

Explorando a relação Ensino- Aprendizagem

EXPLORING THE TEACHING-LEARNING RELATIONSHIP

Valéria Giannella¹

RESUMO

Este artigo foi elaborado no âmbito de um Grupo de Trabalho sobre Metodologias de ensino-aprendizagem, atuante no curso de Administração da UFC Campus Cariri no ano letivo de 2010. Procurou-se indagar, em paralelo, a visão tradicional sobre o que é ensino e o que é aprendizagem, contrastando-as com uma visão alternativa, emergente, baseada em pesquisas recentes desenvolvidas em campos disciplinares contíguos ao da pedagogia. A revisão bibliográfica nos leva à reconstrução das fases do processo de aprendizagem; à noção de inteligências múltiplas e da interação constante entre dimensões do humano antes tidas como antagônicas e excludentes: racional e emocional, criativa e analítica, dentre outras. Chegamos assim a explorar as contribuições possíveis do recurso ao lúdico, ao uso das artes e de uma atitude performática inserida em nossas práticas de ensino-aprendizagem. E ainda considerar que, ao nos envolvermos, inteiros, como sujeitos sentir-pensantes, nas explorações que um processo de aprendizagem implica, estarmos nos construindo, docentes e discentes, enquanto sujeitos ativos de conhecimento e transformação.

Palavras-chave: Teoria do Ensino-Aprendizagem; Integração-valorização das inteligências múltiplas.

ABSTRACT

This article was worked out as an element of the Working Group on teaching-learning Methodologies, acting in the course of administration of the UFC of Cariri, in academic year 2010. We sought to investigate, in parallel, the traditional views about education and learning, contrasting them with an alternative, emerging view, relying on recent researches carried out in disciplines adjacent to pedagogy. The literature review leads us to reconstruct elements of the phase of the learning process; to the notion of multiple intelligences and to the appreciation of the constant interaction between human dimensions before seen as antagonistic and mutually exclusive: the rational and emotional, creative and analytical, among others. We thus arrive to explore the possible contributions of a playful attitude, of the use of arts and performance in our practices of teaching-learning. Hence we consider that, as we get wholly involved, as subjects 'feeling-thinking', in a learning process, we will affirming ourselves, both teachers and students as active subjects of knowledge and transformation.

Key Words: Theory of teaching-learning; Integration – valorization of multiples intelligences.

¹ É formada em Planejamento Urbano e Regional, Doutora em Políticas Públicas do território pela Universidade IUAV, de Veneza (IT.). Professora adjunta da UFC- Campus no Cariri, Lider do Paidéia, laboratório transdisciplinar de pesquisa e extensão em Metodologias Integrativa para Educação e Gestão Social. E-mail: valeriagiannella@gmail.com ; Site: <http://paideia.cariri.ufc.br> .

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir das reflexões, experimentações e práticas didáticas desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho (GT) sobre Metodologias para o Ensino/Aprendizagem, criado no Curso de Administração da UFC em seu Campus Cariri no ano letivo de 2010. Esse Grupo teve o objetivo de aprofundar e ampliar a compreensão da importância da dimensão metodológica no processo de ensino/aprendizagem, com um foco específico nas áreas da Administração e Gestão Social. Um fator instigador do Grupo são as mais recentes pesquisas das ciências cognitivas e psico-pedagógicas, as quais apontam que, em linhas gerais, a aquisição de novos conhecimentos é um processo integrado, que acontece tanto mais efetivamente quanto mais envolve a dimensão cognitiva, afetiva, emotiva.... juntas.

Entendemos o processo de ensino-aprendizagem como uma re-construção de mundo para os sujeitos que nele estão envolvidos, sejam estes docentes ou discentes; reconhecemos para eles a possibilidade de terem uma postura ativa e pensamos na necessidade de revisão da tradicional divisão de papéis entre professores que passam conteúdo (ensinam) para os alunos que o memorizam (aprendem). Começamos a vislumbrar os professores na posição de ‘facilitadores’ do processo de aprendizagem entendido enquanto exploração ativa do mundo ao redor, um processo em que todos têm a chance de ser, ao mesmo tempo, aprendiz e professor, pois é um processo aberto de descoberta e de troca.

Este GT procurou pesquisar, explorar e experienciar métodos e técnicas capazes de objetivar este complexo processo, mobilizando educandos e educadores em sua integralidade de seres “sentir-pensantes” (MORAES E TORRE, 2004). Esta afirmação já manifesta o desconforto que o paradigma positivista nos proporciona com sua visão de um ser humano cindido em polaridades não dialogantes, e a busca que o GT abraçou por um referencial teórico de marca pós-positivista. De acordo com esse, o ser humano é um conjunto integrado (embora nem sempre em equilíbrio) de corpo-mente, emoção-razão, natureza-cultura e as duas polaridades podem colaborar e se potencializar na produção de conhecimento, diversamente de como se pensou acontecer dentro do paradigma positivista. É com base nesta visão que procuraremos substituir as visões clássicas do que significa aprender e ensinar com versões revisitadas e adequadas a esse novo referencial.

No programa de trabalho do GT encontrava-se proposta uma série de atividades articuladas em blocos interconectados e respectivamente funcionais. Um destes blocos dizia respeito ao aspecto de fundamentação teórico-epistemológica, incluindo noções de teoria da aprendizagem, como processo de construção de mundos pelos sujeitos, que estas notas estão materializando.

Nelas fizemos o esforço de identificar alguns conceitos chave e apontar para o referencial teórico a partir do qual nossas inquietações e indagações tomam sentido.

O PONTO DE PARTIDA: NOSSO CONTEXTO DE AÇÃO, NOSSA VIVÊNCIA

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o en la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los Pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad. (GALEANO, 2006)

A razão que move esta pesquisa depende do exercício da refletividade aplicado à nossa prática de professores. Estamos na sala de aula com uma missão aparentemente incontestável: fazer com que nossos estudantes aprendam os vários tópicos necessários à sua formação enquanto profissionais nos diversos domínios de ação e conhecimento. Contudo, é só aprofundar um pouco a reflexão sobre esta descrição para desvelarmos o quanto ela é insuficiente e longe de ser satisfatória.

Já estamos acostumados com a descrição de nossos contextos sócio-culturais como ‘globalizados’ e ‘complexos’. A elevada interconexão entre as partes, a elevada imprevisibilidade das transformações futuras, a dificuldade de posturas de controle, outrora consideradas óbvias, a não linearidade dos nexos causais, a multiplicidade das lógicas e das racionalidades são, todos esses, traços característicos da “paisagem” que nossos estudantes já hoje habitam e que, com toda probabilidade, irá se acentuar mais ainda no futuro próximo.

A complexidade do mundo e a rapidez das transformações em nossos sistemas fazem com que o conteúdo substantivo de nossos cursos esteja destinado à rápida obsolescência. Até os campos de conhecimento aparentemente mais estáveis, as técnicas e competências mais “duras”, cuja aquisição precisamos assegurar, estão em constante ebulição. Por conta disso, na maioria dos casos, a resposta mais profunda ao problema da obsolescência não está tanto na busca constante, e quase contraditória, da atualização e sim no ensino das ‘meta-competências’. Isto é, o aprender a aprender. (BATESON, 1972, 2000, SCLAVI, 2000, GIANNELLA, 2007: 98), ou seja, saber construir e desconstruir esquemas de leitura crítica da realidade, saber reconhecer o que é estável (se tiver) e o que muda. Saber relativizar suas próprias premissas implícitas, saber reconhecer que o que achamos óbvio está normalmente ligado a formas específicas de aculturação e socialização... Existem disciplinas ‘duras’ que parecem ser isentas das dúvidas que estas perguntas colocam; a saber, economia, contabilidade, matemática financeira, dentre outras. São elas,

de fato, indiferentes às mudanças de nossos contextos sociais? E o tipo humano que elas implicam (o homo economicus, estratégico, calculista e exclusivamente utilitarista, competitivo e auto-centrado) é o único tipo existente? E o que dizer de outras disciplinas relacionadas com o fator humano dentro de organizações de vários tipos, relacionadas com a Administração e a Gestão Social do desenvolvimento? Qual é o tipo humano que desejamos reproduzir pela nossa ação educadora? Interrogamo-nos a respeito disso tudo. Existe ainda outra discussão possível, fora a dificuldade cognitiva de mantermos o passo com a rapidez e complexidade das realidades ao nosso redor. Trata-se da consideração de nossa própria missão e da Universidade como um todo. Até que ela se resuma à 'simples' formação de profissionais experientes, o que significa, no contexto atual, ser tal profissional? Mais uma vez perguntamos: será que é apenas um profissional atualizado? Que domina conteúdos, métodos e técnicas?

O lugar da nossa fala é a partir de um curso de Administração, uma área na qual figura do empreendedor é das mais valorizadas. Podemos nos perguntar, portanto, o que significa, hoje, ser um empreendedor à altura dos desafios que nos rodeiam? É suficiente para ele/a gerar lucro? Sua prioridade fundamental pode continuar sendo o crescimento econômico ou precisamos de uma visão maior, que englobe o planeta e a sociedade e a responsabilidade que as organizações empresariais partilham quanto a isso com qualquer outro agente de transformação e mudança? Como se relaciona cada empreendedor aos imperativos da sustentabilidade? Que responsabilidade tem com respeito à comunidade que o acolhe? E com os seus funcionários? Para que deveria visar à inovação e à aprendizagem contínua (conforme as mais recentes bíblias dos negócios preconizam)? É só para poder ganhar na competição com os demais? E o que fazer se, aparentemente, o contexto local ao nosso redor ainda está longe de perceber a necessidade de visões mais amplas e abrangentes? Será que este empreendedor deveria ser alguém com elevada capacidade de leitura dos contextos, que saiba conectar o global com o local, a visão do sistema com a do sujeito? E que saiba ler a realidade como trama de vínculos e limites e reconhecê-los também como oportunidades e recursos? Alguém que saiba escutar e reconhecer a pluralidade de visões possíveis de um mesmo fenômeno, a parcialidade (que não significa irrelevância) de cada visão mono-lógica (por exemplo, só econômica), que leva a reconhecer a necessidade de complementar esta visão com outras para se chegar a visões poli-fônicas? Chama atenção a semelhança desta figura com outra, de idealização mais recente, que definimos de Gestor Social. O empreendedor que queremos formar é alguém que objetiva criar espaços saudáveis de convivência dentro e fora da organização que lidera, para ela mesma poder prosperar? E quais seriam as competências necessárias para esse empreendedor arcar com este desafio?

O que nos resta após essas perguntas todas é a sensação de que precisamos rever alguns fundamentos básicos nas nossas ideias do que é ensinar, aprender (ou apreender), e sobre qual é o papel da universidade em nossos dias e o que significa ser um bom profissional, nomeadamente, mas não apenas, na área da Administração.

SUPERANDO UMA VISÃO SIMPLISTA DO ENSINAR

“Um dos elementos básicos de discussão da ação docente refere-se ao ensinar, ao aprender e ao apreender. Essas ações são muitas vezes consideradas e executadas como ações disjuntas, ouvindo-se inclusive de professores, afirmações do tipo: ‘eu ensinei, o aluno é que não aprendeu’”. (ANASTASIOU, 1998). Começamos aqui pela visão tradicional do que é o ensinar, pois provavelmente esta visão corresponde à nossa própria vivência quando éramos estudantes e hoje, enquanto professores, ou a que praticamos ou a que muitos ao nosso redor esperam que pratiquemos. Conforme o modelo clássico esta prática é caracterizada pela exposição, o mais clara possível, dos conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes. Trata-se, fundamentalmente, de uma atividade de transferência de informação mono-direcional, do professor (que sabe) em direção ao aluno (que não sabe). A atividade de ensino se estrutura basicamente em três etapas: 1) preparação da aula (pré-aula) na qual o professor elabora o conteúdo de sua exposição. 2) exposição do conteúdo na aula com levantamento de dúvidas pelos alunos; 3) fixação do conteúdo via memorização por parte do aluno para enfrentar a prova. Esta última é o teste de que o processo se deu bem, ou seja, foi eficaz. Neste modelo está clara a razão do grande valor atribuído à capacidade oratória do professor. Esta capacidade é o instrumento principal para o exercício de seu ministério e o que ele mais preza e cultiva. Por outro lado esta visão justifica a razão pela qual a presença do aluno na aula é considerada relativamente supérflua. Um aluno que falte a aula, por exemplo, deve só encontrar as anotações acuradas de outro que ouviu o professor falar para memorizar o conteúdo. Nesta visão o novo conhecimento que se pretende produzir nos alunos é considerado como um acervo de novas informações a serem adquiridas ou também como cópia de conhecimento existente. Cada aluno deve demonstrar no teste final ter adquirido as informações pré-selecionadas pelo professor, e de saber reproduzi-las. Sumarizando, nesta visão o professor é comparável a um expert cuja responsabilidade é a seleção e transferência das informações necessárias ao aluno para atuar em determinado campo de conhecimento. E o aluno é um receptor relativamente passivo destas informações cuja tarefa é reduzida basicamente ao esforço de memorização e fixação dos conteúdos que o professor escolheu repassar.

Trata-se de um retrato meio caricatural? Talvez seja, mas, afinal das contas não nos parece longe demais da rotina mais comum em sala de aula.

Como se caracterizaria então uma visão diferente da prática de ensino, a que definimos uma visão não simplista do ensinar? Esta se baseia primeiramente na observação de como acontece não o aprendizado e sim o processo de aprendizagem dos alunos, reconhecendo assim que a aquisição de novos conceitos e capacidade de usá-los de forma pertinente nos vários contextos possíveis é algo que implica na apropriação ativa do que é novo por parte do sujeito. Tal apropriação acontece relacionando esse novo aos conhecimentos pré-existentes e operando uma reconstrução dos esquemas de leitura e interpretação da realidade que cada sujeito usa de forma mais ou menos consciente. O centro da atenção nesta visão é o próprio estudante que o professor observa e apoia no percurso de operar esta relação. Ela implica 1) um desequilíbrio inicial, uma insatisfação ou falha na capacidade de leitura e interpretação do mundo conforme o esquema cognitivo dado, desequilíbrio instigado pelo professor e pela situação de sala de aula; 2) uma fase de busca, exploração, pesquisa de elementos que, enganchando-se aos esquemas cognitivos pré-existentes, os re-definem assim de se chegar ao 3) momento desejado de reequilíbrio nos moldes de um novo esquema de leitura da realidade, mais amplo, complexo e adequado às exigências teórico-práticas do estudante.

O conjunto de ações, solicitações, estímulos reflexivos, vivências etc que o/a professor/a articulam para desencadear e facilitar esse processo é o que Anastasiou (1998) chama de “processo de ensinagem”, sinalizando com isso como o ensinar, assim como o aprender, longe de ser um ato simples, reduzível à exposição de conteúdos a serem memorizados pelos alunos, é um processo complexo centrado na observação e no objetivo de facilitar o processo de aprendizagem do estudante. Disso decorre, portanto, a importância da observação efetiva do processo de aprendizagem dos estudantes, assim como de se familiarizar pelo menos com os elementos básicos das teorias relativas a tal processo. Pois é claro que entendendo como se aprende é que poderemos formular melhor as estratégias para ensinar.

Eis então uma primeira pista, uma direção de pesquisa para indagar. Ao aprofundar mais nesta direção, reconhecemos a visão das chamadas ‘inteligências múltiplas’ de Howard Gardner (GARDNER, 2000), que lança uma nova luz sobre o processo de aprendizagem e revoluciona a ideia consolidada de que a inteligência seja algo monolítico, normalmente aferida pela medição das capacidades lógico-matemática e linguística. Gardner desconstrói esta ideia e chega a reconhecer 7 inteligências, legitimando algo que, de fato, pertence a nossa experiência comum. Isto é, existem pessoas pouco versadas em um campo (por exemplo, em lidar com números, ou com o pensamento analítico) o que não significa que não sejam inteligentes. Aliás, há exemplos

nos quais crianças rotuladas de problemáticas para apreender (nas modalidades convencionais) se revelam superdotadas ou até geniais em outros, menos reconhecidos e valorizados, campos do saber (na dança, ou na música). A indagação colocada por Sir Ken Robinson nos parece pertinente: qual foi o percurso que nos levou a achar perfeitamente normal que em qualquer escola se estudem 8 horas de português, ou 6 de matemática por semana e uma de educação artística? Qual implícito está por trás desta aparente obviedade?

De fato, estamos ainda completamente marcados pela separação dicotômica entre razão e emoção, mente e corpo, ciência e arte. O primeiro elemento dessas duplas é o que (por suposto) é preciso formar, educar, exercitar, valorizar, para que possamos dar certo na vida: para termos um trabalho e uma carreira importantes, para sermos pessoas estimadas e socialmente reconhecidas. O segundo elemento é tido como algo secundário e até socialmente perigoso. Um caso claro é o da concepção clássica das emoções: elas são consideradas algo cuja natureza é pré-social e incontrolável (SCLAVI, 2000), que obscurece nossa razão e impede o conhecimento claro e objetivo da realidade. É algo a se manter decididamente fora do campo da produção do conhecimento ao qual não pertencem e que podem poluir. Outro caso exemplar é o da arte. No melhor dos casos se tem dela uma visão elitista: ela é reservada aos 'artistas', raros indivíduos, excepcionalmente dotados, treinados para desenvolver atividades de pouca utilidade prática que as sociedades mais desenvolvidas se dão ao luxo de suportar. A arte é supérflua, é lazer; esta é a explicação que justifica a pouca importância que lhe é atribuída nas escolas 'normais', ou seja, as que não tenham um claro foco na formação daquela elite artística. Os demais, os não artistas, são no máximo destinados a ter uma posição passiva, de fruição da arte na plateia. Não se cogita que um indivíduo precise se expressar artisticamente para atingir a plenitude de sua humanidade. O acesso ao fazer artístico como direito humano está longe de parecer óbvio.

No entanto, sempre mais numerosas são as pesquisas científicas e os autores que desafiam a validade das dicotomias acima lembradas (e das muitas outras que o antigo paradigma nos deixou de herança). Afirmam que os mecanismos afetivos e emocionais estão sempre completamente mobilizados em nossos processos cognitivos e, nomeadamente, que podem melhorar e render mais eficiente o processo do apreender. (BEST, 1996; DAMÁSIO, 1998 e 2000; FILLIOZAT, 1997; GOLEMAN, 1997 e 1999; MARTIN & BOECK, 1997; MORIN, 1999, SCLAVI, 2000). Em outras palavras, afirmam que nós aprendemos tanto mais facilmente quanto mais nos divertimos, temos prazer, interesse, mobilização emocional com o que estamos aprendendo. A dimensão afetiva, de estima e confiança entre aluno e professor está em jogo aqui, assim como a atmosfera criada em sala de aula, dos alunos entre si, e a capacidade

de corroborar a ideia de que cada um/a tem algo para ensinar e para aprender; uma afirmação da possível circularidade da fala e da escuta. Afirmamos acima que, para aprender precisamos sair da 'zona de conforto' do que já conhecemos, e ousar no terreno do desconhecido; enfrentar um desequilíbrio entre o já que sabemos/compreendemos e o que precisamos entender. Assim, enquanto professores, precisamos proporcionar as condições que facilitem esta ousadia ao invés de criar tensão, estresse, constrangimento adicionais. Estes, que são muitas vezes elementos presentes em sala de aula, dificultam e podem chegar até a bloquear o processo de aprendizagem.

Chegamos assim, focando o nexo entre prazer e disposição para aprender, a entender as razões que levam ao desenvolvimento de pelo menos duas correntes contemporâneas em educação: as que preconizam o uso da prática lúdica no processo de aprendizagem e as que indicam a performance como dimensão fundamental para explorar os problemas, especialmente quando se quer sair das receitas e respostas pré-formuladas.

SUPERANDO UMA VISÃO SIMPLISTA DO APRENDER

Em paralelo com a visão tradicional do ensinar concebida como um preencher a cabeça do aluno de conteúdo é evidente que ainda vigora uma visão correspondente do aprender baseado fundamentalmente no esforço mnemônico feito pelo aluno/aprendiz com relação ao conteúdo disponibilizado pelo professor. É uma visão desencarnada e que ignora os avanços mais atuais das neurociências, os quais apontam unanimemente para o elo indissolúvel entre corpo/mente, emoção/razão, mobilização do sensível/agudização das capacidades de apreender. O fato de sermos reconhecidos e valorizados enquanto seres humanos integrais nos traz bem estar e relaxamento; o que, por sua vez, maximiza as possibilidades do aprendizado e sua profundidade. A reflexão e os experimentos correntes que implicam o uso das dinâmicas lúdicas, das artes e da performance até mesmo no ensino de disciplinas definitivamente tidas como alheias a este campo (entre as quais a Administração), nos indica uma direção de pesquisa evidentemente a se construir.

RACIONALIDADE LÚDICO-PERFORMÁTICA

É interessante observar como, movendo da indagação sobre o ensinar chegamos a nos interrogar sobre "como se aprende" e reconhecemos a natureza complexa do processo de ensino-aprendizagem. Um termo e o outro do processo são tão estreitamente interligados de não ser fácil separá-

los. Uma vez embarcados nesta perspectiva, que é a de uma viagem de aprendizado, até mesmo os papéis de professor e aluno são parcialmente intercambiáveis, pois não é um bom professor quem não saiba descer do pedestal e aprender com e pelos seus alunos.

Ao falar de ensinar fomos destacando algumas características do aprender, evidenciadas pela recente pesquisa psicopedagógica e neurofisiológica. Nestas, as tradicionais partições entre o racional e o emocional, o analítico e o intuitivo assim como a distinção clássica entre estudar e brincar, tudo isto tende a ser revisitado. Sobre o papel facilitador das emoções no processo de aprendizagem assim como sobre o resgate e o valor da intuição nos processos de inovação se pode observar em Freire:

[...] Para mim é impossível conhecer rigorosamente com desprezo a intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É o meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão e do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar mas conhecer passa também por adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com a minha intuição. Devo submeter o objeto dela ao crivo rigoroso que merece, mas jamais desprezá-lo. (FREIRE, 1995, apud, ROJAS, s/d, p. 3)

E ainda Rojas que acrescenta sobre o lúdico na educação:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Observamos isto quando damos ênfase à formação lúdica no curso de Pedagogia. (ROJAS, s/d, p. 7)

Perpassa por estes trechos a tentativa em curso de re-significar tudo o que foi grandemente desqualificado durante o domínio do paradigma positivista, isto é pelo menos nos últimos cinco séculos de história da ciência e, conseqüentemente da educação. O papel dos corpos e das emoções, da intuição e da inteligência emocional, da capacidade lúdica e performativa, tudo isso, para usar a linguagem da neurofisiologia, nos remete às capacidades do hemisfério direito do cérebro. Estas capacidades foram longamente menosprezadas por se fazer crer que a produção de conhecimento e a interpretação da realidade aconteceriam unicamente pelo funcionamento do hemisfério esquerdo. De fato sofremos, durante estes séculos, os efeitos de uma tremenda separação entre as funções lógico-analíticas (hemisfério esquerdo) e as simbólico-criativas (hemisfério direito). Pensou-se que as duas tivessem que ser treinadas de forma alternativa e excludente, ou umas ou outras, cientistas de um lado e artistas do outro, nos dando acesso

respectivamente a dimensões diferentes e não dialogantes da realidade e da produção de conhecimento. Objetivismo, instrumentalidade, racionalidade impessoal e neutra foram as marcas da ciência que dominou nosso mundo e nos levou aos avanços e às crises atuais. No outro lado ficaram a subjetividade, as dimensões emocionais, relacionais, a arte e a criatividade, consideradas residuais, algo fútil que a sociedade moderna poderia se conceder uma vez que o papel estruturador da ciência fosse afirmado e consolidado.

Hoje, talvez empurrados pela crise da civilização que fez desta visão separatista e dicotômica sua bandeira, começam a tocar com maior forças os sinos da re-ligação dos saberes (MORIN, 2001) re-ligação entre as múltiplas inteligências humanas e entre os hemisférios cerebrais que as presidem. Observa-se com novo interesse a integralidade implicada por atividades como o brincar, onde o sujeito está completamente e integralmente envolvido, presente, sem separações entre o corpo e a mente, a emoção, a intuição e a razão. Uma unidade sentir-pensante (MORAES, TORRES, 2004) que avança em sua viagem pelo mundo podendo tocar todas as teclas de seu instrumento, e não apenas um número pré-definido por alguém, para tirar sons também predeterminados.

É interessante reparar as analogias entre atividade lúdica e o campo da performance, duas práticas cuja característica fundamental é de nos envolver integralmente e que, conforme diversos autores, são importantes não pelo resultado alcançado e sim pela vivência em si. Ainda falando da prática lúdica Mogami destaca: “Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade.” (MOGAMI, 2009).

Em uma breve citação de Fred Newman, é possível observar a semelhança da definição das atividades performativas com o brincar já mencionado: “We understand performance very broadly (...) from our point of view performance might have nothing to do with being on the stage. We think you can perform at home, at work, in any social setting”

A performance, no entendimento que deduzimos destes autores é aquela ação na qual e pela qual um sujeito, em relação dinâmica com outros e com um contexto social, experimenta e testa os limites entre o que ele é e o que poderia ser. Em contraponto lembramos a definição que Cipriano Luckesi dá do ato de brincar como do transitar num “espaço potencial entre a experiência subjetiva e a sua expressão objetiva” (LUCKESI, 2005). Esta experiência, assim como a performativa, não é regida pela lógica instrumental, isto é, não é realizada no intuito de alcançar um resultado específico e predefinido. Ela é sempre “um fim em si mesma”, mas pode também, eventualmente, conduzir a

algum resultado em termos empíricos, um artefato tecnológico, uma boa aula, uma peça artística ou artesanal etc. O fato de haver este resultado não muda o caráter não instrumental destas atividades. Elas nos permitem de envolvermos inteiros na exploração de problemas, de novas possibilidades de solução e na ampliação de nossos repertórios de entendimento, de expressão e de relação. E não é esta, a final de contas, uma ótima descrição do que o processo de aprendizagem deveria ser?

CONCLUSÃO INCONCLUDENTE

É evidente que não há conclusão fechada para a matéria que tentamos abordar nestas notas. Por sua natureza a reflexão sobre o que são e como deveriam, de preferência, ocorrer o ensino e a aprendizagem se presta a diferentes interpretações que dependem de inúmeros fatores, entre os quais as experiências prévias, as inclinações pessoais, os gostos e a cultura. Usando um paralelismo, podemos lembrar uma diatribe clássica sobre a natureza humana, que questiona se ela é bondosa, solidária e incline ao laço social ou, pelo contrário, egoísta e naturalmente propensa ao mal e à luta de todos contra todos. A resposta para este tipo de dilema depende mais de quem responde do que da possibilidade de coletar dados incontestes para tal. Igualmente, o fato de se acreditar que o aprendizado deva ser uma conquista que dói ou possa ser um trajeto prazeroso de descoberta e ampliação das capacidades pessoais, depende, a final das contas, de fatores subjetivos e só parcialmente afetados pela apresentação de argumentos e pesquisas assumidamente objetivas. Embora isso, o que tentamos aqui é apresentar algumas das pesquisas e reflexões mais recentes sobre o assunto assim como tentar relacionar campos de experimentação (o da ludicidade e da performance) que nos trazem como contribuição um olhar diferenciando dos processos que queremos indagar.

O que esperamos é, pelo menos, instigar alguma reflexão que, enquanto docentes, possa tirar as nossas práticas de ensino daquele lugar de obviedade: é assim, sempre foi e não pode ser diferente. Para os estudantes, também, temos a ambição de disponibilizar elementos que permitam colocar entre parênteses a postura clássica, passiva e acomodada, na relação com a aprendizagem; para assumir uma postura ativa, responsável pelo seu próprio processo de formação. Para os dois componentes desta relação, os docentes e discentes, esperamos, possa se abrir uma fase de busca conjunta, criativa e solidária, podendo olhar para si e reconhecer as múltiplas capacidades que temos, enquanto humanos, e que estão ali, só esperando ser valorizadas, para construir os caminhos da produção dos novos saberes.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa, G., Camargos, Ensinar, Aprender, Apreender E Processos de Ensino Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201
- BATESON, Gregory. Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. Chicago: University Of Chicago Press, 2000.
- BEST, David, A Racionalidade do Sentimento. O papel das artes na Educação. Porto: Edições, 1996.
- DAMÁSIO, Antônio, O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano. Mira-Sintra – Mem Martins: Publicações Europa – América, 18ª Edição, 1998.
- _____, O Sentimento de Si – O Corpo, A Emoção e a Neurobiologia da Consciência. Mira-Sintra – Mem Martins: Publicações Europa – América, 2000.
- FILLIOZAT, Isabelle, A inteligência do coração. Rudimentos de gramática emocional. Lisboa: Editora Pergaminho, 1997.
- FREIRE, Paulo. (1995). A Educação na Cidade (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- FRIEDMAN, Dan, Theatre for Nothing, Paper apresentado na conferência: Idea 2010, Belém, Pará, Julho 2010.
- _____, Performance and Development. Some Thoughts on the Relationship between Theatre and Community at the Launching of the Youth Onstage! Community Performance School, Unpublished paper written for the faculty of the Youth Onstage! Community Performance School, New York City, 2004.
- GALEANO, Eduardo, El libro de los abrazos, Siglo XXI editores, Mexico, Argentina, Espanha, 2006.
- GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas, a teoria na prática. Porto Alegre: 2000.
- GARDNER, Howard. "A Multiplicity of Intelligences". In Scientific American, 1998.
- GIANNELLA, Valéria, O nexo pesquisa-ação: qual conhecimento para que políticas. In: Carrizo, Luis (ed.), Gestión local del desarrollo y lucha contra la pobreza: aportes para el fortalecimiento de la investigación y las políticas em América Latina. Montevideo: Manuel Caballa editor, 2007. p. 95-112.
- _____, Base teórica e papel das metodologias não convencionais para a formação em gestão social. In: CANÇADO, Airton, Cardoso et al. (org.). Os desafios da formação em gestão social. Palmas/TO: II ENAPEGS, 2008.
- LUCKESI, Cipriano, Carlos, Brincar: o que é brincar? 2005, acessível no site <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> > acesso em 20, ago, 2010.

MARTIN, Doris, BOECK, Karin,. O que é a inteligência emocional. Lisboa: Pergaminho, 1997.

MOGAMI, Michelle, Mas afinal o que é ludicidade? Postado em 28, dez., 2009, acessível ao endereço: <<http://ludocriatividade.blogspot.com/2009/12/mas-afinal-o-que-e-ludicidade.html>>. Acesso em 24, ago, 2010.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino, SentiPensar, fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar, Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____, Amor, Poesia e Sabedoria. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____, A Religação dos Saberes. O desafio do século XXI, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

ROJAS, Juciara, O Lúdico na Construção Interdisciplinar da Aprendizagem: uma Pedagogia do Afeto e da Criatividade na Escola, UFMS, s/d, acessível em rede ao endereço <www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/jucimararojast07.rtf>; acesso em 22, Nov. 2011.

ROSA, Wagner. A encenação como espaço de ensino e aprendizagem. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem12pdf/sm12ss01_08.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2008.

Santos, Flávia M. Teixeira, As Emoções nas Interações e a Aprendizagem Significativa, Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009, acessível ao endereço <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/127/177>>; acesso em 11 jul. 2010.

SCLAVI, Marianella. Arte di ascoltare e mondi possibili. Milano: Le Vespe, 2000.

SMOLE, Stocco, Kátia, C., APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA O lugar do conhecimento e da inteligência disponível em: <<http://www.fe.unb.br/pie/zAPRENDIZAGEM%20SIGNIFICATIVA.htm>>; acesso em 11 jul. 2010.

Referências na Internet

<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>

<http://projetomuquecababys.wordpress.com/2010/10/07/algumas-questoes-didatico-pedagogicas-envolvidas-no-ensino-de-ciencias-sociais/>