



## **Crianças, Adultos e a Pedagogia Experiencial**

Um problema fundamental da aprendizagem é o controlo:  
Acerca de quê? ... e ...Quem o faz?

- **Quem gere o processo de aprendizagem e, em consequência, condiciona o processo de ensino ?**
- **Quem decide a informação importante?**
- **Quem decide onde e quando deve surgir a aprendizagem ?**
- **Quem decide os conteúdos da aprendizagem?**

Onde acontece o "Aprender"? Ou, colocando o problema doutra maneira: existe "formação" e existe "formador"?

Aprender é o que acontece quando alguém "não sabe" algo e passa a "saber".  
Por outras palavras, esse alguém adquiriu e estruturou informação nova que passou a poder utilizar.  
Portanto, tudo se passa na sua "cabeça", cabeça essa de que ele é o único dono e senhor. Ninguém o pode formar, o único formador é ele ... dele próprio. **Só existe auto-formação.**

**A aprendizagem é um processo que decorre em auto-gestão**, condicionado (positiva ou negativamente) por outro processo (este de ensino) de gestão exterior.

O gestor do processo de ensino (o professor/monitor) é apenas um proponente de material susceptível de ser utilizado nesse processo de aprendizagem em auto-gestão. Entre os dois, existe uma dança mútua de **coacção** (ambos de limitam um ao outro) e de **co-acção** (o que um faz, o outro acompanha). Matar/definhar/empobrecer um dos termos desta relação (normalmente o aluno) é destruir o conjunto e, portanto, anular qualquer resultado válido.

Por exemplo, segundo o Dr. Robert Sapolsky, Professor de Neurologia e de Ciências Neurológicas na "Stanford School of Medicine", o aumento de Stress provoca aumento de glucocorticoides no córtex o terá como consequência a diminuição do trabalho do hipotálamo, o que irá reduzir as condições de aprendizagem.

Nesta perspectiva, talvez assim se compreenda as dificuldades de aprendizagem de certas crianças com certos professores e seus métodos "pedagógicos" de ensino.

Porém, tradicionalmente, e na cultura que nos rodeia, o poder social destes dois elementos (ensinante/aprendente) não é igual. Na verdade, ao longo da História o primeiro (ensinante) sempre dominou o segundo (na época chamado aprendiz), espécie de material moldável nas mãos do primeiro, sendo o professor considerado o formador por excelência, pois o processo de autoformação era considerado inexistente. A pressão (stress?) do professor sobre o aprendiz era considerado um método válido para aumentar o rendimento da aprendizagem. (vide R.Sapolsky).

Quer o vendedor para vender, quer o professor para ensinar, ambos têm que conseguir explicar algo. Ou seja, ambos têm que conseguir colocar informação nova na mente de outro, de modo a que ele aprenda algo que não sabia, um para fazer exame o outro para comprar.

Quando isso não acontece, num caso o aluno não compreende e não responde, e no outro o cliente não percebe e não compra:

- 1) no caso do professor, este é considerado competente no seu esforço, é louvado e promovido. O aluno é considerado desinteressado e incapaz.
- 2) no caso do vendedor, este é considerado incompetente, é admoestado e despedido. O cliente é considerado interessado e capaz.

**Porquê dois pontos de vista tão diferentes para a mesma situação ??**

**O cérebro está programado para aprender em situação multi-sensorial.**

O córtex está programado para a sobrevivência em contexto complexo:

*... o antílope, ao mesmo tempo que escolhe erva e a mastiga, ouve os ruídos, vê os movimentos, cheira o ar, capta sinais doutros antílopes, numa permanente compreensão da situação e tomada de decisões, mantendo o corpo pronto para a fuga ...*

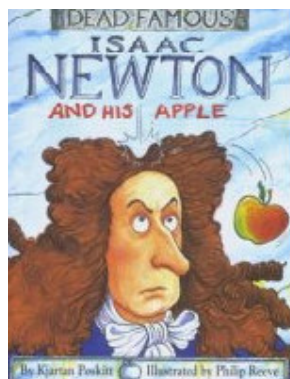
e só assim, enquanto o seu córtex é capaz de manter essa multi-sensibilidade integrada e esse funcionamento "acelerado" ele é, também, capaz de sobreviver, não se transformando em alimento para o leão.

*... o córtex é um "Porsche" feito para andar a 200 km por hora, e quando na escola, por determinadas técnicas de ensino, é obrigado a andar apenas a 10 km por hora ... avaria, ou seja, adormece e recusa... para não "gripar".*

Toda a situação de ensino exageradamente construída para facilitar, na prática, ao tirar o desafio funciona com um entorpecente, dificultando o trabalho de aprendizagem. O aborrecimento surge.

Quando o ensino é feito em contexto simplificado, de baixa estimulação e hiper controlado/dirigido, a aprendizagem tem baixo rendimento e é desestimuladora. O problema não é a incapacidade do "aprendente" em aprender, mas a incapacidade do "ensinante" em criar condições não adversas à aprendizagem... já não falando na eventual incapacidade de criar condições propícias.

Quando a maçã caiu na cabeça do Newton e ele aprendeu o que era a gravidade



**Kjaran Poskitt (Autor)**  
**Philip Reeve (Ilustrador)**

podemos concluir que **a maçã foi o seu "professor"** e ele o seu "aluno" ???

Na verdade, as crianças (e os adultos) aprendem em todo o lado e tudo lhes serve de ensino, porquê na escola lhes é tão difícil aprender???

Eventualmente, jogar um jogo no computador ou na Playstation obriga a aprender processos informáticos complexos (para crianças muito novas) a nível do software e do hardware, e depois na escola (já mais velhos) têm más notas em Informática... continuando em casa a ser peritos na Internet. O que se passa com o ensino institucional???

Aprender é uma ferramenta essencial para a sobrevivência. Todo o adulto tem que aprender "algo" todos os dias, quer queira ou não. Por exemplo, para subir uma escada, ele tem que aprender a "escada". Com o primeiro degrau aprende a altura dos degraus, com a subida do segundo ele confirma essa altura e a partir do terceiro automatiza. Se por exemplo, o quinto degrau for 3 a 4 centímetros mais baixo, baterá lá com o pé e se não se equilibrar (por ex., crianças ou pessoas idosas) poderá cair, se "não aprender" rapidamente que o seu automatismo tem que ser revisto.

Por que é que nas empresas, na formação, é tão difícil aprender certos procedimentos e, em casa, se montam os móveis da IKEA, lendo instruções e tirando conclusões ??

Segundo Brandt & Wolf (*Educational Leadership*, 56, 1998), o cérebro muda fisiologicamente como resultado da experiência, e, nesta, o contexto em que trabalha determina em grande parte o seu

feito. Em situação de pobreza de estímulos, a aprendizagem perde dinâmica e funciona por "cópia" (domesticção ??) e não por des-envolvimento (abrir, tirar o envolvimento, desclausurar).

Também segundo Caine & Caine (*Making connections: teaching and the human brain, 1994*), o cérebro tem um infinito número de possíveis conexões, processando simultaneamente uma grande variedade de informação ao mesmo tempo.

A palavra "simultaneamente" é o conceito chave nesta frase, pois os processos multi-sensoriais (sinestesia) criam uma mais fina e poderosa "rede" de funcionamento mental, sem evidentemente se cair em situação patológicas (ver Richard Cytowic, António Damásio, Anthony Marcel, entre outros).

Segundo este autor, a construção de significâncias é inata e ocorre através da padronização (organização e categorização significativas da informação). Por outro lado, outros pesquisadores (Nummela & Rosegren, 1986) levantam a questão de que se a aprendizagem é baseada em pesquisa e integração de nova informação nas estruturas já existentes, **ela vai resistir à "aceitação" de informação sem significado.**

Será que o ensino tem este aspecto em grande consideração ? Será que qualquer pergunta de um aluno procurando um significado pessoal para o que ouve, não é considerado falta de respeito pela aula, ou no mínimo uma distração ? A frase de resposta tipo é: "*É assim... porque sou eu que o digo*" e acrescenta-se "*... cala-te e está com atenção!*"

A questão (talvez angustiante) que estes aspectos levantam é se a não existência, ou a destruição intencional, desses dois factores (contexto multi-sensorial e criação de significâncias) nas situações de aprendizagem, não será um **crime de lesa-natura** ??

... aos 5 meses ...

... quando o João sorri todas as pequeninas partes do seu corpo sorriem, os seus dedos dos pés abrem-se e reviram-se para cima numa alegria transbordante.

Quando está triste está totalmente triste e infeliz.

Quando pega num objecto e se interessa por ele, apenas esse objecto existe no mundo à sua volta:

toca-o, prova-o, cheira-o, sente-o, coloca-o nas coisas e coloca as coisas nele, mostra-o às pessoas, entrega-o, pede-o de volta, olha-o de perto, vê-o de longe ...

a sua total absorção e concentração é maravilhosa de se ver e comove ... e assim ele vive.

É alegre, vivo, acorda cheio de energia, quer novos mundos para descobrir, todo o desconhecido o atrai, quer novas aventuras para experimentar, quer minutos plenos de novidade, quer aprender intensamente, agarrando o prazer de cada segundo diferente.

Aprender é a sua alegria, é o prazer de estar vivo.

**Mas, acontecerá alguma coisa ao João, como aconteceu a todos nós ??**

... anos mais tarde, criança ainda ...

... para onde irá a sua alegria e prazer de aprender ? Porque se tornou vazio e confortado, com a culpa e o medo a desfilar nos seus olhos perante o ensino, com o aprender distorcido nos seus exames de mágoa, com o saber gelatinoso a segui-lo, colado a ele, mas sem lhe tocar ... e ele a fugir-lhe?

Onde está agora o seu prazer de aprender ? Onde e como o perdeu ?

**... o que lhe fizemos? ... em que idade começou a sentir-se assustado e cansado com o aprender ?**

Segundo Jensen (*Brain-based learning, 2000*), aprende-se melhor em contexto rico, complexo e multi-sensorial, pelo que o ensinante deverá ser mais um "construtor" de contextos aprendentes, do que um instrutor de caminhos lineares, pobremente relacionáveis e faseados "step-by-step".

**Este contexto aprendente é dinamizado pelo desafio e inibido pelo risco/ameaça.** O desafio não depende do risco envolvido e vice-versa. Por exemplo, fazer palavras cruzadas sentado num sofá, pode ser um grande desafio e não tem risco algum. Por outro lado, ser passageiro de um avião, voando no meio de uma grande tempestade, significa um grande risco, mas não contém qualquer desafio.

Segundo Diamond & Hopson (*Magic Trees in the mind*) o desafio, a novidade, a escolha, a interacção grupal, a dinâmica totalidade-pormenor, a cumplicidade no projecto global criam contextos multifacetados propícios à aprendizagem.

Na pedagogia experiencial estes factores são expressos pelos conceitos de "dissonância adaptativa" e "zona de conforto". Ou seja, estar fora da situação de estabilidade, mas dentro da "zona de possível" da mudança. Como é evidente, as características e níveis destes dois factores são profundamente pessoais.

Se bem que seja possível considerar um perfil a partir do "outro generalizado" grupal, é fundamental nunca esquecer que, dentro dele, cada um é sempre um "outro especificado". O ensinante poderá (e deverá) construir o seu ensino em função desse perfil grupal, mas cada aprendizagem individual é sempre (e tem que ser) controlada e gerida pelo próprio. Em última análise, cada um é sempre o construtor da formação pretendida para si próprio. Na linha do pensamento de Piaget "*quando um coelho come um repolho, não se transforma em repolho, mas sim o repolho é que se transforma em coelho*".

**O ensino não se transforma em aprendizagem, mas sim, é a aprendizagem que vai transformar o ensino:** "*eu (Professor) ensino A, tu (aluno) com o A aprendes B*"... "*Num processo de formação é o aluno que manda*".

Nesta linha, a implicação pessoal do "auto-formador" (aluno) é um factor essencial. Quando isso não acontece, o aluno memorizou mas não aprendeu, apenas sabe. Os alunos saem da escola a saber, mas aprenderam ?

Por outras palavras, surge a problemática da **motivação**.

Motivação significa **motiv-acção**, ou seja, ter um motivo para a acção. O acto de aprender para acontecer tem que se inserir num processo de exigência do aluno para aprender, porque tem significância para si. Antes de ensinar uma matéria o professor primeiro tem que construir essa exigência no "dono da aprendizagem": o aluno.

Dois indivíduos passam o seu dia de trabalho com latas de tinta e pincéis, cansando-se a pintar paredes. Gastam anos de vida nessa tarefa, pois é a sua profissão.

Inexplicavelmente, um está sempre aborrecido, só pensando em ir-se embora, tendo que ser vigiado e obrigado pelo chefe a pintar a parede.

O outro está divertidíssimo, fazendo a tarefa com gosto e nem se quer ir embora no fim do dia.

A tarefa é mesma e os indivíduos têm posições diferentes:

- ⇒ um pinta paredes, cobrindo de cor uma superfície,
- ⇒ o outro pinta um mural, cobrindo de significado uma superfície.

ou

- ⇒ pinta o quarto do filho que está para nascer.

O factor crítico da motivação nunca é a tarefa, mas sim o processo em que esta se insere, e se este tem (ou não) significado para o individuo.

Este significado não pode ser uma “boleia” da tarefa, as chamadas motivações (pela positiva ou pela negativa), por exemplo, no trabalho ganhar dinheiro, ser promovido, não ser despedido, etc., ou na escola, ter boas notas, passar o ano, receber um automóvel, etc. Quando isto acontece, cada vez a “motivação” tem que ser maior e produz cada vez menos efeito.

Um criança motiva-se cada vez mais a jogar na Playstation e não tem esses “apoios” motivantes, esses “placebos” energéticos.

As significâncias da tarefa para serem motivantes têm que nascer, brotar da tarefa em si: quanto mais faz, mais quer fazer.

Quando o processo é imposto, desinserido da pessoa, a motivação desaparece, ou expressando o problema de forma mais correcta: **aparece a motivação para não fazer a tarefa**, pois fica inserida num processo de recusa. Nunca se está desmotivado, o que se está é motivado a não fazer.

*(vide Paula Silveira, Nelson Trindade, Gestão na Administração Pública, Ed.Presença, Lisboa 1992, pg 171 a 179)*

O factor essencial para motivar as pessoas para uma tarefa, é entregar-lhes o processo (fazê-los donos dele), torná-lo significativo para eles: torná-los pessoas no seu trabalho e não “gentinha” em acção.

No ensino, a principal acção de um “ensinante”, é tornar o “aprendente” dono da sua aprendizagem.

Por exemplo, na Universidade,

quando os alunos fazem projectos de pesquisa (ou outros) para serem defendidos em exame final, não só devem escolher o projecto que querem fazer, como também devem escolher a bibliografia em que se baseiam, e ser com base nessa bibliografia que o seu exame é feito.

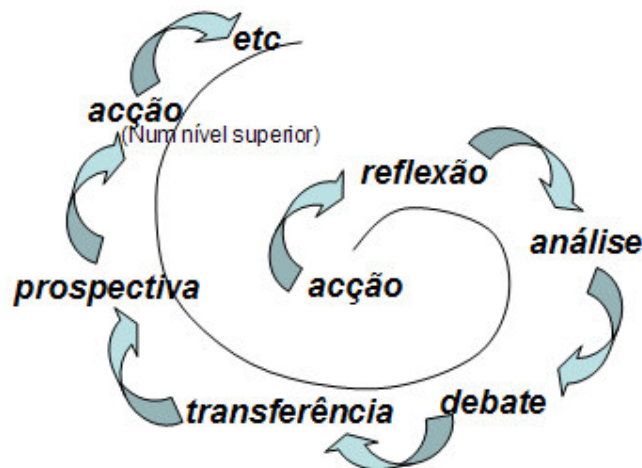
*“... não são os alunos que estudam a bibliografia do professor, é o professor que estuda a bibliografia dos alunos...”*

Em reforço da auto aprendizagem e da permanente actualização, a bibliografia de livros com 2 anos será mais valorizada do que a de livros com 5 anos ou com 10 anos. Alunos com os mesmos livros na bibliografia, a pontuação correspondente será dividida por eles.

É evidente que este processo tem que ter várias regras de controlo e de facilitação do trabalho do professor, tais como, súmulas das áreas que interessam para o projecto, pontos e conceitos mais importantes, quantidade de páginas a apresentar, mapa de ideias dos conceitos utilizados, etc.

A Pedagogia experiencial aplicada na formação organizacional potencia as relações inter individuais, desenvolve a performance e fomenta iniciativas de desenvolvimento.

O seu ciclo de



**"acção, reflexão, análise, debate, transferência, prospectiva"** focalizado nos conteúdos programáticos e originados a partir da acção/experiência, focaliza-se nos aspectos tangíveis e significativos, deixa abertas as "portas" para posterior desenvolvimento, e transforma-se em aprendizagem e não apenas em conhecimento.

Ela é eficaz porque se aprende melhor, retém-se mais informação prática, recorda-se mais rápido e conquista-se facilmente novos comportamentos e atitudes, quando:

- (⇒) **A formação requer actos e participação activa,**
- (⇒) **faz pensar estrategicamente em situações concretas**
- (⇒) **e no desafio de controlar as suas variáveis**
- (⇒) **e...reflectindo sobre isso.**

A Pedagogia experiencial rentabiliza a formação porque não segue o processo tradicional

- 1) do **"saber que se sabe"** para com ele alcançar
- 2) o **"saber que se sabe fazer"**, o que normalmente ocasiona
- 3) o **"sei, mas não sei fazer"**, e às vezes até
- 4) o **"sei fazer, mas não sei utilizar"**

ou seja, obtém-se um conhecimento que não se traduz em comportamentos, devido à incapacidade de passar à decisão necessária...

Exemplo 1, referente ao ponto 3)

- *Eu sei como se nada, sei qual é o movimentos dos braços, como devo respirar, etc., mas não sou capaz de nadar;*
- *Eu sei com liderar, sei distinguir um grupo motivado de um grupo não motivado, sei o que está errado e como deve ser o correcto, mas não consigo estabelecer a liderança na equipa;*
- *Eu sei como se vende, como se prepara a venda, como devo apresentar o produto, como devo fechar a venda, mas não consigo vender;*

Nesta forma de ensino, algumas vezes obtém-se o **"saber fazer"**, mas isso só fica possível em situação controladas. Quando em situações desconhecidas, a falta de flexibilidade, adaptação criativa e sensibilidade à realidade traduz-se em incapacidade de decidir ...

Exemplo 2, referente ao ponto 4)

- *Eu consigo nadar na piscina, mas na praia não sou capaz.*
- *Eu consigo liderar desde que os colaboradores não ponham problemas, queiram cumprir, e façam o que eu digo, mas quando isso não acontece não consigo.*
- *Eu consigo vender desde que o cliente venha para comprar, precise do produto e me deixe fazer o que devo. Quando isso não acontece não consigo vender.*

A conclusão a tirar é que a formação clássica ensina o que fazer, ou ensina o que fazer em situações controladas (situações "laboratoriais": simulações, role playing, casos, etc), mas não prepara para a vida real, onde o *"imprevisto espera por si, em cada esquina"*. O aspecto focal da formação tem que ser a transferência do aprendido para situações imprevistas.

Este último aspecto é a base da pedagogia experiencial

"Aprender por **fazer ... e pensar** sobre isso".

### **Bibliografia**

1. Kjarntan Poskitt. Isaac Newton and his Apple
2. Brandt & Wolf, Educational Leadership, 1998
3. Caine & Caine, Making connections: teaching and the human brain, 1994
4. Jensen, Brain-based learning, 2000
5. Diamond & Hopson, Magic Trees in the mind
6. Paula Silveira & Nelson Trindade, Gestão na Administração Pública, Ed.Presença, 1992
7. Nelson Trindade, Pedagogia Experiencial, Revista Formar, IIEP, Lisboa