**Aprender e ensinar lá e aqui: desafios decorrentes de estar entre culturas académicas diversas**

José da Silva Ribeiro

PPGACV e PPGAS, Universidade Federal de Goiás

**Resumo:**

Desde 2016 trabalho como professor visitante da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Instado pela Pró-reitoria de graduação a oferecer uma oficina no *SIMPÓSIO DO ENSINO CRIATIVO, COLABORATIVO E INOVADOR*. Entendi que meu contributo poderia centrar-se sobre minha experiência docente no ensino universitário em Portugal e no Brasil (2016 – 2019). Não tratarei de uma análise comparativa de sistemas, mas de uma reflexão, ou autorreflexão, sobre as práticas de ensino e pesquisa desenvolvidos num e noutro país e instadas pela pergunta central do SIMPÓSIO – Por que pensar num ensino criativo, colaborativo inovador? Trata-se de uma reflexão pessoal, no entanto, incorpora alguns testemunhos de alunos e colegas, sobretudo tutores que lecionaram disciplinas que eu supervisionei. Na abordagem das práticas de ensino em Portugal senti a necessidade de abordar as mudanças provocadas pelo Reforma do Ensino Superior do denominado Processo de Bolonha.

**Introdução**

Depois de uma passagem como docente pelo ensino preparatório e secundário (atualmente 2º e 3º ciclo do ensino básico e secundário[[1]](#footnote-1)) iniciei em 1993 a docência no ensino superior no curso de Mestrado em Relações Interculturais, disciplina de antropologia visual, posteriormente acumulei com a docência em ensino a distância das disciplinas de Antropologia e de Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia. Tratava-se, então, de um percurso pelo ensino presencial de pós-graduação e de ensino distância de segunda geração[[2]](#footnote-2). Em 2010 a Universidade Aberta de Portugal passa por uma profunda mudança decorrente do *Processo de Bolonha* e pela criação e implementação do *Modelo Pedagógico e Virtual[[3]](#footnote-3)*. Foi no quadro destas mudanças que desenvolvi minha atividade de pesquisa, ensino e extensão (serviço à comunidade) entre 2010 e 2015.

1. **Rumos para um sistema europeu de ensino superior**

O denominado *Processo de Bolonha* introduz no sistema de ensino superior dos países europeus profundas mudanças. Em primeiro lugar a adoção de uma política educacional supranacional comum aos Estados-Membros da União Europeia (e aos 45 países aderentes) com vista à criação de “sistema europeu de ensino superior”. Antes as universidades “fixaram e mantiveram inúmeros elementos próprios, de natureza nacional ou regional, face a especificidades de ordem política, religiosa, cultural, econômica, das quais resultaram distintos “modelos” (por exemplo os modelos napoleónico e humboldtiano[[4]](#footnote-4)), diferentes relações com o Estado e a administração pública, estatutos jurídicos variados, projetos educativos e culturais, e ainda formas de organização dos estudos, consideravelmente plurais” (Lima e All, 2008 p8).

A preparação das mudanças que visaram a criação do “espaço europeu de educação superior” durou mais de uma década desde a DECLARAÇÃO DA SORBONNE em maio de 1998 até à sua implementação em 2010.

Em 1998, em Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta onde perspetivaram já a construção de um “espaço europeu de educação superior” (DECLARAÇÃO DA SORBONNE, 1998). No ano seguinte, os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a chamada DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999), onde assumem como objetivos o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros. Este sistema europeu de educação superior é considerado “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade”.

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica. (in LIMA e All2008:11)

Eram assim apontadas as metas para 2010:

* Espaço de **ensino superior europeu estruturado em três ciclos** – Licenciatura (graduação) 3 anos, Mestrado 2 anos e doutorado 3 anos.
* Respeito pela **autonomia institucional e pela diversidade**.
* **Harmonização, compatibilidade e comparabilidade de graus académicos** através da criação de Unidades Curriculares e de ECTS (EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM - Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Crédito) com o objetivo de gerar procedimentos comuns que garantam o reconhecimento da equivalência acadêmica dos estudos efetuados noutros países fomentando assim a mobilidade de estudantes no espaço europeu de ensino superior.
* **Comparabilidade -** Qualidade e níveis quantitativos comparáveis.
* **Mobilidades e empregabilidade** de estudantes, professores, investigadores e técnicos.
* **Aprendizagem ao longo da vida** (LifelongLearning ‐ LLL).
* **Qualidade e financiamento** fortes das IES - Instituições de Ensino Superior.
* Financiamento mais adequado das IES, com sustentabilidade via financiamento público. Evolução para a **diversificação das fontes de recursos financeiros**.
* Entrosamento dos princípios e objetivos da Agenda de Lisboa[[5]](#footnote-5) com o Processo de Bolonha na criação da sociedade e **economia do conhecimento** na Europa.
* Refocagem do Processo de Bolonha versus **sustentabilidade, alargamento do acesso** ao Ensino Superior, calendários escolares e académicos, criação da European Research Area (ERA).
* **Investimento programático** e contratualizado em função de metas a atingir.
* Desenvolvimento de políticas nacionais para registo e **acreditação de formações superiores** com base em critérios de aceitação internacional, devidamente adaptados ao país.
* Operacionalizar **formações curtas para o mercado de trabalho** dentro da estrutura de ensino superior de dois ciclos e também via formação pós‐secundária.

A argumentação produzida revela-se compatível com a chamada Estratégia de Lisboa, aprovada em 2000 sob a presidência portuguesa, na qual a União Europeia assume a criação do “espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo”, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social. Uma criação que, até ao momento, se vem revelando bastante mais difícil de realizar do que aquilo que inicialmente se poderia prever. O Processo de Bolonha, contudo, tem-se revelado um processo dinâmico, fortemente liderado e monitorado periodicamente[[6]](#footnote-6). No ano seguinte à Estratégia de Lisboa a Declaração de Praga (Maio de 2001) confirma orientações anteriores referentes à Importância da aprendizagem ao longo da vida (LLL) e ERASMUS[[7]](#footnote-7), à garantia da **qualidade nos processos de acreditação e de certificação de formações**, a adesão de mais países à declaração de Bolonha (33 países),ECTS - EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM em todos os graus e formações e suplementos aos diplomas; reafirma o forte consenso nos objetivos comuns: mobilidade, empregabilidade, compatibilidade, competitividade, matérias nucleares; e acrescenta mais três linhas de ação - **atratividade e competitividade** do ensino superior europeu, apoio à **colaboração transnacional**, **ao maior envolvimento dos estudantes** na gestão das instituições.

A legislação[[8]](#footnote-8) que institui em Portugal o processo de Bolonha (DL nº 74/2006), refere que se torna necessário 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, artigo 60). Considera 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 – REVISTA CET).

1. **Modelo Pedagógico e Virtual da Universidade Aberta**

O Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta de Portugal decorre da “passagem de um modelo de ensino a distância industrial (2ª geração), centrado na distribuição ao estudante de um pacote de materiais de aprendizagem (interação entre o estudante e os conteúdos), para um modelo centrado no desenvolvimento de competências com recurso integral aos novos instrumentos de informação e comunicação. Esta transição é exigida, não só pelos atuais desenvolvimentos no âmbito das tecnologias, como pela construção de um espaço europeu de ensino superior” (Pereira e All, 2007: 8).

O espaço europeu de ensino superior, torna imperativa uma maior responsabilização do estudante pela sua aprendizagem, ao mesmo tempo que exige novos modos de ensinar e aprender, dado que, ao invés de colocar a tónica apenas na informação que o estudante recolhe e processa, enfatiza a aquisição e o desenvolvimento de competências, e requer para isso a adoção de posturas pedagógicas que comprometam o estudante a ser um participante ativo, a desenvolver competências metacognitivas (aprender a aprender), a adotar atitudes construtivas perante a sua capacidade de autorrealização com vista à aprendizagem ao longo da vida, a tornar-se cada vez mais autónomo e capaz de interagir de modo responsável em contextos grupais.

Assim o modelo da Universidade Aberta desenvolve-se em consonância com quatro grandes linhas de força: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital. Estas linhas de força norteiam a organização do ensino, o papel do estudante e do professor, a planificação, conceção e gestão das atividades de aprendizagem a propor aos estudantes, a tipologia de materiais a desenvolver e a natureza da avaliação das competências adquiridas.

O estudante enquanto indivíduo ativo, construtor do seu conhecimento, empenhado e comprometido com o seu processo de aprendizagem, e integrado numa comunidade de aprendizagem constitui o centro da aprendizagem. Desde início chamado a debater ou a negociar o **Contrato de Aprendizagem**. O estudante é assim chamado a conhecer e a debater o ensino superior. O modelo não refere a participação no processo de avaliação centrado no aluno. Ver abaixo método de avaliação participativa e reflexiva e as ferramentas adotadas no ensino presencial.

A segunda orientação é **flexibilidade**. Tratando-se de ensino a distância baseado em tecnologias digitais o modelo recomenda a interação assíncrono que permita ao estudante gerir o tempo. Assim o processo de ensino-aprendizagem é contínuo independente do lugar em que professores e alunos se encontrem de modo que os alunos possam conciliar seu tempo de trabalho com a gestão de sua vida nos seus mais diversos aspetos – profissional, familiar, cívica, cultural…

A terceira linha de forma apontada pelo modelo é a do **primado da interação**. A interação dos sistemas tradicionais de ensino, no ensino a distância de segunda geração ou nos sistemas baseados na transmissão de conhecimento é sobretudo realizada ou mediada pelos conteúdos e com o professor. Neste modelo torna-se importante a estudante-estudante através de grupos de grupos de trabalho, a interação professor-estudantes e estudante professores em contexto de turma virtual, aberto a todos, ou em contextos mais reservado de relação mais personalizada. Pode ainda estender-se essa interação com contextos e situações de aprendizagem – pesquisa individual e partilha com os restantes estudantes, partilha de experiências individuais resultantes da pesquisa realizada pelos estudantes em seus ambientes sociais e culturais específicos (ligação ao meio).

A quarta linha de força é constituída pelo princípio da **inclusão digital**. Os desenvolvimentos das tecnologias digitais transformaram profundamente todos os processos sociais nas sociedades contemporâneas – emprego, participação cívica e política, relações com a administração, relações comerciais, criatividade, relações amorosas, relações na vida doméstica, etc., num processo simultâneo de convergências tecnológica e cultural. Deste facto não podem as instituições educativas ignorar este paradigma em constante e acelerada mudança, sob pena de perderem sua importância e valor social e cultural. Não podendo, no entanto, esquecer que as tecnologias digitais são sobretudo tecnologias de controlo, e que outras funções podem e devem ser desenvolvidas com os estudantes de forma crítica e criativa como sugere Ben Shneiderman do Human-ComputerInteraction Laboratory da Universidade de Maryland acerca da nova educação: acentuar o pensamento crítico, estratégias analíticas, o trabalho em rede (amigos, colegas, familiares, cidadãos, mercado)e estes exigem o aprimorar de capacidades de comunicação e criatividade. A nova informática poderá contribuir para este objetivo, a partir de quatro atividades fundamentais, entendidas de forma complementar:

1. Atividades de recolha de informação pré-elaborada nas bases documentais (bibliotecas, bases de dados, websites, recursos abertos) e de factos e situações do quotidiano (observação, registo e tratamento da informação). Para tal, a necessidade de ferramentas para avaliar a validade dos recursos e dados encontrados (qualidade e diversidade da informação e das suas fontes).

2. Atividades de relacionamento, incentivo ao trabalho de grupo, desenvolvimento de atividades de comunicação, sociabilidade, exigências de autonomia e trabalho do aluno. Trabalho de grupos e colaboração.

3. Atividades de criação, isto é, a fusão entre a aprendizagem e o trabalho criativo ou realização criativa. Desenvolvimento de projetos ambiciosos.

4. Finalmente a partilha, doação/dádiva. Esta enfatiza os projetos orientados para serviços que venham a ser significativos (e úteis) para alguém fora da própria aula ou situação de ensino. Salientamos a importância da extensão universitária nas múltiplas formas de intervir na sociedade, não apenas de uma forma crítica, mas também criativa.

1. **Da transmissão de conhecimentos ao desenvolvimento de competências.**

Nestes quadros institucionais de implementação do sistema europeu de ensino superior e o modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta, de mudança acelerada perguntamo-nos: Que ações a desenvolver na resolução destes problemas (centralidade dos alunos e o desenvolvimento de competências)? Como entender essa passagem “da transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de competências”? Como e com quem definir as competências e níveis de competências? Como criar situações em que a componente experimental (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? Que materiais produzir, inventariar e integrar no processo de ensino/aprendizagem, de modo a dar resposta às dificuldades encontradas? 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 introdução de componentes de ensino on-line – uso das plataformas digitais no ensino presencial?

Identificamos três vias simultâneas neste desafio.

A primeira focaliza a proximidade em relação ao campo, às situações de pesquisa, isto é, privilegia um ensino experiencial resultante de uma aproximação entre investigação e ensino, manifesta sobretudo na ideia de ação e de resolução de problemas.

A segunda via é a de desenvolvimento de formas de aprendizagem colaborativa – as comunidades de prática[[9]](#footnote-9) poderão ter neste contexto um particular interesse no desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, a utilização das tecnologias digitais com suas extraordinárias potencialidades de comunicação, de reconfiguração do espaço-tempo e de novas linguagens (ou de estabelecer novas ligações entre elementos constitutivos das linguagens), de tratar maior quantidade de informação e de recolha, armazenamento e tratamento de informação, de “convergência cultural”. Estes constituem instrumentação indispensável para esta mudança.

Finalmente, a aprendizagem centrada na procura de soluções ou resolução de problemas remete necessariamente para questões de natureza interdisciplinar.

Tanto na implementação do sistema europeu de ensino superior quanto no modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta se aponta pra três níveis de competências acima referidas.

Competências instrumentais – capacidade para análise e síntese, capacidade para organizar e planear / planificar, conhecimentos gerais básicos, patamar em conhecimentos básicos da profissão, comunicação oral e escrita na língua materna, conhecimentos sobre a 2ª língua (inglês, espanhol…), habilidades elementares de computação e informática, habilidades em gestão da informação (capacidade para procurar e analisar informação de diferentes fontes), resolução de problemas, tomada de decisões;

Competências interpessoais: habilidades críticas e de autocrítica, trabalho em equipa, habilidades interpessoais, habilidades para trabalhar num grupo interdisciplinar, habilidade para comunicar com especialistas noutras áreas, apreciação da diversidade e multiculturalidade, habilidade para trabalhar em contexto internacional, compromisso ético;

Competências sistémicas: capacidade para aplicar na prática conhecimentos, habilidades de investigação, capacidade para – aprender, adaptar‐se a novas situações, gerar novas ideias (criatividade) – liderança, compreensão de culturas e tradições de outros países e nações, habilidade para trabalhar autonomamente, gerir e conceber projetos, espírito de iniciativa e empreendedorismo, preocupação com a qualidade, vontade de vencer e ter sucesso;

Bernard Rey refere a dimensão construtivista e antropológica do conceito de competências. Construtivista, porque as competências são construídas a partir de situações-problema que o professor deve criar. Antropológica, na medida em que estas competências não se inscrevem numa visão utilitarista, ao serviço do uso concreto e imediato, mas inscritas na sua dimensão cultural e articulam-se com interrogações basilares, que lhes atribuem sentido. A noção de competência conserva traços do mundo laboral – capacidade individual de adaptação a situações inéditas e, consequentemente, o domínio de processos e a capacidade de os mobilizar para um problema inédito. No ensino, articulam a tensão de duas competências específicas de cada um dos sistemas – atingir os objetivos finais de formação (capacidade reflexiva) e a capacidade de dar resposta a situações inéditas (a ação).

Na definição de competência, articulam-se também três níveis de competências: Competências de 1º grau - elementares ou processuais, Competências de 2º grau - elementares interpretativas; Competências complexas ou de 3º grau.

Competências elementares ou processuais - teorias, métodos e técnicas de investigação que permitam desenvolver ações parcelares – realizar a observação, fazer entrevistas, escrever notas de campo e o diário de campo, organizar informação, consultar e saber utilizar a informação local (fontes documentais primárias) e global (fontes documentais secundárias) e a utilização das tecnologias de documentação – câmaras fotográficas, de vídeo, microfones e gravadores áudio, programas informáticos, etc.

Competências de 2º grau - elementares interpretativas (ou de enquadramento) da situação. Poderão situar-se a nível da “simulação” ou antecipação – elaborar um projeto de pesquisa, realizar as escolhas – problemática, campo, métodos, técnicas e tecnologias, definir estratégias, preparar a passagem ao campo (trabalho de campo, laboratório, etc…), reunir as condições para uma consequente realização, ou de realização de exercícios parcelares – analisar um filme, proceder à análise de dados, previamente fornecidos

Competências complexas, ou de 3º grau, estão orientadas para o saber escolher e combinar, adequadamente, diversas competências elementares, a fim de a ultrapassar ou dar resposta a uma situação nova e complexa. Estas competências englobam um forte componente interdisciplinar e a capacidade de desenvolver uma ação coerente – elaborar um ensaio, fazer uma dissertação ou uma tese, uma programação cultural, uma intervenção local, a realização de um filme, etc.

Acentuada mudança de valores na sociedade e na cultura, mas também nas gerações são fatores importantes a considerar nas práticas docentes numa sociedade em mudança e crises cíclicas.

1) Apetência para uma recompensa imediata de um esforço, se o curso não responde às necessidades sentidas e não se pressentem recompensas imediatas (emprego, saídas profissionais, boas remunerações etc.) abandona-se, larga-se. Isto acontece em muitas outras situações da vida social atual, tornando-se, de certa forma, uma dimensão cultural da nossa época;

2) O entretenimento e o divertimento, sobretudo nos estudantes mais jovens, são mais apelativos, que o esforço, o sofrimento, o trabalho, mesmo que estes conduzam a melhores oportunidades; o seu maior interesse está mais orientado para o imediato;

3) O trabalho e o ensino on-line, baseado nas tecnologias, vão ao encontro dos mais jovens, habituados a usá-las sobretudo nos jogos, redes sociais. Desta situação decorrem inúmeras perguntas: A estruturação dos conteúdos aproveita esta sinergia, esta disponibilidade, esta capacidade instalada? O que sabemos e utilizamos como novas formas de estruturação de conteúdos (menos monolíticos) será uma forma de “os modificar facilmente em resposta à necessidade dos estudantes? A flexibilidade é um custo, a personificação do produto é mais cara, que a estandardização” (RIBEIRO, 2008);

4) As tecnologias respondem a necessidades e a motivações dos jovens e mesmo dos adultos, nas sociedades atuais – interesse pela autoexpressão, autorrealização suscetíveis de serem exploradas no ensino e no ensino online. (RIBEIRO, 2008).

**4. Ensaiando práticas de ensino ativo, participativo, colaborativo**

Quando em março de 2016 me integrei, como docente, dos 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 concertas 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 suas atitudes perante as aprendizagens e ainda algumas outras interrogações: como passar do ensino a distância nos programas de Mestrado e Doutorado da Universidade de onde vinha para o ensino presencial? Como preparar disciplinas comuns a dois programas de pós-graduação (mais tarde vim a verificar que além das pós-graduações em arte cultura visual e antropologia social frequentam as disciplinas estudantes de outras pós-graduações – Educação, História, Comunicação, Performances Culturais); como verificar se as questões, inquietações e respostas, acima referidas, que orientavam minha prática docente em Portugal eram pertinentes nesta nova situação de ensino-aprendizagem.

Finalmente, como avaliar os estudantes? Como orientar teses e dissertações? Ou ainda como integrar alunos declaradamente desmotivados ou nada focados nas disciplinas mesmo que estas sejam eletivas (opcionais)? Ou como conduzir os alunos a integrar competências adquiridos nas disciplinas nos projetos pessoais de pesquisa dos estudantes?

Trata-se de uma longa lista de interrogações e desafios sobre os quais faço a primeira reflexão, mas que merecerão um maior desenvolvimento em reflexões posteriores e sobretudo contribuirão para o aprofundamento das práticas de ensino-aprendizagem de novas gerações de estudantes.

Segundo Lima, Azevedo e Catani as reformas das políticas públicas brasileiras são “bastante influenciadas pelo fundamento de política externa, isto é, por modelos estrangeiros, relatórios teóricos e por thinktanks (laboratórios de ideias, gabinete estratégico, centros de pensamento ou de reflexão) transnacionais”. Assim, seguindo os mesmos autores, a reforma universitária de 1968 no Brasil sofreu a influência do modelo departamental da universidade norte-americana e nos anos 1990as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. Recordemos também a proposta de “Universidade Nova” de 2007 de conciliação entre os modelos europeu e norte-americano:

A proposta atualmente denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior (UFBA em LIMA e all, 2008, pp. 23)

Esta nova orientação no ensino superior no Brasil esta materializada no Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que tem por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, Art. 1º).

Para o português Licínio Lima e os brasileiros Mário Luiz Neves de Azevedo e Afrânio Mendes Catani

A lógica da “Universidade Nova” pode ser compreendida como um modo de se afastar do Processo Bolonha e se reaproximar do modelo norte-americano (não totalmente implantado em 1968), isto sem precisar montar a infraestrutura necessária da universidade norte-americana e sem a necessidade de encaminhar a formação profissional na graduação como, de fato, continua acontecendo na Europa do Processo de Bolonha. (em LIMA e ALL, 2008, pp 27)

Refletiam os autores referidos que sem Harvard e sem Bolonha se construía no Brasil um “espaço de educação superior no Hemisfério Sul que seja compatível com os centros científicos mundiais, que possua reconhecida qualidade, que promova a inclusão social, que considere a educação com um bem público, que permita a mobilidade acadêmica de professores e discentes e que a internacionalização da educação superior tenha a marca da solidariedade” (Anísio Teixeira citado por Lima e All, 2017, pp 29).

Procurava-se assim uma Universidade Brasileira capaz de incorporação pelo aluno da cultura real da sociedade, de ser mais que um acréscimo, um ornamento, um simples processo informativo. “Só conseguiremos transmitir a cultura e o saber quando transformarmos as nossas instituições educacionais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, a refletirem a peculiaridade brasileira e o modo de pensar brasileiro. Foi exatamente isso que Humboldt imaginou para a Alemanha” (Anísio Teixeira citado por Lima e All, 2017, pp 30).

Encontramos três questões importantes, ainda que nem todas suficientemente explicitas: a ideia de uma universidade que supõe um projeto de país e de cultura, uma ideia que se supõe diferenciada em relação ao sistema europeu de ensino superior que apela a uma comunidade transnacional e baseada na competitividade europeia baseada na criação da sociedade e economia do conhecimento, incorporação da cultura real da sociedade para além de uma universidade “ornamento” ou processo informativo.

Esta ideia, uma universidade além de “ornamento” e do “processo informativos”, remete-me para o que no Processo de Bolonha seria a mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na transmissão de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências.

Ao modelo passivo opõe-se, pois, um modelo ativo de ensino-aprendizagem, mas em que consiste realmente este modelo e qual o papel da universidade?

…as abordagens pedagógicas ativas de ensino e aprendizagem vêm sendo construídas e implicam formar profissionais como sujeitos sociais com competências éticas, políticas e técnicas e dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-os para intervir em contextos de incertezas e complexidades (MITRE et al., em OLIVEIRA e ZALUSKI e, 2018 pp 403).

Gemignani (2012) acredita que a universidade pode contribuir de forma significativa nessa transição paradigmática ao promover ações que propiciem a construção coletiva de uma nova forma de interagir e de trabalhar com o conhecimento, ou seja, um caminho que conduza à compreensão da complexidade da vida humana pela construção de um currículo mais flexível, pensado, criado e vivenciado coletivamente. (GEMIANI em OLIVEIRA e ZALUSKI e 2018 pp 403)

Também no Brasil Henrique Martins Rocha e Washington de Macedo Lemos a partir de uma pesquisa desenvolvida no curso de Engenharia de uma Instituição de Ensino Superior privada do Estado do Rio de Janeiro apresentam os principais conceitos, ferramentas, métodos, fundamentos teóricos e práticas das denominadas Metodologias Ativas constatando que houve um “aumento significativo no desempenho dos alunos nas avaliações, alta participação e tendo sido expressado pelos mesmos a boa aceitação de tais metodologias” pretendendo ainda verificar nesta pesquisa em andamento “a existência de diminuição da taxa de evasão de alunos nos cursos em que as metodologias ativas são aplicadas” (ROCHA e LEMOS, 2014, pp10) .

**Teoria de uma prática**

Como referi acima, desde o início de minha atividade na Universidade Federal de Goiás algumas preocupações marcam minha integração nas práticas desenvolvidas na Universidade e nos Programas de pós-graduação: o conhecimento dos regulamentos, normas e procedimentos; as práticas pedagógicas desenvolvidas; o conhecimento e as formas de interação com os estudantes. Assim as melhores lições decorriam nas reuniões das Coordenadorias das Pós-Graduações (CPG) pela pluralidade de vozes e interpretações e pela posicionalidade das colegas e dos colegas acerca das matérias em debate, pelas práticas desenvolvidas na sala de aula, pelo relacionamento formal e informal com os estudantes. Assim, tive possibilidade de acesso aos modelos de apresentação das disciplinas e à sala de aula de colegas numa situação de observação e participação (ou de observação participante como os antropólogos preferem chamar[[10]](#footnote-10)). Foi também sugerido pelos colegas coordenadores, coordenadoras e diretores que não ofereça disciplinas novas, mas dê continuidade às disciplinas de pós-graduação oferecidas em Portugal: *Dinâmicas sociais e culturais na era digital* e *Trabalho de campo e narrativas digitais*. Este trabalho contínuo de observação e participação e abertura à cultura académica localizada nas práticas na sala de aula, na atenção aos estudantes, e de gerenciamento dos programas permitiram-me uma melhor integração na universidade.

Nos últimos anos de docência em Portugal, após a adoção do Modelo Virtual da Universidade Aberta em 2010, tive contatos efémeros, mas significativos, com alunos na sala de aula – apenas curtos horários no Mestrado em Comunicação Audiovisual: Fotografia, Cinema da atual ESMAD - Escola Superior de Media Artes e Design e em cursos curtos nos Programa de pós-graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – DIVERSITAS – Universidade de São Paulo. Os professores que trabalham unicamente em ensino a distância estão sempre ávidos pela interação presencial. Esta nova situação fazia, pois, parte de meus objetivos e de uma aspiração pessoal.

Um dos primeiros e mais complexos desafios foi o de preparar a disciplina 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 comunicação[[11]](#footnote-11), antropologia e artes[[12]](#footnote-12), antropologia e educação[[13]](#footnote-13)são, constituem em termos teóricos, reflexões e diálogos possíveis e necessários, na realidade, os conceitos e práticas desenvolvidos nas diversas disciplinas são frequentemente muito diferenciados. Ensaiamos procurar materiais de referência, distribui-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 audiovisual proposto para a avaliação contínua a integrar do “diário de bordo” ou “portfólio”.

Tinha ainda de me interrogar se as questões que se me punham em Portugal eram pertinentes nos Programas em que estava integrado.

Como vimos acima o PROUNI aborda sobretudo questões relacionadas com a gestão. O Decreto Lei que institui em Portugal o Processo de Bolonha e o Modelo Virtual da Universidade Aberta identificam como problema central o ensino baseado na transmissão de conhecimentos e apontam para a passagem “da transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de competências” e para definições de competência. Variadas abordagens produzidas no Brasil aponta já nesse caminho.

Segui a definição de competências e os três níveis de Bernard Rey que acima referi aplicando-as às situações concretas de aprendizagem.

Assim na transição do modelo de transmissão de conhecimentos (produção e consumo de discursos), “se o intuito é a formação de alunos mais proativos, deve 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 perspetiva do professor” (BASTOS2006).

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, envolvê-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 e elaboração meios / ferramentas ativos de formação continuada como definir sua posicionalidade reflexiva perante as aprendizagens e a pesquisa.

Nesse sentido propus aos estudantes na disciplina de *Trabalho de Campo e Narrativas Digitais* alguns métodos ativos e reflexivos de aprendizagem e avaliação elaboração audiovisual de sua apresentação utilizando Pecha Kucha[[14]](#footnote-14), primeira atividade de avaliação contínua a integrar no Portfólio ou no Diário de Bordo (ou de campo). A última atividade a integrar é uma produção em grupo de um audiovisual. A integrar no Portfólio ou no Diário de Bordo outras produções apresentadas nas aulas, reflexões sobre os temas tratados na aula e sobre o programa apresentado, a pesquisa documental e visual, audiovisual e sonora realizada no decorrer do ciclo (semestre) letivo.

Através da elaboração do Pecha Kucha 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 o PK passa a ser utilizado noutras apresentações 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 para a apresentação, 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 Kleinem 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.

**Planificação de um Pecha Kucha**

|  | Tópico | Imagem | Roteiro (voz e som) |
| --- | --- | --- | --- |
| SLIDE 1 |  |  |  |
| SLIDE 2 |  |  |  |
| SLIDE … |  |  |  |
| SLIDE 20 |  |  |  |

Há muitas reflexões e descrição de experiências diversificadas de utilização do Portfólio no ensino superior no Brasil e um consistente levantamento bibliográfico que desde 2006 ALVARENGA e ARAÚJO tem 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 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 pp 527) e amplamente desenvolvidas por RIBEIRO, (2003 pp 95-112). O diário de campo seria criado as 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 pp 100

Autores como, Christopher DamienAuretta 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. Esta obra constitui uma prática estimulante, resultado de um longo percurso de ensino na Faculdade de Ciências Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Para mim foi uma referência que me levou a ensaiar esta metodologia durante o curto período de trabalho com os alunos das disciplinas acima referido. Estou certo que o diário de bordo (ou de campo), peça fundamental na pesquisa em ciências sociais e da vida quotidiana de criadores e trabalhadores sociais, tem um grande potencial metodológico para a iniciação científica e para trabalho a desenvolver com os estudantes nas situações concretas e contextuais dos temas abordados na sala de aula que transbordam para o seu quotidiano permitindo-lhes observar, analisar e atribuir sentido às experiências relacionadas com seus projetos de pesquisa. O diário de bordo ou de campo[[15]](#footnote-15) é assim uma grande ferramenta necessária para organizar os apontamentos das atividades escolares e para despertar a atenção do quotidiano relacionado com os temas em estudo.

WINKIN (1998, pp 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. Acabarão 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. Negoceie 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, RIBEIRO, 2003 pp 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 e, sobretudo no Portfólio e 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.

Nessas normas considerei que

Os ensaios são especialmente adequados para avaliar a capacidade crítica dos estudantes. Um ensaio é um texto argumentativo em que se defende uma posição sobre uma determinada temática. O ensaio deve mostrar que o seu autor tem conhecimento da temática e sabe articular clara e corretamente os problemas, teorias, conceitos e argumentos em causa. Por isso deve ter a forma de resposta a uma pergunta. Pergunta essa à qual não se deve poder responder com um «sim» ou com um «não», procurando o estudante avaliar criticamente os principais argumentos em confronto de modo a tomar uma posição pessoal na disputa.

Num ensaio, os estudantes não se devem limitar a dar a sua opinião. Têm também de avançar com argumentos e de responder aos argumentos contrários. Caso não lhe pareça possível defender uma das partes, deverá argumentar, porquê….

Ao avaliar um ensaio o professor verifica se os estudantes formulam corretamente o problema em causa, revelam conhecimentos precisos, se os argumentos utilizados são bons, se não cometem falácias e se respondem às principais objeções que costumam ser colocadas ao defendido pelo estudante.

RIBEIRO, Normas e Metodologia do Trabalho 2017

Foi também proposta uma estrutura para o ensaio

Um bom ensaio tem, geralmente, a seguinte estrutura geral:

Primeira parte: Introdução

1. Breve apresentação do problema que será tratado no ensaio. Geralmente, apenas algumas linhas. Por exemplo, «Neste ensaio discute-se o problema das diversas utilizações do conceito de cultura e da sua mutabilidade.» e procura-se evidenciar a pertinência da problemática na sociedade atual.

2. Explicitação da teoria defendida. Também apenas algumas linhas. Por exemplo, «A posição defendida neste ensaio é que o conceito é complexo usado de formas muito diversas pelos antropólogos, pedagogos, artistas, etc… que existem outras abordagens externas à antropologia e a estas disciplinas…»

Segunda parte: desenvolvimento

3. Apresentação mais desenvolvida e articulada dois aspetos fundamentais do problema que será tratado no ensaio. É nesta parte que se fazem distinções conceptuais e se esclarecem alguns conceitos centrais importantes, se houver necessidade disso.

4. Apresentação das posições em confronto.

5. Apresentação pormenorizada da posição que se defende e dos argumentos a seu favor. Resposta as objeções mais prováveis aos argumentos apresentados.

6. Apresentação dos argumentos mais importantes a favor da posição contrária e respetiva refutação. Resposta a algumas das objeções mais prováveis às refutações apresentadas.

Terceira parte: conclusão

7. Conclusão: breve recapitulação do problema tratado e da posição defendida.

Quarta parte: indicação das fontes de informação seguindo as normas em vigor - ABNT

8. Bibliografia, filmografia, webgrafia

RIBEIRO, Normas e Metodologia do Trabalho 2017

Foram ainda fornecidas, aos estudantes, indicações gerais, normas de apresentação e uma bibliografia específica sobre escrita científica, orientações para realização do ensaio e o valor do ensaio na publicação científica.

Um bom ensaio usa uma linguagem clara, simples e direta. A sofisticação deve resultar exclusivamente das ideias. As frases devem ser diretas e cuidadosamente encadeadas, seguindo o fluxo natural das ideias e argumentos. Cada parágrafo deve tratar de uma ideia apenas e ter uma certa unidade. Para garantir um estilo direto e simples, devemos tentar apagar palavras desnecessárias nas frases que acabamos de escrever. Sempre que, numa determinada frase, for possível apagar palavras mantendo o significado fundamental que queremos transmitir, devemos apagá-las. Devemos fazer o mesmo com as frases: sempre que for possível apagá-las mantendo o significado fundamental, devemos apagá-las (como na montagem, não é ?!).

Por outro lado, um bom ensaio argumentativo tem um estilo objetivo, imparcial e sóbrio. Pode-se usar a primeira pessoa do singular («Neste trabalho, defendo que...») mas não se deve repetir vezes sem conta expressões como «penso que», «do meu ponto de vista» e afins – pois é óbvio que o que se afirma no trabalho é o que o seu autor pensa. Em alternativa, pode-se usar a primeira pessoa do plural («Neste trabalho, defendemos que...»), mas é preciso também não repetir desnecessariamente expressões como «pensamos que», etc. Outra possibilidade é usar o modo impessoal («Neste trabalho, defende-se que...»).

Finalmente é despretensioso, isto é, não começa com generalidades vazias, do género «Desde sempre a humanidade procurou resolver o problema do sentido da vida». As generalidades deste tipo não têm qualquer interesse e só surgem em ensaios pretensiosos, mas vazios (muita parra pouca uva).

RIBEIRO, Normas e Metodologia do Trabalho 2017

O ensaio permitiu que os estudantes fizessem uma síntese do percurso realizado, construíssem uma contínua ligação ao seu projeto de pesquisa, preparassem uma publicação. A elaboração destas normas em Portugal e nos PPPGs em que lecionei, reformuladas cada ano em função dos resultados obtidos, visaram também a clareza de processos, a recusa e a luta contra a fraude, as encomendas de trabalhos ou a estratégia não menos habitual do CUT, PASTE infelizmente frequentes em muitos trabalhos académicos.

**Conclusões e avaliação do percurso**

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, planificado e desejado foi realizado 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 empreendermos o percurso. Foram sempre momento de autoaprendizagem e de um percurso feliz e de algumas frustrações.

**Bibliografia /referências…**

ALVARENGA, Georfravia Montoza e ARAÚJO, ZILDA Rossi Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização –Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006. 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 emhttp://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e174148.pdf

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

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

BIANCHETTI, Lucídio e MAGALHÃES António M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. Disponível em<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00225.pdf>.

FLYVBJERG, Bent, Sócrates não Gostava do Método de Estudo de Casos: Por Que Você Gostaria? Revista Brasileira de. Pedagogia., Brasília, v.74, p.371-384, maio/ago. 1993.

FOGAÇA, Francisco Carlos e HALU, Regina Célia Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada, RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 427-454, 2017

FREITAS, Mariame, Portfólio - do conceito à prática universitária: uma vivência construtiva. Disponível emwww.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\_10182\_38031.pdf.

FUCHS, Cláudia, SCHWENGBER, Ivan Luís e SCHÜTZ, Jenerton Arlan, Educação em debate: cercanias da pesquisa, São Leopoldo: Oikos, 2018.

HUNG, W.; JONASSEN, D. H. e LIU, R. Problem-Based Learning. In: SPECTOR e al. (eds.). Handbook of Research on EducationalCommunicationsandTechnology, 3rd Edition, New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008, pp.485-506.

LIMA, Licínio. AZEVEDO, Mário Luiz Neves, CATAN, Afrânio Mendes, O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior E Algumas Considerações Sobre A universidade nova, disponível em, <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/avaliacao/a02v13n1.pdf>

MASTERS, Joan C Rescuingthe Student Presentation with Pecha Kucha, Journal of NursingEducation 51(9):536. September 2012

MULLER, Maria Cândida, Diários de Aprendizagem e Formação de Docentes dos ano Iniciais, em Ações colaborativas e cooperativas em entre História e Educação: Ensino e formação de professores, São Carlos: Pedro & João Editores, 2016 pp47 -73

OLIVEIRA, Aldeni Melo, STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães Diário de bordo: Uma ferramenta para o registro da alfabetização científica. 2018. Disponível em https://www.univates.br/ppgece/media/pdf/2015/aldeni\_melo\_de\_oliveira.pdf

OLIVEIRA, Tarcísio Dorn e ZALUSKI Felipe Cavalheiro Metodologias ativas no ensino superior: reflexões sobre a prática no processo de ensino e aprendizagem em Fuchs, Cláudia, Schwengber Ivan Luís e Schütz Jenerton Arlan Educação em debate: cercanias da pesquisa [e-book] pp 402 – 411 – São Leopoldo: Oikos, 2018.

PEREIRA, Alda, e al., Modelo Pedagógico e Virtual. Disponível emhttps://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf. 2007.

QUARESMA V., PASTANA I, JACOB J. Manual do Portfólio para o ensino superior, Universidade Estadual do Pará, 2017 - https://paginas.uepa.br/.../VIVIANA-QUARESMA-MANUAL-DO-PORTFÓLIO-PDF

REUNI -Disponível em<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>

RIBEIRO, José da Silva Design de Pesquisa ou de Investigação em Antropologia In: Narrativas, Memórias e Itinerários. 1ed.Campina Grande: EDUEPB, 2018, v.1, p. 11-54.

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

RIBEIRO, José da Silva Etnografia digital e ensino a distância. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos). , v.10, p.459 - 474, 2016.

RIBEIRO, José da Silva 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. 2014.

RIBEIRO, José da Silva, Ética, investigação e trabalho de campo em Antropologia e na produção audiovisual. Doc On-Line: revista digital de cinema documentário., v.07, p.22 - 51, 2009.

RIBEIRO, José da Silva, Etnografia digital e ensino a distância, Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 3, p. 459-474, 2016. https://www.researchgate.net/publication/311246595\_Etnografia\_digital\_e\_ensino\_a\_distancia

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

RIBEIRO, José da Silva, Método e Técnicas de Investigação em Antropologia, Universidade Aberta, 2003.

RIBEIRO, José da Silva, Perspetivas Interdisciplinares: antropologia, arte e comunicação in: Ignições.1 ed. Goiânia: Gráfica UFG,2017, v.1, p. 87-104.

RIBEIRO, José da Silva, Pesquisa e Ensino em Antropologia, Antropologia Visual, Antropologia Digital In: Olhar in(com)formado: teorias e práticas na antropologia visual.1 ed. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, v.1, p. 102-144.

RIBEIRO, José da Silva, Reflexões sobre o Ensino a Distância em Portugal no contexto Europeu. Revista Plurais, v.8, nÂº1, p.85 -103, 2018.

RIBEIRO, José da Silva, Tecnologias Digitais e Antropologia, Visagem, v. 03 | n. 02 | 2017, pp. 135-160.

ROCHA, Henrique Martins e LEMOS, Washington de Macedo Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento, 2014. Disponível em https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf

STABENOW, Rosangela de Sousa Cardoso e MAGALHÃES, Cassiana -Portfólio como instrumento de avaliação formativa: a análise do processo no CMEI Valéria Veronesi Disponível em http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/PORTFOLIO%20COMO%20INSTRUMENTO%20DE%20AVALIACAO%20FORMATIVA%20A%20ANALISE%20DO%20PROCESSO%20NO%20CMEI%20VALERIA%20VERONESI.pdf

ZALUSKI, Felipe Cavalheiro e OLIVEIRA, Tarcísio Dorn, Metodologias ativas: uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem, CIET EnPEDcietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/556/79/.

Goiania, 15 de Abril de 2019

José da Silva Ribeiro

1. Currículo dos ensinos básico e secundário -https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=66de6ec5-0ce9-45e8-b05c-158ab2e10f81 [↑](#footnote-ref-1)
2. Entendemos como necessário esclarecer, ainda que de forma sintética, o sentido que damos às 3 gerações de ensino a distância: a 1ª geração ou ensino por correspondência, decorre na generalidade até aos anos de 1970 e carateriza-se pela utilização, como principal meio de formação, de materiais impressos, geralmente um guia de estudo, com tarefas ou outros exercícios enviados pelo correio; a 2ª geração, entre os anos de 1970 e a adoção das tecnologias digitais, é caraterizada pela criação das primeiras universidades abertas, pelo design e implementação sistematizadas de cursos a distância e produção própria /endógena de materiais educativos. A 3ª geração que começa a implementar-se a partir dos anos de 1990 é caraterizada pelo uso sistemático das tecnologias digitais e, mais recentemente, pela web 2.0 e 3.0. As transições entre as diversas gerações não constituíram, geralmente, cortes, mas processos de implementação progressiva de mudanças (Ribeiro, 2014, pp 16). [↑](#footnote-ref-2)
3. Modelo Pedagógico e Virtual 2007 https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf [↑](#footnote-ref-3)
4. Modelos adotados em Portugal Napoleónico e no Brasil… Alemanha (ver isto… texto de Lima e all… [↑](#footnote-ref-4)
5. A Estratégia de Lisboa, também conhecida como Agenda de Lisboa ou Processo de Lisboa é um plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia. Foi aprovado pelo Conselho Europeu em Lisboa em março de 2000. A “UE define como objetivo estratégico transformar a Europa numa economia dinâmica, competitiva, baseada no conhecimento, capaz de desenvolver o crescimento económico sustentável, acompanhado da melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social. Este objetivo estratégico exige aprovação de um programa estimulante para criar infraestruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma econômica e modernizar os sistemas de proteção social e de ensino” - <https://clubeeuropeuddinis.wordpress.com/informacoes-2/estrategia-de-lisboa/> Acesso em março de 2019. [↑](#footnote-ref-5)
6. O controlo monitoramento, avaliação e desenvolvimento de uma cultura da qualidade (Quality Culture) nas Universidades em Portugal é assegurado pela agência A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), é uma fundação de direito privado, constituída em 2007 por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. É independente no exercício das suas competências, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados legalmente pelo Estado - <https://www.a3es.pt/>. Acesso em março de 2019. [↑](#footnote-ref-6)
7. ERASMUS, (ERASMUS +, ERASMUS MUNDUS) é o programa da União Europeia de apoio à educação, formação, juventude e desporto, símbolo da cooperação intraeuropeia e um contribuinte para a internacionalização de educação e formação. Financia projetos e bolsas de estudo promovendo a cooperação entre os países da UE e a cooperação internacional da UE com outros países e regiões. Desde o seu início financiou cerca de nove milhões [4,4 de estudantes do ensino superior, 1,4 de jovens, 1,3 de orientadores vocacionais, 1,8 staff educacional e jovens trabalhadores, 100 mil Erasmus Mundus] de intercâmbios contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de estudantes, professores e pessoal administrativo da Instituições de Ensino Superior - https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node\_pt. ERASMUS no Cinema: *Erasmus 24\_7*, Zero (2014) (primeiro documentário sobre o Programa) https://www.youtube.com/watch?v=6XWx8bA-WRE e http://www.erasmus247.com/. Acesso em março de 2019. [↑](#footnote-ref-7)
8. <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. [↑](#footnote-ref-8)
9. O conceito de comunidade de prática (CoP) foi cunhado por Etienne Wenger e, em síntese, pode ser esclarecido como um grupo de indivíduos que se reúnem periodicamente, por possuírem um interesse comum o aprendizado e na aplicação do que foi aprendido. A CoP nasce do interesse por algo que as pessoas realmente querem aprender, não por obrigação, mas por prazer ou necessidade. Nesses encontros, as pessoas compartilham conhecimento, trocam experiências, levam seus problemas e encontram soluções. [↑](#footnote-ref-9)
10. A este respeito ver artigo de Davydd Greenwood De la observación a la investigación-acción participativa: Una visión crítica de las prácticas antropológicas em Revista de Antropologia Social 9 janeiro 2000, DOI: 10.5209/rev\_RASO.2000.v9.10786 [↑](#footnote-ref-10)
11. 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, pp ) [↑](#footnote-ref-11)
12. xxx [↑](#footnote-ref-12)
13. xxx [↑](#footnote-ref-13)
14. Pecha Kucha 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 segundas 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 – Pecha Kucha Night. https://www.Pecha Kucha.com/. [↑](#footnote-ref-14)
15. Maria Cândida Muller denomina diário de aprendizagem uma “estratégia de formação a elaboração pelas e pelos estudantes de reflexões escritas sobre como estavam vivenciando e refletindo sobre as discussões que estavam acontecendo durante o semestre nas disciplinas” (MULLER, 2016, p 47). [↑](#footnote-ref-15)