
A EDUCAÇÃO E O ENSINO ARTÍSTICO

O frágil equilíbrio entre o digital e o analógico

Mário João Mesquita*

Resumo: O binómio ensino/aprendizagem, após o reforço da componente aprendizagem, atravessa rápidas e profundas alterações, provocadas, entre outros fatores, pela frágil relação entre campos tangentes: o analógico e o digital. Se a educação dos atuais docentes teve lugar segundo processos analógicos, os atuais estudantes cresceram já em ambiente digital. Que consequência tem este processo de «invenção de novas identidades» nas graduações de nível superior do ensino artístico? Como são os processos de «aculturação» ou até de «emigração» rumo a esta nova realidade? Como equacionamos, hoje, no ensino artístico, os processos de criação de matriz analógica? São questões que abordarei, usando a Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto como pano de fundo e, como premissa, a necessidade de reinventar a pedagogia e a didática, seguro de que, incorporando as mais-valias do digital e a sua ação na salvaguarda, transmissão e difusão do analógico, não se perderão séculos de aperfeiçoamento da Humanidade.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem, arte, arquitetura, analógico, digital

EDUCATION AND ARTISTIC LEARNING: THE FRAGILE CORRELATION BETWEEN DIGITAL AND ANALOGICAL

Abstract: Education and learning relationship, since submitted to the reinforcement of the learning component, has been faced to fast and deep changes, forced, among other factors, by the fragile correlation between two tangent fields: the analogical and the digital one. If current teachers' education took place according to analogical processes, our students had already grown in between digital environment. What consequence has this process I named «invention of new identities» in higher artistic education graduations? How do these «acculturation» and «emigration» processes develop into this new reality? How do we equate, today, the transference of creative analogical

* Faculdade de Arquitectura, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

processes into artistic education contemporary paths? These are some of the questions that I will try to approach, having as deep cloth the Faculty of Architecture of the University of Porto and, as premise, the necessity of reinventing pedagogy and didactic, sure that, incorporating the more-values of the digital one and its role in safeguard, transmission, development and diffusion of the analogical one, we'll be able not to lose centuries of Humanity's enhancement.

Keywords: education/learning, art, architecture, analogical, digital

L'ÉDUCATION ET L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE: LA FRAGILE RELATION ENTRE LE DIGITAL ET L'ANALOGIQUE

Resumé: Le binôme enseignement/apprentissage, après le renforcement de sa composante apprentissage, subit des changements rapides et profonds causées, entre d'autres facteurs, par la relation fragile entre deux champs tangents: l'analogique et le digital. Si, d'une part, la formation des actuels professeurs a eu lieu selon des processus analogiques, les actuels étudiants ont grandi dans un environnement digital. Quelle conséquence a ce processus que j'appelle d'«invention de nouvelles identités» sur les formations de niveau supérieur de l'enseignement artistique? Comment est-ce que se déroulent les processus d'«acculturation» ou même d'«émigration» qui mènent jusqu'à cette nouvelle réalité? Comment est-ce que nous pouvons mettre en équation, aujourd'hui, le transfert, pour l'enseignement artistique, des processus de création de matrice analogique? Ce sont des questions que j'essayerai d'aborder, en face du cas de la FAUP (*Faculté d'Architecture de l'Université de Porto*), et sous la prémisses de la nécessité de réinventer la pédagogie et la didactique, convaincu que, en incorporant les plus-values du Digital et son rôle central dans la sauvegarde, la transmission et la diffusion de l'Analogique, ne se évanouiront pas des siècles de perfectionnement de l'Humanité.

Mots-clés: enseignement/apprentissage, art, architecture, analogique, digitale

1. Ensino e aprendizagem: a invenção de novas identidades

1.1. Nascimento e emigração na esfera do digital

A passagem da era industrial para a era informacional deixará necessariamente marcas profundas na Humanidade. Estaremos preparados para a continuação da «grande transformação» (Polanyi, 1944/2012)? Estaremos preparados para, num processo de constantes transições e transformações, consolidar permanências e promover ruturas? Uma das temáticas atuais no campo do ensino e da aprendizagem prende-se com «o ser e o tornar-se digital», ou seja, com a diferença de condição entre os que já cresceram entre plataformas de âmbito tendencial-

mente digital e aqueles outros, de formação exclusivamente analógica, que, ao longo dos últimos anos, enfrentaram processos de «aculturação» e formação naquilo que se convencionou chamar de «novas tecnologias» (Furtado, 2012).

Assim, se os primeiros foram construindo o seu processo de aprendizagem baseado nas possibilidades da linguagem binária e, nessa lógica de funcionamento, foram crescendo intelectualmente, os outros atravessam, ainda hoje, um processo de reconversão intelectual muito próximo da aquisição de competências para a obtenção de uma nova cidadania. A fratura é visível, mas é no invisível que julgo estar grande parte do problema.

Como agentes do ensino, de *nacionalidade* analógica, lidamos presencialmente com este «Homem Novo», criado de uma forma inequivocamente mais eficaz do que todas as outras resultantes das tentativas que, ao longo dos séculos XIX e XX, foram sendo experimentadas por regimes políticos variados e antagónicos. O «autoritarismo» subliminar desta nova forma de dominação política e ideológica vem formatando – em Portugal, desde os anos noventa do século passado – as novas gerações de estudantes e fez com que a técnica, até mais do que a tecnologia, influenciasse o processo de pensamento dos formandos desde o ensino básico.

Porque afirmo que a fratura se declara mais evidente para além das aparentes fronteiras do visível? Porque a docência é sobretudo composta por agentes analógicos que, no dia-a-dia da escola, se vão frustrando com as respostas dos estudantes aos seus métodos de ensino e as vão confinando à perigosa nebulosa do espaço da interioridade do pensamento, discutindo muito pouco na esfera pública. Por conseguinte, muitas das considerações dos docentes referem-se às turmas como genericamente dispersivas, desconcentradas, desmotivadas, desatentas, pouco inventivas, irrefletidas e, sobretudo, com uma tendência natural para a quantificação e para a cristalização das evidências, pouco interessadas em fatores qualitativos ou abstratos. Mas não estará parte do problema, também, do lado da docência? Não estará parte substancial do problema no facto de os formadores, embora já *falando* com os formandos numa *língua* comum, ainda não a sentirem como sua, ainda não serem capazes de pensar nessa *língua* que verbalizam diariamente no espaço da escola, desde o ensino básico ao superior? (Furtado, 2012).

Nascidos e emigrados na esfera do digital (Prensky, 2001) constituem atualmente a população maioritária da Escola. No entanto, a iliteracia digital ainda prevalece e predomina fora do ambiente escolar. Torna-se necessário enquadrar a transferência de importantes áreas do saber informal na evolução do processo educativo. Corremos o risco, caso tal não aconteça, de perder para sempre, por preguiça ou inabilidade, séculos de sedimentação analógica do conhecimento humano.

2. Reflexos do tempo e dos modos

2.1. Práticas de ensino e processos de aprendizagem na área disciplinar de Arquitetura, na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto

Exposto o problema, passemos a analisar a situação específica do ensino artístico-científico da área disciplinar da Arquitetura, mais concretamente do passo largo entre a complexidade e generalismo da sua especialização no ensino superior e a abordagem do mundo do trabalho.

Desde há cerca de uma década que os cursos de nível superior relacionados com esta disciplina deixaram de ter a tutela propedêutica sobre a transição escola/profissão, com perdas importantes na regulação e maximização da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e das relações laborais, permitindo cenários preocupantes de exploração. É certo que, apesar de tudo, algo se conseguiu com esta divisão de esferas de controlo entre a academia e as ordens profissionais, mas também se admite que, tal como acontecia até há poucos anos, quando as instituições de ensino não tinham competências esclarecidas para dominar as matérias laborais, também hoje as ordens profissionais não as têm e, para além disso, não parecem dispor de corpos científicos adequados para avaliar e avalizar os novos profissionais. Assim sendo, estamos perante um problema grave, de difícil solução, mas eventualmente ultrapassável. Se for feito um esforço no sentido de, por um lado, clarificar o tipo de ensino/aprendizagem vigente, tornando transparente e objetivo o processo educativo e, por outro lado, dotar de autoridade, reguladora do trabalho e não do ensino, as entidades profissionais existentes ou, porventura, criar novas, com outros atributos e competências, poderá haver um caminho.

Numa área disciplinar onde a razão e a emoção interagem em constante complementaridade, esta situação atinge contornos preocupantes, dado o aproveitamento consciente e inconsciente que as entidades patronais (maioritariamente ainda constituídas por profissionais de formação analógica) fazem das competências dos recém-formados, precisamente no campo do seu pensamento e desempenho em ambientes digitais. Esse campo do digital é visto não como uma forma de pensamento, mas sim como uma demonstração de habilidade técnica; como uma área onde, rapidamente, os novos profissionais executam mecanicismos reprodutores de simulações apreendidas no âmbito académico – o qual raramente os estimulou a produzir inteligência a partir das possibilidades do espaço da criação digital. E, no trabalho, limitam-se a pouco mais do que continuar a funcionar de acordo com o método de produção *taylorista*, herdado da sociedade industrial, pouco aproveitando as potencialidades da sociedade informacional, para a qual, apesar de todas as limitações, vinham sendo preparados com a formação pré-universitária. Nesse sentido, os anos de formação superior acabam

por ser um compasso de espera, pois muitas das competências pré-adquiridas são relegadas para planos que as transformam, não em processos intelectuais de pensamento, reflexão e crítica, mas sim em dinâmicas de produção acrítica, baseadas em ações de «corta e cola».

As ferramentas com que os nossos estudantes lidam diariamente (Madoff, 2009) (a *Web*, os computadores pessoais, os *smartphones*, os jogos eletrónicos, os MP4, as câmaras digitais, os *scanners*) são de carácter essencialmente instantâneo – de resposta direta – e apostam em automatismos cíclicos e repetitivos, pouco questionados por quem os usa, e investem essencialmente na valorização de produtos acabados, desprezando o acesso à compreensão do processo de execução, traduzindo processos matemáticos complexos em imagens não operativas mas deveras apelativas.

2.2. Ruturas e continuidades

O ensino e a aprendizagem da Arquitetura assentam, segundo a visão felizmente resistente de algumas escolas (e.g. Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto [FAUP]), na compreensão e maximização do processo criador. As ferramentas que atrás foram evocadas são, como afirmado, de carácter automático, obedecendo a lógicas de criação fortemente induzidas pela máquina e muito pouco manipuladas pelo seu operador. Todavia, permitem a adaptação dos processos analógicos para a prática digital. Aliás, só se tornam realmente operativas quando o fazemos, quando conseguimos criar com elas, quando as encaramos como meio e como suporte para a criação.

Então, se a interação entre a folha branca e o instrumento riscador e medidor com o campo digital pode conduzir ao aproveitamento e aperfeiçoamento desses dois universos paralelos mas comunicantes – uma questão de aprendizagem – quer «analógicos» quer «digitais», podem encontrar um espaço comum para as suas realizações. Os primeiros, geralmente docentes, detentores de toda uma formação que tem no processo o elemento base, deveriam saber transpô-lo para estas outras plataformas de trabalho. Os segundos, maioritariamente estudantes, como vêm com toda a «bagagem necessária», como dominam a técnica, deveriam poder investir mais tempo no ato criador. Mas isso não acontece, e, aprofundando a tal fratura, corremos o risco de deixar que os processos de criação futuros absorvam somente uma pequeníssima parte da riqueza dos avanços de séculos de experimentação analógica. A mudança, muito lenta e de consistência «esponjosa», é ainda pouco absorvente.

No campo da arte e da arquitetura muito ainda há a fazer, de maneira a permitir a sobrevivência dos processos de produção manuais e mecânicos que foram sendo aperfeiçoados pela ação humana. Se atentarmos na forma como os programas informáticos se tornaram cada

vez mais intuitivos, percebemos grande parte dos automatismos gerados nos procedimentos dos seus utilizadores. Torna-se necessário voltar atrás no tempo e recuperar os processos de construção dessa arquitetura informática para entendermos o seu funcionamento e deles podermos retirar e otimizar as vantagens adquiridas. Transportar para o ambiente de trabalho digital, para a «nova folha» que é o ecrã dos monitores dos aparelhos informáticos, a capacidade de intervir e manipular, sem perder a noção de escala sobre a criação, pode ser decisivo para que o ato de criação volte a pertencer ao seu criador.

Nos primeiros anos dos cursos de Arquitetura, o contacto com o ambiente digital é feito de uma forma ainda hoje «semiclandestina». Ou seja, sabe-se que os estudantes utilizam, no estudo e na realização dos trabalhos práticos, ambientes e tecnologias digitais; no entanto, não se está a promover nem a explorar qualquer tipo de enquadramento a estas práticas, nem se considera a importância de as monitorizar. Como em qualquer processo pedagógico não acompanhado, o estudante acaba por se iludir quanto aos resultados obtidos, cometendo muitas vezes o «pecado», «roubando» a verdade ao produto apresentado e omitindo propositalmente partes essenciais do processo de conceção.

É, pois, um pouco absurdo que, na esfera do ensino superior artístico, mais concretamente na área disciplinar de Arquitetura, esta situação perdure e não estejam a ser encaradas formas consequentes de proceder à transferência e assimilação dos processos analógicos de criação no/pelo ambiente digital. As mais-valias, principalmente no âmbito da compreensão dos procedimentos e técnicas associadas à invenção, de matriz científica e artística, necessárias em todo o percurso rumo ao conhecimento das matérias, seriam claras.

2.2.1. Tempo, tempos e identidades

Partindo da premissa de que o serviço público prestado pelas instituições escolares é um bem inestimável para o progresso da Humanidade, constata-se que, de facto, o papel singular do ensino das matérias científicas e artísticas – no secular equilíbrio de forças entre a razão e a emoção – tem sido o garante de sobrevivência da espécie relativamente às ameaças da ignorância, em especial nos tempos prolongados «de amor e de cólera» como os de hoje. A identidade de uma escola não pode ser só a simples soma das suas diferentes partes, nem a sobreposição de camadas sedimentadas arbitrariamente ao longo da sua existência (sempre efémera no tempo da modernidade), nem, muito menos, a dominância conjuntural de determinadas linhas de pensamento. Penso que poderá ser mais.

No caso concreto da FAUP (Mesquita, 2012b), como será então o rosto atual do bilhete de identidade dessa pessoa coletiva que é a «Escola do Porto»? De que forma é que, a partir da leitura dos exercícios que sistematizam o processo didático das várias unidades curriculares que compõem o seu curso fundador (Arquitetura), podemos construir uma ideia concreta do

«estado da nação»? O processo de ensino/aprendizagem, como já dito neste texto, hoje muito mais centrado na figura do estudante, será a face visível da transparência de um projeto de escola em permanente construção? Ou, pelo contrário, nada nos revelará para além da opacidade da resposta rotineira a tarefas e encomendas académicas? De que forma o tempo de estudo e a reflexão sobre as matérias lecionadas se traduz nos exercícios curriculares que compõem este grande arquivo pedagógico e didático? De que forma o avanço da técnica e das tecnologias se reflete na produção escolar dos novos e novíssimos estudantes? Será que os «analógicos» se fundirão algum dia com os «digitais» e terão a capacidade de gerar uma nova entidade capaz de enriquecer as identidades da «Escola»?

Entre os primeiros anos do curso de Arquitetura, de carácter propedêutico, e os últimos, nos quais o estudante tende a revelar alguma capacidade de decisão no lento processo de aquisição de autonomia intelectual ao longo da vida, a escala de valor conferida à relação entre o processo e o produto *viaja* entre o peso do primeiro até à quase preponderância do segundo. Esta relação (que é processual e material mas também imaterial) constitui, sem dúvida, uma das marcas identitárias desta «Escola». No presente texto, afirma-se a importância da sua salvaguarda e difusão documental, contribuindo, no possível, para a assunção do seu património científico, pedagógico e didático, acrescentando mais-valia à leitura das suas identidades, de cultura moderna na pós-modernidade.

Agora, passados quase oito anos da transformação operada na FAUP por via da aplicação curricular da Declaração de Bolonha da União Europeia (UE, 1999) e cinco de processo de reestruturação orgânica da Universidade do Porto, torna-se necessário afirmar o valor do património didático e pedagógico, construído todos os dias pela comunidade docente e discente, mas também por aqueles que, no âmbito da prática profissional liberal, contribuíram para o fortalecimento da «Escola».

No campo da relação dialética entre o ensino e a aprendizagem, atentando no funcionamento e na adaptação dos conteúdos da maior parte das unidades curriculares do curso de mestrado integrado, verifica-se que estas continuam a assumir uma postura distante relativamente à incorporação do seu património académico. De facto, no plano da prática, algumas alterações vão sendo ensaiadas, contudo, ainda sem a formalização suficiente para a sua compreensão plena, do que resulta que o processo de adequação gera vários entendimentos patentes na resposta dos estudantes – parcelar e maioritariamente tarefaira ao longo do ano letivo. O entrecruzamento que, por vezes, os mesmos fazem das matérias letivas, traduz-se em dois extremos, ambos preocupantes: a resposta burocrática, facilitista e automática e a produção excessiva de trabalho, desequilibrado na relação entre qualidade e quantidade. Se acrescentarmos a estes fatores a desregulação do tempo total de trabalho ao longo da semana, do mês e do ano, a falta de tempos sem contacto «de qualidade» e a sua eventual

substituição por tempos com contacto, verifica-se que, no que respeita a um dos pontos em que o processo de Bolonha talvez tenha sido uma mais-valia acrescentada ao funcionamento do ensino superior – o reequilíbrio de forças na relação entre ensino e aprendizagem –, talvez se esteja a comprometer a sua concretização.

Olhando para o ano letivo na sua globalidade (Mesquita, 2012a), as épocas facilmente identificáveis como de maior tensão ao longo do calendário escolar – Fevereiro/Março e Junho/Julho – são efetivamente inibidoras de um melhor desempenho qualitativo por parte dos estudantes de Arquitetura, ainda impreparados, como tantos outros, para lidar com a gestão dos tempos e com um sistema em transformação permanente desde já há alguns anos a esta parte. De facto, esta adaptação do curso aos desígnios de Bolonha fez com que, como diz o povo, ao «tentar meter o Rossio na Betesga», estejamos perante uma impossibilidade. Consta-se também que o tempo, como entidade simultaneamente concreta e abstrata, revelou ser um problema de difícil gestão por parte da comunidade escolar, fazendo com que a evidente impreparação e as lacunas da formação secundária dos estudantes se tornassem num problema menor quando comparadas com as deficiências estruturais (internas – escola – e externas – estado central) típicas de uma organização de ensino superior pesada, inflexível, muitas vezes tal e qual «armada espanhola fundeada no porto de Cádiz».

A questão do tempo está sempre presente ao longo do ano letivo e é uma preocupação não exclusiva dos estudantes, alargando-se ao corpo docente. O facto é que nem uns nem outros o conseguiram potenciar. Se, por um lado, os estudantes não souberam, maioritariamente, fazer a sua administração, por outro, também aos docentes se ouviu recorrentemente as expressões: «com mais quinze dias...», «se não houvesse tantos feriados...», «estamos sempre a parar e a retomar – um mês de aulas, uma semana de paragem – assim não dá!», «já acabou? Oh, ainda precisava de falar com mais uns alunos...». Ora, se o tempo é mesmo um problema, talvez devêssemos equacionar-lhe uma melhor gestão, pelo menos para mostrar aos nossos estudantes que a «casa» está organizada, que temos a capacidade de, ao invés de reagir às adversidades, as prevermos e promovermos ações preventivas, antecipando os momentos críticos, limando a interdisciplinaridade, dando, enfim, espaço a cada nova vaga de massa crítica que nos chega às mãos, para burilar a timidez e, generosamente, dar o seu contributo intelectual para a construção e manutenção do «edifício escolar». Por isso, instrumentos talvez aparentemente burocráticos como calendários, horários, composição de turmas, distribuição dos espaços de aula são reguladores da atividade letiva, importantes para reforçar a visão global do ano como um todo.

Refletindo sobre o cruzamento entre esses documentos operativos de gestão, tornando-os mais adaptados à realidade, talvez possamos afinar o tempo e os modos de fazer e aprender. Possibilitando novas formas de organização do tempo, mais adaptadas aos conteúdos das uni-

dades curriculares (UC) e não à tirania repetitiva das semanas de trabalho, talvez possamos identificar atempadamente esses momentos no calendário e na semana, desmontando a rigidez absurda e estanque da gestão dos tempos entre as UC, analisando os períodos críticos de cada uma delas ao longo do ano e deixando espaço para pequenas adaptações, potenciando a análise decorrente de anos de experiência letiva e património didático acumulado.

2.2.2. Culturas de resistência intelectual

As práticas de ensino e os processos de aprendizagem na área disciplinar de Arquitetura foram-se alterando ao longo da história da Academia em que leciono e, apesar de tudo, acompanharam as alterações modernas e contemporâneas nos campos da pedagogia e da didática. Mas, quando há quase dez anos se declarava, na FAUP, não haver razão para alterar o plano de estudos do curso de Arquitetura, poucos suspeitariam de que, apesar dos sinais, um ou dois anos depois, teria lugar uma clara *revolução de veludo* de cariz reformista, de matriz burocrática e administrativa. Tranquilamente então se disse que a instituição FAUP se «encontrava no processo de Bolonha há já muito tempo» e que pouco seria preciso fazer para cumprir as diretivas impostas pelo centralismo europeu. À custa disso, perdeu-se tempo e, apesar da gestão da herança histórica do processo de afirmação de identidade desta «Escola», trabalhado durante décadas, esta foi insuficiente para lidar com algumas alterações disciplinares introduzidas. As modificações vieram quase e só por decreto, pela sua interpretação superficial, sem muita atenção à regulamentação e verificação necessárias da prática corrente. E eis que o «contrato» entre o professor e o estudante, mais concretamente a sua componente mais rica que é a formulação do conhecimento e o desenvolvimento das competências – garantidos, nesta «Escola», pelo tipo de tempos de contacto –, rapidamente foi sendo alterado pela imposição do cumprimento curricular pouco flexível à contemporização das dinâmicas da sala de aula e dos contextos exteriores à instituição escolar. No entanto, surgiu uma cultura de resistência intelectual. Só que, circunscrita às «ameias» deste «castelo» pós-moderno, deixou o território indefeso, à mercê de «exércitos saqueadores» e de «cavalos de Troia». É provável que, noutras condições, esta resistência pudesse ter sido feita de uma forma ativa, mas não, limitou-se a ser reativa e a aprender a sobreviver com cada vez mais poucos recursos. Até quando vai ser possível continuar a «hastear a bandeira» nesta «praça-forte»?

Torna-se urgente proceder a uma reavaliação dos recursos disponíveis e a uma releitura desse património reunido durante décadas, visível na evolução dos exercícios das várias UC, apesar das diferentes preponderâncias e jogos de poder de circunstância entre elas. Na consciência da progressiva afirmação – desde o início dos anos noventa do século passado – das componentes teóricas da estrutura curricular do curso de Arquitetura, constata-se que a balança da cultura institucional onde as áreas práticas dominavam foi-se desequilibrando. De

facto, no âmbito dos primeiros anos do curso, de carácter propedêutico e com função de triagem cada vez mais evidente, as componentes curriculares de Projeto e Desenho não estão a gerir de uma forma partilhada a consolidação das suas áreas de intervenção. Limitam-se a ir resistindo, aproveitando muito pouco a comunhão das alterações efetuadas nas suas bases programáticas desde há uns anos a esta parte, e, como consequência, os estudantes continuam a responder a estas matérias, por natureza concordantes e convergentes, de uma forma compartimentada, em «dossiers» separados, criando «pastas» separadas, guardadas em dois grandes «armários». O cruzamento disciplinar resulta deficitário, não se verificando a interdisciplinaridade necessária para rejuvenescer e reforçar a marca identitária do curso de Arquitetura da FAUP relativamente a outras escolas: o Desenho. Aliás, a partir de 2011, com a entrada em vigor de um novo plano de estudos, esta questão disciplinar tornou-se cada vez mais evidente, pois, desaparecendo os tempos letivos sem contacto atribuídos às unidades curriculares de Desenho, o que, então, era considerado como tempo de treino e maturação das competências do desenho, corre o risco de perder dimensão. Por outro lado, Projeto, que outrora era o epicentro de todas as movimentações e, de certa forma, o barómetro da aprendizagem do estudante, viu o seu tempo «assaltado» pela necessidade de resposta à urgência sobreposta das encomendas de tudo e de todos. Projeto perdeu bastante do seu espaço de síntese das matérias, justificando pela reação e não pela proposição, os imensos «golpes de cintura» que se viu obrigado a fazer para não reduzir os coeficientes de exigência de avaliação e de desempenho. Este exemplo, de dois tipos de unidades curriculares que já poderiam ter procedido, não à revisão dos seus currículos, mas sim da sua capacidade de interação e de articular o calendário das suas exigências ao longo dos vários períodos do ano letivo – aliviando e aumentando a pressão de uma forma flexível, evitando tempos mortos e picos de *stress* –, pode servir como base de reflexão sobre o entrecruzamento das outras unidades curriculares no curso de Arquitetura.

Embora os currículos específicos – tal como a atividade docente – gozem de autonomia científica e pedagógica (felizmente e ainda bem!), talvez se devesse experimentar perceber em que altura do ano as várias matérias de interesse comum são abordadas, de forma a proporcionar ao estudante uma aprendizagem e uma resposta minimamente integradas, apoiando o seu esclarecimento individual em matéria de aplicabilidade e transversalidade dos conhecimentos adquiridos.

2.3. Novas dialéticas de ensino/aprendizagem em Arquitetura

A atualidade e a contemporaneidade têm induzido no funcionamento das organizações académicas (mas não só) dinâmicas de resposta a fatores que, até há alguns anos, julgávamos

fora das prioridades do dia-a-dia das instituições do ensino superior (Mesquita, 2013). A captação de novos discentes para os cursos universitários, mas também as novas formas de estruturação do pensamento (maioritariamente digital ou apoiado em plataformas que o fomentam) que os estudantes transportam a partir dos graus anteriores de formação, revelaram ser estruturantes de novas práticas no campo disciplinar da educação em Arquitetura, principalmente na esfera da FAUP.

Nos anos noventa do século passado, a Arquitetura e os cursos com ela relacionados eram uma «moda» institucionalizada, principalmente por via do reconhecimento estrangeiro de alguns valores proeminentes da cultura e da prática arquitetónica de certos expoentes profissionais, o que fez crescer a apetência pela frequência das escolas de Arquitetura, nomeadamente da FAUP, herdeira direta da chamada «Escola do Porto», impulsionada pela acção dos seus «fundadores recentes», os quais, entre os anos 1960 e 1970, conduziram a instituição à autonomia académica que, em 1979, a instituiria como Faculdade. No entanto, dado que a explosão da encomenda profissional pública e privada que caracterizou a transição entre os séculos XX e XXI abrandou drasticamente no período que decorreu desde o «rebrandamento da bolha imobiliária» nos Estados Unidos até à atual condição de «protetorado internacional» sob a qual Portugal se encontra desde 2011, tal apetência diminuiu.

A conjugação de conjunturas externas e internas criou novas condições de trabalho, reduziu ao seu mínimo patamar o trabalho por conta própria e tem vindo a acabar com o emprego por conta de outrem nos escritórios de arquitetura e no funcionalismo público – os arquitetos emigram e os candidatos a estudantes de arquitetura já não veem nesta profissão o mesmo futuro radioso prometido na década de 1990. Assim sendo, o que caracteriza hoje a especificidade do ensino na FAUP? Que outros caminhos do exercício das competências de formação adquiridas durante cinco anos podem ser apresentados como futuros interessantes para os novos alunos? Como se formulará o apelo para a importância da frequência e evolução cultural e educacional obtida pela frequência dos cursos artísticos em geral e da FAUP em particular? A internacionalização dos estudantes e dos profissionais significará só uma contingência ou ainda são apetecíveis os programas de intercâmbio com o resto da Europa, do tipo «Erasmus» ou de outros protocolos no plano mundial, ou mesmo das ofertas de trabalho no estrangeiro?

Em paralelo, urge também debater o papel dos avanços da técnica e sobretudo das tecnologias no funcionamento e aplicação prática dos currículos de formação que são oferecidos ao público – tendo como cenário, no âmbito do binómio ensino/aprendizagem, um sistema educativo em transformação, em que, desde a adoção formal dos postulados inscritos na Declaração de Bolonha, as duas variáveis são partilhadas, embora com forte pendor sobre o estudante o qual constrói/seleciona o seu currículo académico.

A relevância do tipo de ensino ministrado na FAUP e o seu carácter singular são reconhecidos internacionalmente pelas academias congéneres e pelas mais representativas publicações periódicas da área. Assenta numa prática semilaboratorial acompanhada pela construção da teoria em espaços letivos que potenciam a importância nuclear e única no plano educativo nacional das áreas disciplinares do Desenho e do Projeto, mas também de outras áreas afins estruturantes da construção do pensamento arquitetónico essenciais para a progressão na autonomia formativa do estudante, como a Teoria, a História, a Construção e a Urbanística. É, de facto, uma formação de âmbito generalista.

3. A educação superior na fragilidade do digital entre «analógicos»

3.1. Agentes do ensino artístico

Na Universidade, a progressão na carreira docente e a manutenção do posto de trabalho dependem quase que única e exclusivamente dos atos de progressão científica individual, mais concretamente da conclusão de teses de doutoramento. Uma análise sumária do panorama da última dúzia de anos mostra-nos que os temas desenvolvidos pelos candidatos pouco ou nada são absorvidos pelas instituições onde lecionam e ainda menos são aproveitados pelas unidades curriculares que lecionam ou assistem à leção. Mas, no entanto, é a defesa destes trabalhos de matriz científica que vai permitindo a continuidade dos empregos docentes. E então pergunto-me, curioso da resposta: onde, como e por quem são avaliadas e consideradas as competências pedagógicas e didáticas dos docentes do ensino superior? Como são consideradas estas competências, nalguns casos desenvolvidas e adquiridas no âmbito de longos percursos de vida académica, nas instituições de ensino em geral e nas escolas artísticas e artístico-científicas em particular? Raramente são analisadas na ótica qualitativa e nunca constituem fatores decisivos na avaliação do corpo docente, progressivamente regulada por fatores rígidos de índole quantitativa, consubstanciada em critérios e parâmetros de base matemáticos.

Com a progressiva burocratização dos processos e práticas académicas, os novos regulamentos de avaliação/classificação docente consideram muito pouco o primeiro fator deste binómio, esquecendo definitivamente as questões relacionadas com o tempo longo, necessariamente processual. Assim sendo, a avaliação docente, na vertente do trabalho pessoal, fica reduzida quase exclusivamente a uma só componente individual de desempenho (investigação), ficando as relativas à pedagogia, à didática e à participação na gestão da instituição de ensino relegadas para secundaríssimo plano. Ou seja, recentrando-me sobre a problemática

de base que aqui vem sendo exposta, a aprendizagem que resulta da interação com outros agentes, no processo coletivo que é o ensino, não é escrutinada, com fortes perdas para a otimização dos «analógicos» e para o seu aperfeiçoamento no campo digital.

Por outro lado, a exclusiva dedicação à produção científica e (há que dizê-lo também) às tarefas escolares burocráticas e burocratizantes outrora desempenhadas por funcionários não-docentes, contribui para o «estado da arte» a que me refiro, afastando, por falta de tempo ou impossibilidade contratual, os docentes da atividade profissional extraescolar, aquela que, no início do seu percurso de lecionação, lhes deu qualificações para o ingresso na docência nas instituições de ensino artístico-científico. Esta situação, principalmente no que respeita aos docentes das componentes de projeto ou laboratório dos cursos, pode resultar também numa perda qualitativa substancial fruto da privação forçada do contacto direto com a prática profissional, bastante importante para a inovação nestas áreas do ensino. A tudo isto acresce o facto de, por razões económicas e financeiras, o ensino se ter tornado num último refúgio para a falta de encomenda profissional – mais uma vez também à semelhança de outras áreas da sociedade.

3.2. Objetos digitais, arquivos e investigação científica

A reflexão sobre o uso, cada vez mais frequente (e, nalguns casos, exclusivo), dos objetos digitais no ensino superior em geral, e no artístico em particular, reveste-se de uma especial importância quando atentamos no panorama atual da relação entre instrução e investigação académica. Nos trabalhos correspondentes a ciclos avançados de pós-graduação, contrariando a tendência galopante de estudos produzidos com fontes de informação «secundárias de secundárias», ainda muito se vai fazendo na exploração das chamadas fontes primárias, ou seja, dos documentos originais, maioritariamente de arquivo, talvez as que melhor permitem a consolidação de um ponto de vista original, tradutor e construtor de pensamento, capazes de criar conhecimento inovador.

Leopold van Ranke, historiador alemão que desenvolveu a sua atividade profissional ao longo do século XIX, considerado como o patriarca da historiografia moderna, defendia que os historiadores deveriam investir mais o tempo dedicado ao estudo no trabalho de arquivo, apelando ao uso do documento em prol da cientificidade e da objetividade (Arnold, 2006). De certa forma, um homem moderno pugnava pela busca incessante da «verdade» dos factos, rejeitando a lenda e a tradição.

Mas, de que «verdade» falamos quando abordamos a análise documental e o trabalho com documentos? Conscientes da possibilidade sempre presente da traição documentalista, observando três das suas ordens de ação concreta – produção, organização e descrição –, verifica-

mos que elas definem a substância do tipo e da qualidade do acesso e que, consoante a orientação, facilitam ou dificultam a construção de uma nova ordem, necessariamente original, que resulta. E o resultado pode ser o condicionamento da forma como montamos a nossa seleção. Por isso, não falamos do mesmo grau de liberdade intelectual quando dependemos da disponibilização fragmentada de documentos avulso ou quando temos a felicidade de os poder organizar em bruto, potenciando as nossas dúvidas e não as sempre perigosas certezas – nossas e dos outros (daqueles que, com todo o profissionalismo, é certo, apenas nos disponibilizam o acesso a cada documento isolado e não nos permitem a visão integradora do conjunto). Quando esta segunda forma de trabalho não é possível de desenvolver, corremos o risco da apreensão das partes não conseguindo a equação do todo, cristalizando o estudo precocemente.

Se às circunstâncias somarmos as condicionantes inerentes ao facto de estarmos a trabalhar em permanência obrigatória sobre episódios, ações e dados passados, ou seja, a interagir com as evidências e os factos, mas também com as incertezas e os silêncios, o único que podemos pretender alcançar é a nossa interpretação sobre o que aconteceu, a nossa forma de analisar a decantação e a sedimentação que o tempo e a distância relativa nos permitem fazer. Mas, de qualquer das formas, estamos sempre perante um processo de criação, de invenção, comprometido com a tese que defendemos; perante um percurso que, até ao momento defesa da reflexão, é processo – bem longe do produto final, necessário para se lá chegar, importante para a esfera pública quando publicado, mas não mais do que processo, pessoal mas transmissível, chave para a construção da autonomia científica, mas nunca confundível com o dito produto. É um processo de aprendizagem muito semelhante a quando se aprende a andar de bicicleta, no qual, após quedas frequentes, sem sabermos bem como, deixamos de precisar de quem nos segurava, guiava e protegia amavelmente.

Mas se, trabalhar no arquivo, deambulando por caixas, estantes, foi o trabalho obscuro, inclusivamente sórdido, do investigador, esse trabalho foi a pré-condição da produção de toda a narrativa histórica. Paradoxalmente, a obsessão pela memória e a pulsão por arquivar contemporâneas aumentam na proporção inversa ao declive da narrativa histórica académica: os esforços encaminham-se mais para a preservação do registo histórico do que para a embalagem discursiva que os historiadores, e, em geral, os intérpretes articulam com esses traços da memória. E, enquanto por toda a parte, se estabelecem leis para a preservação da memória histórica, simultaneamente assistimos à neutralização, quando não ao silenciamento, da sua interpretação crítica: este fascínio com a memória, que, em boa medida, parte da crença de que é possível armazenar todos os registos do passado, e que o suporte electrónico exacerbou ainda mais, torna urgente o reposicionamento das concepções herdadas sobre as relações entre passado, história e memória. (González, 2009: 35)

Ao longo de um estudo científico fundado em trabalho de arquivo (González, 2009), o investigador vai construindo um conjunto de volumes composto por documentos originais

que lhe vão possibilitando, na equação das incertezas, edificar a teoria. De facto, é função do académico potenciar a dúvida que vai crescendo no curso da procura de respostas, processo contínuo de querer sempre saber mais. Essas compilações de informação, sujeitas ao crivo da crítica intelectual do indivíduo e da comunidade – científica e não só –, passam a ser, elas próprias, fontes de informação disponíveis para outros estudos, para além de permitirem a reflexão necessária sobre o problema que o cientista social, ou outro, numa constante permanência, formula e reformula por entre processos cíclicos de rutura e de continuidade.

As características específicas dos estudos que desenvolvo no campo da arte e da arquitetura e na sua relação com as ciências sociais levaram-me, nos últimos anos, a um intenso trabalho em sede de arquivo. Tendo já passado por muitos, por vezes na condição de utente, maioritariamente no papel de organizador de documentos desencontrados entre si por via das diferentes organizações a que foram sujeitos durante décadas de utilização permanente por parte de técnicos de formações diferentes e diversas, posso dizer que cedo percebi só poder entender os processos de produção documental relacionados com as temáticas do meu estudo, embrenhando-me completamente nas instituições que os tutelam. Assim, na qualidade de investigador participante (como uma espécie de antropólogo que se mistura com as comunidades que estuda), tenho conduzido processos de transferência desses volumes documentais para a esfera pública, fazendo com que se tornem públicos e publicados.

Para além das importantes e comuns funções arquivísticas – acondicionar, salvaguardar e conservar –, há que também divulgar e difundir. E é neste ponto que sobrevém a relação entre as esferas analógica e digital. Arquivo físico ou virtual? Desmaterialização completa da informação ou coexistência do material com o imaterial? Podemos pensar numa estrutura de arquivo do conhecimento somente baseada em documentos informáticos ou, pelo contrário, o mesmo esforço que fazemos para proceder às necessárias transferências de suportes, também o deveríamos realizar no sentido de preservar e potenciar os originais e revelar os seus processos analógicos de produção? E não será tempo de pensarmos já nas formas de manutenção de todo esse património no seu conjunto, desejavelmente unitário, considerando a importância das partes e dos fragmentos, mas também do todo e dos conjuntos, base potenciadora de novos estudos académicos?

Estes princípios constituem um forte auxílio aos processos de realização e produção de teses de mestrado e doutoramento que, no plano do ensino superior artístico, abrem novos caminhos para a formulação de outras hipóteses de trabalho, para além das que respondem aos cânones habituais dos trabalhos científicos.

A especificidade do pensamento e da prática artística tem construído e ajudado a construir outros territórios no âmbito das academias. No entanto, por um lado, a natural e costumeira confusão de conceitos entre técnica, ciência e tecnologia tem dificultado imenso o caminho

percorrido. Por outro lado, no campo particular da reflexão sobre a obra e o projeto, sobre o produto e o processo, verifica-se uma profusão de facilitismos e facilidades nada abonatórias para o processo de construção do conhecimento, pois tentam evitar a reflexão, limitando-se a enumerar e descrever. Os exercícios acadêmicos, no âmbito do ensino superior artístico-científico, deveriam acautelar esta tendência, pois têm muito a ganhar com a prevalência e desenvolvimento dos processos de reflexão e da própria reflexão, especialmente se considerarmos o seu papel como base para outros estudos.

Essas novas fontes primárias de informação – os objetos (produzidos em vários suportes) gerados a partir da criação artística ou da dissertação sobre a mesma – revelam uma outra dimensão para além dos habituais documentos de arquivo. As produções próprias dos criadores, objetos analógicos ou digitais ou transferidos da plataforma dos primeiros para a dos segundos, passam a incorporar o grande banco de dados informacional. E também a refletir nele as idiossincrasias próprias da atividade artística e dos seus cruzamentos com a ciência e a tecnologia.

Por fim

Com o presente artigo espera-se ter contribuído para a discussão disciplinar sobre o processo de incorporação do digital no ensino artístico-científico, mais especificamente no campo do ensino da Arquitetura. Recapitulando, refletindo sobre as consequências das transições e transformações na contemporaneidade, sublinha-se que a consideração da memória e a preservação do conhecimento pela Humanidade podem ter um reflexo direto na afinação da relação ensino/aprendizagem de nível superior.

A resposta das escolas às diretivas europeias e, sobretudo, os processos de aplicação das mesmas consubstanciadas em diplomas legais produzidos pelo Estado Central e pelas suas instituições de ensino superior revelarão ainda a preponderância de processos de importação muito pouco crítica? Correr-se-á o risco de que muito do património científico, pedagógico e didático se perca na nebulosa dos processos de adaptação? Por outro lado, constituirá matéria de preocupação o caminho de alteração de paradigma relativamente às bases e à formação dos estudantes, os quais, ao contrário dos professores, atuam preferencialmente na esfera do digital?

Torna-se essencial a defesa do equilíbrio nas transições e adaptações dos processos de ensino de forma a incorporar o tal manancial de conhecimento acumulado, reinventando a pedagogia e a didática. No sentido de valorizar o ato criador dos estudantes, ensinando-lhes a aprender e a apreender as possibilidades do espaço de criação digital, seremos capazes de proceder à necessária transferência de suportes dos métodos e metodologias, contrariando a

apetência pela doce cristalização acrítica induzida na técnica pelos próprios programas informáticos quando usados sem acompanhamento e estudo?

Na consciência das complexidades da contemporaneidade, era de transição entre a informação e o conhecimento, tentamos desempenhar as tarefas necessárias que possibilitam a continuidade e o aperfeiçoamento do processo educativo – do ensino e da aprendizagem – nas áreas disciplinares da Arquitetura e das Artes, claramente com o intuito de pensar e comunicar ideias (Mesquita, 2012b).

No fundo, aqui falámos de identidades (Sobral, 2012), de permanências e rupturas de processos de ensino e aprendizagem que consideram não uma identidade única mas um equilíbrio permanente entre várias identidades.

No fundo, falámos de «bilhetes de identidade», de conquistas de cidadania e de poder na sociedade contemporânea. Hoje somos «analógicos» reconvertidos. Talvez amanhã sejamos «digitais». Talvez depois de amanhã sejamos «digitais» reconvertidos.

No fundo, falamos como sobreviventes à exclusão, herdeiros da tentativa romântica de construção de uma sociedade mais igualitária baseada nos valores fundadores da Revolução Francesa. Agora com esperança de que a técnica e a tecnologia, a ciência e a arte possam vir a estar ao serviço do cidadão, eliminando todas as formas de escravidão, honrando o progresso e, apesar de tudo, a fantástica aventura da Humanidade.

Correspondência: Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, Via Panorâmica S/N, 4150-755 Porto – Portugal
E-mail: mmesquita@arq.up.pt

Referências bibliográficas

- Arnold, John H. (2006). *A História* (Ana P. Tanque & Armandina Macedo, Trad.). Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições.
- Furtado, José (2012). *Uma cultura de informação para o universo digital*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- González, Fernando (2009). Archivo y memoria en el reino de los replicantes. In Fernando González & Mariano Santa Ana (Eds.), *Memorias y olvidos del archivo* (pp. 31-45). Las Palmas de Gran Canaria: CAAM.
- Madoff, Steven (2009). *Art school: Propositions for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- Mesquita, Mário (2012a). *O estado da nação: Texto preliminar para o relatório de coordenação do 1º ano do curso de MIARQ/FAUP*. Porto: FAUP, edição de autor.
- Mesquita, Mário (2012b). *Reflexos do tempo e do modo: Texto preliminar para as bases programáticas da exposição Anuária '12 – FAUP*. Porto: FAUP, edição de autor.

- Mesquita, Mário (2013). *Novas dialécticas do ensino/aprendizagem em Arquitectura: Texto preliminar para as bases programáticas da participação da FAUP na Mostra da UP*. Porto: FAUP, edição de autor.
- Polanyi, Karl (2012). *A grande transformação: As origens políticas e económicas do nosso tempo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1944)
- Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Sobral, José (2012). *Uma identidade nacional*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- União Europeia (UE). (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Retirado em janeiro 17, 2013, de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11088_pt.htm