

Andrea Novotny

María Eugenia Pirolo

Romina De Angelis

Hugo Novotny

**APORTES PARA UMA
TEORIA E PRÁTICA
DA APRENDIZAGEM INTENCIONAL
(em um Contexto Latino-Americano)**

Parque de Estudo e Reflexão Carcarañá

Parque de Estudo e Reflexão Caucaia

2012

Tradução: Carlos Quaglia

Revisão: Ana Facundes

A América Latina no momento atual

“Nesta América, continente extenso por fusão de povos e de raças, nasce um conteúdo e um significado para devolver ao mundo. América gelada e abrasada, deserta e plena, encrespada e afundada, chegou a hora de tua missão. Desperta e te levanta! Lá... Lá, nos outros continentes, o paganismo torna desertas as cidades povoadas e o deserto cresce, cobrindo-se de escombros e máquinas. A máquina também será benção, quando os homens contarem com o espírito da América. Hoje, trata-se de liberar o espírito da América. (...) Se tu e teus irmãos se unirem em uma mesma fé, aonde cravará o guerreiro seu ferrão? Quando uma mesma ideia soprar como um furacão por toda a América, não haverá império no mundo capaz de mantê-la escravizada...”

Silo, *A Arenga Proibida* (Yala, 20/7/1969)

Colocados em situação de propor as bases de um novo paradigma educativo, consideramos imprescindível analisar as dimensões políticas, econômicas, culturais e espirituais que determinam os ciclos e ritmos das teorias pedagógicas em um espaço e tempo determinados. Para nosso caso, consideraremos tais dimensões na América Latina no momento atual – “momento” certamente difícil de caracterizar, dadas as importantes transformações em curso no continente, os avanços e retrocessos próprios de todo período de transição. Em particular, entre as dimensões culturais, consideramos necessário destacar, pela magnitude de sua influência no âmbito educativo de hoje, o impacto das novas tecnologias.

Situação político-econômica

O momento particular em que se encontra a América Latina está caracterizado, no campo político, pelo avanço dos governos populares e suas políticas econômicas de crescimento com inclusão social, crescentemente desalinhadas dos ditames dos grandes centros de poder internacional.

Consideramos como integrantes da América Latina todos os países continentais e insulares que integram este continente, do México para o sul, independentemente do idioma local ou da formação dos países a partir da colonização espanhola, portuguesa, inglesa, francesa, etc. Na verdade, com exceção das Guianas, o idioma desses países é majoritariamente espanhol, português e línguas originárias, o que constitui um dos elementos que outorga certa homogeneização cultural.

A fim de caracterizar a situação político-econômica, estudamos os discursos de posse presidencial em diversas nações de América Latina durante os últimos anos. Poder-se-ia objetar que eles não constituem prova de procedimentos, nem de resultados da atuação desses funcionários em seus respectivos países. Apesar disso, consideramos que os posicionamentos e projeções que podemos ler nesses discursos marcam uma intenção, uma direção e um sentido da atuação política que, para além dos resultados, é o que nos interessa analisar.

Desses discursos parece se desprender que o característico da nova etapa é o resolutivo distanciamento das políticas neoliberais impostas à América Latina pelos governos dos Estados Unidos, da Europa e pelos organismos internacionais, tanto de crédito quanto de “diálogo” comercial ou político: FMI, Clube de Paris, OEA, ALCA, ONU.¹

Essas políticas neoliberais estavam contidas no que se chamou “Consenso de Washington”,² que foi aceito majoritariamente pelos governos da América Latina na década de 90³ e que, na prática, resultaram em:

1. Privatização de empresas públicas que envolvem seguridade social, serviços básicos (luz, água e telefone) ou a exploração de recursos naturais (petróleo, mineração).⁴
2. Alto nível de endividamento público e privado.
3. Alto nível de corrupção.
4. Estatização ou municipalização das tarefas de gestão e redução do financiamento estatal em áreas de serviço público, tais como educação, saúde e moradia.
5. Leis de “flexibilização trabalhista”, que precarizaram as condições de contratação e demissão de pessoal.

Porém, o modelo neoliberal se esgotou e, com o início do século XXI, chegaram as mudanças através dos novos governos populares da América Latina. “Para além do esgotamento de um modelo que, em vez de gerar crescimento, produziu estancamento, desemprego e fome; para além do fracasso da cultura do individualismo, do egoísmo, da indiferença com relação ao próximo, da desintegração das famílias e das comunidades; para além das ameaças à soberania

¹ “As negociações comerciais são hoje de vital importância. Com relação à ALCA, os acordos entre o MERCOSUL e a União Europeia e a OMC, o Brasil combaterá o protecionismo, lutará pela eliminação e tentará obter regras mais justas e adequadas para nossa condição de país em desenvolvimento. Buscaremos eliminar os escandalosos subsídios agrícolas dos países desenvolvidos, que prejudicam nossos produtores, privando-os de suas vantagens comparativas. Com igual empenho, vamos nos esforçar para remover os injustificáveis obstáculos às exportações de produtos industriais.” (DA SILVA, Luiz I. “Discurso de Posse”, Brasil, 1/1/2003)

² Este foi redigido em Washington por John Williamson, em 1989, como recomendação para solucionar a crise econômica na América Latina. O Consenso de Washington consistia em 10 pontos básicos: 1. disciplina orçamentária; 2. reordenamento das prioridades do gasto público; 3. reforma impositiva; 4. liberalização financeira; 5. tipo de câmbio competitivo da moeda; 6. liberalização do comércio internacional; 7. eliminação das barreiras ao investimento estrangeiro direto; 8. privatizações; 9. desregulação dos mercados; 10. proteção da propriedade privada. Texto completo em <http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>

³ “Bom, estava lhes dizendo quanto dano ocasionou aos povos da América Latina aquela Iniciativa das Américas, o neoliberalismo, o Consenso de Washington e o assim conhecido pacote de medidas do Fundo Monetário Internacional, e neste continente quase todos os governos se ajoelharam – é preciso dizer assim – indignamente se ajoelharam as elites destes povos, ou melhor dito, não destes povos, destas repúblicas, ajoelharam-se frente ao império e foi assim, como uma onda macabra, começou a orgia das privatizações nestas terras e muitas, muitíssimas empresas dos Estados...” (CHAVEZ, Hugo. “Discurso de Hugo Chávez”, Estádio Mundialista de Mar del Plata, no ato de rejeição à ALCA, em 4 de novembro de 2005)

⁴ “Não é possível que se privatizem os serviços básicos. Não posso entender como os ex-governantes privatizam os serviços básicos, especialmente a água. A água é um recurso natural, sem água não podemos viver, portanto a água não pode ser um negócio privado. A partir do momento em que é um negócio privado, violam-se os direitos humanos. A água deve ser um serviço público.” (MORALES Ayma, Evo. “Discurso de Posse do Presidente Juan Evo Morales Ayma, no Congresso Nacional da Bolívia”, La Paz, 22/3/2006)

nacional, da decomposição avassaladora da seguridade social, da falta de respeito para com os mais velhos e do desalento dos mais jovens; para além do impasse econômico, social e moral do país, a sociedade brasileira escolheu mudar.”⁵

Os principais alinhamentos propostos por esses novos governos (levamos em conta os casos de Argentina, Bolívia, Brasil, Equador, Uruguai e Venezuela) são os seguintes:

1. Nacionalização dos serviços públicos e recursos naturais.⁶
2. Impulso à educação e à saúde públicas e de qualidade.
3. Redução das dívidas externas pública e privada.⁷
4. Política de direitos humanos.
5. Integração latino-americana.

Essa nova perspectiva política se dá simultaneamente a uma situação econômica peculiar, que é a alta nos preços das commodities e do petróleo, principais produtos de exportação dos países da América Latina.

A sintonia político-econômica emergente se traduziu em dois acontecimentos de grande importância, por sua novidade e por suas consequências: a rejeição à ALCA (Área de Livre Comércio das Américas) em 2005, com a consequente criação da ALBA-TCP (Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América – Tratado de Comércio dos Povos)⁸ e a atuação da UNASUR (União de Nações Sul-americanas) frente às tentativas de golpe de Estado (na Bolívia e no Equador). No caso da tentativa de golpe de Estado na Bolívia, a intervenção da UNASUR significou “a impossibilidade de que qualquer país da região possa resolver seus enfrentamentos internos à margem ou ignorando a opinião de seus países vizinhos. Essa situação, que poderia se classificar como intervencionismo, não é senão a condição

⁵ DA SILVA, Luiz I. “Discurso de Posse”, Brasil, 1/1/2003

⁶ “Não gostaríamos de um estado mendigo – lamentavelmente nos transformaram em mendigos – não gostaríamos que a Bolívia, seu governo e suas equipes econômicas fossem pedir esmola para os EUA, a Europa ou a Ásia. Gostaria que isso acabasse e, para acabar como isso, temos a obrigação de nacionalizar nossos recursos naturais. O novo regime econômico de nossa Bolívia deve ser fundamentalmente os recursos naturais.” (MORALES AYMA, Evo. op. cit.)

⁷ “A dívida, que representava 140% de nosso PIB, que era uma corrente que nos impedia de crescer e que gerava miséria e tragédia e que nos colocou para fora do mundo, como um mau filho, como os piores alunos da turma, hoje estão sendo enfrentadas por outros países em outros lugares, como estamos vendo. É quase um espelho dessa Argentina de 2001. (...) A diminuição da dívida total pública mais a privada, em relação ao Produto Bruto, chegou a 32,2%. Creio que, desde o empréstimo da Baring Brothers de Londres, não tínhamos uma relação tão baixa entre dívida e PIB. (FERNANDEZ, Cristina. “Discurso da Presidenta da Nação, Cristina Fernandez de Kirchner, no Ato de Posse no Congresso da Nação diante da Assembléia Legislativa”, Buenos Aires, 10/12/2011)

⁸ “(...) Não se trata somente de dizer não à ALCA. Trata-se de propor e construir a proposta alternativa, o caminho alternativo. E é aí onde surgiu nossa ideia, nossa proposta: a ALBA, A Alternativa Bolivariana para os Povos da América. É o nosso projeto, o projeto de 200 anos, o projeto de San Martín, de Artigas, de O’ Higgins, de Miranda, de Bolívar, de Che, de Perón, de Evita. (...) Temos dado passos firmes na construção da ALBA, no político, repito, no social, no econômico, no tecnológico.” (CHA VEZ, Hugo. “Discurso de Hugo Chávez”, Estadio Mundialista de Mar del Plata, no ato de rejeição à ALCA, em 04/11/2005)

necessária para nos colocarmos rumo a uma autêntica integração sul-americana, propósito que justificou a criação da UNASUR.”⁹

No caso do Equador, como no caso da Bolívia dois anos antes, além da declaração de princípios democráticos e do repúdio à tentativa de golpe de Estado, a UNASUR mostrou sua clara intenção de ação política conjunta frente à ruptura da ordem institucional. Após o incidente do Equador, a UNASUR estabeleceu nesse mesmo ano, como propôs na Declaração de Buenos Aires, uma “Cláusula Democrática”, à qual se apelou recentemente diante da deposição do presidente Lugo do Paraguai¹⁰ e que significou a suspensão desse país da UNASUR, assim como outras medidas tomadas de maneira independente pelos países membros.

A recente reeleição do presidente Chávez na Venezuela deu novo impulso ao processo latino-americano, no sentido da transformação que estamos descrevendo.

Cultura e espiritualidade

A peculiaridade do momento também se registra no campo espiritual, pelo indisfarçável desmoronamento da Igreja Católica e ressurgimento das espiritualidades originárias – processo que vai acompanhado, tanto pela perda de espaços e influências no campo educativo por parte dos grupos de poder católicos, quanto pelo avanço e busca, entre os representantes dos povos originários, de novos paradigmas educativos interculturais em conformidade com o momento histórico.

A nova atmosfera espiritual emergente pode se caracterizar, por um lado, pela forte busca pessoal de uma experiência interior profunda e verdadeira, muito além de todo ritual e formalidade externa, assim como pela inesgotável necessidade de intercâmbio entre grupos de experiências, ideias e interpretações do que se vivencia, tanto no mundo externo quanto interno de cada um. Em uma sociedade marcada pela injustiça e pela corrupção em diferentes âmbitos, pela falta de referências e sentido, muitos começaram a perder o medo das experiências internas profundas e abrir seu coração ao contato direto com outros planos mentais.

Em segundo lugar, a busca do comum com outras pessoas, para além das diferenças externas de nacionalidade, classe social, religião, profissão, idade, etc. Trata-se de uma comunidade (unidade no comum) não baseada no passado, no dado ou no natural, mas escolhida e criada intencionalmente pelas próprias pessoas, colocando a ênfase claramente no presente e no futuro comum: nas “experiências comuns, ideais, atitudes e procedimentos compartilhados”¹¹. Trata-se da passagem do mundo do “eu” ao mundo do “nós”, mas de um “nós” escolhido e aberto, criado em conjunto. Essa comunidade querida, escolhida, que une as pessoas, independentemente de sua procedência, sexo ou idade, cresce graças a

⁹ Eduardo Soto Parra, “As duas caras da (Declaração da) Moeda”, 07/10/2008, publicado em: <http://sicsemanal.wordpress.com/2008/10/07/las-dos-caras-de-la-declaracion-de-la-monedas/>.

¹⁰ Ver “Comunicado de Posse”, datado nessa cidade em 22/6/2012. Texto completo aqui: http://www.unasursg.org/index.php?option=com_content&view=article&id=698%3Acomunicado-asuncion-22-de-junio-de-2012&catid=68%3Acomunicados&Itemid=346

¹¹ Silo. *A Mensagem de Silo*. São Paulo, 2011, p.67.

uma nova espiritualidade superadora do temor e da submissão, do fanatismo e da imposição – a espiritualidade do recíproco, do coerente e do consciente.

Assim, “a experiência interna de inspiração profunda e a comunidade intencional caracterizam esses fenômenos, que hoje começam a renovar o horizonte espiritual do ser humano”.¹² Fenômenos que se expressam principalmente em um crescente número de Parques de Estudo e Reflexão do Humanismo Universalista e de Comunidades da Mensagem de Silo, espaços de encontro, experiência e intercâmbio que habilitam para o contato com o Sagrado.¹³

O contexto cultural inclui, além das tradicionais ainda vigentes, as novas correntes psicológicas latino-americanas, que impulsionadas principalmente a partir de Cuba, Brasil e México, consideram, entre outras fontes de inspiração, a Psicologia de Silo,¹⁴ particularmente sua definição de intencionalidade da consciência como motor de mudanças revolucionárias: intencionalidade na ação e compromisso com os povos, intencionalidade na superação da dor e do sofrimento, em si mesmo, no próximo e na sociedade humana.

Novas tecnologias

A questão da tecnologia admite pelo menos dois aspectos de análise que são de interesse para nosso estudo: a popularização da Internet, com a ampla conectividade que possibilita, e a possibilidade de acesso livre e gratuito à memória social e histórica, com a correspondente atualização permanente desse acervo de conhecimentos. As consequências sociais que as novas tecnologias acarretam são enormes: de novas formas de comunicação e relação até novos valores que derivam delas, como a solidariedade, o compartilhamento, a reciprocidade, ou seja, a primazia de valores que fomentam a horizontalidade do vínculo acima da verticalidade.

Para o caso particular da educação, vale destacar o tema dos “nativos digitais”. Isto é, aqueles docentes que usam a Internet desde sua infância. “A lógica de copiar, colar e compartilhar faz parte de muitas ferramentas digitais e implica uma mudança de paradigma, em que compartilhar pode beneficiar a todos”.¹⁵ Podemos ver esse impacto na diferença entre como se relacionam as crianças, jovens e docentes nascidos na era digital e como o fazem os educadores adultos que não foram formados nessa paisagem, ou seja, que não cresceram com essas tecnologias. Os últimos, baseados na escritura, onde tudo tem um começo e um fim, na sequencialidade (primeiro uma coisa e, depois, outra), na homogeneidade e nas respostas únicas, na individualidade e na concorrência, pouco e nada têm a ver com as novas gerações, estruturadas pelos códigos das novas tecnologias, onde tudo é instantâneo e infinito, onde se fazem várias coisas simultaneamente, onde tudo se compartilha e as respostas são múltiplas, heterogêneas. O Software Livre (SL) é um exemplo disso e se está começando a pensar como grande possibilidade para

¹² Novotny, Hugo. “Comunidades multiculturales en un nuevo horizonte espiritual”. *Simpósio CMEH*. Parque de Estudo e Reflexão Carcarañá, Argentina, 2010.

¹³ Parque de Estudo e Reflexão Carcarañá: www.parquecarcarana.org

¹⁴ Silo. *Apuntes de Psicología*. Ulrica, Rosario, 2006.

¹⁵ Esteban Magnani, “Docentes 2.0” em <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-2721-2012-07-22.html>.

favorecer uma nova educação, dando a possibilidade de produzir, compartilhar e resgatar arquivos livremente, sem que exista uma central controladora. “Se a pessoa usa software proprietário e algo não funciona, tem que se queixar como consumidor a uma empresa gigante. Se algo não funciona no SL, em seguida pode buscar soluções em fóruns, sugerir ou realizar mudanças para resolver o problema, ou seja, participar das soluções. Essa sociabilidade do Software Livre descentraliza o acesso e a utilização da memória social-histórica que está nos discursos da Web 2.0.”¹⁶

Também é interessante o tema de como se trata o conhecimento. Na escola tradicional, o conhecimento é possuído e brindado pelo docente, mas com as novas tecnologias pode ser coproduzido, construído pela comunidade de nativos digitais. Exemplo disso é a possibilidade de modificar textos na Wikipedia ou nos idiomas minoritários, que são resgatados graças às ferramentas livres.

Essa nova situação sintoniza com a integração social que os governos progressistas promovem. A informatização dos estudantes secundários, e até mesmo dos primários, é um fator importantíssimo deste momento histórico enquanto inclusão cultural. É intensiva e massiva. Podemos destacar, desde o programa OLPC (One Laptop Per Child – Um Computador Portátil por Criança)¹⁷ em nível mundial, até programas nacionais estatais ou privados de distribuição gratuita de tecnologia para crianças escolarizadas com fins educativos¹⁸. Na Argentina, o plano estatal “Conectar Igualdade” está distribuindo três milhões de netbooks a alunos e docentes de escolas públicas secundárias, de educação especial e de institutos de formação docente. Paralelamente, o plano se propõe a desenvolver conteúdos digitais a serem utilizados em propostas didáticas, além de trabalhar nos processos de formação docente para transformar paradigmas, modelos e processos de aprendizagem e ensino. No caso da Venezuela, o projeto “Canaima Educativo” nasceu em 2008 e está destinado a dotar os quase 3,5 milhões de crianças que cursam entre o primeiro e sexto grau da escola primária com um computador portátil, em que se carregam e atualizam as disciplinas. Além disso, em 2013 seria iniciado um projeto similar para entregar computadores com conteúdo educativo a estudantes da escola secundária.¹⁹

Cabe destacar que, entre as novas tecnologias, consideramos não apenas o que se refere a computação e Internet, mas também a TV digital via satélite com produção própria de conteúdos.²⁰

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Programa lançado em 2006 por um grupo de investigadores do Massachusetts Institute of Technology, que produziu um laptop a custo muito baixo para distribuição entre crianças de países pobres e atualmente conta com o apoio de grandes empresas (Google, AMD, Red Hat, entre outras). Para obter mais informações:

wiki.laptop.org/go/OLPC_Spanish_America

¹⁸ Na Argentina, o programa estatal “Conectar Igualdade”: www.conectarigualdad.gob.ar. Na Venezuela, o governo nacional impulsiona o projeto “Canaima Educativo”: www.canaimaeducativo.gob.ve. Na Colômbia, “Pés Descalços”: www.fundacionpiesdescalzos.com. No Peru, o governo apoia o programa de OLPC:

www.perueduca.edu.pe/olpc/OLPC_Home.html. No Uruguai, o “Plano Ceiba”: www.ceibal.edu.uy. Na

Nicarágua, a Fundação Zamora Terán trabalha com este projeto: www.fundacionzt.org

¹⁹ <http://www.pressenza.com/es/2012/09/venezuela-entregó-2-millones-de-computadoras-para-la-educacion>

²⁰ Na Argentina, merecem destaque: Paka Paka (www.pakapaka.gob.ar), canal estatal para crianças, Encuentro (www.encuentro.gov.ar), canal educativo estatal, e TEC-Tecnopólis TV (www.tectv.gob.ar), canal estatal de ciência e tecnologia.

Por outro lado, nos últimos anos, algumas experiências audaciosas com base nas novas tecnologias estão mostrando claramente a enorme potencialidade das novas gerações para a autoaprendizagem ou aprendizagem intencional, ao colocar as crianças como ativos protagonistas em processos educativos auto-organizados.

É o caso, por exemplo, do professor Sugata Mitra, da Índia, e suas investigações de campo, desenvolvidas a partir do projeto “Buraco na Parede”.²¹ Os experimentos realizados deram a contundente evidência de que grupos de crianças são capazes de aprender autonomamente a usar os computadores, com o simples fato de que se lhes facilite o acesso aos mesmos. O professor Mitra afirma, nas conclusões de seu estudo, que “dadas as diferentes localizações escolhidas para os experimentos relatados no informe, é sugestivo que a habilidade dos grupos de crianças para aprenderem por si próprios é independente de quem sejam ou onde estejam. Em outras palavras, os fatores econômicos, sociais, geográficos ou outros não parecem afetar sua habilidade para a autoaprendizagem em grupos. Esse tipo de autoinstrução em grupo não parece acontecer dentro de uma escola, possivelmente porque os grupos de aprendizagem não sejam suficientemente diversos. Nas escolas, os alunos são segregados por idade e, geralmente, não permitem nem favorecem a mescla de diferentes faixas etárias. Por sua vez, o experimento do “Buraco na Parede” não estabelece restrições para a formação de um grupo de aprendizagem e, de fato, essa experiência contou com grupos compostos por crianças muito pequenas e outras mais velhas, e inclusive, às vezes, por adultos. Tampouco houve restrições de gênero, como pode haver em certas situações sociais.

Outros experimentos (Inamdar, 2004) têm sugerido que a habilidade dos pequenos para aprender em grupos heterogêneos pode se estender a matérias diferentes das habilidades computacionais.

Em junho de 2012, Sugata Mitra apresentou sua tese sobre o futuro da aprendizagem em diversas universidades públicas da Argentina,²² depois de fazer o mesmo no México, Chile, Uruguai e Brasil, entre outros países.

²¹ Sugata Mitra, “*Selforganising systems for mass computer literacy: Findings from the ‘hole in the wall’ experiments*”. International Journal of Development Issues Vol. 4, No. 1 (2005)

²² http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=106216

Teorias de aprendizagem vigentes na América Latina com relação ao paradigma educativo Siloísta

Todo paradigma educativo parte de uma visão do mundo, do ser humano, de sua consciência e de sua função social, para a formulação de uma teoria da aprendizagem. Essas concepções são o ponto de partida e dão um sentido ao que fazer educativo que, além do mais, hoje está mudando aceleradamente.

Em nossa opinião, no momento de formular um novo paradigma educativo é necessário distinguir tanto os elementos progressivos quanto os regressivos das correntes pedagógicas vigentes hoje na América Latina e de suas respectivas teorias da aprendizagem. Entre estas, consideramos autores como Maturana, Piaget, Skinner, Freire, Vigotsky e Steiner.

As ideias de Maturana

Humberto Maturana concebe o ser humano como um ser em evolução, em um longo processo ativo, que permitiu o surgimento de uma mente capaz de dar sentido a si mesma e ao meio em que vive;²³ um ser com capacidade de se autorreproduzir (auto-poiesis) em interação estrutural com seu meio. Maturana afirma: “Em uma história de interações recorrentes, ser vivo e meio mudam de maneira congruente”.²⁴

Outro tema central que Maturana propõe é o da emotividade. Segundo esse autor, as dificuldades da aprendizagem pertencem ao âmbito emotivo, e não ao intelectual, como considera o positivismo, por exemplo. Segundo Maturana, a racionalidade tem a ver com a coerência operacional que aparece nas coordenações de fazeres da linguagem e que, como tais, montam-se em um viver emocional. Por isso, encontramos-nos com o fato de que os seres humanos são seres emocionais que usam a razão para justificar ou negar desejos.

Nesse contexto, os professores podem se ver como seres que estão continuamente contribuindo para criar esse espaço no qual as crianças que convivem com adultos vão se transformar, por sua vez, em adultos reflexivos, capazes de colaborar, respeitosos de si mesmos, capazes de fazer um mundo digno com outros.

Nas palavras do próprio Maturana: “O reconhecer que o humano se realiza no conversar, como entrecruzamento da linguagem, e no emocionar, que surge com a linguagem, entrega-nos a possibilidade de nos reintegrarmos nessas duas dimensões com uma compreensão maior dos processos que nos constituem em nosso ser cotidiano, assim como a possibilidade de respeitar em sua legitimidade esses dois aspectos de nosso ser. Desde pequenos, dizem-nos que devemos controlar ou negar nossas emoções, porque estas dão origem à arbitrariedade do não racional. Agora, sabemos que isso não é, nem deve ser assim.”²⁵

²³ Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*. Homo Sapiens, 2011, p.85.

²⁴ Maturana, H. *El sentido de lo humano*. Dolmen, Santiago do Chile, 2000, p.248.

²⁵ *Ibid*, p. 262.

A teoria da aprendizagem na pedagogia de Piaget

Jean Piaget desenvolveu uma teoria da aprendizagem localizada dentro das teorias cognoscitivas, que consideram os seres humanos como primordialmente racionais, ativos, alertas e competentes. A partir dessa perspectiva, as pessoas não somente recebem informação, mas também a processam, dando-lhe estrutura e sentido. E se considera o ser humano, em seu nascimento, como um indivíduo biológico em estado de desorganização, que deverá ir se organizando ao longo das etapas do desenvolvimento vital.

Para esse autor, o pensar se desenvolve a partir de uma base genética, mediante estímulos socioculturais, assim como também vai se configurando pela informação que o sujeito vai recebendo e que aprende de um modo ativo, por mais “inconsciente” e passivo que possa parecer o processamento de tal informação.

Sua teoria tem sido denominada uma epistemologia genética, porque busca a origem e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, a partir de sua base biológica e genética, chegando a assinalar que cada indivíduo se desenvolve com um ritmo próprio. Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo é “incremento ou progresso na capacidade do sujeito para compreender, explicar e predizer o mundo”.²⁶

Com base na observação experimental, Piaget elabora uma concepção de etapas do desenvolvimento cognitivo, nas quais influem qualitativamente diversos fatores: biológicos, educacionais, culturais e sociofamiliares. Conforme se produzam e interajam esses fatores, os estágios ou fases poderão sofrer diversas alterações, tanto de extensão quanto de qualidades operacionais. Estas etapas são quatro:

Etapa

Idade

Características

I – Sensorial-motriz

Do nascimento a 1,5 ou 2 anos de idade.

A inteligência da criança se desenvolve e se manifesta progressivamente em diversas ações. Esta etapa precede o início da linguagem simbólica.

II – Pré-operacional

De 1, 5 ou 2 aos 7 anos de idade.

Em geral, o pensamento não está organizado em conceitos.

De 1,5 ou 2 aos 4 anos de idade.

²⁶ Fairstein, Gabriel; Carretero, Mario. *La teoría de Jean Piaget y la educación, medio siglo de debates y aplicaciones*. FLACSO, Argentina, 2001, p. 181.

Desenvolvimento do pensamento simbólico e pré-conceitual. A criança não pode reproduzir séries de ações ou feitos (não tem representações mentais).

Dos 4 aos 7 anos de idade.

Pensamento intuitivo com fluidez progressiva na linguagem. A criança trata os objetos como símbolos de algo distinto do que são (por exemplo, trata um pedaço de madeira como se fosse um trem).

III – Operações concretas

Dos 7 aos 11 anos.

Encontram-se presentes operações de conservação. A criança adquire noções de probabilidade e regularidade (leis). Pode: a) raciocinar simultaneamente sobre um todo e suas partes; b) seriar (dispor de acordo às dimensões); c) reproduzir uma sequência de eventos (representação mental).

IV – Operações formais

Dos 11 anos até a idade adulta.

Podem considerar muitas soluções para um problema. O pensamento é autoconsciente dedutivo. Empregam-se regras abstratas para resolver diversas classes de problemas. Denomina-se conceito de probabilidade.

Desse modo, a aprendizagem é definida como “um processo de adaptação das estruturas mentais do sujeito a seu entorno. Entende-se tal adaptação como a síntese entre o processo de assimilação (consistente na modificação dos dados da realidade para serem incorporados às estruturas do sujeito) e o processo de acomodação (consistente na modificação das estruturas do sujeito para se ajustarem às características dos dados do entorno e, assim, poder incorporá-los). Esses processos permitem a formação de novos esquemas de assimilação e estruturas mentais, cada vez mais equilibrados e complexos.”²⁷

Nesse sentido, para Piaget, a mente é ativa em constante processo de assimilação e acomodação, em que a assimilação consiste em interpretar as novas experiências em termos de estruturas mentais presentes, sem alterá-las; e a acomodação, em mudar essas estruturas para integrar as experiências novas. O autor explica que a mente tenta, permanentemente, encontrar um balanço entre assimilação e acomodação, para eliminar a inconsistência entre a realidade e sua representação. Esse balanço, chamado equilíbrio, é o processo básico da adaptação, com o qual o indivíduo busca o ajuste entre o ambiente e sua própria estrutura de pensamento. Como resultado de um novo equilíbrio, a criança alcança uma compreensão mais completa da realidade, e os processos de assimilação e acomodação continuam dentro dessa nova estrutura.

²⁷ Ibid, p. 182.

A teoria da aprendizagem na pedagogia de Skinner

Burrhus Frederic Skinner desenvolveu a teoria condutista no campo da educação. Essa teoria parte de uma conceituação empirista do conhecimento, sendo a associação um dos mecanismos centrais da aprendizagem, com base na sequência fundamental estímulo-resposta. Concebe-se o ser humano como passivo, moldável e obediente. A partir dessa perspectiva, o condutismo propõe a finalidade da aprendizagem como a moldagem da conduta que se quer gerar de antemão.

A teoria do condicionamento operante de Skinner inclui o conceito de “reforço”: quando um fato atua, incrementando a possibilidade de que se dê determinada conduta, esse fato é um reforçador. A conduta tende a ser repetida, se o reforçamento é positivo ou evitada, se for negativo. Em ambos os casos, o controle da conduta vem do exterior. “Trata-se de uma aproximação sucessiva a novas respostas desejadas, através da administração de programas de reforço, nos quais somente se reforçam aqueles movimentos do organismo cuja direção coincide com a nova resposta que se deseja.”²⁸

A frequência de ocorrência de uma operante está influenciada, em grande medida, pelas consequências ambientais que gera. Quer dizer, pode-se reforçar uma resposta, seja apresentando um reforçador positivo ou eliminando um reforçador negativo. Esse tipo de reforçamento é utilizado para promover condutas socialmente apropriadas e para incitar o indivíduo a melhorar padrões de comportamento.

Em síntese, o condicionamento operante é um processo de exercer controle sobre a conduta de um organismo em certo ambiente, por meio da aplicação do reforço. A partir dessa perspectiva, “a aprendizagem é uma mudança relativamente permanente do comportamento, que ocorre como resultado da prática”.²⁹ Mudança no sentido de uma alteração ou quando se é capaz de identificar as respostas corretas em uma prova, o que não se conseguia antes de ter estudado a lição. Relativamente permanente, já que se altera com o tempo, para diferenciá-la das mudanças passageiras e para indicar, ao mesmo tempo, que não dura indefinidamente. E, como resultado da prática, em que a apresentação repetida do estímulo é o fator básico da aprendizagem.

A teoria da aprendizagem na Pedagogia do Oprimido

A pedagogia de Paulo Freire define o ser humano como um ser inacabado, um ser que está sendo. O professor Moacir Gadotti, diretor do Instituto Paulo Freire do Brasil, transmite a concepção freireana na seguinte afirmação: “O trabalho pedagógico que realizamos contribui para formar seres humanos que poderão fortalecer projetos de sociedades mais livres, democráticas, solidárias, justas; ou seres humanos que finalizarão sociedades injustas, desiguais, preconceituosas, insustentáveis”.³⁰

²⁸ CoIs, E. *Glosario sobre el conductismo*. Ficha de Cátedra Didáctica, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade Buenos Aires, 1998, p.3.

²⁹ Feeney, S. *Teoría conductista del aprendizaje*. Ficha de Cátedra Didáctica I, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade Buenos Aires, 2000, p.2.

³⁰ Gadotti, M., prólogo da edição brasileira de *Pedagogia da intencionalidade: educando para uma consciência ativa* (inédito)

Aqui se pode ver que se concebe um ser humano em constante evolução e mudança, portador de transformação, e uma educação que não é neutra, mas, pelo contrário, com objetivos intencionados, pensados e desenvolvidos.

Com relação à aprendizagem, Gadotti explica que o ser humano só aprende o que é significativo para ele. A aprendizagem se gera de um modo, não somente intelectual, mas também afetivo, e é estimulado pela diversão e pela alegria. Destaca o sentido do educar com estas palavras: “Como professores, antes de perguntar o que devemos saber para ensinar, há que se perguntar como deve ser o ensino. Antes de ensinar este ou aquele conteúdo, é necessário despertar nos alunos o desejo de aprender.”³¹

Outro aspecto interessante para nosso estudo é a concepção do conhecimento como uma construção baseada na reflexão, e não somente na abstração; por isso, a aprendizagem deve ser compreendida com relação a seu vínculo com o mundo.

Mario Aguilar e Rebeca Bize retomam a pedagogia freireana, ao desenvolver a pedagogia da intencionalidade. Eles resgatam a ideia de Freire, segundo a qual a educação deve orientar-se claramente para a liberação e a autonomia, não para a reprodução da ordem existente.

A teoria da aprendizagem sociocultural

Lev Vigotsky define o ser humano como um indivíduo social já desde seu nascimento, que, a partir daí, tem uma percepção organizada, já que está dotado para dirigi-la a estímulos humanos e para estabelecer interações sociais.

Seu desenvolvimento está vinculado a um processo de diferenciação social e o conhecimento é fruto da interação entre a pessoa e o meio, entendido social e culturalmente. Por isso, a aprendizagem é definida com base em três aspectos inter-relacionados: a relação desenvolvimento/aprendizagem, a aprendizagem como um conceito de caráter essencialmente social e interativo, e a relação entre este conceito e o de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

A aprendizagem e o desenvolvimento estabelecem uma relação indissociável de influência recíproca desde o próprio momento do nascimento da criança, tanto nos contextos extraescolares quanto escolares. Aprendizagem e desenvolvimento formam, assim, uma unidade, interpenetrando-se em um padrão de espiral complexo.

A aprendizagem especificamente humana é um processo essencialmente interativo. Nas palavras de Vigotsky: “Por isso, os animais são incapazes de aprender no sentido humano do termo – a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças têm acesso à vida intelectual daqueles que as rodeiam”.³² Nesta afirmação, encontram-se dois aspectos centrais: a) o papel das interações sociais na aprendizagem com outros (que são os que

³¹ Ibid.

³² Hernández Rojas, G. *Paradigmas en psicología de la educación*. “Cap. 7: Descripción del psicogenético y sus aplicaciones e implicaciones educativas”.

sabem mais e ensinam) e b) que a aprendizagem permite o acesso à cultura em que se vive.

Por outro lado, Vigotsky destaca o importante papel que desempenha a aprendizagem como catalisadora e impulsora dos processos evolutivos. E afirma que a boa aprendizagem é o que precede o desenvolvimento e contribui de modo determinante para potenciá-lo. Isso é possível através da criação deliberada de Zonas de Desenvolvimento Próximo por parte de quem ensina como elemento central do ato de ensino. A ZDP é a distância entre o nível real de desenvolvimento (determinado pela capacidade de resolver independentemente o problema) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz). A potencialidade cognoscitiva do sujeito depende da qualidade da interação social e da ZDP do sujeito.

A aprendizagem atua como elemento potenciador de certos elementos e processos no desenvolvimento, que estão em vias de evolução, mas que ainda não terminaram de amadurecer (o que determina seu nível de desenvolvimento potencial) e que só se manifestam graças à atividade que se realiza com outro que, estrategicamente, conduz o ato através de um sistema de andaimes ou ajudas – estendendo pontes, criando estruturas de significados compartilhados e, portanto, intersubjetivos. Aos poucos, essas atividades realizadas graças à intervenção dos demais serão internalizadas, farão parte do desenvolvimento real da criança e se manifestarão sem dificuldade.

A teoria da aprendizagem na pedagogia Waldorf

A pedagogia Waldorf foi criada pelo filósofo Rudolf Steiner com base nos princípios orientadores da Antroposofia. Essa corrente filosófica (também criada por Steiner) propõe transitar um caminho de conhecimento que permita ao homem perceber a realidade não sensível.

Steiner propõe uma educação que ajude a harmonizar o ser humano superior, anímico-espiritual, com o ser humano inferior, corpóreo. A Antroposofia descreve uma estrutura do ser humano formada por um corpo físico, um corpo etéreo (a força que dá a vida, compartilhada com os vegetais), um corpo astral (a capacidade de sentir, compartilhada com os animais) e o Eu (estrato superior, exclusivo do homem, que corresponde à capacidade de pensar).

Para Steiner, a educação é uma arte, a arte de aprender e ensinar, afirmando: “Todo e qualquer método deve impregnar-se no artístico”.³³ Com uma clara orientação humanística, propõe a educação como um desenvolvimento para a liberdade individual, incorporando a expressão artística como um meio de aprendizagem nas matérias curriculares. O canto, a música ou a pintura não somente têm suas aulas específicas, mas também são utilizados nas aulas de matemática, idiomas, geografia e história, para facilitar a incorporação de conhecimentos específicos.

³³ Steiner, R. *A Arte da educação II. Metodologia e didática no ensino Waldorf*. Antroposófica, São Paulo, 1992.

O Dr. Segundo José Santillán, médico pediatra na escola Waldorf “Clara de Asís”, da Argentina, explica: “Não se trata de um método que se possa ensinar em um manual, senão que o professor faz um caminho de conhecimento do homem e do universo, a partir do qual pode dar à criança o que precisa, de acordo com cada etapa evolutiva”.³⁴

Por outro lado, considera o ser humano triformado, dividido fisicamente em três grandes sistemas, a cada um dos quais correspondem distintas qualidades anímicas: o pensar (sistema nervoso-sensorial), o sentir (sistema respiratório-circulatório) e o querer (sistema metabólico-motor). É levando em conta essa concepção que a pedagogia Waldorf se propõe como um instrumento para favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo.

O método criado por Steiner divide em períodos de sete anos as diferentes etapas evolutivas em que essas diversas qualidades se desenvolvem. Na primeira infância, até os sete anos, sua atividade central é o desenvolvimento do organismo físico – aproveitando a vontade ativa da criança, nessa etapa se utiliza a imitação como método primordial de conhecimento. Na segunda etapa, dos sete aos quatorze anos, o conhecimento do mundo se realiza através da imaginação que desperta e ativa os sentimentos. A terceira é o período de maturação da personalidade e quando se termina de desenvolver a capacidade intelectual.

Segundo Santillán, o que caracteriza a pedagogia Waldorf é que “se respeitam as diferentes etapas evolutivas e se trata de não cair em uma intelectualização precoce”.³⁵

A maneira de exercer a autoridade e o sistema de avaliação é diferente das tradicionais. Não se expõe a criança a provas e exames – em vez disso, o professor avalia o processo de aprendizagem através do contato cotidiano com os alunos.

Vale destacar que as escolas não têm uma direção unipessoal, mas colegiada: um conselho de professores discute os assuntos pedagógicos e resolve os problemas. Os pais também têm uma participação muito importante na vida institucional.

Nas escolas Waldorf, um mesmo docente acompanha o grupo do primeiro ao sétimo grau. O objetivo é que, através do conhecimento profundo de cada criança, o professor possa perceber o que ela necessita pedagogicamente em cada momento. Essa metodologia permite que se levem em conta as capacidades particulares de cada um. Por esse motivo, e porque contam com uma equipe pedagógico-terapêutica capaz de acompanhar a criança em seu desenvolvimento, essas escolas são aptas para alunos com problemas de aprendizagem ou necessidades especiais.

Resumo dos elementos regressivos e progressivos

Da aprendizagem em H. Maturana resgatamos como elemento progressivo o conceito do ser humano como ser em evolução, capaz de se autorreproduzir e em contínua interação com seu meio, uma dinâmica na qual vai se transformando, ao mesmo tempo em que transforma o meio. Outro elemento que consideramos

³⁴ Santillán, S. J. *Apuntes sobre la Escuela Waldorf* (<http://eltrigal.org/planetario.htm>)

³⁵ Ibid.

progressivo é a ênfase que coloca na emotividade. Esse autor outorga grande importância ao momento de aprender, considerando-o como a criação de um espaço no qual as crianças que se relacionam com os adultos podem se transformar simultaneamente em adultos reflexivos. No prólogo do livro *Pedagogia da Intencionalidade*, Maturana afirma que, atualmente, não se cria esse tipo de espaço, porque se considera que a dificuldade está dada pelo racional: “Nós vemos que as dificuldades de aprendizagem em geral não pertencem ao âmbito intelectual. (...) Se atendermos com rigor ao suceder do aprender, veremos que, em geral, o que mais influi na aprendizagem são as emoções, e não o raciocinar.”³⁶

Da aprendizagem de Piaget destacamos como elementos progressivos o conceito de ser humano como sujeito ativo, construtor do conhecimento, e o de uma mente que não somente responde aos estímulos, mas que cresce, muda e se adapta ao entorno – mudanças que, em geral, acontecem no nível da estrutura e do processamento da informação. Autores como Mario Aguilar e Rebeca Bize resgatam o aporte da pedagogia piagetana à educação: “A preocupação pelo processo cognitivo que o sujeito devia desenvolver implica um avanço na preocupação pela singularidade do sujeito, ao atender a seu processo de evolução psicológica. São esboços de uma atenção ao processo educativo a partir da perspectiva da construção interna que acontece na estrutura de consciência do indivíduo.”³⁷

Na aprendizagem condutista, observamos como elemento fortemente regressivo sua finalidade, no que diz respeito à modelação da conduta da criança que se quer gerar de antemão – esse objetivo de “modelar” o comportamento do aluno como sujeito dócil, através de atividades educativas impostas e mediante um reforço utilizado para promover condutas socialmente apropriadas. Claramente, manifesta-se esse caráter regressivo enquanto teoria da aprendizagem no sistema de prêmios e castigos na escola. Para o condutismo, o aluno não é um sujeito ativo, mas todo o contrário: parte-se de uma concepção do ser humano como passivo, moldável, obediente.

Da aprendizagem de Freire resgatamos como elemento progressivo a concepção de um ser humano inacabado, em constante evolução e, sobretudo, agente de transformações sociais. Também destacamos a concepção de uma educação portadora de ideologia, com seus objetivos intencionais, e não como algo aparentemente neutro, pragmático. Retomamos de Freire a ideia de uma educação orientada para a liberação e a autonomia, não para a reprodução da ordem existente e a disciplina. Além disso, resgatamos sua concepção de aprendizagem, que, em sua visão, ocorre em um contexto afetivo e não somente intelectual.

Em Vigotsky e sua pedagogia sociocultural, vemos como elementos progressivos a concepção do ser humano como indivíduo social a partir de seu nascimento e o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo. De sua concepção de aprendizagem resgatamos o caráter especificamente humano que lhe outorga e de processo essencialmente interativo, em que a criança tem acesso à vida intelectual daqueles que o rodeiam, sendo a aprendizagem catalisadora e impulsionadora dos processos evolutivos. O anterior é proposto através da criação deliberada de zonas

³⁶ Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.12.

³⁷ *Ibid* pp. 94-95.

de desenvolvimento próximo por parte do docente como elemento central do ato de ensino.

Da pedagogia Waldorf resgatamos como elemento progressivo sua concepção integral de um ser humano formado, além do corpo físico, por energia, emoções, intelecto e uma espiritualidade que o habilita para perceber o mundo não sensível. Além disso, sua concepção do ensinar e aprender como arte, destacando a expressão artística como um meio de aprendizagem nas matérias curriculares, parece-nos muito relevante, já que propicia um modo de aprendizagem prazeroso e distenso. Também consideramos significativa a ênfase que coloca nos ritmos e tempos de ensino e aprendizagem, ao vinculá-los com o processo da criança e do professor, e não somente com os tempos externos de um sistema escolar homogêneo. O que vemos de regressivo nessa pedagogia é que se ocupa principalmente do desenvolvimento individual do ser humano, em detrimento da ação social no meio social em que vive, não prestando suficiente atenção à possibilidade de transformação do mesmo.

Em síntese, as teorias condutistas, reprodutivistas que, concebendo um ser humano passivo, moldável e obediente, caracterizam a velha educação, tentam ser superadas até o momento por teorias que propõem de distintas formas a possibilidade evolutiva e transformadora do homem, embora em cada caso coloque-se ênfase em um dos dois aspectos – o desenvolvimento individual ou a mudança social – situação que resulta claramente insuficiente diante dos desafios dos novos tempos.

Surge como evidência a necessidade de um novo paradigma integral que possibilite o desenvolvimento pleno do ser humano em função do social. Uma educação para um sujeito de aprendizagem ativa, um ser intencional que aspira a crescer como ser humano, gestando sua própria transcendência e, ao mesmo tempo, materializar socialmente a intuição de que o progresso será para todos ou não será para ninguém.

A aprendizagem no paradigma educativo Siloísta

“As novas gerações começarão a ensinar as adultas com um novo afeto e uma nova compreensão.”

Silo, Punta de Vacas, 2004

Consciência, intencionalidade e aprendizagem

Nosso conceito fundamental é o de aprendizagem intencional. Concebemos a consciência humana como ativa, aberta ao mundo para transformá-lo, em permanente busca intencional, constituindo-se dinamicamente por atos em busca de objetos que os completem, sempre com um interesse. No mesmo sentido, consideramos que cada ser humano chega ao mundo com uma missão, irrepetível e intransferível, em direção humanizadora.³⁸ É função da educação, por parte da sociedade que o acolhe, ajudar-lhe em sua realização.

Em nossa visão, a aprendizagem admite diferentes graus intencionais. Desde a simples gravação do percebido pelos sentidos, pelo fato de registrar fenômenos externos ou internos e, daí em diante, o aprender imitando, o aprender fazendo, o aprender brincando, o aprender ensinando, o aprender intercambiando, o aprender investigando, o aprender por inspiração, até chegar ao grau supremo do aprender sem limite, como modo de existência ligado ao Sentido transcendente da vida.

Do mesmo modo, podemos distinguir gradações na intensidade da abertura ao mundo, desse ir intencional da consciência para o mundo. Começando pela simples e fresca curiosidade humana e a atenção para um mundo externo pleno de estímulos interessantes de serem atendidos; passando pelos gostos ou tendências mais pessoais para determinados aspectos da vida, temáticas ou atividades; a vocação por determinada profissão ou modo de aplicação social; até chegar ao grau mais intenso, sentido e profundo da própria missão na passagem por este plano de existência.

Abertura ao mundo que não implica somente adaptação crescente e transformação do entorno natural e humano, mas também, ao mesmo tempo, de si mesmo. Conforme definido por Silo, o ser humano “é o ser histórico cujo modo de ação social transforma sua própria natureza”.³⁹

Nessa visão ativa da consciência e do sujeito de aprendizagem, é fundamental o âmbito que a sociedade possa dispor para facilitar o aprender e a realização de tal missão pessoal em função do social, fundamentalmente nas primeiras etapas da vida. Por outro lado, é preciso garantir às novas gerações o livre acesso à informação acumulada pela civilização humana em todas as épocas e culturas; colocar à sua disposição a experiência existente no que diz respeito ao processamento e utilização dessa informação e a tecnologia indispensável para tal coisa, para que eles contem, livremente, com todo o necessário para serem construtores da nação humana dos novos tempos.

³⁸ “Dir-te-ei qual é o sentido de tua vida aqui: humanizar a Terra! O que é humanizar a Terra? É superar a dor e o sofrimento, é aprender sem limite, é amar a realidade que constróis.” Silo. *Humanizar la Tierra*. Leviatán, Buenos Aires, 2011, p.80.

³⁹ Silo. *Habla Silo. Obras Completas*. Vol. 1. Magenta, Buenos Aires, 1998, p.802.

“O ser humano do futuro não vai querer ganhar e possuir coisas; vai querer sentir, criar, construir, aprender sem limite. Não vai querer possuir, ter, controlar; esse humano compreenderá que há milhões de formas de desenvolver a emoção e o pensamento; que há uma diversidade inimaginável de formas de sentir e pensar. Agora, a visão do ser humano é muito condutual e reduzida, mas no futuro tudo irá bem, tudo irá para onde tem que ir.”⁴⁰

A Mensagem de Silo sintoniza com a sensibilidade emergente das novas gerações. Uma nova espiritualidade na qual:

“Há alegria, amor ao corpo, à natureza, à humanidade e ao espírito.”

“Renegam-se os sacrifícios, o sentimento de culpa e as ameaças de além túmulo.”

“Não se opõe o terreno ao eterno.”

“Fala-se da revelação interior, à qual chega todo aquele que cuidadosamente medita em humilde busca.”⁴¹

Uma Mensagem que destaca como fundamentais as seguintes aprendizagens:

“Aprende a tratar os demais como queres ser tratado.”

“Aprende a superar a dor e o sofrimento em ti, em teu próximo e na sociedade humana.”

“Aprende a resistir à violência que há em ti e fora de ti.”

“Aprende a reconhecer os signos do sagrado em ti e fora de ti.”⁴²

Neste caminho de aprendizagem vital de superação da violência, da dor e do sofrimento, de busca de sentido existencial, desenvolve-se a incorporação de referências internas que permitam orientar a própria vida em uma direção coerente e crescente. Levanta-se em todo seu significado a necessidade do conhecimento fundamental: aquele que está relacionado à obtenção da unidade interna e à aplicação cotidiana dos princípios de ação válida.⁴³

Âmbitos e condições: as cinco chaves da aprendizagem⁴⁴

Denominamos “chaves” os cinco conceitos que descreveremos a seguir, “porque nos permitem abrir portas, entrar em certos ‘lugares’ do psiquismo, passar de um espaço mental a outro, operando como facilitadores para que o ‘novo’ ocupe seu espaço na pessoa e se ‘constitua’ no ser”.⁴⁵

1. Aprendizagem e atenção

Diferentemente dos âmbitos escolares tradicionais, que geram um tipo de atenção tensa, frequentemente transformando a aprendizagem em um processo

⁴⁰ Silo, Argentina, 1997. (Conversa com E. Nassar, inédita)

⁴¹ Silo. *A Mensagem de Silo*, São Paulo, 2011, p.6.

⁴² Ibid, pp. 142-145.

⁴³ Silo. *A Mensagem de Silo*, São Paulo, 2011, p. 23-25.

⁴⁴ Com base no capítulo homônimo do livro *Pedagogía de la Intencionalidad* e na própria experiência dos autores do presente trabalho.

⁴⁵ Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.140.

desagradável, propiciamos o estímulo de uma atenção distensa, baseada no interesse de quem aprende e no sentido que ele outorga àquilo que quer aprender. Mais ainda, ao adquirir gosto por atender, cresce também o gosto por aprender, qualquer que seja a temática que se trate.

“Uma boa disposição para a aprendizagem, uma boa memória, um aumento da permanência nos propósitos e, em suma, o crescimento da capacidade de mudança dependem da atenção.”⁴⁶ Existem técnicas que ajudam a melhorar a capacidade atencional, a concentração em um tema, assim como a desenvolver uma maior consciência de si mesmo e das próprias operações mentais, mas isso requer o interesse genuíno de quem as pratica, e não a imposição forçada, própria da velha educação.

A atenção se desenvolve melhor, como todo o processo de aprendizagem, quando se estuda “sem forçamentos, com uma emoção de agrado, com ânimo de experimentação, como se fosse um jogo, em um âmbito de relações amistosas e abertas com os demais”.⁴⁷

Também é de grande utilidade a atenção distensa para o “aprender fazendo”, quando ao registro do percebido soma-se o registro da ação que tal estímulo desencadeia no sujeito. Vejamos a reflexão de Silo: “Aprende-se realmente pelo dado que chega aos sentidos e se arquiva em memória, ou se aprende quando se efetua? Um pouco pelas duas coisas. (...) Aprende-se quando o dado que sai da memória chega à consciência, traduz-se em imagem, mobiliza um centro e vai como resposta (trate-se de resposta intelectual, emotiva ou motriz). Quando esse impulso transformado em imagem mobiliza um centro e esse centro atua, tem-se, por sua vez, registro interno dessa ação do centro. Quando se estabelece toda essa realimentação, esse feedback, é que a gravação se acentua. Em outras palavras: aprende-se fazendo e não simplesmente registrando.”⁴⁸

Fica claro que, se esse processo é realizado com um adequado nível atencional, a qualidade da aprendizagem aumenta sensivelmente, otimizando-se no caso de graus atencionais como a consciência de si e a auto-observação das próprias operações mentais, ou seja, dar-se conta do próprio pensar, atuar e sentir, ao mesmo tempo em que se efetua. Além disso, desse modo é mais simples para o sujeito captar o momento em que a atenção se dissipa.

Incorporando a atitude atenta como valor, as crianças e os jovens ganham maior consciência, liberdade interna e potência no pensar, seu olhar se torna mais claro, investigativo e crítico.

2. Aprendizagem e bom humor

Todos nós temos a experiência gratificante da satisfação, quando aprendemos algo que é de nosso interesse. Vemos o ato educativo como um espaço lúdico, com aceitação do erro, em que um mesmo fenômeno pode ser visto de perspectivas

⁴⁶ Ammann L.A. *Autoliberación*. “Prácticas psicofísicas. Lección 6. Perfeccionamiento atencional”. Plaza y Valdés, 1991.

⁴⁷ Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.141.

⁴⁸ Silo. *Apuntes de Psicología*, p.183.

muito diferentes e às vezes até opostas, mantendo relações distensas entre os sujeitos que participam desse momento, onde a competição se minimiza e se estimulam as relações de cooperação, favorecendo sempre o bom humor como elemento facilitador do ambiente de aprendizagem. É mais: do ponto de vista neurofisiológico, foi provado que o bom humor “permite ampliar as zonas cerebrais que participam da aprendizagem, tornando-a, portanto, mais profunda e ampla em suas possibilidades”.⁴⁹

A manifestação mais eloquente do bom humor – o riso – é gerado nas zonas cognitivas do cérebro. E, ao se expressar em um indivíduo ou grupo, resulta em uma descarga que alivia tensões, criando atmosferas afetivas de cumplicidade e, às vezes, inclusive de comunhão entre as pessoas. Tudo isso, além de fortalecer os vínculos interpessoais, predispõe melhor à atenção distensa e à aprendizagem.

Por outro lado, o bom humor é de grande ajuda no momento de enfrentar adversidades, fortalecendo a disposição para superá-las. A “resiliência” ou capacidade humana para fazer frente às adversidades da vida, superá-las e sair fortalecido delas, ou inclusive transformado, vê-se notavelmente favorecida pelo bom humor, pela capacidade de descobrir os aspectos positivos, mesmo nas situações mais difíceis.

Tudo isso se encontra muito longe da realidade educativa atual. Portanto, a construção de ambientes educativos que favoreçam o bom humor é uma das mudanças mais significativas que uma nova educação deve abordar.

3. Aprendizagem e afetividade

Esta é uma chave essencial para a boa aprendizagem. Em realidade, afirmamos que não é possível uma aprendizagem verdadeira, profunda e significativa, se a pessoa não se envolve em sua totalidade e, em especial, com adequadas afetividade e emotividade.⁵⁰ Sem dúvida, deve-se prestar atenção prioritária às atmosferas emocionais adequadas, assim como ao manejo emotivo que a pessoa tem de si mesma e nas relações com outras pessoas. Fica claro que a emotividade opera como um conector que facilita ou dificulta o fluxo de assimilação do novo.

O tipo de emoção que predominar em determinadas situações de aprendizagem implicará um registro e uma gravação na memória da pessoa e isso terá consequências nos momentos posteriores do processo educativo. Nas palavras de Silo: “Em toda gravação e também na memorização do gravado, o trabalho das emoções tem um papel muito importante. Assim, as emoções ou estados dolorosos que acompanham uma gravação depois nos dão um registro diferente ao das gravações que se efetuaram em estados emotivos de agrado. Dessa maneira, quando se evocar determinada gravação sensorial externa, também vão surgir os estados internos que a acompanharam. Se esse dado externo é acompanhado por um sistema de emoções de defesa, um sistema de emoções dolorosas, a evocação

⁴⁹ Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.146.

⁵⁰ “Memoriza-se e evoca-se melhor em climas amáveis e agradáveis, e esta característica é definitiva nas tarefas de aprendizagem e ensino, em que os dados se relacionam com um contexto situacional emotivo.” Silo. *Apuntes de Psicología*, p.25.

daquilo que se gravou virá tingida por todo um sistema de ideação doloroso que acompanhou a gravação do dado externo. E isso tem importantes consequências.”⁵¹

Como se pode comprovar facilmente, apenas refletindo sobre a própria experiência, o tipo de emoção que predomina no momento em que se está aprendendo fica gravado na memória e isso nos predispõe em certo sentido para o futuro. É evidente a enorme diferença que significa, se o ambiente emotivo durante a aprendizagem é ameaçador ou acolhedor, se aprendo por agrado ou por obrigação, se me sinto valorizado ou menosprezado, se meus companheiros são competidores ou camaradas, se o professor é um chefe autoritário ou um amigo que acompanha e facilita, se aprender é algo solene ou divertido, se o erro é aceito o castigado.

De outro ponto de vista, um componente essencial da aprendizagem emocional, no campo das relações interpessoais e sociais, é a tomada de consciência e consequente escolha interna, voluntária e querida, da não violência ativa como modo de relação e metodologia de ação no mundo. Sem dúvida, toda forma didática, artística e experiencial, de prática lúdica ou debate filosófico, que ajude as crianças e jovens a avançar nesta direção será um aporte especialmente significativo no momento histórico que estamos transitando.

Em uma perspectiva evolutiva, é preciso destacar a enorme importância de sentimentos como o amor e a compaixão durante toda a trajetória vital de uma pessoa – seja no cultivo de relações coerentes com seu entorno ou em seu próprio crescimento como ser humano íntegro, sábio, forte e bondoso, assim como a possibilidade suprema do nascimento espiritual.⁵² Sentimentos que admitem uma extraordinária diversidade de manifestações e amplitudes, desde o mais próximo, o ser ou os seres mais queridos, a família, a tribo, os amigos, o próprio povo... Até o mais alto grau de comunhão com todo o existente – experiência possível para todo ser humano que intencionar nessa direção.⁵³

4. Aprendizagem e ambiente

Com o termo “ambiente” fazemos alusão à atmosfera que se vivencia no centro educativo, a esse intangível que gravita no espaço, que pode ser ou não propício para a situação de aprendizagem. Essa atmosfera, essa espécie de sintonia, está dada principalmente pelas relações que se estabelecem entre os participantes desse ambiente – crianças ou jovens – entre eles e com os que ensinam.

⁵¹ Silo. *Apuntes de Psicología*, pág. 181.

⁵² “O ser humano, em sua bondade, na eliminação das contradições internas, em seus atos conscientes e em sua sincera necessidade de evolução, faz nascer seu espírito. Para a evolução são necessários o amor e a compaixão. Graças a eles, é possível a coesão interna e a coesão entre os seres, que possibilitam a transmissão do espírito de uns a outros. Toda a espécie humana evolui para o amor e a compaixão. Quem trabalha para si no amor e na compaixão faz isso também para outros seres.” Silo. Anexo de *A Mensagem de Silo*. 2002 (inédito)

⁵³ “Quando se sente amor, sente-se o outro. Quando se sente amor pela humanidade, em realidade tem-se um registro amplo, mas, sobretudo, inspirador. Esse sentimento leva a distintas coisas, que não são estritamente o amor. Assim, experimenta-se o amor pelo próximo, mas dificilmente experimenta-se pelo distante, que é a humanidade. Mais que nada, a pessoa o experimenta pela própria tribo, pela família, pelo pai, pela mãe, talvez pelas pessoas da localidade em que mora, porque há experiências comuns, mas por pessoas de outros países, de outros lugares, é mais difícil senti-lo. Então, esse amor pela humanidade, que seria tão importante neste momento, esse amor pela humanidade não me parece que esteja tão difundido e que se possa experimentar realmente, mas me parece que se pode fazer um esforço nessa direção. Sentir nessa direção me parece que é um grande avanço.” Silo. *Encontro com Mensageiros em Bomarzo*, 2005 (inédito)

Em nosso entender, essas relações “teriam que possuir elementos como:

- Diálogos em paridade.
- Resolução de problemas em conjunto.
- Tratar de entender como o outro pensa, colocar-se no lugar do outro.
- Trabalho colaborativo e em equipe.”⁵⁴
- Construção conjunta de conhecimento.

Em relação ao último ponto, gostaríamos de destacar o expressado por Silo: “Se vocês trabalham com uma criança, dando-lhe explicações e a criança simplesmente está em atitude receptiva, sua situação de aprendizagem será muito diferente do caso em que se forneçam dados à criança e lhe peça que, com esses dados, estruture relações e explique o que aprendeu. Como há um circuito entre quem ensina e quem aprende, as próprias operações de quem aprende, o perguntar de quem aprende para quem ensina faz com que quem ensina tenha que efetuar trabalhos e relações, inclusive não pensadas por ele. Dessa maneira, nesse sistema de relação, todos aprendem. É um sistema de relações entre ambos os interlocutores, em que o esquema de causa e efeito não funciona. Funciona uma contínua acomodação em estrutura, em que o dado vai sendo visto de distintos pontos e em que não há somente a atitude ativa de quem fornece o dado e passiva de quem recebe o dado.”⁵⁵

Essa dinâmica estrutural de interação e contínua acomodação, em que todos os atores do espaço educativo aprendem, pode-se ver altamente reforçada em âmbitos que favoreçam os processos de auto-organização. As experiências desenvolvidas por S. Mitra mostram a plena capacidade de crianças e jovens para a aprendizagem intencional auto-organizada, independentemente da condição social, cultural e etária dos que aprendem, especialmente quando se trabalha em grupos que incorporam uma alta diversidade de composição desses fatores.⁵⁶

5. Aprendizagem e diálogo geracional

O âmbito educativo é um espaço privilegiado de encontro entre gerações. Se assumimos que, pela dinâmica social, é cada vez mais difícil o diálogo geracional, o espaço educativo pode ser o território por excelência onde tentar restabelecer ou desenvolver esse diálogo.

“Para entrar convenientemente nesse tema, é importante compreender o conceito de Paisagem de Formação.”⁵⁷ No *Dicionário do Novo Humanismo*, encontramos a seguinte definição: “A localização pessoal em qualquer momento da vida se efetua por representação de fatos passados e de fatos mais ou menos possíveis no futuro, de maneira que, comparados com os fenômenos atuais, permitem estruturar o que se pode chamar de ‘situação presente’. Esse inevitável processo de representação diante dos fatos faz com que eles, em nenhum caso, possam ter em si a estrutura que se lhes atribui. Quando se fala de paisagem de formação, faz-se alusão aos acontecimentos que um ser humano viveu desde seu nascimento e em relação a um

⁵⁴ Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.154.

⁵⁵ Silo. *Apuntes de Psicología*, pp.183-184.

⁵⁶ Sugata M., “Self organising systems for mass computer literacy”.

⁵⁷ Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.156.

meio. A influência da paisagem de formação não está dada simplesmente por uma perspectiva temporal intelectual formada biograficamente e de onde se observa o atual, senão que se trata de um ajuste contínuo de situação com base na própria experiência. Nesse sentido, a paisagem de formação atua como um ‘pano de fundo’ de interpretação e de ação, como uma sensibilidade e como um conjunto de crenças e valorizações com os quais um indivíduo ou uma geração vive.”⁵⁸

Na definição, explica-se que a paisagem de formação atua como um “pano de fundo de interpretação”, ou seja, olha-se o mundo de acordo com uma particular sensibilidade, que se corresponde com a época em que a pessoa formou os elementos fundamentais de sua personalidade. Cada um de nós pode reconhecer em si mesmo um certo ar de nostalgia quando se conecta com a música, linguagem, ídolos, moda, personagens, etc. próprios de sua infância e adolescência. Essa especial sensibilidade que reconheço como “minha” costuma ser coincidente em muitos aspectos com os coetâneos de minha geração. É através dessa sensibilidade que percebo o mundo e que o experimento como a própria realidade, muitas vezes sem perceber que é um olhar configurado em uma época que já não existe, mas que se “arrasta” até hoje no meu olhar sobre o mundo.

Inevitavelmente, diferentes gerações contam com diversas paisagens de formação – o que em outros momentos foi denominada a brecha geracional e que se aprofunda em épocas de fortes mudanças, como acontece no momento atual. Parece evidente, sem necessidade de aprofundar a análise, que este é um dos problemas mais importantes que se apresenta hoje no sistema educativo, em que está cada vez mais marcado o abismo entre a sensibilidade do mundo adulto e a de crianças e jovens.

Como resolver a inevitável distância entre paisagens diferentes e até opostas? Como propiciar um espaço comum compartilhado entre as diferentes gerações que interagem no espaço escolar? Em uma época de abismo geracional, os educadores poderiam contar com um enfoque acertado para estabelecer um diálogo real com as gerações jovens?

Consideramos um primeiro passo importante tomar consciência de que essa diferença de olhares existe e está presente em todo momento no espaço educativo. Se o educador é consciente de que sua própria paisagem de formação corresponde a uma época de 20, 30 ou até 40 anos atrás, é provável que sua atitude de “impor olhares” seja atenuada e isso já pode atuar como um facilitador do diálogo intergeracional.

Com certeza, a atitude não impositiva permitirá diminuir a tensão na relação e, portanto, gerar melhores condições de diálogo, aproximação e compreensão mútua. Se for o adulto quem tomar a iniciativa, se genuinamente mostrar a intenção de compreender a paisagem da nova geração, isso poderá atuar como uma ação exemplar, que ajude também os jovens a ter uma melhor disposição de diálogo com o adulto, rompendo essa atitude reativa e de confrontação que hoje é comum na sala de aula, chegando inclusive à franca violência verbal, psicológica e até física.

⁵⁸ Silo. *Diccionario del Nuevo Humanismo*. Obras Completas II, Plaza y Valdés, Buenos Aires, 2004, p.524.

“Por outro lado, um educador ou educadora que trabalhe com novas gerações deveria se habilitar na capacidade de revisar permanentemente sua própria paisagem de formação. É claro que esta seria uma habilidade de maior interesse, toda vez que lhe permitisse renovar dita paisagem, eliminando ou superando aqueles aspectos pouco úteis no momento presente.”⁵⁹ Obviamente, não é tarefa fácil, já que a paisagem de formação tende mecanicamente a se perpetuar e não é de fácil modificação. O simples fato de colocá-la em revisão e observação atenua sua influência e pode permitir maior flexibilidade e abertura mental no educador. Por outro lado, uma vez lançada a própria intenção nessa direção, o contato cotidiano com as novas gerações pode se transformar em facilitador de compreensão e inclusive incorporação de novos olhares que neles se expressam.

“Em todo caso, é claro que se conseguirmos transformar o espaço educativo em um ponto de encontro entre gerações, em vez de um ‘campo de batalha’, como acontece atualmente, aumentarão muito as possibilidades de gerar melhores condições de aprendizagem. É no diálogo, e não na confrontação, que os atores do espaço educativo melhorarão, sem dúvida, sua disposição e desfrutarão cotidianamente do desafio de aprender e se transformar.”⁶⁰

Em síntese, a criação de ambientes de aprendizagem deveria contar com uma atmosfera cálida, estimulante, não ameaçadora, na qual se destaque o bom humor. Por outro lado, é muito importante considerar que aquilo que se vai aprender deve ser de interesse do aprendiz, porque esse será o “motor” que dinamizará todo o processo. E, finalmente, a atitude mais adequada do adulto que ajuda nesse processo será a de acompanhamento, compenetração e referência, tentando sempre favorecer um âmbito onde se valorize a prática da atenção distensa, a livre expressão e se estendam pontes de comunicação intergeracional direta.

Etapas da aprendizagem

Em nossa concepção, consideramos a aprendizagem enquanto atitude e também enquanto fenômeno, assumindo distintas formas em sua dinâmica ininterrupta durante a trajetória de um ser humano por este plano de existência. Em tal dinâmica espiralada, do mais simples ao mais complexo, podemos diferenciar pelo menos cinco etapas.

De 0 a 5 anos: substrato fundamental da paisagem de formação, desenvolvimento físico e neurofisiológico.

Nesta primeira etapa biográfica, desde o próprio momento de abertura ao mundo, começa a se formar o substrato base da paisagem de formação, sendo os climas emotivos do entorno imediato especialmente significativos durante os primeiros anos. A particular atmosfera emocional na qual a criança vive será determinante mais adiante em seu comportamento e capacidades de desenvolvimento. Por um lado, configuram-se aqui os climas e tensões básicas que darão lugar aos sucessivos núcleos de devaneio e devaneios compensatórios direcionadores da conduta.⁶¹ Também o modo em que se configure o “eu”, o “outro” e o “nós”, a

⁵⁹ Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.158.

⁶⁰ *Ibid*, p. 159.

⁶¹ Silo. *Apuntes de Psicología*, p.56.

variedade e profundidade de interações com o mundo natural, humano e espiritual serão determinantes da visão de mundo e da sociabilidade que esse novo ser humano desenvolva. Finalmente, forma-se aqui a base de dados fundamental, a partir do reconhecimento de estímulos: o nomear,⁶² importando tanto a quantidade quanto a diversidade e qualidade de tais gravações iniciais para o futuro desenvolvimento da criança.

Por tudo isso, consideramos de grande proveito a possibilidade de estimulação coletiva precoce, através de uma socialização progressiva a partir dos seis meses de idade, em um âmbito de carinho, bom humor, flexibilidade e compreensão. Com respeito à relação com o entorno, parece-nos muito importante a possibilidade de se conectar e estabelecer vínculos com a maior diversidade possível, não somente de pessoas, mas também de animais, vegetais, minerais; e muito especialmente a valorização e desenvolvimento consciente de vínculos – sagrados e não sagrados – com seres do mundo espiritual: guias, protetores, espíritos da natureza e outras entidades.

Há crianças que parecem ter claro desde o princípio a “missão” que vêm cumprir. Impactam por sua sensibilidade, conexão com o outro e com o mundo natural, compaixão pela dor e sofrimento dos demais, rejeição a toda imposição, manipulação, violência. É importante, então, criar âmbitos que os ajudem a se integrar e interagir amplamente com outras crianças, ao mesmo tempo em que desenvolvem essa direção claramente evolutiva que manifestam em seu comportamento, às vezes já desde o primeiro ano de vida.

Fisiologicamente, os climas emotivos positivos, o carinho percebido nas relações, as atmosferas alegres e entusiasmantes são um impulso poderoso para o desenvolvimento dos neurônios, em particular do hipocampo,⁶³ responsável pela gravação em memória, pela memória de curto prazo e por sua transferência a longo prazo.⁶⁴

Ao mesmo tempo, a estimulação coletiva precoce e a diversidade de experiências é responsável pelo número e multiplicidade do “cabeamento” neuronal,⁶⁵ condicionante de posteriores capacidades cerebrais. Por outro lado, é sabida a necessidade de alimentação protéica suficiente para uma base neuronal adequada, assim como a conveniência de nutrientes ricos em antioxidantes e Ômega 3, tanto quanto de uma atividade física que forneça bastante oxigenação, para o melhor desenvolvimento do hipocampo.⁶⁶ Isso, além das habituais necessidades nutritivas para um desenvolvimento pleno de corpo físico.

Experiências guiadas para esta etapa: A Protetora da Vida e As Nuvens.⁶⁷

⁶² Função da consciência, em combinação com a memória, de outorgar nome a cada entidade percebida por sentidos externos e internos.

⁶³ Luby, Joan L., *Maternal support in early childhood predicts larger hippocampal volumes at school age*.

Washington University, EUA. <http://www.pnas.org/content/early/2012/01/24/1118003109>.

⁶⁴ Silo. *Apuntes de Psicología*. “Bases fisiológicas del psiquismo”, pp. 73-75.

⁶⁵ Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.161.

⁶⁶ Mongiat L., Marín-Burgin A.; Pardi M.B.; Schinder A., *Unique Processing During a Period of High Excitation/Inhibition Balance in Adult-Born Neurons*. Science, 2012, vol.335 p.1238-1242.

<http://www.leloir.org.ar/index.php/plasticidad-neuronal.html> <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19399173>

⁶⁷ Silo. *Experiencias Guiadas*. Obras Completas. Vol.1. Magenta, Buenos Aires, 1998.

Dos 6 aos 11 anos: segundo substrato da paisagem de formação, papéis básicos de comportamento, crenças, incorporação e relação de dados.

“Educar é basicamente habilitar as novas gerações no exercício de uma visão não ingênua da realidade, de maneira que seu olhar considere o mundo, não como uma suposta realidade objetiva em si mesma, mas como o objeto de transformação ao qual o ser humano aplica sua ação.”⁶⁸

É notável a capacidade atencional e a riqueza imaginativa nas crianças, ao começar esta etapa, que vão se atrofiando, endurecendo e limitando na medida em que intervém a velha educação. Tratar-se-ia, inversamente, de criar âmbitos de crescimento que favoreçam o melhor desenvolvimento dessas capacidades, estimulando a ganhar em consciência de si e manejo. O mesmo fenômeno de atrofia ou limitação costuma se observar, nessa etapa, com respeito à relação com seres espirituais. Provavelmente, esse fenômeno está vinculado com o caráter preponderantemente racional e positivista do sistema que impera até o momento atual. A mudança de paradigma neste caso refere-se à valorização e possibilidade de desenvolvimento consciente de vínculos com entidades do mundo espiritual, em uma atmosfera de plena liberdade de escolha com relação ao sagrado e à imortalidade.

Nesta etapa, começa a incorporação, ativa e relacional, de dados em áreas gerais do conhecimento: leitura-escritura e compreensão da leitura; conceitos e operações matemáticas; ciências naturais, preservação da saúde, interação com o meio ambiente; história e geografia; tecnologia e informática aplicadas; línguas estrangeiras.

É prioritário ganhar em manejo e desenvolvimento harmônico do próprio corpo, através da educação física e do esporte. Da mesma maneira, contar com âmbitos que favoreçam o desenvolvimento das aptidões artísticas em geral; o desenvolvimento das capacidades de comunicação interpessoal e grupal, verbal, escrita e gestual; de atitudes solidárias, compassivas e do trabalho em equipe. Além disso, o cultivo da capacidade de escolha, a tomada de decisões coerentes e a autoavaliação relacionada à resolução de situações problemáticas e à consecução de objetivos simples, tanto individuais quanto grupais.

Em todos esses campos de conhecimento e capacidades é fundamental a incorporação dos conceitos de paisagem e olhar, habilitantes para uma visão não ingênua, pluralista, aberta, não violenta e não discriminatória do mundo e das relações com o entorno.⁶⁹

Outra prioridade são os âmbitos propícios para a captação e desenvolvimento emotivo, o exercício da representação, por um lado, e da expressão, por outro, assim como a obtenção de perícia no manejo da harmonia e do ritmo.

⁶⁸ Silo, *Humanizar la Tierra*, p.131.

⁶⁹ “Não estou falando neste momento da informação sobre o mundo, mas do exercício intelectual de uma particular visão sem preconceitos sobre as paisagens e de uma prática atenta sobre o próprio olhar. Uma educação elementar deve levar em conta o exercício do pensar coerente. Neste caso, não se está falando de conhecimento estrito, mas de contato com os próprios registros do pensar.” Silo, *Humanizar la Tierra*, p.131.

Finalmente, é importante facilitar uma adequada valorização dos diferentes níveis de consciência pelos quais transitamos a cada dia. A compreensão dos sonhos como uma atividade vital de grande importância, tanto para a integração dos conteúdos cotidianos, quanto, especialmente, pelos sonhos inspiradores, capazes de dar respostas buscadas ou significados valiosos e de motivar decisões existenciais cruciais. Também se deve dar a devida importância ao nível de semissono, para as compreensões e inspirações de diversos tipos; à vigília como nível de máxima reversibilidade e conexão com o mundo externo; e à possibilidade de níveis superiores de consciência, acessíveis não somente espontânea, mas também intencionalmente.

Experiências guiadas recomendadas: Jogos de Imagens – O Trenó e Avanços e Retrocessos.⁷⁰

Dos 12 aos 17 anos: desenvolvimento sexual, perguntas existenciais (morte, transcendência, sentido da vida) e participação social, autorregulação da conduta, a Vocação.

Nesta etapa, continua a incorporação de dados nas diferentes áreas gerais de conhecimento e, desvendada a própria Vocação, a ampliação de informação específica da mesma.

Quanto a capacidades gerais, nesta etapa se destacam:

- O cultivo de um pensar coerente e relacionante, a partir do contato com os próprios registros do pensar.
- O desenvolvimento da autocrítica, da autoavaliação e da autorregulação da conduta, baseada na ação unitiva e reflexiva com referência aos princípios de ação válida.⁷¹
- O exercício de uma visão pluralista, ativa e transformadora da realidade, cultivando a capacidade de adaptação crescente à mudança e a integração ativa à construção social.
- O desenvolvimento de comportamentos solidários, de comunicação franca e reciprocidade com outros; a formulação de objetivos e projetos conjuntos; o trabalho em equipe e o intercâmbio em grupo.
- A reflexão e o intercâmbio sobre valores de liberdade e solidariedade, justiça, não violência, não discriminação, convergência na diversidade pessoal, social e cultural.
- A capacitação nos elementos básicos do pensamento relacional em todas as áreas do conhecimento, permitindo melhor compreensão dos fenômenos e processos naturais, sociais e culturais, tanto em nível local quanto latino-americano e universal.
- O estudo baseado no Método Estrutural Dinâmico.⁷²

⁷⁰ Silo. *Experiencias Guiadas*.

⁷¹ Silo. *A Mensagem de Silo*, São Paulo, 2011, p.23-25.

- O uso avançado dos meios informáticos e das novas tecnologias em geral, conforme campos de interesse e projetos de atividade.

Experiências guiadas recomendadas: O Par Ideal, A Ação Salvadora, A Viagem, O Festival, A Agonia, A Configuração do Guia Interno, O Animal, A Descida, A Subida, Os Disfarces.⁷³

Dos 18 aos 23 anos: pensar relacionante e consciência inspirada. A Missão.

Para esta etapa, consideramos apropriadas as seguintes atividades, realizáveis tanto individual quanto coletivamente, autorreguladas com base no abundante e permanente intercâmbio em grupos de grande diversidade:

- Máxima capacitação no próprio campo vocacional.
- Elaboração e execução sistemática de projetos e investigações individuais e conjuntas.
- Produção de conhecimentos e tecnologias úteis para a superação da dor e do sofrimento na sociedade humana, em interação equilibrada com os mundos mineral, vegetal e animal.
- Trabalho em equipe, intercâmbio e colaboração interdisciplinar a serviço da investigação, do autoaperfeiçoamento permanente e da realização do próprio projeto vital.
- Elaboração e colocação em prática de um projeto vital de desenvolvimento pessoal integral e ação social transformadora de construção de uma realidade digna de ser amada.
- Elaboração experiencial de uma ascese de contato com o Profundo, que facilite, potencie e aprofunde estados de consciência inspirada.⁷⁴
- Desvendamento e expressão da Missão pessoal neste plano de existência.

Experiências guiadas recomendadas: A Criança, O Inimigo, O Grande Erro, A Saudade, O Ressentimento, As Falsas Esperanças, A Repetição, A Morte.⁷⁵

Dos 24 anos em diante: aprender sem limite como modo de existência ligado ao Sentido transcendental da vida.

⁷² Pompei J. *Método Estrutural Dinâmico*. Centro Mundial de Estudos Humanistas, 2008.

⁷³ Silo. *Experiencias Guiadas*.

⁷⁴ Silo. *Apuntes de Psicología*. "Psicología IV. El acceso a los niveles profundos", p.334.

⁷⁵ Silo. *Experiencias Guiadas*.

Bibliografía

- ☐ Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*. Homo Sapiens, Rosario, 2011.
- ☐ Ammann L.A. *Autoliberación*. Plaza y Valdés, México, 1991.
- ☐ Cols, E., *Glosario sobre el conductismo*. Ficha de Cátedra Didáctica, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires, 1998.
- ☐ Fairstein, Gabriel; Carretero, Mario. *La teoría de Jean Piaget y la educación, medio siglo de debates y aplicaciones*. FLACSO, Argentina, 2001.
- ☐ Feeney, S., *Teoría conductista del aprendizaje*. Ficha de Cátedra Didáctica I, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires, 2000.
- ☐ Maturana, H. *El sentido de lo humano*. Dolmen, Santiago do Chile, 2000.
- ☐ Mitra S., “Self organising systems for mass computer literacy: Findings from the ‘hole in the wall’ experiments”. *International Journal of Development Issues* Vol. 4, No. 1 (2005).
- ☐ Mongiat L.; Marín-Burgin A.; Pardi M.B.; Schinder A. *Unique Processing During a Period of High Excitation/Inhibition Balance in Adult-Born Neurons*. *Science*, vol.335, 2012.
- ☐ Pompei J. *Método Estrutural Dinâmico*. Centro Mundial de Estudos Humanistas, 2008.
- ☐ Silo. *Apuntes de Psicología*. Ulrica, Rosario, 2006.
- ☐ Silo. *Diccionario del Nuevo Humanismo*. Obras Completas II, Plaza y Valdés, Buenos Aires, 2004.
- ☐ Silo. *A Mensagem de Silo*. São Paulo, 2011
- ☐ Silo. *Habla Silo*. Obras Completas. Vol.1. Magenta, Buenos Aires, 1998
- ☐ Silo. *Humanizar la Tierra*. Leviatán, Buenos Aires, 2011.
- ☐ Steiner, R. *A Arte da educação II. Metodologia e didática no ensino Waldorf*. Antroposófica, São Paulo, 1992.

Observação: todos os livros de autoria de Silo estão disponíveis em diversos idiomas para download gratuito em www.silo.net