

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA • FERNANDO HERNÁNDEZ (ORGS.)



editora **ufsm**

2ª edição revista e ampliada

Reitor Paulo Afonso Burmann
 Vice-Reitor Paulo Bayard Gonçalves
 Diretor da Editora Daniel Arruda Coronel
 Conselho editorial Antonio Guilherme Schmitz Filho
 Daniel Arruda Coronel (Presidente)
 Darci Roberto Fidler
 Fabiano Geremia
 Félix Farret
 Lawrence Flores Pereira
 Liliana Essi
 Luciano Miranda Silva
 Marcos Piccin
 Marcus Vinicius Tres
 Marilda Oliveira de Oliveira
 Patricia de Moraes Costa
 Rogério Ferrer Koff
 Roni Blume
 Shani Carvalho Ceretta
 Coordenação editorial Maristela Bürger Rodrigues
 Revisão de texto Maristela Bürger Rodrigues
 Capa e arte inicial de capítulos Fábio Purper Machado
 Projeto graf. e diagramação Gilberto de Moraes Jr

F723	A formação do professor e o ensino das artes visuais / Marilda Oliveira de Oliveira e Fernando Hernández (organizadores). – 2. ed. rev. e ampl. – Santa Maria : Ed. da UFSM, 2015. 296 p. : il. ; 23 cm. ISBN 978-85-7391-233-3
	1. Arte 2. Artes visuais 3. Educação 4. Ensino 5. Formação de professores I. Oliveira, Marilda II. Hernández, Fernando
	CDU 73/7737

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt CRB-10/737
 Biblioteca Central - UFSM



Direitos reservados à:
 Editora da Universidade Federal de Santa Maria
 Prédio da Retórica – Campus Universitário
 Camobi - CEP 971 05-900 Santa Maria - RS
 Fone/Fax: (51) 3220.8610/8115
 editoriaufsm@gmail.com | www.ufsm.br/editora

Prólogo da 1ª edição	7
Prólogo da 2ª edição	9
1. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais	15
Fernando Hernández	
2. A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil	37
Ivone Mendes Richter	
3. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de artes visuais	51
Vivien Kelling Cardonetti e Marilda Oliveira de Oliveira	
4. Perguntas que conversam sobre educação visual e currículo	75
Irene Tourinho	
5. Deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual: implicações para a formação de professores	89
Raimundo Martins	
6. Tessituras sobre Arte e Arte Educação, ou: sobre deambulações no ensino de arte	103
Jociele Lampert	
7. Para uma formação de professores baseada no cosmopolitismo: currículo derivativo e possibilidades de exploração indireta da subjetividade	119
Laura Trafi-Prats	

8. A pedagogia das artes e a formação de professores na Colômbia: uma aproximação da licenciatura em artes visuais da Universidad Pedagógica Nacional	149
Julia Margarita Barco Rodríguez e Mónica Marcell Romero Sánchez	
9. Situação e desafios da formação de professores de artes na Espanha	171
Imanol Aguirre	
10. Olhares de Educador: o desafio de ensinar a ensinar artes visuais a crianças pequenas. Reflexões, descobertas, dúvidas e contributos nos umbrais da reforma	191
Patricia Berdichevsky	
11. Aprendendo com a orientação de relatórios de estágio na formação de professores de artes visuais - Entre um ecoespaço digital e a edificação de um eu profissional mediado pela escrita	213
Leonardo Charréu	
12. No preâmbulo de experimentar uma formação sem órgãos: anotações sobre preencher potências e inventar outras educações possíveis	243
Cristian Poletti Mossi	
13. O desenho de criação como dispositivo para a formação em artes visuais: estratégias pedagógicas para construir-se como investigador no campo da arte e da educação	257
Lutiere Dalla Valle	
14. Olhares sobre formação de professores e individuação (ou sobre a vontade de vaziar as formas)	275
Alice Copetti Dalmaso	
Sobre os autores	289

Prólogo da primeira edição

Este livro é um convite à reflexão, um exercício de compreensão e pretende lançar questões que possam ser discutidas em âmbito acadêmico. O material apresentado está direcionado aos profissionais da educação que trabalham com formação inicial e/ou continuada; aos professores de arte, em especial, e a todos os alunos da graduação e pós-graduação.

Sinto-me honrada em contar com a colaboração do professor Fernando Hernández na organização deste livro. Suas aulas foram um marco na minha vida acadêmica. Com ele, aprendi que a arte é algo complexo e que precisamos tratá-la com seriedade se desejarmos que a respeitem como disciplina. Agradeço ao professor Fernando por todas as contribuições no decorrer do processo da organização do livro, sem dúvida, esta obra não seria o que é sem a sua colaboração. A todos os nossos colegas, autores dos artigos deste livro, personagens protagonistas desta obra. A Editora da Universidade Federal de Santa Maria que sempre acolhe nossos projetos e nos recebe de portas abertas. E a atod@s-voces.com, meus ex, atuais e futuros alunos, razão pela qual continuo acreditando na Educação e no Ensino da Arte.

Marilda Oliveira de Oliveira

Uma nova formação para uma nova escola

Pensar sobre a formação docente não é apenas uma necessidade acadêmica, mas uma urgência social. A instituição escolar segue presa a um passado de cento e cinquenta anos, quando foi fundada, enquanto os docentes têm a missão de oferecer o desejo de aprender a sujeitos que vivem num mundo contraditório e que sofre mudanças constantes.

Nessas circunstâncias, propor-se pensar a formação dos docentes no campo das artes supõe, sobretudo, enfrentar um tema pouco debatido e quase nada investigado, já que, durante muito tempo, a visão dos profes-

sores de Artes Visuais, como 'práticos expressivos' foi considerada suficiente para aprendizagem apenas dos 'procedimentos' e das 'nomenclaturas'. Mas, na atualidade, num mundo mediado por representações visuais que contribuem a criar discursos identitários e que medelam construções subjetivas, é preciso outra bagagem, tanto teórica como procedimental para enfrentar a ação mediadora com os acadêmicos no que deveria ser a tarefa de contribuir para criar novos entornos de aprendizagem.

Justificada assim a necessidade deste livro e o desafio que supõe a reflexão coletiva que aqui se faz pública, tanto no sentido profissional como político (como se fosse possível separá-los!). Se o leitor atento prestar atenção ao texto, verá que do que aqui se fala não é de um 'deveria ser', tão frequente entre os acadêmicos dedicados à formação docente. São reflexões e propostas que emergem de práticas e experiências concretas, fruto de trajetórias dilatadas e comprometidas de cada um dos que participam deste projeto. A vocês nosso agradecimento, pela generosidade e entrega, frente a proposta que nos apresentou a professora Marilda Oliveira. Minha tarefa nesta aventura foi, sobretudo, a de acompanhar um processo, que desde o início me pareceu necessário e que, de certa forma, supôs, para mim, a continuação do trajeto de formação de professores que iniciamos, no ano de 1997, com os colegas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com quem nos propusemos uma formação docente que favorecesse práticas de construção identitária nos futuros professores. Trabalhar com Marilda foi uma grata tarefa porque ela facilitou nossa colaboração virtual e esteve sempre atenta à trama de relações que deu como fruto esta publicação. Que cada qual tome o caminho que acredite necessário nesta viagem, com a esperança de que não se detenham frente aos imobilismos paralizantes nem tampouco frente aos modismos pouco reflexivos. Boa travessia a todos e a todas.

Fernando Hernández

Prólogo da segunda edição

O que necessitam conhecer os docentes de artes?

Em março de 2013 foi publicado na imprensa espanhola os dados de um relatório realizado pela inspeção escolar do governo regional de Madrid. Esse relatório revelou que 86% dos 14.100 aspirantes a professores que se apresentaram às provas que lhes possibilitaria o acesso à carreira docente não superou uma prova com perguntas que deveriam ser respondidas por um estudante de 12 anos. Sem entrar na intenção política desse relatório, que interpretou vinculado à estratégia privatizadora do público, o que coloca em discussão o debate sobre o que deve saber um professor para exercer a profissão. Nesse caso, a admiração madrilenha considerou que os conhecimentos (que refletem os resultados da prova) são mais importantes (devem contar mais para a contratação) que a experiência ou o tempo de serviço. O argumento é que desta maneira, mediante uma prova de conteúdos, poder-se-ia contratar os melhores professores.

Além de questionar o sistema de acesso à docência no setor público, esta notícia afeta as faculdades de formação de professores (que por sinal, na Espanha, reformularam seus planos de estudo há três anos) que questionam que tipo de formação está sendo dada àqueles que não sabem dar conta daquilo que se supõe que teriam que ensinar. Também é certo, nos falamos de um ideal, do que deve ser um professor, uma professora, daqueles que promoveram esta prova e divulgaram seus resultados: alguém que, sobretudo, deve ser um transmissor de conteúdos. Estamos diante de uma defesa do *back to the basics* (uma volta ao essencial) como diriam os ingleses, como tarefa prioritária da escola básica... e da formação dos docentes. Algo que lembra o que tentou fazer Margaret Thatcher quando acusou aos centros de formação de ideologizar os professores.

Mas o que nos interessa na antessala deste livro, é que esta situação nos questiona como leitores sobre – o que deve saber um professor? O que valorizar na sua formação? E isso não é uma questão técnica, mas política,

filosófica e epistemológica. Está em pauta a configuração social que se quer promover, o tipo de sujeitos e de país que se pretende construir. E os conhecimentos que se consideram valiosos para transitar nesse mundo cambiante.

Recordemos que na Finlândia, que é o espelho onde se olham muitos países para encontrar o que se supõe que seja um exemplo de excelência educativa, aqueles que pretendem aceder como docentes nas escolas necessitam uma classificação de mais de 9 sobre 10 de média no mestrado e, no vestibular, há a exigência de uma grande dose de sensibilidade social (se valoriza a participação em projetos sociais e trabalhos voluntários,...). Uma vez preenchidos estes requisitos, cada universidade escolhe os aspirantes a professores mediante uma entrevista, com a finalidade de valorizar sua capacidade de comunicação e empatia. É exigido também o resumo da leitura de um livro; devem dissertar sobre um tema frente a um grupo de estudantes; realizar uma demonstração de suas atitudes artísticas e tecnológicas, e responder a uma prova de matemática. Como sequência deste processo de seleção, há um período de estágio e a realização de um mestrado. Toda esta exigência responde ao que a sociedade finlandesa valoriza em seus professores, mas também porque considera que não pode deixar em mãos de qualquer um a educação de seus filhos.

A justificativa desta introdução é porque o que propõe este livro gira em torno dos debates e propostas que ocorrem em diferentes lugares e contextos dos diferentes autores sobre a formação dos docentes que facilitaram a aprendizagem das artes nas escolas e universidades. Algo que afeta de igual maneira aos artistas educadores como aos educadores de arte. Como se formam esses professores? Que conhecimentos se priorizam? Que habilidades pessoais se potencializam? Que formas de fazer se valorizam? A estas e a outras perguntas tratamos de responder neste livro, mas, nesta introdução, gostaríamos de fazer uma reflexão e uma proposta.

As decisões que se tomam têm consequências

Consideramos que as respostas às anteriores questões dependem da concepção de arte e de ensino de arte que tenham aqueles que planejam a formação dos docentes e que decidem o que se aprende nas escolas. Não tem o mesmo valor uma visão expressionista que uma visão de experimentação em arte. Não se prioriza o mesmo aqueles que consideram – como ocorre nos países católicos – que as artes são um dom de uns poucos, frente àqueles que pensam que são um direito de todos. Não destacarão o

mesmo aqueles que priorizam modos de fazer (a execução e o domínio de uma técnica) que aqueles que valorizam os aspectos estéticos e apreciativos. Uma vez mais, as decisões que se tomam têm consequências. Mas as decisões não são verdades inquestionáveis, mas posições que, em geral, terminam por evidenciar relações de poder e de hierarquia. Por isso, as visões se podem impor ou entrar em consenso. Vejamos um exemplo.

Tive a oportunidade de participar, na Austrália, nas primeiras fases dos estudos para elaborar um novo currículo de artes visuais para o estado de New South Wells. Nessas reuniões participaram representantes da associação de artistas visuais, galeristas, pessoas do âmbito universitário e da entidade coordenadora da promoção das artes, além de educadores. Esta comissão tinha como missão fazer um diagnóstico da situação – o que seria mantido e o que mudaria no currículo para incorporar novas perspectivas sobre a educação das artes – e elaborar as bases de uma proposta que logo seria discutida nas escolas. Desses debates sairia o currículo de artes. Preparar para o ensino orientaria depois a formação inicial e continuada dos professores. Pareceu-me um processo exemplar, acostumado como estou a que as autoridades do país onde vivo designem ‘uma’ pessoa para realizar uma proposta. Assim acontece o que conhecemos, ou seja, quase ninguém se sente identificado com o que apresentam as autoridades e os expertos e em pouco tempo tudo volta à estaca zero.

O que quero dizer é que a formação tem que ver com o que se espera que os professores ensinem e com as experiências de aprendizagem que se espera que promovam. E isso não é uma questão de preferências ou de imposições, mas de um debate que anuncia propostas e que logo deve ser levado à realidade das escolas, para que cada estudante encontre um lugar para aprender a dar sentido ao mundo em que vive... e poder escrever sua própria história.

Ao chegarmos aqui, digo que não vou fazer uma proposta que responda às perguntas anteriores, já que isso seria dizer aos outros o que devem pensar e fazer. O que significaria cair no mesmo equívoco que questiono. Mas sim me atrevo a fazer uma sugestão. Considero que algumas das contribuições da a/r/tografia apresentam pistas para este debate. Especialmente a que se vincula ao nome da proposta: *artist, teacher, researcher* vinculados a um projeto de cartografar e documentar artisticamente a experiência de aprender em artes. O que leva a necessidade de vincular as posições de artista, educador e investigador daqueles que se dedicam a promover experiências de aprendizagem relacionados com as artes (com todas as artes).

Propor uma formação para que os professores no campo das artes transitem pelos papéis de artista, educador e investigador supõe ir além de restringir-se a uma tendência. Não é uma questão de adesão, mas de projeção. Nem de etiqueta, mas de projeto que se desloca e articula nos diferentes cenários e propostas pelas quais transita o professor/a de artes. Desta maneira não é alguém que persegue que outros façam o que já está decidido de antemão, mas que projeta e se envolve junto aos outros, documentando histórias, sinalizando conflitos e indagando artisticamente sobre experiências que merecem ser contadas.

Uma proposta para debater

Tudo o dito anteriormente é um convite para ir além dos limites impostos por quem considera que a arte e as práticas artísticas, tem que ver somente com o que fazem e mostram os artistas nos circuitos expositivos. E que a tarefa da educação é aproximar-se deles para conhecer suas histórias, intenções e modos de fazer. O que proponho, no entanto, vai muito mais além dessa imediatez naturalizada. Meu empenho é considerar que a formação desse professor que seja artista, professor e pesquisador considere:

- Que as crianças, os jovens e os diferentes grupos da comunidade não são consumidores, mas atores e autores de histórias que têm sentido contar artisticamente;
- Que as práticas artísticas podem conduzir experiências, conhecimentos e saberes relacionados com problemáticas vinculadas à identidade e à subjetividade, ao poder, às políticas culturais, à memória individual e coletiva;
- Que os projetos pedagógicos artísticos podem contribuir para abrir a escola e a comunidade ao diálogo com as múltiplas experiências que circulam pelo (seu) mundo. Neste sentido, o artista, professor e pesquisador têm o papel de contribuir com as mudanças das relações na escola e também na sociedade;
- Que as práticas artísticas realizadas na escola e nas comunidades possam brindar projetos apaixonantes para que se possa aprender sobre si mesmo, sobre os outros e o mundo;
- Que possa contribuir em apresentar propostas artísticas que questione e subverta formas de poder estabelecidas que mantenham a continuidade de relações hegemônicas;

- Que seja consciente da importância de compartilhar e aprender com os outros. Por isso lembra como professor, artista e pesquisador que também aprende quando facilita outras experiências para aprender;

- Que contribua com os projetos artísticos a construir pontes entre a escola, a família e as comunidades, com a finalidade de ampliar as relações e incorporá-las nos processos coletivos de aprender;

- Que esteja disposto a aprender do emergente, do que esteja em curso e não somente do que está estabelecido e reconhecido. Neste aspecto os modos de indagar e narrar dos artistas contemporâneos podem servir de referência para suas próprias histórias e relatos.

O que supõe um convite a percorrer outros caminhos que expandam nosso sentido de ser e reposicione a função reprodutora que atualmente tem a escola e, com frequência, a educação das artes. Este é o desafio que este livro convida os leitores a contribuir: formadores, pesquisadores, professores, artistas e quem se aproxime dos textos dos diferentes capítulos com atitude curiosa e olhar questionador.

Para esta segunda edição, apresentamos novos convidados que nos ajudaram a pensar a formação de professores na área de artes na Colômbia, na Argentina, na Espanha, em Portugal e nos Estados Unidos, além do Brasil, é claro. Desejamos a tod@s um bom proveito do material.

Fernando Hernández e Marilda Oliveira de Oliveira,
Organizadores.

Referências

- BENJAMIN, Walter. La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica. In: *Ensayos* (tomo I) Biblioteca de Filosofía. Madrid: Editora Nacional, 2002.
- BERDICHEVSKY, Patricia. La educación artística y la formación de espectadores. In: BOGGINO, Norberto. *Escuela abierta y mundos posibles*. Rosario: Homo Sapiens, 2009, p. 93-103.
- DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DUSSEL, Inés; GUTIÉRREZ, Daniela. *Educar la Mirada*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2006.
- ESCUELA DE BELLAS ARTES MANUEL BELGRANO. *Proyecto para la creación del plan para la formación de profesores de Artes Visuales*. (Documento interno). 2008.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando et al. (Org.). *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Octaedro, 2011.
- NFD. Instituto Nacional de Formación Docente. *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesores de Educación Artística*. Marco Nacional para los profesores. Buenos Aires Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- MARTINS, Raimundo. Rumos e rotas da imagem e da arte na educação. In: *Instrumento: R. Est.Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 285-291, jul./dez. 2012*.
- MEIRIEU, Philippe. "El niño, el educador y el control remoto". Entrevista realizada por Jacques Liesenborgs publicada en *Tromas: Educación, imágenes y ciudadanía*. 2005. Disponible em: <<http://www.tramas.flacco.org.ar/entrevistas/el-nino-el-educador-y-el-control-remoto>>. Acceso em: 14 mar. 2013.
- OLIVEIRA, Marilda. Três notas sobre a formação inicial em artes visuais: a perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula. *Instrumento: R. Est.Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 14, n. 2, jul./dez. 2012*.
- Sitios de Internet INFD <http://portales.educacion.gov.ar/infd/>



11

**Aprendendo com a orientação de
relatórios de estágio na formação de
professores de artes visuais: entre um
espaço digital e a edificação de um
profissional mediado pela escrita**

Leonardo Charreú

Escrever sobre o vivido é muito mais que contar o sucedido.
(Márcia Oliveira, 2011).

“So existe aquilo que se pode dizer” (Marcos Villela Pereira, 2013).
Vivemos o dia a dia com o nosso olhar colado aos ecrãs dos nossos smartphones, sempre ansiosos pela mensagem seguinte [...] e raramente pensamos na qualidade daquilo que fazemos.
(Luís Paulo, 22 anos, estagiário em Ensino de Artes Visuais).

Introdução

O texto que se segue incide sobre o processo de estágio na formação de professores de artes visuais. Tem como enquadramento o Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais para o Ensino Básico e Secundário, que a Universidade de Évora, em Portugal, ministra desde 2008-2009. É um curso decorrente da Reforma de Bolonha, que veio a instituir legalmente no país a necessidade da obtenção de um mestrado em ensino¹ para se poder ensinar em qualquer escola pública ou privada (Cf. MORGADO, 2009).

O conjunto de reflexões que convidó o leitor a seguir enfoca-se, em particular, num dos processos mais significativos deste novo modelo de formação de professores, que tem como corolário a concepção, redação e defesa pública de um relatório de estágio, seguindo um ritual e um modelo híbrido entre os antigos relatórios de estágio e as tradicionais teses de mestrado, com o qual o estudante universitário será aprovado (ou reprovado) para o exercício da docência.

O texto procura debater e interligar uma série de assuntos, temas e problemas que têm sido identificados. Alguns são perturbadores e inibidores enquanto outros parecem ser facilitadores, quer do processo de estágio, quer da elaboração do relatório, como retrospectiva dessa experiência vivida.

Essas reflexões constituem-se como uma espécie de avaliação preliminar informal do primeiro quinquénio de implementação deste modelo de formação de professores na universidade identificada. Não alimenta a presunção de se constituir como guia prescritivo para a formação de professores de artes visuais. Antes pelo contrário, os problemas mapeados, uns mais complexos que outros, significam que há a consciência de um longo

1 O Decreto Lei nº451/2007 (publicado no Diário da República, 1.ª série, Nº 38, 22 de fevereiro de 2007) define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio científico na República Portuguesa e determina, ao mesmo tempo, que a posse do título de mestre constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse decreto.

caminho que é necessário percorrer até se encontrar um modelo que seja mais satisfatório para as várias partes envolvidas: os professores formadores, os estagiários aprendentes, os alunos das escolas e, por fim, a sociedade que todos acolhe e onde adquire sentido uma boa parte daquilo que se faz.

Por outro lado, importa também ser consciente que este relato circunscribe um processo determinado que se reporta à realidade educativa de um país concreto, amarrado a acordos internacionais que, supostamente, deveriam contribuir para nivelar e harmonizar a formação de professores no espaço europeu e facilitar a mobilidade. Sabemos que a persistência de inúmeras dificuldades na revalidação de títulos entre países europeus (em particular os da área da educação) estão aí para demonstrar o longo trilha que ainda há a percorrer.

Aprender com este processo significa também, e em definitivo, retomar o lugar do aprendente. Voltar a ocupar esse lugar nem sempre é desejado por parte daqueles que têm responsabilidades diretas e pedagógicas nos processos de formação de professores. Apoiar-se numa certa humildade filosófica sócrática clássica do “*só sei que nada sei*” parece crucial para manter aberta a vontade de investigar e, por essa via, tentar compreender as linhas de força que moldam e reconfiguram sociedades de hoje. Todos temos consciência que são agora mais mutantes do que aparentavam ser.

E em ciências humanas o que parece estável e concreto, num ápice, se desfaz no ar. Por isso não são ciências exatas e, por isso, no que diz respeito à formação inicial de professores, a necessidade permanente da sua investigação e do seu estudo sistemático e contínuo.

Os jovens estagiários e os seus alunos, “duplos alienígenas” na sala de aula num novo tempo de ecologia digital

A contemporaneidade e as mudanças inevitáveis que nela ocorrem, em todos os níveis, colocam desafios estimulantes à educação de hoje e aos seus atores principais. Se uns receiam o que está acontecendo, seja por não conseguirem encontrar respostas capazes para alimentar a sua bagagem interpretativa desatualizada, seja por não terem sido treinados para continuar a aprender com autonomia, seja por não terem sido preparados para lidar, *grosso modo*, com a indeterminação, outros veem na agitação, na incerteza e na instabilidade contemporânea uma oportunidade para gerar pedagogias mais criativas e mais vibrantes, em contínua mutação, interligação e diálogo com o que ocorre fora das salas de aula.

A obra de Green e Bigum (1995) referia-se à juventude escolar de então como alienígenas na sala de aula. Muitos investigadores que pesquisam a escola e os seus atores sublinham o desencaixe, o desajuste entre a vida e os interesses dos jovens estudantes com os objetivos primários do conhecimento disciplinar veiculados pela escola tradicional. Estes passam por levar o jovem estudante a replicar o conhecimento que cada disciplina julga ser o mais adequado à sua formação, julgando também cumprir, assim, a presumida função político-pedagógica da escola.

Já Giroux (2009) utiliza o termo *juventude fronteira*² que é a que vive um tempo de passagem entre o modernismo e os pós-modernismo, habitando um espaço de forças contraditórias e tendências divergentes. Para este autor:

é um para os educadores compreenderem a evolução das condições de identidade no interior de culturas eletronicamente mediadas e como elas estão produzindo uma nova geração de jovens que estão entre as fronteiras de um mundo modernista de certeza e ordem, orientados pela cultura ocidental e suas tecnologias de impressão, e um mundo pós-moderno de identidades hibridizadas, tecnologias eletrônicas, práticas culturais locais e espaços públicos pluralizados (GIRoux, 2009, p. 104).

Quando sigo Green e Bigum (1995) e falo em duplos alienígenas, estou considerando o(a) jovem estagiário(a), por vezes pouco mais velho(a) que os seus alunos, como alguém que tendo passado pelo mesmo tipo de escolarização, ampliou, todavia, uma experiência vivida no mesmo tempo, mas noutro espaço, com a sua passagem mais ou menos veloz pelo ensino universitário. Essa experiência parece constituir-se tão pragmática quanto tecnocrática, fazendo-o(a), consequentemente, sentir-se agora um elemento estranho na sala de aula tradicional. Nisso não se distingue da maioria dos seus jovens alunos e alunas, em boa parte autoeducados num ecoespaço definitivamente digital. Em certa medida, na escola, ambos reclusam a um mundo que já não é o deles(as).

2. *Convin*, no entanto, sublinhar que o artigo original de Henri Giroux foi publicado em 1994(1) no *Journal of Advanced Composition*, v. 14, n. 2, p. 347-366, tendo sido outra versão publicada também nesse ano com o título *Education in the age of Sisyphus*, no periódico *The Annals of Educational Research*, v. 3, n. 2, p. 210-215 (segundo a nota a tradução da versão portuguesa). Esta chamada de atenção deverá ser levada em conta sempre que se citar o autorância ao longo do texto.

Autores preocupados com o excessivo peso das novas mídias sobre os jovens e sobre a formas como poderiam vir a pensar no futuro, não consideram que existam clivagens muito acentuadas entre estas gerações muito próximas: a dos “nativos digitais” e a dos “imigrantes digitais”. Nicholas Carr (HENRIQUES, 2012) considera como preocupantes certos aspectos da tecnologia que:

é usada por mais velhos e mais novos e os efeitos tendem a ser os mesmos para a maioria. A diferença é que quanto mais cedo está a ser usada por pessoas cada vez mais novas –, maiores serão os efeitos, na forma como aprendem a pensar. Uma das coisas que se sabem é que as grandes mudanças no nosso cérebro acontecem quando somos novos. Portanto, se as crianças estão imersas numa tecnologia que encoraja o multitasking e o pensamento distrativo, vão adaptar-se a isso e infelizmente não vão ter a oportunidade ou o incentivo para desenvolver modos de pensar mais contemplativos e reflexivos. Há o mito de que os ‘nativos digitais’ não sofrem os efeitos das novas tecnologias, porque se adaptam desde cedo. Acontece que isso é completamente errado: são bastante influenciados pelos aspectos positivos e negativos da tecnologia, porque ela marca a forma como pensam desde o princípio.

São, assim, duplos alienígenas, quer os estagiários, quer os seus “alunos-cobaias” das turmas que lhes tocam. Transitam de um tempo presente para um cenário, a escola, com excessivas marcas do passado para o qual muitos são obrigados a recuar. Não recuam por iniciativa própria, são recuados pelos dispositivos reguladores da escola numa luta desesperada desta para continuar a ser o que sempre foi. Um espaço replicador de práticas, rotinas e procedimentos autojustificados, com demasiada frequência alheado da cultura borbulhante que se manifesta fora dos seus muros. E quanto mais alheada é a escola daquilo que se passa fora dela, mais difícil se torna de se suportar por parte de seus usuários (alunos e, é justo dizer, muitos professores). A maioria só a tolera por ainda ser um local de socialização vital. A escola é a única entidade capaz de reunir num mesmo espaço físico os amigos e é o único lugar onde isso acontece, quer para alunos, quer para muitos professores. Fora isso, alguns ambientes parecem ter congelado no tempo sob o olhar, agora mais atento, dos jovens estagiários que, por vezes, têm a oportunidade de retornar à sua antiga escola cheios de dúvidas, mas também de muitas ilusões:

(...) Como tive a sorte de ser colocada em estágio numa escola onde tinha sido aluna, coloquei a mim própria várias perguntas antes de me apresentar de novo na escola. Agora como professora, Ou, pelo menos, como aprendiz de professora. Como seria a escola agora? Como ensinariam os seus professores? Ensinariam hoje da mesma forma como me ensinaram? Tinham passado quarenta e sete anos. A escola estava na mesma. E não era só essa impressão de estar tudo no mesmo lugar, as coisas físicas, os painéis que pintamos, o box, o sítio da biblioteca... Enfim. Refiro-me mais à pertinência de um certo ambiente de sala de aula, assim, muito matemática... ou potencialista de alguns professores a quererem sempre controlar o processo de ensino a partir dos seus interesses e daquilo onde se sentiam mais à vontade. Até acho que eram bons professores, humanos e dedicados. Mas teria gostado mais se me tivessem colocado perante projetos e trabalhos mais desafiantes, que tivessem puxado por mim e me tivessem permitido melhor para o ensino superior. E até para a vida. Ali, no regresso à minha velha escola, tive a sensação de recuar no tempo quando, se calhar, desajuro ter tido ovançado nele. A verdade é que me senti estranha, muito estranha ali, apesar de uma certa familiaridade. Os alunos a olharem para mim com um olhar entesentimento, enquanto no quadro se desboinava a velha matemática sobre o módulo-padrão, os traçador geométricos auxiliares e aquele troliha toda. A plada disto tudo é que a minha mãe, que arguiva tudo, ainda guarda uns trabalhos de módulo padrão dos seus tempos de estudante numa capa da disciplina de Educação Visual lá em casa [...]. Ter a sensação que o tempo parou, entre a escola que a minha mãe frequentou, há quase vinte anos(!) e a que agora encontro, não é uma sensação lá muito agradável. (Ana Cláudia³, 22 anos, estagiária em Ensino de Artes Visuais (excerto de relatório de estágio).

Assim, confrontados com os perturbadores olhares das crianças, diladados pelas novas tecnologias e pelos ambientes informais de aprendizagem que competem com a escola, percebemos as dificuldades da instituição escolar atual em participar na partilha dos diversos espaços ou mundos virtuais que os jovens habitam no ecossistema digital que os envolve de forma inapelável. Haverá seguramente honrosas exceções e parece até ser crescente o número de professores que ousam pisar esse terreno movediço das pedagogias híbridas analógicas/digitais. Alguns, até com sucesso, serão o tal pequeno grupo que confirma a regra? Outros, abertos e conscienciosos, adaptam-se como podem à nova ecologia digital não perdendo de vista a formação continuada

³ Pseudónimo para garantir anonimato do respondente.

enfocada nessas áreas. Arriscam, por vezes, uma pedagogia com uma forte dimensão experimental que sempre esteve arredada das práticas quotidianas da escola que sempre favoreceu certa previsibilidade ou não colocasse uma ênfase tão profunda nos chamados “planos de aula”.

Mas uma boa parte dos professores e educadores abdicou, por ideologia pedagógica (são conductivistas e pronto. Ou seguem outro modelo qualquer), cansaço (traduzida na repetida frase: “já não estou para me chatear”) ou pura incapacidade para procurar entrar com mais profundidade e intencionalidade nos meandros daquilo que se designa acima como *pedagogias híbridas*.

Elas são as que se desenvolvem considerando as inter-relações e interpenetrações entre os processos usuais (leitura, escrita, raciocínio, debate, crítica...) com os processos digitais de (realização, modelação, transformação, partilha, comunicação, interação...). Com esta perspectiva, procuro ultrapassar um pouco os agenciamentos e os enfoques meio-ambientais que circunscreveram as principais preocupações de Julie Matthews (2011) e o seu conceito de pedagogia híbrida.

São exemplos deste novo tipo de abordagem à aquisição, assimilação, acomodação, (re)construção e divulgação interativa e partilhada do conhecimento, os que envolvem a redação e a concepção por parte dos alunos de textos (e/ou imagens) que sintetizam um conjunto de ideias sobre momentos e conteúdos-chave de determinadas áreas científicas que tendem a esbater as fronteiras disciplinares. Assim, por exemplo, até a clássica revolução francesa (que ora pode abordada a partir da história geral, ora pode ser criticamente debatida a partir da filosofia política ou da sociologia etc.) pode ser analisada, recantada e dissecada em seus detalhes, podendo ser vista na sua imensa filmografia contemporânea. Pode ser, até, meio ficcionada em vídeo-documentário experimental (com inclusão hipotética de personagens atuais: que desafio será tentar fazer isso hoje com jovens na escola?) ou em animação digital, com guião produzido e interpretado pelos próprios alunos e disponibilizada, para natural orgulho e satisfação dos seus pais, nos imensos espaços de alojamento, acesso e partilha que existem na Internet, onde toda a gente tem acesso e onde pode, inclusive, manifestar a sua opinião.

Stommel (2012b) procura avançar com uma definição de pedagogia híbrida considerando-a como aquela que considera toda a aprendizagem que acontece simultaneamente em sala de aula (ou outro espaço físico) e a que ocorre on-line. Confundindo-se “aprendizagem mista” com “pedagogia híbrida”, este autor distingue estes dois termos:

aprendizagem mista descreve um processo ou uma prática; pedagogia híbrida é uma abordagem metodológica que ajuda a definir uma série de processos e práticas variadas (a aprendizagem mista é tática, enquanto pedagogia híbrida é estratégica). Quando as pessoas falarem de aprendizagem mista, elas estarão a referir-se ao local onde a aprendizagem acontece; uma combinação de sala de aula e on-line. A palavra híbrida tem conotações mais profundas, o que sugere não só que o lugar de aprendizagem é alterado, mas que uma pedagogia híbrida fundamentalmente repensa a nossa concepção do lugar. (STOMMEL, 2012b).

Nas pedagogias híbridas, a escola perde a sua centralidade como único ambiente de aprendizagem. Em certa medida, controla ainda o processo, porque é dela que emergem os projetos e, de algum modo, deve controlar os sentidos éticos e científicos do conhecimento que se quer promover. Sendo uma organização supostamente democrática, esse controlo procura verificar se esses seus sentidos serão condizentes com os da maioria que, em suma, são os que tornam viável o modelo de vida partilhado das sociedades ocidentais.

Então, o que designamos como duplos “alienígenas” são, portanto, mais do que indivíduos vivendo uma nova forma de vida, são mais do que dois grupos de jovens alienados e escassamente diferenciados. Fazem parte de uma estrutura social pós-moderna ou, como muitos preferem, da alta modernidade, emersa nesta nova techno-natureza digital que evolui há pelo menos duas gerações: a dos jovens que nasceram entre os finais da década de 1980 e o início dos anos 1990 – faixa onde se situam agora os nossos estudantes – e os que nasceram entre finais dessa década e a primeira, depois de virado o milénio – banda onde se situam os que hoje vivem a infância e adolescência e que até designamos como alunos-cobaia, dado também fazerem parte da *experiência* de estágio dos nossos universitários.

Percebe-se, portanto, em alguns países (como em Portugal), uma espécie de corrida às aposentações por parte de uma geração de professores nascida num outro tempo dominado pela oralidade e pela escrita. Ainda que uma parte desta velha geração de professores não desejasse perder uma série de regalias relativas aos valores pecuniários da sua aposentadoria, outra parte assume ser total ou parcialmente incapaz de se relacionar com os desafios colocados por este tempo novo. Ambas abdicam do enfrentamento com o novo desafio, quantas vezes mesmo antecipando, com custos pessoais insuportáveis, a salífica aposentadoria. Ela surge, no último momento, como solução confortável para quem quer assistir, de pantufas

calçadas, talvez em frente à televisão (ou até mesmo ao computador, cada vez mais identificado com a televisão) ao desenvolver de novas narrativas para as quais não foram capazes de vislumbrar uma solução dentro dos rígidos paradigmas escolares em que foram formados e que um dia julgaram imutáveis. Na verdade, como sublinha Henri Giroux, estes professores formados num tempo de suposta previsibilidade positivista habitaram:

as escolas públicas (que) não têm sido capazes de criar a possibilidade de pensar através do carácter indeterminado da economia, do conhecimento, da cultura e da identidade. Consequentemente ficou difícil, senão impossível, para tais instituições entenderem como as identidades sociais são formadas e desafiadas nas condições políticas e tecnológicas que têm produzido uma crise nos modos pelos quais a cultura é organizada no ocidente. (GIRoux, 2009, p. 112).

Os recentes e constantes erros de cálculo das previsões económicas, que passam agora por serem quase "naturais", estão, na verdade, aí para servir de exemplo ao aserto de Giroux. Na realidade, os números finais anuais da economia (crescimento do PIB, das exportações, da balança de transações correntes etc.) de uma quantidade assinalável de países, tendem a ser sempre menores do que os que são apresentados como previsão, envolvidos por uma determinada ânsia de previsão otimista de uma boa parte dos respetivos governos, com a clara finalidade de influenciar e retirar dividendos políticos dos seus cidadãos.

O que pode significar o ato de ler e escrever numa cultura tornada maciçamente iconográfica e digital. A geração Twitter e SMS

Persistem, no entanto, nos vários patamares que os alunos têm que ascender no seu trajeto escolar – e, porventura, vencer – um conjunto relativamente imóvel de práticas escolares que, aparentemente, estarão para durar, não se vislumbrando por enquanto alternativa credível. Entre elas, o exercício da escrita, onipresente em muitos dos episódios escolares que vão dos sérios exames nacionais de acesso, às simples provas disciplinares de aferição de conhecimentos. A escrita prevalece, ainda assim, sobre outro qualquer meio de comunicação, apesar das queixas crescentes, no panorama universitário, em particular entre os seus professores, da qualidade deplorável de muitos dos textos escritos pelas novas gerações de jovens que chegam à universidade.

São o resultado da geração Twitter ou SMS, bem analisadas e discutidas por Nicholas Carr (2011), com as suas práticas discursivas telegráficas, frias e secas, estruturando-se na abreviatura, abusando dos acrónimos, com as quais se canaliza partes substantivas das palavras comuns, secando, em esqueleto informe, o corpo tornado inexpressivo da comunicação, mesmo a mais breve. Para muitos autores, como Carr (2008, 2011) a Internet tem efeitos perversos no nosso cérebro, tornando o nosso pensamento mais distrativo, errático e excessivamente rápido. Devido à velocidade e bombardeamento de informação constante, a Internet e os seus sites, crescentemente interativos, fazem-nos perder a capacidade de concentração e nos tornam pessoas menos reflexivas.

Luis Paulo, autor do excerto de escrita autobiográfica (difícilmente elaborado, segundo a opinião do próprio, registrada oralmente) pertence a essa geração nativa digital, a que já nasceu em plena era da Internet de acesso massificado:

[...] acho que sempre escrevi mal e até era repreendido em casa, quando andava na escola primária. Mais pelo meu avô do que pelos meus pais, que dizia sempre não entender o que escrevia nos textos de Português, História e outras disciplinas. Mas, felizmente os meus professores entendiam os meus galimatufios e parece que isso chegava-lhes. Fora da escola, e até nela, os escandalos, passavam moreses de tempo com a Playstation, estava viciado naquilo, não mories de tanto dos meus amigos. Assistia por me reunir com eles, eu e a maioria dos meus amigos. Assistia por me reunir com eles, discutir e trocar jogos. Se os meus pais tivessem sido mais rigorosos comigo talvez hoje o minha caligrafia fosse melhor. E até as minhas ideias mais claras, sobretudo a minha capacidade de expressar. No meu ensino básico utilizavam muito o sistema de escrita múltiplo, em que apenas ínhavamos de assinalar com um 'x' a caligrafia nem o desenvolvimento dos ideais. Quando não era o 'x' era uma linha ou uma setinha a ligar conteúdo com conteúdo. Assim também corrigiam os testes num instante. Só em filosofia, no ensino secundário, é que tive mesmo que punar pela escrita. E aí foi difícil. Tive o sorte de ter em casa uma pessoa mais velha, a minha irmã, que era de letras e ajudou-me imenso. Ajuda que tivesse que transferir uma parte da minha mensagem para ela. Acho incrível que nunca tenha escrito uma carta a ninguém, como se vê às vezes nalguns filmes mais antigos. Há tempos descobri um modo de viagem mais fácil nos ângulos. Sempre tive curiosidade em saber o que estava lá dentro. Abri e, lá dentro, amarrados em maços, com fios de seda de vários cores, como se fossem notas de banco, cimentos de curtos, cada um acondicionado no respectivo envelope, cortado cuida-

dosamente a leitura num dos topos. Eram certos escritores nos anos sessenta, de África, do meu avô para a minha avó, quando lá campiu o serviço militar. Aí parece que ele lá tinha todo o tempo do mundo enquanto eu, e os jovens da minha geração, vivemos o dia-a-dia com o nosso olhar colado aos ecrãs dos nossos smartphones, sempre distraídos pela mensagem seguinte, e o que comunicamos é dito com a maior economia de palavras possível. Queremos fugir comunicar com o maior número de pessoas das nossas relações, e fazer o maior número de coisas possível. E só no parte da tarde, porque da manhã é frequente recuperarmos dos exógenos da noite. Então, raramente pensamos na qualidade daquilo que fazemos. Quando vejo o meu avô inventar-se de manhã, com aquela calma toda e, nesse dia, vai só corrigir um algarismo para converter a galáxia do canário. Acho-o mais feliz do que eu. O seu projecto nesse dia é só o de corrigir um bom dia e fazer um consento doméstico. Orfeu, é fazer um milhão de coisas, a correr que nem um dardo, de um lado para o outro [...]. (Luís Paulo⁴, 23 anos, estagiário em Ensino de Artes Visuais).

Percebe-se, em algumas práticas avaliativas da escola atual, como os testes de escolha múltipla, os trabalhos de pesquisa na Internet, que não são mais do que simples copiar/colar de conteúdos, uma possível gênese da perda do exercício da escrita como forma de construção e expressão de um conhecimento mais sensível, mais humano.

O testemunho atrás parece antecipar ou confirmar o estado de *singularidade* que, segundo Kurzweil (2006, p. 7), corresponde a um período, que o autor ainda crê encontrar-se num futuro próximo, durante o qual a mudança tecnológica será tão rápida, e o seu impacto tão forte, que toda a vida humana será irreversivelmente mudada. Esta teoria, que muitos questionam com o argumento de não ser suficientemente fundamentada e de ser demasiado especulativa, assenta na *lei do retorno acelerado* (*Law of Accelerating Return*, no original, inglês), segundo o qual o ritmo da tecnologia criada pelo homem está em aceleração e o seu poder está expandindo a um ritmo exponencial. Segundo Kurzweil, tal evolução terá mesmo implicações na evolução biológica na espécie humana.

No entanto, uma boa parte dos professores, em algumas partes do mundo ocidental, reage pelo lado da adesão à *tecnologização digital* galopante da vida quotidiana. Veem nela uma forma de se aproximar da cultura digital de onde emergem os seus aprendentes, mas também uma forma de exploração didática com potencialidade para se retirarem inúmeras vantagens.

Jesse Stommel (2012a) integra um crescente grupo de educadores que têm uma perspectiva clara e relativamente otimista da digitalização crescente das estruturas contemporâneas de ensino/aprendizagem. Começa por caracterizar, não sem ironia, a nova geração de estudantes que, segundo ele, estão a evoluir de uma fase “Estudante 1.0” para uma “Estudante 2.0”, acompanhando, assim, a evolução da própria Internet. As aulas são transformadas em ecossistemas onde os professores deverão decidir como envolver estas novas espécies de estudantes. Com um pé num mundo físico e num mundo virtual,

os nossos alunos já não são apenas corpos atrás das suas máscaras, já não são apenas recipientes. Eles tornaram-se complicações, amalgamas, uma concatenação de web sites. São as pessoas à nossa frente, mas também os seus avatares em World of Warcraft, e os perfis que eles criam no Facebook. Falam com a boca, mas também com os dedos, tocando rapidamente nas teclas dos seus smartphones. [...] Tornaram-se mais do que apenas olhos, ouvidos e cérebros para alimentar. Agora, alimentam-nos a nós, e eles mesmos, e uns aos outros, com um desfile inintermível de caracteres de texto twitterizados. Não devíamos nós, como professores 2.0, trabalhar com e não contra o fluxo? [...] Não deveria a aprendizagem centrada no aluno, tanto quanto possível, endereçar-se a esta nova reconfiguração dos estudantes? (STOMMEL, 2012a).

O relatório “Tomorrow Project”⁵ datado de 2011 (Cfr. Referências AAVV), com dados recolhidos nos Estados Unidos da América, em 2010, destaca que nesse ano da recolha o número de professores e diretores de escola que tinham smartphone tinha duplicado em relação a 2008. Outros dados interessantes revelavam que enquanto apenas 11% dos professores em 2007 atualizavam os seus perfis nas redes sociais, a pesquisa revelou que esse número passou para 44% os que em 2010 atualizavam regularmente Facebook, sendo ainda de 45% os diretores de escola que se transformaram em usuários sistemáticos dessa rede social.

O número de administradores escolares que se preocupam com a forma de avallar os recursos digitais aumentou de 9%, em 2009, para 35% em 2010, revelando o crescente interesse da educação pelos conteúdos digitais. O relatório continua com outros dados que parecem confirmar a Lei do Retorno Acelerado acima descrita: 30% dos professores utilizam agora

4 Pseudónimo para garantir anonimato do respondente.

5 O Projeto Tomorrow (www.tomorrowproject.org/) é uma organização californiana (EUA) sem fins lucrativos que estuda os impactos da tecnologia sobre as escolas, os professores e os estudantes, com particular ênfase na promoção da educação matemática, científica e tecnológica. Possui líderes nos regulares com amistasas significativas compreendendo dezenas de milhares de respondentes.

podcasts e vídeos na didática diária, o que significa, tão só(!), um acréscimo de 50% relativamente ao ano de 2008. O interesse dos professores na utilização dos sistemas online de ensino cresceu também 76% neste intervalo de tempo (2008 a 2010).

Na didática e nas práticas quotidianas de sala de aula, o peso e a predominância dos conteúdos, estratégias e plataformas digitais é tal que os professores, administradores e planificadores educativos têm considerado a equidade digital e o acesso doméstico do estudante aos conteúdos e plataformas digitais, como um assunto que merece destaque. Em 2007 eram apenas 12% os profissionais de educação que se preocupavam com a igualdade de acesso dos estudantes às tecnologias digitais, em 2010 esse percentil tinha subido para 30%, considerando-o como um dos desafios maiores das suas administrações escolares.

Outro relatório recente da organização norte-americana Associação Nacional das Lojas Académicas (National Association of College Stores) destacou a subida de 6% de vendas dos e-books em apenas um quadrimestre. Do mesmo modo assinalou o fato de ter descido em 15% o número de alunos que utiliza os computadores pessoais para ler textos, enquanto atinge os 39% os alunos que agora utilizam um e-reader, privilegiando o Kindle da Amazon (52%), logo seguido pelo Nook da livraria rival Barnes & Nobles (21%) e depois pelos dois populares produtos da Apple, o iPhone (17%) e iPad (10%), numa competição que, pertencendo neste início à realidade consumista norte-americana, tende, todavia, a globalizar-se pela força com que esses produtos chegam aos mercados de todo o mundo, mesmo os mais remotos.

Neste último relatório, o que parece ser bastante interessante é o fato de 75% da amostra responder que teria optado (ainda) pelo formato em papel se tivessem tido oportunidade de escolha do formato da obra.

Os resultados-chave do relatório mais recente (Cfr. AA.VV, 2013) também ligado o "Tomorrow Project" acabam por sintetizar cinco ideias principais que interessam a alguns dos objetivos deste texto. Os resultados destacam certas tendências que acredito estarem se processando a uma escala global ocidental. Assim, o estudo sublinha nos seus resultados que:

- os jovens professores estão aderindo às tecnologias emergentes, às mídias sociais, assim como aos equipamentos móveis, como autorfor-mação para as suas futuras exigências de ensino. Por exemplo, os futuros professores estão alavancando sites de redes sociais e fóruns de discussão como fontes informais de desenvolvimento profissional para complementar os seus cursos formais;

- apesar de se relacionarem confortavelmente com o uso de tecnologia, os jovens estagiários afirmam que as suas experiências de campo e a observação dos seus professores orientadores são ainda melhor maneira de aprenderem a integrar a tecnologia na didática;

- os diretores de escolas têm grandes expectativas sobre as experiências tecnológicas dos seus futuros professores, no entanto, as ferramentas tecnológicas específicas e as técnicas que os estagiários estão aprendendo a usar nos seus métodos de ensino não correspondem totalmente às expectativas dos diretores de escolas;

- os estagiários tanto dão ênfase ao papel da tecnologia para o sucesso académico do aluno como ao impacto na sua própria eficácia como professor;
- pensando na sua profissão futura, os estagiários consideram o acesso a ferramentas de tecnologia e a recursos, para apoiar os planos de aula, como um dos cinco principais fatores que irão determinar o seu sucesso futuro como professor.

Levando em consideração que o relatório se refere a uma realidade concreta de uma sociedade (a norte-americana), desde há muito marcada pela onipresença inevitável da tecnologia, em muitos dos quadrantes economicamente poderosos (indústria militar, indústria de lazer etc.), não nos parece exagerado extrapolar os seus resultados para outras realidades sociais como espelho das rápidas transformações que estão ocorrendo no chamado mundo ocidental, onde, quantas vezes adotando um tipo de enunciações verdadeiramente espetaculares, são lançados comercialmente, como "acontecimento", os mais vistosos aparatos tecnológicos que, num ápice, todo o mundo vai consumir. Só foi necessário cerca de dois anos para que se desenvolvesse a 3ª (!) geração de i-pads que foram lançados simultaneamente num conjunto de países que apresentam um assinalável poder de compra dos seus cidadãos: EUA, Austrália, Canadá, França, Alemanha, Hong Kong, Japão, Singapura, Suíça e Reino Unido.⁶ Em dois anos lançaram-se três gerações de aparatos i-pad. O que dá mais de uma geração (ou o que se entender por isso, se levarmos em conta que é de máquinas que estamos falando) por ano.

Os jovens que chegam hoje às universidades e que escolheram a tarefa desafiante de serem professores (ainda que muitos os tenham como má referencial), são esses mesmos que já estão transitando, em muitos poucos anos, da era teclado mecânico, para a era do gesto de arrasto (função

⁶ Ver em <http://www.bbc.co.uk/news/technology-17397908>

drag and pull) na atraente superfície vítrea dos *i-pads*, *i-phones* e *e-books*, onde tudo o que o gesto humano faz, a máquina obedece, como por magia, em doses mais ou menos harmoniosas de luz e cor, que encantam quem observa, fazendo, por isso mesmo, também aumentar os níveis de desejo do consumidor comum. Enquanto a primeira geração vendeu 15 milhões na estreia, a terceira, dois anos depois, vendeu 55 milhões.

O tradicional som "clac" do teclado mecânico de pressão tende a deixar-se de ouvir. As mãos e, em particular os dedos, já não martelam, antes puxam, reviram, esticam, encolhem telas digitais e imagens. A experiência eletrônica digital torna-se, portanto, cada vez mais háptica, cada vez mais *a-pel-ativa*, no sentido em que envolve e aciona mais pele, mais contato do corpo na relação do sujeito com a máquina. Mais *digital* não só porque eletronicamente melhora a performance, mas porque usa também mais dedo.

Estamos, portanto, no dealbar de uma nova era. Os jovens que aspiram a ser professores, por vocação ou por necessidade, vivem este tempo novo imersos nas suas tecnologias de fascínio, atravessando este período em rápida mudança sem que se antevêja, para já, que se tome outro rumo que inverta a vertigem da novidade sobre novidade, que ora condiciona, ora atrai. Por isso, e como este movimento parece ser imparável, as percepções que acima analisamos estão neste exato momento distorcidas (para cima), tornando esta parte do presente texto aquela que fatalmente mais se desatualizará, no contexto deste livro, a cada ano que vai passando.

O (difícil?) processo individual de escrita quando este implica falar de si e da forma como se vê o mundo e se relata a experiência vivida

Ainda que a quase totalidade daquilo que uma criança, que agora começa a vida escolar, vai precisar de saber fazer no futuro, não está sendo ensinada na escola, uma boa parte da educação contemporânea, e os pressupostos políticos que a sustentam, funcionam na crença pragmática de que aquilo que o jovem precisa de saber fazer para se integrar no mundo do trabalho (com sorte, pelo menos duas décadas depois de iniciar a escolaridade), cada vez mais complexo, é básica e totalmente ensinada na escola.

A vertigem tecnológica em que estamos enredados, da qual vimos atrás a sua dimensão exponencial imparável, com percentis evolutivos a cada ano que passa, em que se duplicam determinados indicadores, diz-nos também, com quanta rapidez, uma série de objetos e práticas se tornam rapidamente obsoletas.

A geração que hoje se aproxima dos cinquenta anos jamais imaginou a emergência, proliferação e evolução dos telefones celulares. Pode servir com um exemplo perfeito em como o presente não nos prepara convenientemente para o que poderemos vir a esperar no futuro. Os variados mecanismos, comandos e funções dos telefones celulares não foram ensinados na escola, num tempo em que nunca poderiam ter existido, todavia, a sua utilização teve de ser aprendida a partir de uma necessidade de urgência que, em muitos produtos, sabemos que tem sido artificialmente construída ao nível do desejo (impulso consumidor) pelas principais multinacionais. A estratégia principal tem sido muito simples: o herói, ou heroína (ator, atriz, desportista etc.) "usa" convenientemente no poderoso espaço mediático um determinado produto. Ato contínuo, toda a gente acha que consumir e utilizar esse objeto é, de alguma forma, uma estratégia para se aproximar do seu ídolo, sair da sua identidade difusa, e dar um salto (nem que seja apenas... imaginário) em direção a um outro *status* social, mesmo que, no essencial, não se tenha saído do mesmo lugar.

Mas onde esta geração à qual pertence os nossos estagiários ainda parece se sentir mais desconfortável é no campo da escrita e no uso das várias possibilidades comunicacionais e expressivas da linguagem. Mais do que isso, não se sentem à vontade no uso da linguagem e do texto como forma e meio de desenvolvimento de uma narrativa que fale sobre tudo deles. Têm dificuldades em conceberem formas de raciocínio que estruturam alguma complexidade. Em particular, aquela que procura ultrapassar os meros jogos de linguagem ou o pensamento veloz, mas errático, decorrente do uso das abreviaturas. A força de uso torna-as normais e, na verdade, toda uma geração as compreende (o chamado "texting lingo" utilizando o original inglês dos que estudam este novo fenómeno⁷), mas o seu significado também escapa às gerações precedentes, educadas num tempo que desconheceu o uso de códigos radicalmente curtos e por vezes exageradamente sincopados. O texto do estagiário seguinte é um exemplo cabal disso e aponta pistas interessantes para entendermos como certa escola, mais distraída e não tanto homogênea quanto seria desejável (pelo menos no que respeita à adoção de alguns códigos ou exigências comuns) vai permitindo certas práticas discursivas excessivamente sintéticas e tolerando uma determinada tendência de continuidade de condutas escolares que muitos acham preocupantes:

⁷ Existem alguns diccionários sobre essa nova linguagem de abreviaturas, concebidos por advogados para controle de país, como o de Walsden (2010).

Acho que frequentei uma escola um pouco liberal demais. Lembra-me de utilizar as abreviaturas que usava para enviar mensagens no telemóvel para responder às questões das tes-disciplinas. A professora de Geografia dizia, inclusive, que o que mais interessava era resposta acertada. Então, se assim era, professores de alguns colegas meus eram mais rigorosos com o uso da língua. Eu omitira-me não ter tempo de acabar os testes que me pareciam sempre longos de mais. Ainda por cima eu sempre escrevi com lentidão. É o meu grande problema. Quando ideias começam a fluir naturalmente. Com o tempo achamos contar como foi esta minha experiência de estágio, aí sim, senti umas dificuldades tremendas. Se falamos de coisas, factos históricos ou científicos, objetos, e os descrevemos, tudo bem, mas quando a tónica é falar de nós, como nos sentimos ao longo este processo. Bem aí, tudo por mais fininho? Bem no fundo, não me sentia preparado para falar de mim, assim de maneira tão íntima. A questão foi que o vocabulário que tinha adquirido ao longo do meu percurso escolar pareceu-me claramente insuficiente. Mais do que o vocabulário, era a prática ou o hábito de falar de mim, das minhas dúvidas e dos meus medos, como se, eu não falando deles, pudesse safar-me melhor ignorando-os. A prática disse-me que não foi bem assim. João Ricardo, 22 anos, Estagiário em Ensino de Artes Visuais.

As dificuldades desse estagiário são muito comuns às de outros universitários: habituados a (des)creverem sobre objetos, dados e fatos externos codificados como conhecimento em algum âmbito disciplinar. Em muitas áreas, a universidade prolonga as práticas e rotinas disciplinares do ensino básico e secundário onde, durante anos a fio, o aluno nunca falou sobre si e em raros momentos se questionou. A escola não lhe deu essa oportunidade. Daí que muitos jovens universitários em estágio sintam tremendas dificuldades no que toca a enfrentarem o desafio para desenvolverem uma narrativa que pudesse sair da lógica descritiva cartesiana do mundo que os rodeia.

A avaliação tradicional ignora o "eu" do aluno, preferindo que este replique um conhecimento que o currículo acha mais adequado à função político-pedagógica da escola e, concomitantemente, às competências

⁸ Expressão idiomática portuguesa que se refere ao uso do texto ou da linguagem de modo formalmente correto e "seco".

que se julgam que o aprendiz terá de adquirir. A expressão escrita perde terreno em relação a um certo pragmatismo comunicacional que, vimos acima, na sua dimensão "texting lingo", ser bastante inexpressivo e incapaz de veicular ideias complexas ou sentimentos elaborados. Muitos autores e literatos defendem precisamente a existência escolar da literatura como ferramenta pedagógica, não só para servir de estrutura às questões do léxico e da sintaxe de uma dada língua, mas, sobretudo, para ampliar o mundo emocional do leitor. Na realidade, o que muitos escritores fazem é convidar-nos, precisamente, a sentir e experimentar um conjunto de sentimentos e pulsões vitais dos personagens das suas histórias, ampliando, assim, também o mundo interior de cada um.

No entanto, para além do conhecimento e domínio do conteúdo que o currículo continua a veicular, também sabemos que, para enfrentar um mundo pleno de incertezas e complexidades, se precisam de pessoas com importantes índices de autoconfiança, adaptação à mudança (tornada agora patológica no chamado espaço ecodigital) e inteligência emocional. Estas últimas qualidades, na realidade, tanto deveriam circunscrever a esfera do alunado como a dos seus professores e prendem-se, umbilicalmente, a uma outra importante qualidade humana, que é o autoconhecimento, em particular, o que transporta consigo o "julgar-se". Segundo Jorge Larrosa (2002, p. 82):

o autoconhecimento e o julgar-se implicam que podemos "fazer" coisas com nós mesmos. O duplo que a pessoa constrói quando se olha, se diz, e narra, ou se julga, está implicado naquilo que a pessoa pode e deve fazer consigo mesma.

Quem tem prática de observação de estágios depara-se, com alguma frequência até, com esses duplos de que nos fala Larrosa. Por vezes, os jovens estagiários transfiguram-se para bem e, às vezes, para mal. O duplo *construído* quantas vezes tomando como referência os seus professores mais admirados, ora encaixa na personagem que julgam mais adequada ou, ao invés, se desajusta completamente ao ato pedagógico, entendendo-se este como um ato que, no fundo, é essencialmente performativo. Neste ato é frequente a voz adolada (no seu timbre, intensidade e expressividade) se afastar da voz natural do jovem estagiário quando se esforça por prender a atenção de uma turma agitada.

A questão desta *construção* de uma pessoa exige também uma vontade prévia, uma motivação forte e vinculativa, enfim, corresponde a todo um processo intimamente conectado com um projeto de vida,

que é único, ainda que a futura dimensão profissional seja apenas uma parte da vida de uma pessoa (ser parte pequena ou grande, depende da forma como cada um se entrega à profissão) e muitas profissões tendem a homogeneizar e diluir o eu de cada indivíduo numa amalgama cada vez mais difusa que alguns designam como identidade profissional. Segundo Elliot Eisner (1998, p. 66),

colocamo-nos sempre numa posição construtivista. Construímos as nossas experiências, não as temos simplesmente [...] As biografias pessoais e os modos particulares de pensamento possibilitam ao indivíduo a experimentação do mundo de maneira única. As formas singulares de experimentar possibilitam novas formas de saber para manter viva a cultura.

Sem pretender ser demasiado personalista, na verdade, nós não somos apenas uma parte passiva da nossa experiência no mundo. Não "temos" simplesmente as nossas experiências, como afirma Eisner. A racionalidade com que fomos instituídos, e que fomos aperfeiçoando ao longo dos tempos, obriga-nos a reagir sempre que sentimos que, num mundo de inúmeras opções, que é hoje o nosso, há alternativas e existem outros caminhos. Escolher ser professor é, em definitivo, ter tudo isto bem presente. É importante sublinhar este ponto, tendo em conta que todos os estagiários tiveram um percurso prévio de atelier artístico e ao escolherem ser professores estão lidando, alguns, com as pressões, as dúvidas e, por vezes, as angústias resultantes da sua escolha.

Muitos dos jovens estagiários colocam tanto cuidado naquilo que a psicologia denomina como *externalização*, porque sabem que a sua exposição mais ou menos pública (perante seus alunos, seus supervisores e avaliadores) é uma inevitabilidade, pois, como diz Larrosa (2002, p. 82),

a fabricação do duplo é inseparável de um conjunto de operações de exteriorização. O duplo converte os indivíduos em uma coisa exterior e aberta para os outros. A pessoa não se vê sem ser ao mesmo tempo vista, não se diz, sem ser ao mesmo tempo dita, não se julga sem ao mesmo tempo julgada, e não se domina sem ser ao mesmo tempo dominada.

O estágio, assim como a sua narrativa (o relatório de estágio) acaba por ser também aquilo que, para o jovem estagiário, se pode denominar como "a experiência de si". É certo que é uma experiência contextualizada, num tempo e num espaço específico, sujeito a inúmeras pressões,

provenientes de vários lados, às quais está procurando dar uma resposta. Com muita probabilidade, corresponde, para muitos, ao seu primeiro momento biográfico de contínuo autoquestionamento, não só do ponto de vista da profissionalidade (suas opções estratégicas e suas didáticas julgadas mais adequadas aos projetos idealizados para aulas concretas), mas também sob o ponto de vista do seu projeto de vida pensado para um dado momento concreto. E nesse projeto ressoa, a toda a hora, uma série de processos que Jorge Larrosa (2002, p. 82-83) bem identifica:

A Experiência de si se constitui no interior de aparelhos de produção de verdade, de mecanismos de submissão à lei, de formas de auto-afecção na qual a própria pessoa aprende a participar expondo-se nos olhares, nos enunciados, nas narrações, nos juízos e nas afecções dos outros. Além disso, a pessoa não é senão o modo como se relaciona com o seu duplo. Não se deveria pensar em termos de um eu autêntico, ou real, ou selvagem, que estaria falsificado, fisionomado ou submetido em seu duplo. Não se é senão um conjunto de relações consigo mesmo. Daí a importância da noção da experiência de si, experiência não depende do objecto nem do sujeito. Do primeiro eu (transcendental, original) ou do segundo (que seja empírico, e sua cópia). A experiência é o que ocorre 'entre' a relação e a mediação que tem o poder de fabricar o que relaciona e o que media, é o que os dispositivos pedagógicos produzem e capturam.

A dificuldade da maioria dos estagiários reside, pois, no uso da linguagem para exprimir (em relatório) essa "experiência de si" e, ao mesmo tempo, a experiência externa, como a concepção do plano de aula, a planificação, a gestão das aulas, dos alunos etc., e os modos como elas se interrelacionam.

Estratégias, tendências e problemas expressos nos produtos finais (relatórios) do estágio

Um relatório é, em primeiro lugar, um "relato" de algo acontecido, ou seja, a comunicação a "alguém" de algo julgado importante e merecedor de destaque. O primeiro crivo do relatório, constituído por pessoas especializadas na área, determinará, necessariamente, a natureza do conteúdo, como bem pontua Marcos Vilella Pereira (2013, p. 214):

o 'para quem' da escrita é constituinte da própria escrita. O destinatário da escrita é, ao mesmo tempo, um sujeito realmente existente e um sujeito possível. Realmente existente porque toda escrita dessa natureza pressupõe um leitor, e esse leitor deve ser tomado como referência para o endereçamento das ideias.

O facto desse "alguém" ser constituído por uma espécie de tribunal direto, constituído por três professores, e por um tribunal indireto, constituído por um número variável de testemunhas (normalmente são estudantes colegas, por vezes são familiares) dado à natureza do ato público que é a defesa do relatório, é um referencial não só temido por parte de muitos estagiários, como também, em muitos casos, limitador da própria natureza do relatório. Sobre tudo quando têm a consciência plena de que da decisão desse "tribunal" depende a prossecução, dificuldade ou interrupção de todo um projeto de vida.

Estagiários inseguros tendem a seguir um guião prévio, assumindo uma narrativa descritiva, excessivamente estruturada e cheia de formalidades expectáveis: a descrição do ambiente escolar (caracterização da arquitetura do espaço escolar, o número de alunos, o número professores, o estudo sociométrico da turma etc.).

O avaliado julga defender-se, assim, melhor, cumprindo de forma funcional e procedimental os requisitos do guião, numa linguagem técnica própria, cheia de termos do âmbito das chamadas Ciências da Educação, para garantir a sua cientificidade.

Outros estagiários arriscam fazer ouvir as suas "vozes", utilizam a primeira pessoa na redação, uns certificando-se se a podem utilizar (com consulta prévia aos seus supervisores científicos) outros, pouco, consideram que essa adoção é a única possível para tornar coerente a comunicação de algo que também é, como vimos acima, "uma experiência de si".

Há ainda outro grupo de estagiários que são os que seguem um conjunto de estratégias mistas, tornando o relatório deficiente e disperso em qualidade, com alguns excertos razoáveis misturados com outros que são *copy/paste* dos inúmeros textos digitais a que hoje se pode aceder com uma simplicidade e facilidade desconcertantes na Internet. Uma certa prática adquirida no ensino básico e secundário pela realização dos trabalhos por pesquisa na Internet, a inúmeras disciplinas, pressupondo a apropriação e uso livre dos textos (relassinados pelos estudantes com o seu nome, se bem que configurando claramente uma situação de plágio, acaba por ser tolerada (às vezes até ostensivamente ignorada), pelos professores do Ensino Básico e Secundário, que avaliam apenas a capacidade de pesquisa dos seus alunos, encantados, muitas vezes, pelas extraordinárias coleções de dados de que os jovens são capazes de fazer de um dia para o outro, fazendo um simples uso pragmático da rede de amigos, da tecnologia e sem qualquer mínimo esforço de natureza cognitiva.

Assim, treinados por longas práticas de pesquisa e pelo uso da cópia e apropriação do texto sem recurso às regras de citação e de redação científica,⁹ precisas e rigorosas, a questão académica do plágio acaba por atingir também uma boa parte dos relatórios de estágio, requerendo, da parte da supervisão científica, um esforço redobrado de atenção e cuidado ao longo do processo de escrita. Daí que queira vários momentos de monitorização prévia como forma de deteção precoce deste problema de plágio que hoje é considerado o problema número um em certos ambientes académicos contemporâneos, como o comprovam estudos recentes (CHEEMA et al. 2011; HONIG, BEDI, 2012).

As investigações desses autores revelaram que, enquanto uma boa parte do plágio é intencional, outra parte se deve apenas à ignorância por parte dos jovens estudantes, que desconhecem as regras básicas da redação científica em contexto académico. Uma das conclusões deste estudo aponta precisamente para a necessidade de "educar" os jovens estudantes para o uso correto da linguagem que lhes é externa e tem autoria própria, estando, por isso, defendida por direitos de autor.

O modelo ou estrutura do relatório é outra das problemáticas que ao longo destes cinco últimos anos tem vindo a levantar várias questões formais, transversais também a outras universidades e instituições de formação inicial de professores. O antigo *Dossier de Estágio*, pesado e de natureza arquivística, que os jovens estagiários entregavam no final do seu processo formativo, foi substituído pelo relatório, e este integrado numa nova lógica de formação avançada de mestrado, decorrente da Reforma de Bolonha, tem procurado, com algumas resistências, assumir-se como "Tese de Dissertação". Tese essa que, em termos formais, muitos relatórios na verdade não são, mas que podem vir a ser caso o estudante opte pela discussão de um "tema" do seu interesse que lhe sirva de base (ou não) ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

Nesse sentido, muitas instituições¹⁰ que conferem grau de mestrado nesta área têm privilegiado este modelo que, partindo do desenvolvimento de um tema, procura integrá-lo nos projetos de aulas dos estagiários. Com o desenvolvimento de um tema, avalia-se a capacidade de pesquisa e de maturidade intelectual do estagiário, a criatividade das suas análises e dos seus

⁹ Na Universidade de Évora são utilizadas as regras da *American Psychological Association (APA)*. São também seguidas na maioria das universidades públicas e privadas portuguesas.

¹⁰ Este modelo híbrido de relatório estágio/tese de mestrado é seguido na Universidade de Évora, na Universidade Lusitana de Humanidades e Tecnologias (Lusboa), no Instituto de Arte e Design (Lisboa), na Escola Superior de Educação de Setúbal, na Universidade da Madeira etc.

cruzamentos teóricos (quando existem) entre outras variáveis. Em muitas situações, os estudantes são integrados em escolas com projetos educativos definidos. Algumas acabam por não acolher ou dificultar a aplicação no terreno dos temas de interesse dos estagiários. No entanto, este problema tem sido muito considerado pelos professores que orientam os jovens estagiários nas escolas e que, felizmente, tem partido dos seus interesses para dinâmica cotidiana das aulas em que atuam. Assim, de algum modo, as escolas se renovam nas suas práticas e nos seus projetos numa periodicidade quase anual, e este tem sido um dos pontos sempre relevados pelos professores seniores das escolas que orientam estágios neste novo modelo.

Limites, processos e alternativas para renovação e continuidade. Para onde ir?

Chegados a uma fase no processo, em que cada remessa de relatórios parece, em muitos dos seus aspectos, clonar a precedente (em particular os que assumem um modelo mais descritivo, o que revela a fragilidade em se seguir um guião), importa pensar em estratégias e metodologias que possam refrescar o processo e evitar a queda numa rotina ensimesmada, repetitiva e cheia de formalismos, desaproveitando o potencial que existe para as ciências da educação e para formação inicial de professores, em particular, naquilo que pode ser aproveitado a partir dos relatos e das narrativas expressas num produto (o relatório) tão “quente” e, por isso, tão próximo da energia das escolas reais e dos seus professores e alunos concretos. E essa energia não está sendo devidamente captada. Sabemos que essas escolas estão longe, por vezes muito longe, de se parecerem com as escolas ideais sobre as quais se continua a escrever infundáveis rios de tinta. Daí a importância destes produtos para se perceber, a partir de dentro, as linhas de força que hoje conformam, por vezes, reforçam e reconfiguram as escolas contemporâneas.

Para alimentar certa criatividade e dimensão autoral no processo de escrita dos relatórios, ainda que compreensivelmente titubeante (dada a juventude e relativa imaturidade de alguns jovens estagiários) de forma a aproximá-los a uma determinada dimensão performativa da sua origem académica (artes e áreas afins), torna coerente a exploração de novas abordagens à redação do texto a partir de perspectivas mais abertas e integradoras da própria subjetividade do jovem estudante e das formas como ele se está construindo como sujeito, sob as pressões, limitações

e possibilidades oferecidas por determinados contextos sociais vizinhos, que são a escola e a universidade onde estuda.

Em certa medida, quando se direciona o jovem estagiário para uma espécie de autoexposição ou autoconhecimento, com questões prévias (do género: “O que é que eu aprendi/estou aprendendo com este processo? Onde tive mais dificuldades? Por quê? Quais serão as minhas debilidades? Como poderei supri-las? E os meus pontos fortes? Como poderei tirar melhor uso deles? O que me faltará aprender?) é no sentido de lhe dar a possibilidade de melhor chegar até si, facilitando-lhe o trânsito num mapa cheio de cruzamentos, entroncamentos e, até, algumas vias sem saída.

A partir do momento em que as suas respostas começam a ecoar pelos interstícios sociais que rodeiam a experiência vivida do estudante, e até pelos espaços públicos mais amplos, o próprio estudante vai chegar a experimentar um conhecimento elaborado a partir de si mesmo, que é aquele que melhor se sedimenta, criando um lastro importante para dar estabilidade (tal como o verdadeiro lastro dos navios) à sua viagem empreendida. A questão é, continuando a metáfora, exatamente a de captar toda a energia da experiência de si do estagiário e iluminar um determinado contexto que se quer conhecer melhor, como pontua Marilda Oliveira (2011):

numa autoetnografia, a própria experiência é usada para iluminar o contexto social no qual está inserida. Escrever sobre o vivido é muito mais que contar o sucedido. Na verdade, talvez o sucedido seja o mais irrelevante, uma cortina por detrás da qual se debate a experiência em toda a sua complexidade.

Assim, o conhecimento de algumas perspectivas que emergem das pesquisas narrativas, assim como seus respectivos processos autoetnográficos e/ou autobiográficos¹¹ de escrita e os seus autores mais relevantes (CONNELLY; CLANDINI, 1995; HERNÁNDEZ, 2005; HERNÁNDEZ; RIFA, 2011; HUMPHREYS, 2005; SPRY, 2011; VAN MANEN, 2003) parece de momento uma solução interessante para a renovação e frescura que se pretende dar a uma experiência que parece entrar num processo de arriscada estagnação. No entanto, importa levar em conta o que diz Marcos Pereira (2013, p. 214) sobre as fragilidades e limitações do uso da escrita e da palavra que, até aqui, parecem estar assumidas como centrais no relato do processo

¹¹ Sobre a diferença aqui entre autoetnografia e autobiografia, ver Hernández e Rifa (2011).

de estágio e do seu produto emergente: o relatório de estágio. Se, por um lado, “a palavra é substrato para a verdade, é porto seguro para evitar o deslizamento contínuo do tempo. A palavra, nesse caso, é o próprio tempo, é o mundo encarnado. A palavra faz existir. Só existe aquilo que se pode dizer”. Por outro lado, existe uma consciência de uma certa limitação que se pode dizer: “(palavra-prisão) na sua tarefa de nos fazer acerrar a dimensão da palavra mente sensíveis da experiência humana e, por conseguinte, indizíveis;

(...) em um extremo, a palavra representa a prisão do pensamento. Violência contra o movimento infinito e intensivo que é o fluxo da consciência, ela fixa, demarca, regula e constriange o pensamento. Se o exercício do pensar é da ordem do ensaio e da criação, a palavra surge aí como a marca de uma positividade castradora, o exercício do limite. Nesse caso, porto do suposto de que nenhuma palavra basta; ou seja, nenhuma palavra é bastante para dizer tudo aquilo (na extensão e na intensidade) que ela pretende dizer. A palavra, nesse caso, é uma cornucópia ao contrário: tenta-se colocar dentro dela, em sua forma limitada, o infinito de significações e sentidos que provém da vida e do mundo. (PEREIRA, 2013, p. 213).

Thomas Barone e Elliot Eisner (1997, p. 90) complementam, de forma ainda mais pragmática, defendendo uma postura que recusa abrir à da língua ou do número a exclusividade de se poderem constituir como os únicos veículos para chegar ao significado. Pelo menos a certos tipos de significado:

é importante ressaltar que nem a língua nem o número têm um monopólio sobre os meios através dos quais os seres humanos representam o que chegam a saber... As imagens visuais, por exemplo, tornam possível formular significados que escapam à descrição linguística.

Todavia, uma nova metodologia, muito recente, conhecida na sua designação inglesa como *artography*,¹² procura responder a essas limitações da palavra. Na realidade, a perspectiva artográfica é uma metodologia que tende a ser desenvolvida por um número crescente de investigadores, em particular, os que provêm do campo artístico. No essencial, esforça-se por ultrapassar as limitações da linguagem como veículo de expressão de experiências humanas que só as artes podem proporcionar. Segundo Rita

Irwin (2012) e Annita Sinner et al. (2006), a artografia é uma forma de pesquisa situada no interior da *Investigação Baseada na Prática* que inclui as práticas do artista (músico, poeta, artista visual, bailarino...), as do educador (professor/aprendiz) e as do investigador (pesquisador).

O que parece básico e distintivo nesta metodologia é o fato de colocar o artista/investigador/educador no centro da investigação ao considerar a sua percepção como algo de importante a destacar, sendo, por isso, essencial que quem investigue adotando nesta metodologia mantenha, pelo menos, certa prática regular e certa cumplicidade com o seu próprio trabalho artístico enquanto artista, procurando saber, ao mesmo tempo, o que os educadores contemporâneos andam a investigar.

Por isso, uma marca distintiva desta perspectiva é a de permitir aos seus artistas, pesquisadores e professores a criação não só de textos, como também dos mais variados artefatos artísticos (pinturas, esculturas, histórias de quadrinhos, fotografias, animações, vídeo-documentários etc.) que equivalam, de certa forma, às interpretações obtidas a partir das suas questões originais de pesquisa, ao mesmo tempo que continuam a prestar atenção à evolução desses mesmas questões que conduzem as suas pesquisas.

E, nesse sentido, procura-se, com a artografia, ultrapassar aquela ideia destacada por Marcos Pereira (2013, p. 201) da “palavra como prisão do pensamento”. Na realidade, ao mergulhar as perguntas da investigação nas práticas dos artistas, educadores ou arte-educadores acabam por influenciar as práticas num determinado período de tempo. O que parece ser um sacrilégio, segundo determinadas perspectivas metodológicas de investigação que sustentam a ideia que o investigador não deve deixar o seu papel de neutralidade, aparece aqui, ao invés, como uma oportunidade de inovação, de criatividade e de desafio ao colocar também o investigador como sujeito e objeto da investigação.

Tal como na investigação-ação há, portanto, uma certa dimensão intervencionista assumida. O *artographer* faz “coisas” e procura um aperfeiçoamento da prática e uma compreensão desta a partir de diferentes perspectivas, ou procurando utilizar essa prática no sentido de compreender a sua experiência e a de outros que, no caso dos estágiários, serão os seus alunos (IRWIN, 2012, p. 86).

Assim, o contexto do estágio para um jovem estudante que ambiciona tornar-se professor, proveniente de uma graduação com formação artística prévia, a maioria deles continuando a fazer trabalho artístico da mais diversa natureza, a perspectiva artográfica oferece-lhe uma oportuni-

12 A palavra designação é criativa e singular, na medida em que é meio artístico (visual) e uma palavra: “a de artista”, de reconhecer e “a” de escrever em língua portuguesa, sucessivamente, artista, investigador e professor. Já a segunda metade do termo “graphy” na sua etimologia grega (γραφειν – grafôein) significa “escrever”.

idade de continuar a trilhar caminhos que já conhece e, ao mesmo tempo, como um cartógrafo, conhecer desvios, sem os quais jamais poderá chegar a sua verdadeira natureza e a do espaço social que os envolve.

Há, pois, um grande desafio para as instituições formadoras. Situa-se à jusante do processo formativo, mesmo no seu final, no importante e angustiante (para alguns estudantes) momento do ritual acadêmico da defesa dos trabalhos de fim de estágio. Um júri de provas (já que o termo *tribunal* ou *banca* parece excessivamente regulador) deve entender e compreender os meandros conceituais e metodológicos, as mistificações e as aberturas (fachas) que a investigação implicou e desvelou. Por isso, a sua composição passa a ser mais do que um mero ato de gestão académica. Em si, este júri também passa a fazer parte do ato performativo a ser avaliado.

Nota de agradecimento e epílogo final: Aos três estagiários que aceleraram, ainda que sob anonimato, que as suas “vozes” fizessem parte deste trabalho e lhe dessem um certo sentido. A mistura de suas vozes, perscrutadoras e inquietas, com a de alguns investigadores consagrados, procuraram dar coerência ao que julgamos ter ficado subentendido ao longo do texto. Certa ideia que mais importante que a investigação em si, e os seus rigores metodológicos, são as pessoas e aquilo que são capazes quando se libertam dos constrangimentos que os afetam.

Referências

- AA.VV. *Learning in the 21st Century: digital experiences and expectations of tomorrow's teachers*. Washington: Blackboard, 2013. Disponível em: <http://images.email.blackboard.com/Web/BlackboardInc/%7B844fe5cc-3-3c7d-4ec0-824b-489b25ca8062%7D_ProjectTomorrow2013_Teacher_Report_Draft.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2013.
- AA.VV. *Speak Up 2010, National Findings* (Report). Irvine: Project Tomorrow, 2011. Disponível em: <http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/SU10_3EofEducation_educators.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2013.
- BARONE, Thomas; EISNER, Elliot W. Arts-based educational research. In: JAEGER, R. (Ed.). *Complimentary methods for research in education*. Washington: AERA, American Educational Research Association, 1997. p. 73-98.
- CARR, Nicholas. *The shallows: what the Internet is Doing to Our Brains*. Nova Iorque: W.W. Norton & Company Inc., 2011.

CARR, Nicholas. *Is Google making us stupid? What the Internet is doing to our brains*. *The Atlantic* (versão on line), n. de Jul. 2008. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>>. Acesso em: 7 mar. 2013.

CHEEMA, Zulfiqar et al. Conceptual awareness of research scholars about plagiarism at higher education level: Intellectual property right and plagiarism. *International Journal of Academic Research*, v. 3, n. 1, p. 666-671, 2011. *ent. International Journal of Academic Research*, v. 3, n. 1, p. 666-671, 2011.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. *Dejame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

EISNER, Elliot W. *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós, 1998.

GIROUX, Henri. Deixando pra lá: juventude fronteira e educação pós-moderna. *Revista da FACCED*, n. 16, p. 101-127, jul./dez. 2009.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienigenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

HENRIQUES, Ana Górgão. *A Internet mudou a nossa percepção do tempo*. *Entrevista a Nicholas Carr*, em *Público On Line* (28/11/2012). Disponível em: <<http://www.publico.pt/tecnologia/noticia/a-internet-mudou-a-nossa-percepcao-do-tempo-1573458>>. Acesso em: 7 mar. 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. *El enfoque constructivista*. Texto introdutorio al curso de doctorado: Educación de las artes visuales, cultura visual y construcción social. Programa de doctorado: Artes visuales y educación, un enfoque constructivista. Universidad de Barcelona, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat. *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro, 2011.

HONIG, Benson; BEDJ, Akanksha. The fox in the hen house: a critical examination of plagiarism among members of the academy of management. *Academy of Management Learning & Education*, v. 11, n. 1, p. 101-123, 2012.

HUMPHREYS, Michael. Getting personal: reflexivity and autoethnographic vignettes. *Qualitative Inquiry*, v. 11, n. 6, p. 840-860, 2005.

IRWIN, Rita. The practice of autoethnography. In: MARTINS, Catarina; RASECA, Manuela; MARTINS, Vitor (Org.). *A procura de renovações de*

estratégias e de narrativas sobre educação artística. Porto: Gesto Cooperativa Cultural CRL, 2012. p. 85-93.

KURZWEIL, Ray. *The singularity is near: When humans transcend biology*. Nova Iorque: Penguin Books, 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomás Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

MATTHEWS, Julie. Hybrid pedagogies for sustainability education. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, n.33, p. 260-277, 2011.

MORGADO, José Carlos. Processo de Balonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 37-62, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Material didático produzido para a disciplina de Prática de Pesquisa A: Abordagens metodológicas em educação e artes*. Santa

Maria: Programa de Pós Graduação em Educação (mestrado e doutorado), 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. Espaço aberto: a escrita acadêmica, do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

SINNER, Annita et al. Arts-based educational research dissertations: reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education*, v. 29, n. 4, p. 1223-1270, 2006.

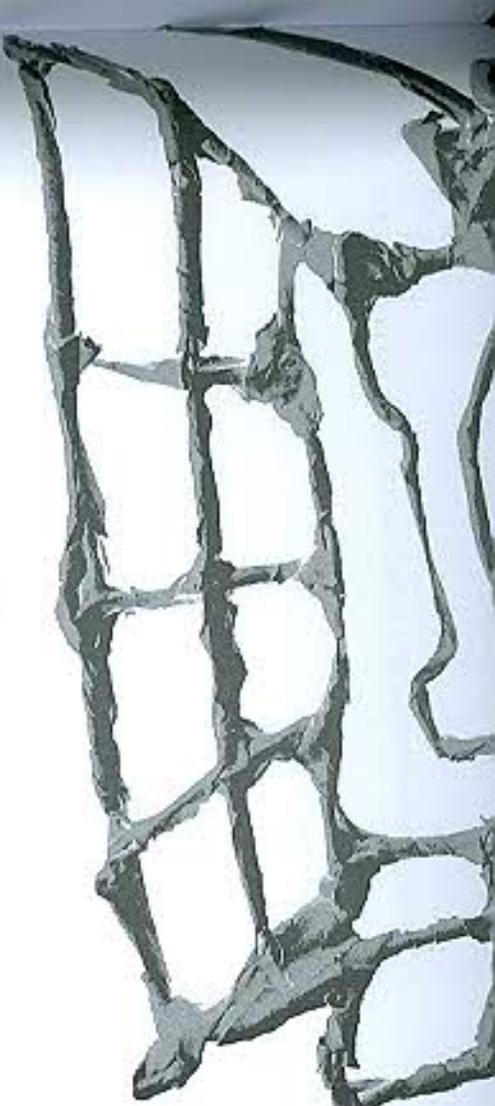
SPRY, Taml. Performing autoethnography: an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, v. 7, n. 6, p. 606-732, 2001.

STOMMEL, Jesse. Student 2.0. Hybrid pedagogy. In: *A Digital Journal of Teaching & Technology*, jan. 2012. Disponível em: <http://www.hybridpedagogy.com/Journal/files/Student2point0.html>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. Hybridity, pt. 2: What is Hybrid Pedagogy? Hybrid Pedagogy. In: *A Digital Journal of Teaching & Technology*, mar. 2012. Disponível em: http://www.hybridpedagogy.com/Journal/files/Hybridity_2.html. Acesso em: 12 fev. 2013.

VAN MANEN, Max. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books, 2003.

WASDEN, L. *Internet Lingo Dictionary: A parents guide to codes used in chat rooms, instant messaging, text messaging and blogs*. Disponível em: <http://www.agidaho.gov/publications/InternetSafety/InternetLingoDictionary.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2013.



12

**No preâmbulo de experimentar uma
formação sem órgãos: anotações sobre
preencher potências e inventar
outras educações possíveis**

Cristian Poletti Mossi