

Transcendendo as ações fragmentadas do processo ensinar-aprender

Erotides Alice Rocon Stange (Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória/UNIPAZ-ES
erotides@superig.com.br)

RESUMO

O trabalho foi desenvolvido na perspectiva de que ensinantes e aprendentes superassem a fantasia da separatividade, transcendendo a visão reducionista e as ações fragmentadas do processo ensinar-aprender, incorporando “um ser-agir” transdisciplinar. A prática pedagógica priorizou a estética da sensibilidade, pois ela liga os conhecimentos sem necessidade de recorrer a falsos paralelismos. Os resultados estão de acordo com as atuais teorias relativas à construção do conhecimento e da não fragmentação **corpo-emoção-mente-espírito** e **indivíduo-espécie-ambiente-cultura**. Neste processo de ensinagem verificou-se a “sintonia” entre o sujeito aprendente (relaxado, pensante e ligado) na compreensão da relação entre o ser “corpo”(objetividade subjacente) que está pronto pela “Natureza” e o que é estudado pela Ciência (Academia), resultando daí a contextualização e emergindo a pluralidade cultural e a ética no grupo que se refletem no ambiente físico e sociocultural, possibilitando à harmonização e a transcendência dos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Ensinantes-aprendentes, Transdisciplinar, Transcendência, Estética.

INTRODUÇÃO

Este projeto foi desenvolvido, tendo em mente que a cultura ocidental sofreu enorme influência da revolução filosófica e científica do século XVII, com o “logos” (a razão) e suas leis (a lógica) e a nova antropologia, essencialmente dualista (corpo- “soma” e razão- “logos”) o que permitiu uma concepção de mundo e de sociedade que determinou uma visão fragmentária, egocêntrica, onde o “racional” e o “objetivo” são supervalorizados. Deste modo nos encontramos ante um dos princípios que rege a educação por séculos e que tem conduzido a atual situação de desintegração individual, social e ambiental.

É inegável a importância da alfabetização em Ciências Naturais para todo o ser humano, consciente e responsabilmente, inserir-se e se perceber inserido em seu meio biopsicosociocultural, físico e transcendental. Foi com o propósito de intervir no modelo racionalista-mecanicista que reduz a complexidade dos fatos e dos fenômenos em um processo de ensinagem, por exemplo, estudo do humano como “corpo humano desintegrado em si mesmo”, que este trabalho foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental.

O caráter presumivelmente interdisciplinar das Ciências Naturais pode ser reconhecido pelas inúmeras ciências historicamente criadas e recriadas que contribuíram com o desenvolvimento científico e tecnológico, seja no nível da vida, no de outros materiais e energia da Terra, seja no nível do próprio funcionamento do Planeta e do Universo.

E o humano e o seu conhecimento?

Nossa história é longa e, ao mesmo tempo breve quando comparamos com a história de outros seres vivos. Desde que nos diferenciamos dos outros animais passamos a ser um sistema singular, mas dependente de vários subsistemas – orgânicos, socioculturais, psicológicos, comportamentais. Contudo a caminhada da humanidade foi distanciando os “nós” da rede que, querendo ou não, sempre estiveram vivos, ligando o todo e as partes, num tal imbricamento que do Universo somos um ponto dessa rede e no contexto humano, é impossível separar organismo-corpo-mente-emoções e indivíduo-espécie-sociedade-ambiente-cultura. Sob esse aspecto um dos estudiosos dos sistemas vivos, o biólogo Maturana (1995, p. 264) diz: “[...]Cegos diante da transcendência de nossos atos, fingimos que o mundo tem um vir-a-ser independente de nós [...]”. Para dar conta de se compreender esta complexidade Nicolescu (apud BARBOSA, 1999, p. 50) defende a importância da visão transdisciplinar, pois que “[...] transdisciplinaridade pressupõe o pensamento e a experiência; a ciência e a consciência; a efetividade e a afetividade. Neste sentido a transformação passa por um diálogo transdisciplinar, baseado em pontes que ligam os seres e as coisas”.

Vários cientistas (CAPRA,1996 e 2002; CARDOSO, 1995; WEIL E COL, 1993) vêm desnudando e mostrando a inadequação dos modelos explicativos desses últimos séculos e refletindo sobre as conseqüências de um conhecer-saber não-conhecido, não-sabido, não-saboreado, fragmentado, organizado em compartimentos e em disciplinas cada vez mais separadas, deglutidas, não digeridas e não assimiladas, enquanto as realidades mostram-se multidimensionais, complexas e a aventura humana desconhecida. Além disso, segundo MORIN (2001, p.19 e 20) “Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão” e assim é importante que ensinantes e aprendentes adotem a dúvida como um de seus pilares para sustentar o desejo de saber-aprender.

Conhecer significa comprometimento, pois tendo consciência de que sabe o já sabido é preciso tomar atitude vigilante em relação às certezas para não se enredar nas ilusões. Alves (1999, p. 105) nos diz: “Quem está convicto da verdade não precisa escutar. Por que escutar?” “[...] O professor verdadeiro, acima de todas as coisas que ensina, ensina a arte de desconfiar de si mesmo”.

Daí decorre a necessidade do ato de educar, enquanto fenômeno humano, ser ético e estético no sentido de se comprometer não só com um dado conhecimento disciplinar, mas também com o conhecimento do conhecimento e sobre as condições biopsicosocioculturais envolvidas no processo de ensinagem. Isso é importante para a percepção da visão integrativa e porque a sociedade atual tem produzido uma sensação “de falta”, de ameaça constante, em função de um modelo de consumismo desenfreado.

O excesso de oferta de materiais e de informações desperta o desejo de desejar cada vez maior e deixa o desejante sequioso por possuir sem refletir sobre a necessidade ou não do objeto/informação desejado e assim... a *fome do Ter* vem definindo a *fome de Ser* (ser indivíduo ético consigo, com o outro e com o ambiente) e a *fome de Conviver* (ser político, cooperativo, afetivo). Esses aspectos quando não trabalhados e refletidos afetam a paz em nível das três ecologias: a ecologia pessoal, a social e a ambiental, conforme proposto por Pierre Weil (2004).

De forma análoga ao fato anterior, as modalidades de ensino-aprendizagem podem afetar a *fome de saber-conhecer*. Por exemplo, a modalidade exibicionista de ensinar, explicada por Fernández (2001, p. 126). “[...] supõe um bombardeio de informações. ”[...] Exibir não é mostrar, mas mostrar-se; não tem relação com o mostrar o conhecimento, mas com o mostrar-se conhecedor, de tal maneira que o aprendente terá dificuldade em conectar-se com o conhecimento”.

O tipo de relação acima explicitado pode gerar uma série de conseqüências tanto para ensinante quanto para aprendente. Muitos diagnósticos de problemas de aprendizagem, segundo Fernández (1998) como dislexia, discaulia, disgrafia, biperquinesia, síndrome de “Défícite de Atenção com e sem Hiperactividade” (ADD/ADHD) têm se revelado inadequados e prejudiciais. Na maioria dos casos os estudos mais aprofundados indicam problema de aprendizagem da ordem da inibição cognitiva, Portanto não são as drogas receitadas que resolverão o problema.

Neste ponto é importante ressaltar a necessidade de ensinar a compreensão conforme proposto por Morin (2001, p. 93): “[...] Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Se não aprendemos a compreender (*prender-com*) estamos fadados ao sofrimento, a angústia e a dor. Esses sentimentos quando surgem podem estagnar a aprendizagem, o desejo de conhecer-saber. Daí a sensibilidade estética e a ética do educador com os estudantes e, em especial, com os portadores de problemas de aprendizagem no sentido de comprometer-se com um fazer pedagógico que promova a alegria. Não qualquer alegria, mas a alegria que resgata da subjetividade o desejo de aprender-conhecer, de perceber-se autor, de incluir-se e se sentir incluído no grupo.

Para Fernández (2001, p.122-123) “[...] Sem alegria a dor torna-se impensável porque não se diferencia da pessoa” [...] o pensar acontece em um espaço “entre”, entre o sujeito e o pensável. A alegria, como um posicionamento, como uma atitude, abre esse espaço”. Nesta ótica, a alegria não é o contrário da tristeza e assim, para o educador, o contrário pode ser irresponsabilizar-se, omitir-se. Esse espaço “entre” pode ser uma nova atitude do professor que se autoriza romper com o modelo secular e possibilita que o estudante, também tenha uma nova atitude ao reconhecer sua autonomia de autor , isto é, saia da situação de passividade e exponha sua obra: escrita, falada ou simplesmente

pensada. Ao sentir que domina a situação, surge o desejo e a alegria de perceber-se autor-criatura-criador.

Deste modo ao tomar uma decisão de adotar uma estratégia de ensino cujos efeitos são sabidos-conhecidos tornamo-nos responsáveis pelos efeitos que ela produzirá no estudante. Adotamos a Sugestologia (LAREDE, 1980) e a afetividade como suporte para o ensino-aprendizagem por concordar que são fenômenos biológicos-sociais que estão diretamente relacionado com a capacidade de aprender, uma vez que se chega, segundo Maturana (1995, p. 263) “[...] ao domínio cognitivo reflexivo” e esse fato só ocorre “[...] pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de *amor* – ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, *a aceitação do outro ao nosso lado* na convivência”.

Consciente dos fenômenos descritos e de que com a visão fragmentada do conhecimento criamos a fantasia da separatividade, conforme descrita por WEIL (2002) e que essa visão foi (e ainda é) a que permeou e permeia os sistemas de ensino que “disciplinaram” e “disciplinam” as áreas do conhecimento e que essa visão permitiu que se desenvolvessem metodologias para o estudo do “corpo humano”, da espécie humana e do ambiente, como se os sistemas e os órgãos que estudo não são os meus sistemas e como se o organismo humano visto em diferentes fontes de informação, nada tivesse a ver comigo, como se cada um de nós pode ser auto suficiente, como se nossa sobrevivência não dependesse dos demais membros da espécie, das suas construções materiais e não materiais, como se o ambiente fosse algo para ser somente explorado como fonte inesgotável de recursos materiais vivos e não vivos, como algo do qual não tenho relações de dependência e compromisso, buscamos fundamentar nosso trabalho com uma visão de totalidade do ser aprendente e do processo de ensinagem.

METODOLOGIA

Caminhante que sou desta civilização do aprender-ensinar percebi que rimas, poemas, desenhos, músicas e pinturas ajudavam-me e ajudam-me a sentir, a imaginar, a refletir e a criar e assim... a mais desejar o desejo de que outros também pudessem perceber a riqueza, a alegria e a beleza dessas auto-observações que nos fazem seres criadores-criaturas deste imenso Universo. Esse desejo transcendeu o *eu* e buscou no *nós* sua imagem simbolizar e concretizar e com isso, tornar o caminho mais suave do nosso sempre *vivo* caminhar, aprender, sonhar e emocionar.

O trabalho foi desenvolvido adotando-se a sensibilidade estética como fenômeno biológico-humano que se converteria em criatividade, alegria e autoria e partindo do pressuposto da não fragmentação conforme Weil e col.(1993) e que podemos ser autônomos e autores dos nossos pensamentos e sujeitos das nossas aprendizagens conforme proposto por Fernandez (1994) e da sugestopedia, proposta por Lozanov (apud Lerède, 1980) que diz que na sugestopedia ocorre a “alegria e ausência de tensão, unidade do consciente e do inconsciente e da interação sugestiva”.

A metodologia a seguir descrita, visou contribuir com informações e procedimentos que demonstrassem que é possível a escola desenvolver os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais numa perspectiva de superação da fragmentação **corpo-emoção-mente-espírito; indivíduo-espécie-ambiente-cultura; objetividade- subjetividade; prazer-fazer-aprender.**

Identificamos os conteúdos relacionados aos blocos temáticos do projeto de Ciências Naturais (1^a até a 8^a séries) quais sejam: **Eu comigo: como sou? Eu e você: como somos? Nós e o ambiente: como nos relacionamos?** Elaboramos os textos introdutórios, informativos e formativos, para serem trabalhados conforme objetivos para cada encontro. Dois dos aspectos procedimentais básicos adotados foram e são a maneira de conduzir o relaxamento e o modo de abordagem dos conteúdos. No primeiro caso, buscamos a “presença” (centralização) de cada indivíduo a partir de movimentos respiratórios lentos, profundos e conscientes, (técnicas adaptadas da Hata Yoga que permitem, ao mesmo tempo, a relaxação do corpo e do espírito e a concentração mental). No segundo caso, partimos da auto-observação dirigida por meio de textos estruturados, pois temos como pressuposto que o objeto de estudo mais próximo do aprendente é o próprio

aprendente e que ele detém conhecimentos que devem ser considerados *a priori*.

Com um olhar psicopedagógico, buscamos identificar vivências que possibilitariam, aos professores, conhecer os objetivos do trabalho. Ao perceberem os resultados em si próprios e no grupo, sentiram-se prontos para trabalharem com seus alunos. Esses, enquanto em processo de relaxamento, ouvem textos informativos, poéticos, histórias, músicas sobre conteúdos conceituais de Ciências Naturais, valores e atitudes. A visão psicopedagógica do trabalho direciona, posteriormente, a discussão sobre as percepções, as informações, as sensações, os sentimentos e as emoções, abrindo novos espaços possíveis de comunicação destas aprendizagens e percepções por meio de desenhos, de pinturas e da escrita. Para maior conscientização das potencialidades de aprendizagem, ocorrem discussões coletivas, construção de projetos de estudo individuais, de grupo e envolvendo as famílias (sempre que possível). Eles são elaborados e executados, objetivando desenvolver os aspectos das três ecologias, adotando uma abordagem inter e transdisciplinar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa metodologia de ensino tem possibilitado aos ensinantes-aprendentes, a melhoria significativa das observações de fatos e fenômenos ambientais, das percepções de si próprio e de outras pessoas, identificada por meio de descrições orais, escritas, desenhos, pinturas e atitudes, consideradas positivas em situações variadas, ampliando a percepção de que o conhecimento envolve imaginação, sentimentos, sensações, relações. Para o psicopedagogo e para os professores, a possibilidade de, usando recursos e estratégias de aproximação do conhecimento, bem como de conhecimento de seus próprios processos de aprendizagem, abrir o espaço de trabalho com as modalidades de aprendizagem, flexibilizando-as.

Conforme pesquisa de opinião envolvendo 396 estudantes de 1ª a 8ª séries e 12 professores a grande maioria dos alunos (98%) fica em estado de relaxamento ativo, fica mais envolvida (93%) com as atividades sugeridas, apresenta prazer ao executá-las (97%) e as realiza com mais rapidez e qualidade (92%) e o aprendente não apresenta dificuldade em conectar-se com o conhecimento e consigo mesmo (89%). Esses dados são importantes quando comparados com o relato de 100% dos professores que perceberam a metodologia possibilitando vários ganhos, tanto em nível de conhecimentos, quanto de procedimentos e atitudes dos estudantes e também para si próprios.

Ao adotarmos o pressuposto de que o objeto de estudo mais próximo de mim sou eu mesmo e que ao conhecer o meu corpo físico, isto é, minha anatomia, a minha fisiologia, os meus pensamentos, os meus sentimentos e as minhas sensações diante das relações que estabeleço comigo, com os outros e com o ambiente, passo a ter uma visão mais integrada de “que ser sou eu”, percebemos que professores, crianças e jovens puderam romper a visão de fragmentação e de distanciamento do sujeito-objeto de estudo, de objetividade-subjetividade inerentes ao sujeito aprendente, caracterizando a aprendizagem significativa. Sobre este aspecto concordamos com Scoz (2000, p. 14) que diz que “A objetividade instaura a realidade, aquilo que consideramos real, que está fora de nós. A subjetividade instala-se na irregularidade, constitui a esfera do desejo e é o que nos diferencia como pessoas singulares”.

Para entendermos a importância deste trabalho consideramos alguns aspectos de um fenômeno muito complexo, a sugestão, fenômeno estudado pela Sugestologia e que segundo Lozanov (apud LARÈDE, 1980, p. 105) “A sugestologia, ciência das comunicações inconscientes, capaz de evidenciar e ativar as “reservas” da personalidade”. Como a sugestologia adota procedimentos e técnicas adaptadas da Hata yoga e as vivências pessoais são corroboradas pelas descrições feitas pelos aprendentes, buscamos apoio nesta ciência.

De acordo com Lozanov (apud LERÈDE, 1980, p.104-105) a sugestão “[...] está presente na vida de relação dos seres humanos entre si”[...] e o mesmo autor afirma “[...] Privados de seus elementos sugestivos, os processos racionais não têm nenhum poder de ativação das reservas e desse modo, a sugestão é concomitantemente informação, regulação e programação.” O estado de relaxação propicia a auto-inserção no processo, o bem-estar, surgindo a criatividade que de acordo

com GOSWAMI (2003, p. 263) “Criatividade é a gestação de algo novo em um contexto inteiramente novo”.

Podemos dizer que os aspectos que observamos quando estamos em estado de relaxação, que as respostas dos alunos relativas aos trabalhos que envolvem o relaxamento estão relacionados aos princípios da sugestopedia, campo da sugestiologia, aplicado ao ensino-aprendizagem, desenvolvido para o ensino de línguas. Neste sentido, a sugestão para Lazanov (apud LERÊDE, 1980, p.74) “[...] é o caminho que leva diretamente à atitude. A sugestão cria e utiliza as atitudes inconscientes que liberam e ativam as reservas do ser humano”. Pelo exposto e comparando com o observado, esta metodologia propicia a autoria e a alegria e, portanto o desejo de sempre aprender-conhecer.

A estética da sensibilidade do professor foi e é considerada como requisito do processo ensinagem. Conforme Paín (1998, p. 12): “É a estética que liga os conhecimentos sem necessidade de recorrer a falsos paralelismos. Como se pode sentir a divisibilidade se não se captam as simetrias e as dissimetrias ordenadas na natureza? Eu diria: como saber sem conhecer o sabor do sabido? É ela que possibilita olhar, cheirar, sentir e perceber o ser aprendente, o sujeito orgânico, mental, esperitual e sensível e assim, delegar a ele a possibilidade do criar-expressar-se, autorizar-se.

Neste processo de ensino e aprendizagem verifica-se que há uma busca de “sintonia” entre o sujeito aprendente (relaxado, pensante e ligado) na compreensão da relação entre o ser “corpo”(objetividade subjacente) que está pronto pela “Natureza” e o que é estudado pela Ciência (Academia) e cujo trabalho do ensinante (professor) é fornecer elementos para que as correlações entre eles sejam estabelecidas.

O aprendente em estado de relaxação e diante da situação problema colocada pelo professor, **sente, percebe, forma imagens, simboliza e, finalmente conceitua.** Deste modo, o que está no imaginário do estudante emerge e é confrontado no coletivo. Assim, os conteúdos são selecionados, não pela lógica, mas pela capacidade do sujeito aprender consigo mesmo. Desta maneira, na relação do sujeito aprendente frente ao objeto do conhecimento há uma troca pessoal (como vejo, como sinto) que passa a estabelecer relação do imaginário com os conteúdos sistematizados pela Ciência. Num passo seguinte, há troca das informações entre os sujeitos aprendentes, onde é possível trabalhar a subjetividade e as diferenças nessas trocas. Resulta daí também, a contextualização, a pluralidade cultural e a ética no grupo e no ambiente. Consideramos, ainda como Weil (2002) que tais aspectos são necessários à harmonização dos seres humanos entre vários outros, buscando-se, deste modo, a paz em nível pessoal, social e ambiental.

CONCLUSÃO

Foi possível observar por meio de vários instrumentos de observação – descrições orais, argumentações, relatos escritos, desenhos e pinturas que os procedimentos metodológicos adotados para desenvolver conteúdos diversificados, tanto conceituais e procedimentais, quanto atitudinais conduziram a resultados que condizem com as atuais teorias relativas à construção do conhecimento e da não fragmentação **corpo-emoção-mente-espírito e indivíduo-espécie-sociedade-ambiente-cultura, objetividade-subjetividade, fazer - prazer-aprender.**

Desta forma, essa metodologia de ensino-aprendizagem traz a possibilidade do resgate da essência do ser humano enquanto um componente complexo do planeta Terra, que busca entender-se para compreender (*prender-com*) o seu mundo interno e externo. Assim, considerar os resultados obtidos nesta experiência é perceber a possibilidade de se ver o paradigma emergente (holístico ou ecocêntrico), substituindo velhos conceitos impregnados na cultura escolar, especialmente, no ensino de Ciências Naturais, que sempre buscou estruturar nossos pensamentos em um modelo de causa e efeito, em uma visão baseada em opostos, que raramente nos deixa perceber e refletir sobre as nuances existentes entre, por exemplo, o claro e o escuro, o salgado e o insípido, o feliz e o infeliz, o objetivo e o subjetivo...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARBOSA, L. M. S. O manifesto da transdisciplinaridade. *Revista psicopedagógica*. São Paulo, v. 18, n. 49, p. 50. 1999.
- FERNÁNDEZ, A. Las cuestiones de género en la educación y su interrelación con la producción del problema de aprendizaje y del fracaso escolar. Ó de como la modalidad de aprendizaje de los enseñantes incide en su modalidad de enseñar. *E.Psi.B.A. - Psicopedagogia*. Buenos Aires, n. 7, p 42-52. 1998.
- . *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- . *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autoria de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LARÊDE, J. Sugerir para ensinar. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- MATURANA, H. *O sentido do humano*. Santiago do Chile: Dólmén, 1990.
- MATURANA, H; VARELA, .F. A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas-São Paulo: Editorial Psy II, 1995.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez; 2001.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- . *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CARDOSO, C. M. *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus, 1995.
- GOSWAMI, A.; REED, R. E.; GOSWAMI, M. *O universo autoconsciente; como a consciência cria o mundo material*. Rio de Janeiro: rosa dos Tempos, 2003.
- PAÍN, S. La estructura estética del pensamiento. *E.Psi.B.A.- Psicopedagogia*. Buenos Aires, n. 8, 1998, p 4-15.
- SCOZ, B. (Org.). *(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- WEIL, P. *A arte de viver em paz: por uma nova consciência e educação*. 7. ed. São Paulo: Gente, 2002.
- . *A arte de viver a vida*. 2. ed. Brasília: Letrativa, 2004.
- WEIL, P.; D'AMBROSIO, U. ; CREMA, R. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.