), uma densidade teórica - o conhece-te a ti mesmo, colocado no pátio do Templo de Apolo em Delfos e objeto múltiplas reflexões e correntes filosóficas, e constituía um excelente ponto de partida para todos nós aprendizes e apontava para onde queremos ir.

Pela resposta visual e audiovisual às perguntas que apresentei aos estudantes e pela apresentação verificamos a diversidade de sujeitos que aceitam ou contestam estas propostas e constroem suas narrativas nestas situações e nestes contextos. Nestas apresentações com as múltiplas dimensões que os autores referem, sublinham, priorizam de formas diversas: a dimensão interior - o conhece-te a ti mesmo, e da ação sobre si mesmo e a dimensão exterior, relacional, da reciprocidade e das comunidades de inserção, da ação com e sobre o mundo exterior - conflito e rutura, conflito e acomodação, conflito e superação. De qualquer modo conflito, divergências, convergências, mudanças incorporadas ou trazidas para dentro das narrativas de si para de novo transbordarem para o exterior num processo espiral (não linear) de avanço na "ação transformadora" e desta para o conhecimento aprofundado de si. Se no ensino há práticas inovadoras que põem em causa processos clássicos de transmissão de conhecimento a grupos que, por vezes, são considerados homogêneos, na pesquisa há algo para-

5. PechaKucha é um termo japonês que significa tagarelice ou conversa fiada, mas também a arte de apresentações concisas, uma forma de apresentação curta e eficaz, baseada sequência de vinte slides com 20 segundos por slide total 6mn.40s. Criado no Japão em 2003 por dois arquitetos e designers Mark Dytham e Astrid Klein que transformaram o *PowerPoint* em forma de arte e desporto competitivo que combina reuniões de negócios e poesia para transformar o clichê corporativo em uma arte de performance surpreendentemente atraente... Dytham acredita que as regras têm um efeito libertador. "De repente", ele diz, "não há preciosidade nas apresentações das pessoas. Apenas poesia." (Wired). Este meio entrou nos eventos académicos - na sala de aula, em congresso, oficinas, encontros científicos e mesmo em atividades lúdicas e de entretenimento - PechaKucha night. <https://www.pechakucha.com/>.

lelo e de difícil mudança. Não apenas porque são contestadas ou desvalorizadas metodologias qualitativas e a escrita de narrativas autobiográficas, de escritas na primeira pessoa ou práticas inovadoras de apresentação dos resultados da pesquisa, mas também porque os paradigmas continuam centrados no pesquisador, nas metodologias e na ação centralizada na razão e nos resultados da ciência. À centralidade do problema e das pessoas que o vivem, dos “possuidores dos dados”, sobrepõe-se quase sempre interesses exteriores da instituição, do pesquisador, da cientificidade.

No referente ao portfólio, há muitas reflexões e descrição de experiências diversificadas acerca da sua utilização no ensino superior no Brasil e um consistente levantamento bibliográfico que, desde 2006, Alvarenga e Araújo têm vindo a desenvolver. Para estes autores são muitas as vantagens de utilização dos Portfólios quer nos desenvolvimentos das aprendizagens quer na avaliação dos estudantes

... portfólios têm sido descritos como uma coletânea das evidências que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo (Waterman, 1991). O valor de um portfólio está caracterizado no seu desenvolvimento (Ryan, Kuhs, 1993), especialmente porque o processo envolve a autorreflexão do aluno, induzindo-o à autoavaliação e oferecendo a oportunidade para sedimentar e ampliar suas aprendizagens.

(Alvarenga e Araújo 2006, 138)

Desde 2016 introduzi este formato nas disciplinas lecionadas, motivado sobretudo pelo facto de supor que seria uma prática desenvolvida pelos alunos de artes que chegavam aos Programas de Pós-Graduação. Essa suposição levou-me a não trabalhar com os estudantes sobre práticas deste formato nas aprendizagens e na avaliação. Ao Portfólio, que pensei ser mais adequado e mais vivenciado pelos estudantes de artes, foi colocado como alternativa o diário de bordo ou diário de campo, entendendo como diário de campo o diário de campo clássico de pesquisa em antropologia e em ciências sociais em geral. Sugeri a utilização dos cinco tipos de notas de campo propostas por Richardson (1999, 527) e amplamente desenvolvidas por Ribeiro (2003, 95-112). O diário de campo seria criado a partir destas notas:

Notas de Observação (NO): Estas são as mais detalhadas e concretas que eu for capaz de fazer. Quero pensar nelas como interpretações bastante precisas do que vejo, ouço, sinto, provo, etc..

Notas Metodológicas (NM): Estas são mensagens para mim próprio relativamente a como recolher “dados”, – com quem falar, o que ouvir, quando telefonar, o que fotografar, filmar, registar em áudio, etc.. Eu escrevo muitas destas porque gosto de métodos, e gosto de manter um diário do processo do meu trabalho.

Notas Teóricas (NT): Estas são palpites, hipóteses, relações pós-estruturalistas, críticas do que estou a fazer/pensar/ver (que ligações com a teoria). Eu gosto de as escrever porque elas abrem o meu texto – o meu texto de notas de campo - a interpretações alternativas e uma estância crítica epistemológica. É uma forma de fazer com que não esteja agarrado ao meu “plano” da realidade.

Notas Pessoais (NP): Estas são afirmações de sentimentos em relação à pesquisa, às pessoas com quem estou a falar, a mim próprio no desenvolver do processo, às minhas dúvidas, às minhas ansiedades, aos meus prazeres. Eu não faço nenhuma censura aqui. Quero os meus sentimentos no papel porque gosto deles e porque sei que eles estão ali de qualquer modo, afetando o que/como eu reivindico conhecer. Escrever notas pessoais é uma forma de me conhecer

melhor, uma forma de usar a escrita como um método de questionar o eu (reflexividade).

(Ribeiro 2003, 100)

Christopher Damien Aretta descreve em *Diário de bordo: Aspectos do Pensamento Contemporâneo - A Construção de um Saber Comum em Comum (um percurso)* (2012) um minucioso diário de bordo sobre a construção de conhecimento com os alunos. Estou certo que o diário de bordo (ou de campo), peça fundamental na pesquisa em ciências sociais e da vida cotidiana de criadores e trabalhadores sociais, tem um grande potencial metodológico para a iniciação científica e para trabalho a desenvolver na sala de aula e em situações relativas aos temas referenciados na sala de aula e que transbordam para o cotidiano dos estudantes permitindo-lhes observar, analisar e atribuir sentido às experiências relacionadas com seus projetos de pesquisa. O diário de bordo ou diário de campo é assim uma importante ferramenta necessária para organizar os apontamentos das atividades escolares e para despertar a atenção do cotidiano relacionado com os temas em estudo.

Winkin (1998, 110-113) interroga-se: “Como gerir simultaneamente observações, leituras, reflexões e frustrações?” e argumenta que ao campo, eu diria também à sala de aula, “devem forçar-se a ter um diário. Qualquer antropólogo vos dirá que o seu instrumento de pesquisa essencial é o diário” e identifica três funções do diário de campo: função catártica ou função emotiva do diário; função empírica, função reflexiva e analítica. Emite também algumas recomendações a considerar e a ter em conta.

Evoquei o que é preciso fazer sempre: o diário; o que é preciso fazer às vezes: fotografias; gostaria finalmente de dizer uma palavra do que não é preciso na minha opinião nunca fazer: observação escondida. Tentar “ocultar-se” para melhor ver. Isso não funciona. Acabará sempre por vê-lo, acabará sempre por ser corrido. Não use também disfarce, papel (função), dizendo: seria melhor se fizesse como se fosse um professor de natação na piscina, um sacristão na igreja... não. Negocie o seu estatuto com os outros, force-se a entrar dentro, a jogar o jogo, a não enganar os membros “naturais” do lugar. É simultaneamente um problema metodológico e um problema deontológico. Não se brinca com as pessoas. Ponto. Eis, pois, para os grandes princípios. Falta-me tentar resumir as dificuldades com que se deparam a maior parte dos estudantes que inicia este tipo de abordagem e algumas soluções que são muitas vezes possíveis. Parece-me mais uma vez que o trabalho etnográfico não é um trabalho simples, mas também não é um procedimento que exija anos de formação. Podemos aprender muito graças às nossas próprias tentativas e erros, evidentemente, mas também graças a antropólogos que relatam as suas próprias experiências de terreno.

(Winkin em Ribeiro 2003, 100)

Finalmente entendo que os estudantes não podem ficar apenas num processo de avaliação continuada. Utilizados ou não os formatos ou os meios acima referidos devem desenvolver competência de síntese e de vontade de publicar os resultados do seu percurso por uma qualquer situação de aprendizagem numa disciplina ou num curso. Propusemos a elaboração de um ensaio que partisse do percurso realizado, das atividades desenvolvidas nas aulas, nas produções audiovisuais ou digitais e, sobretudo, no Portfólio ou no Diário de Bordo. Elaborei para isso normas específicas para elaboração do ensaio, com bibliografia específica, a serem apresentadas aos estudantes para que as possam debater e assimilar visando a passagem à prática - produção de um ensaio revisto para publicação em qualquer livro ou revista.

O ensaio permitiu que os estudantes fizessem uma síntese do percurso realizado, recomendada a ligação ao seu projeto de pesquisa e a preparação da publicação. A elaboração destas normas em Portugal e nos Programas de Pós-Graduação em que lecionei, visaram também a clareza de processos, recusa de fraude, uma atitude ética e dentológica que abolisse definitivamente a encomendas de trabalhos ou da estratégia não menos habitual do COPY, PASTE infelizmente frequentes em muitos trabalhos académicos.

Reflexão e auto-avaliação do percurso

Um olhar reflexivo sobre as experiências desenvolvidas ao longo de quatro anos remetem-me hoje para o conceito de aprendizagem. Esse neologismo surgiu na primeira metade da década de 1990, vinculado nos Estados Unidos à obra de Peter Senge e Alain Gauthier, e na França à de Hélène Trocmé-Fabre. Philippe Carré propôs em 2005 uma definição de aprendizagem em seu livro homónimo. Aprendizagem é, segundo ele, um “conjunto estável de disposições afetivas, cognitivas e conativas, favoráveis ao ato de aprender, em todas as situações formais ou informais, experienciais ou didáticas, autodirigidas ou não, intencionais ou fortuitas”⁶. A aprendizagem difere da aprendizagem, que tem uma dimensão mais orientada para os acontecimentos do que para global, mais para o individual, por vezes mais contratual, de negociação contínua entre o professor e o estudante. Talvez o termo “aprendizagem” deve ceder lugar ao termo “aprendência” (“apprenance”), que traduz melhor, pela sua própria forma este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza afetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo. (Assmann 1998, 15).

Trata-se de uma atitude dinâmica consciente que permite a uma pessoa ou grupo aumentar sua capacidade de lidar com situações complexas. A palavra “consciente” significa que o aprendizado é voluntário. A palavra “dinâmico” representa um movimento em direção a um desconhecido, a um progresso desejado. Aplica-se tanto à pessoa como ao coletivo, seja uma equipe, uma rede, um círculo ou uma organização. Expressa o desejo de aprender em vários níveis: individual, organizacional, interorganizacional, territorial e social. Esta é a abordagem usada pelas organizações que aprendem. É crescer fazendo coisas que nunca se fizera antes e questionando-se. É questionar sobre o que se aprendeu, tanto quanto sobre o resultado alcançado. Significa romper com seus hábitos e investir em si mesmo, em seus próprios talentos, em seu próprio futuro. Isso permite que se aprenda com a própria reflexão em ação, com as descobertas de cada um, com aulas em grupo, para facilitar o fluxo da experiência e para se adaptar às mudanças. Significa trabalhar com transparência em redes transversais formais ou informais (Carré 2019).

Em um ambiente em constante mudança e evolução, a organização deve aprender a se mover. É comparável a um organismo vivo cuja existência biológica é composta de interações. As diferenças são sua riqueza, a criatividade se desenvolve, a inteligência coletiva emerge. Restam sempre muitas perguntas decorrentes de um percurso.

Saliento algumas: Como criar situações em que a componente experiencial e de projeto desempenhem um papel importante na formação? Como proporcionar aos estudantes, situações que permitam superar o etnocentrismo e a valorização da intersubjetividade, da diversidade cultural, da interculturalidade, do cosmopolitismo? Como superar a tendência natural para uma aprendizagem passiva (modelo passivo e investimento mínimo indispensável à passagem nas provas) e propor uma atitude ativa e empreendedora (apaixonada, de descoberta e que se confronta com o risco), colaborativa nos processos de ensino e na

6. “Une première définition de l'apprenance pourrait dès lors se formuler comme un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite”.

introdução de componentes de ensino on-line – uso das plataformas digitais no ensino presencial?

Esta reflexão baseia-se no percurso individual e na história pessoal razoavelmente rica de experiências de docência e múltiplas situações e em alguns países. Nem sempre o sonhado, planejado e desejado consegui realizar plenamente, nem sempre nos conseguimos realizar naquilo que tínhamos intensão de fazer. Entre o desejado e o realizado há uma brecha. Uma brecha decorrente de não sermos capazes de motivar os estudantes para o objeto das nossas paixões, para o que e para o como gostamos de trabalhar. Também vão sempre faltando elementos que possam tornar as intensões, mais claras e acessíveis a todos os participantes nas atividades da aula. A brecha decorre também da diversidade dos atores em cena. Nas conversas com alguns alunos ex-alunos perpassa a ideia de que nos primeiros encontros não entenderam nada do que se pretendia para as disciplinas que ensinei, alguns desses alunos foram os melhores das turmas. Com outros ficamos no caminho perplexos porque ou não havia energia criadora nem distanciamento crítico e criativo, nem atitude para empreender o percurso. Foram sempre momento de autoaprendizagem e de um percurso feliz e de algumas frustrações.

Referências Bibliográficas

Alvarenga, Georfravia Montoza e Araújo, Zilda Rossi. 2006 Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização – Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 33, jan./abr. Disponível em <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1281/1281.pdf>

Araújo, Christine Veloso Barbosa, silva Viviane Nascimento, Durães, Sarah Jane Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e174148.pdf>

Assmann, Hugo. 1998. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes.

Lejeune, Philippe. 2008. O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Auretta, Christopher Damien. 2012. Diário de bordo: Aspectos do Pensamento Contemporâneo - A Construção de um Saber Comum em Comum (um percurso), Edições Colibri.

Bastos, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>.

Carré, Philippe. 2019. L'apprenance: rapport au savoir et société cognitive, https://ufrspse.parisnanterre.fr/medias/fichier/00__apprenance_1_in_mosconi_1128180805863.pdf

Freitas, Mariane, Portfólio - do conceito à prática universitária: uma vivência construtiva. Disponível em www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10182_38031.pdf.

Ribeiro, José da Silva (prelo) Aprender e ensinar lá e aqui: desafios decorrentes de estar entre culturas acadêmicas diversas, Universidade Federal de Goiás.

Ribeiro, José da Silva. 2016. Etnografia digital e ensino a distância, Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 3, p. 459-474.

Ribeiro, José da Silva. 2012. Investigação e variantes curriculares no ensino online. Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. , v.2, p.108 - 116.

Ribeiro, José da Silva. 2014. O audiovisual no ensino em ambientes virtuais: dos videogramas à cultura participativa Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 38, p. 15-32, jul./dez.

Ribeiro, José da Silva. 2020. Aprendizagens Coletivas na Primeira Pessoa, Espaços autobiográficos [livro eletrônico] /organização Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues 1. ed. -- Goiânia, GO : Ed. da Autora. pp 8-18.

Ribeiro, José da Silva. 2016. Antropologia Visual Hoje os campos, as linguagens, as tecnologias. Conferência apresentada no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás. Disponível em www.culturavisual.fav.ufg.br/palestra_josé_ribeiro.