

A aprendizagem mecânica e a dança: Tensões entre professor e aluno

Mechanical learning and dance: tensions between teachers and students

Tarcísio dos Santos Ramos

Bailarino, diretor e dramaturgista. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Teatro Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais

tarcisiohomem@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2041-306X>

RESUMO:

Este artigo discute as relações entre a aprendizagem mecânica e os diferentes modos de compreender o mecanismo da repetição de conteúdos no espaço pedagógico que se dedica à formação dos artistas de dança. Além disso, esta escrita trata de outras questões, tais como a explicação (o professor explicador), a conversa e o modo de se olhar para os espaços onde ocorrem as relações entre professor, aluno e os materiais de ensino. Essas questões podem promover o distanciamento de práticas automatizadas. A leitura bibliográfica foi o procedimento metodológico que fundamentou a criação deste texto.

Palavras-chave: *Aprendizagem mecânica. Processo formativo. Dança.*

ABSTRACT:

This article aims at discussing the relationship between mechanical learning and the different ways of understanding the content repetition mechanism within the pedagogical space dedicated to the education of dance artists. It deals with other issues as well, such as the explanation method (the teacher who explains things to the students), the conversation between teacher and students, the way of seeing the spaces where the relationships between teachers and students occur, and the teaching materials. This article puts that these issues that can lead us

away from automatic practices. The reading of specialized bibliography and an interview are the basis of the methodological procedures of this text.

Keywords: *Mechanical learning. Formative process. Dance.*

Artigo submetido em: 22 de junho de 2018.
Aprovado em: 11 de setembro de 2018.

A aprendizagem mecânica (AUSUBEL, 1980) representa uma incorporação não substantiva de novas informações. Ela é apenas memorística e, normalmente, não traz significação ao aprendiz. Resulta em uma aplicação mecânica dos conteúdos e não demanda compreensão por parte do educando. Infelizmente é, muitas vezes, incentivada nas escolas, e os alunos acabam por recorrer a ela; aprende-se por decoreba, ou seja, mecanicamente, decora-se alguns conteúdos para passar de série, para ficar livre de determinada matéria, para ter uma boa nota. Logo o esquecimento após os exames se processa com maior velocidade. Nesta escrita, discuto o uso da aprendizagem mecânica no ensino e aprendizagem de dança, trato de outras questões interligadas a isso, tais como: a explicação, a conversa e do modo de se olhar os espaços onde ocorrem as relações entre professor, alunos e os materiais de ensino. Julgo pertinente estarmos atentos a esses pontos durante os processos formativos.

Entre a repetição mecânica e a repetição criativa

A proposta antiga: o professor tem a informação, o aluno tem a cabeça vazia. Objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno. Observações: no início o professor é um bobo, no final, o aluno também (SCHAFER, 1991).

Quem ensina precisa ter sempre a indagação: por que aprender isso? E em seguida: qual a melhor forma de apresentar isso aos alunos, de modo que eles o reconheçam como significativo? (COSENZA; GUERRA, 2011).

A “aprendizagem mecânica” é um conceito criado pelo cognitivista estadunidense David Paul Ausubel que tem grande afinidade com que o que educador, pedagogo e filósofo Paulo Freire denominou de *ensino bancário* ou o *bancarismo*. Freire fez essa associação entre ensinar e o contexto bancário ao observar que, muitas vezes, as informações são depositadas de maneira automatizada, passando o professor a “[...] “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2009, p. 65). Dessa forma, o aprendiz capta as informações por outro viés que não o de sua significação. Em suas palavras:

a narração de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá se “enchendo” os recipientes, seus depósitos, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores os educandos serão (FREIRE, 2009, p. 66).

A memorização mecânica do ensino dos conteúdos, segundo Paulo Freire, é capaz de podar a liberdade do aprendiz e a potência que ele possui de aventurar-se, em continuar sua travessia formativa. Esse modo de ensinar não incentiva o pensar, mas, sim, uma domesticação do educando, pois, se se aprende automaticamente sem fazer contato com as possíveis significações de uma informação, um conceito, uma ideia, uma palavra, um movimento, possivelmente, fará com que o aprendiz reaja de maneira automática diante da solução de problemas, deixando de lado o pensar “certo”, que o próprio Freire acionou.

Assim, na educação bancária ou na aprendizagem mecânica, o professor é um depositador, um mero explicador que não provoca os alunos e não permite que o educando assuma “o papel do sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 2008, p. 124).

No ensino de dança ou de uma técnica corporal, é bastante comum notarmos a presença do aprendizado mecânico; uma repetição sem fim de exercícios e / ou de sequências coreográficas que podem perder o sentido durante a repetição.

Nesse sentido, o pesquisador e artista Klauss Vianna, talvez nossa maior referência como um dos principais pioneiros em pesquisa em dança no Brasil, já pensava sobre as repetições no ensino do balé. Obviamente, o estudo do balé avançou e novos modos de ensinar foram criados e desenvolvidos. Contudo, vale conhecer e refletir sobre a citação: “a tradição do balé se perde em repetições de formas, onde todo o trabalho é feito aleatoriamente [...]” (1990, p. 24).

Não que a repetição não seja bem-vinda. É própria da natureza do ensino de dança a ação de repetir.¹ Em verdade, a repetição é uma das etapas do ensino de dança. Existe uma linha tênue que separa a repetição mecânica de uma repetição significativo-criativa, em que se repete para encontrar diferenças, descobrir nuances, desenvolver apuro técnico, e não simplesmente chegar a uma “bela” forma, bem executada, mas vazia de significado e sentido; trazendo “à cena” o velho dito: “a forma pela forma”. É uma repetição análoga a uma releitura, que busca descobrir novos modos de (olhar) acessar e executar um movimento. Uma espécie de escavação das sutilezas do movimento. É na repetição que a técnica “cola” no corpo. Todavia, nesse contexto, não é um repetir por repetir com a finalidade de memorizar somente. Em suma, é como diria o poeta pantaneiro: “repetir, repetir, até ficar diferente / Repetir é um dom do estilo” (BARROS, 2006, p. 11).

Sendo assim, na dança, a aprendizagem significativa² e a aprendizagem mecânica caminham juntas, “estão ao longo de um mesmo contínuo” (MOREIRA, 2011, p. 12), não constituindo, assim, uma dicotomia entre elas. A teoria de Ausubel não considera que seja natural partirmos da execução (aprendizagem) mecânica para se chegar a uma aprendizagem significativa. Para o professor e físico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Marco Antônio Moreira, essa expectativa é uma ilusão. No entanto, não é totalmente inviável que isso ocorra, mas é dependente dos fatores que propiciam a aprendizagem: “subsunçores adequados (conhecimento prévio do aprendiz), da predisposição do aluno para aprender a matéria, de materiais potencialmente significativos e da mediação do professor [...]” (*Op. cit.*, p. 12-13).

Chama atenção na fala de Moreira o uso da expressão *mediação*; o professor como mediador, como alguém que possui experiência suficiente e uma sensibilidade capaz de perceber e compreender as dificuldades de aprendizagem, a experiência que o aluno já traz consigo e seus limites. Obviamente, já sabemos que vários fatores da aprendizagem influenciam no processo da aprendizagem significativa.³ No entanto, o professor torna-se o estimulador, aquele que promove o interesse, o provocador daquele “aluno lerdo” (PENNAC, 2007). O professor é visto como aquele que é capaz de transmitir informações por caminhos não automatizados, como o inventor desses caminhos que levam ao pensar, deslocando o aluno da automatização do aprender para o prazer e para o interesse em aprender. O professor capaz de inventar estratégias de aprendizagem e unir o interesse do aluno ao objeto de estudo; aquele que promove desvios, retornos, “puxa”, conversa, cutuca, escuta e “ajuda a olhar” para o saber até que o saber olhe para o aluno.

Conversar para se conhecer a língua do outro

O professor e romancista Daniel Pennac relata em um de seus livros – *Diário de escola* (2007) –, como deixou de ser o aluno lerdo que foi na infância e na adolescência. Pennac foi resgatado de sua lerdice e acabou se transformando em um professor que cuida, justamente, do resgate de seus alunos lerdos. Em um trecho de seu *Diário* ele narra sua gratidão pelos professores que o “resgataram”. Nesse relato, o professor de Pennac, sabendo de seu gosto e hábito pela leitura e de sua dificuldade com a ortografia, o dispensa das dissertações e lhe encomenda a escrita de um romance. A partir desse momento, o mundo começa a se abrir para o lerdo Pennac e ele se transforma, se engrandece, se empondera. Em suas palavras:

não creio que tenha feito nenhum progresso no que quer que fosse naquele ano, mas, pela primeira vez na minha escolaridade, um professor me dava uma posição; eu existia, escolarmente falando, aos olhos de alguém, como um indivíduo que tinha uma linha a seguir e que garantia a situação no tempo. Reconhecimento sem fim pelo meu benfeitor, evidentemente, e, ainda que estivesse tão distante, o velho professor se tornou o confidente de minhas leituras secretas (PENNAC, 2007, p. 76).

Descobrir o que o aluno sabe é uma variável (ausubeliana); descobrir o que o aluno gosta é outra e pode incentivar a aprendizagem significativa. O benfeitor de Pennac conseguiu que ele alcançasse o rigor ortográfico que lhe faltava, utilizando-se de outro mecanismo, de outro meio. Na pequena história, o professor o liberta de uma obrigação (as dissertações), mas, por meio de outra (criação de um romance), o leva a aproximar-se dos cânones ortográficos. O sensível mestre criou uma estratégia para que Pennac, prazerosa e significativamente, aprendesse ortografia, criando, de certa forma, um desvio; “um romance que eu deveria escrever durante o trimestre, um capítulo por semana. Assunto livre, mas favor fazer as entregas sem erros de ortografia, “história de elevar o nível da crítica”” (PENNAC, 2007, p. 75).

Assim, para que o aprendizado acontecesse, criou-se uma “negociação” entre professor e aluno. O fato remete a uma das *Máximas aos educadores*, criada pelo educador musical o canadense Murray Schafer: “uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isto aconteça, professor e aluno devem, em primeiro lugar, se conhecer um ao outro” (1991, p. 277-278).

Sobre a fomentação *do conhecer um ao outro* no espaço da sala de aula e, especificamente, na sala de aulas de dança, o mestre Klauss Vianna já havia ponderado que o professor

[...] deveria ser sempre um artista mais velho, mais sábio, com mais vivência, e que tivesse condições de criar um clima de compreensão em sala de aula [...] Uma sala de aula não pode ser isso que vemos, onde a disciplina tem algo de militar, onde não se pergunta, não se questiona, não se discute, não se conversa^{4; 5} [...] (VIANNA, 2005, p. 30-32).

Acrescento às palavras de Vianna, as palavras do educador e investigador argentino Carlos Skliar: conversar é ouvir o outro, a língua do outro. Skliar propõe

a necessidade de rever essa figura do docente como explicador e competente na língua do Estado e de sugerir a ideia de um educador mais relacionado com a possibilidade de conversar com o outro e, além disso, de fazê-lo a partir da língua que é do outro (SKLIAR, 2014, p. 218).

A partir da percepção da construção do conhecimento como dialogicidade, como uma conversa, como uma prática que ocorre *entre* professor, aluno e materiais de ensino-objeto, talvez fosse possível afastar a repetição automatizada (algo de militar) do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, torna-se necessário olhar para o espaço pedagógico⁶ sob a perspectiva do professor, do aluno e das relações que, a partir deles possam ser criadas. No ensino de dança, as relações se configuram entre a esfera da objetividade (mecanismos de aprendizagem técnicos), mas também na esfera subjetiva (estar atento às singularidades, às diferenças entre as partes).

Mais uma vez, Schafer nos orienta nesse sentido. Em outra *máxima*, ele observa que “[n]ão há professores, apenas uma comunidade de aprendizes” (1991, pp. 277-278). É dessa perspectiva que miro o ensinar-aprender no espaço da escola. Professor que também aprende⁷, que aceita a incerteza, o não saber e sua intuição. Professor como aquele que “dá o tempo” e é capaz de criar uma atmosfera para que a aprendizagem se torne um acontecimento. Mais uma vez, Klaus Vianna estava atento também a isso quando escreve sobre o tempo que oferecia aos seus alunos na introdução de suas aulas:

[n]ão tenho pressa nem um tempo determinado para essa introdução: a duração depende de cada turma, da reação de cada um e da reação de uns com os outros, da minha intuição e disponibilidade. [...] o que quero, isto é, chegar até eles, iniciar uma relação de cumplicidade, de confiança, de troca [...] (VIANNA, 2005, p. 134).⁸

Comumente, em sala de aula ou na escola, estamos sempre olhando para nossos alunos, pensando na melhor forma de ensiná-los e de orientá-los. Refletimos sobre nosso projeto pedagógico e sobre sua aplicação nas vidas dos alunos.

Larrosa (2006) sugere uma mudança *nessa* perspectiva de ver os alunos. Embora o filósofo se refira à infância, ele sugere uma “inversão do olhar”: *a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela* (p. 16).

O aluno nos olha. Como nos olha? O que pensa sobre o nosso projeto? Será que nosso projeto considera a multiplicidade de singularidades? São práticas da sensibilidade de nosso olhar para perceber, então, aquele que nos olha. A percepção como uma prática contínua e sempre diferenciada. Quando distantes dessa prática, muitas vezes, torna-se difícil chegar ao *acontecimento pedagógico*⁹ (MEIRIEU, 2006), principalmente, quando se utiliza da mesma fórmula para todos, podendo causar, assim, certo embrutecimento das relações.

Explicação que nada explica

Sobre o professor explicador, Skliar traz à tona a explicação e sua lógica, cuja construção está no seio da pedagogia como algo, de certa forma, perverso. Ele questiona se “poderia a pedagogia, por acaso, subsistir sem a explicação?” (SKLIAR, 2014, p. 219). A partir da leitura de *O Mestre Ignorante* (2007), de Rancière, Skliar propõe uma inversão diante da lógica da explicação, pois, para ele, a explicação inventa aquele aprendiz como o incapaz de compreensão. E, como em Rancière, a lógica da explicação faz nascer e agiganta a figura do explicador à medida que torna “diminuto o corpo do aluno” (SKLIAR, 2014, p. 220). Skliar, assim, incrementa a questão ao questionar se é possível existir aprendizagem sem professor, ou mesmo, se se aprende com professores. Nesse contexto, entre explicação e compreensão, o que emerge como um princípio pedagógico fundamental é o entendimento de uma inversão da costumeira lógica explicativa, ou seja, professor sabe e explica; o aluno, por sua vez, não sabe e, por isso, é visto como alguém incapaz e necessitado de explicação. Assim, o professor oferece uma explicação (fruto de sua formação) que, no fim das contas, “nada explica, a não ser uma lógica muito particular, a não ser em sua própria, monótona e insossa lógica explicativa” (*Op. cit.*, p. 221). É preciso, pois, encontrar uma abertura contra esse modo operante explicativo, buscar uma mudança de postura diante do saber em que o não saber seria parte assumida do processo de ensino

e de aprendizagem. A admissão de um não saber, da possibilidade de descobrir e conhecer juntos, liberaria, enfim, o professor da “tirânica” obrigação de explicar e o aluno de seu compromisso com a “frágil” capacidade de compreender. Além disso, é preciso permitir que o ensino e a aprendizagem atinjam os patamares da intuição, o que pode ser uma chave para trazer qualidade e motivação. Intuição no sentido colocado por Rancière (2007), que propõe ensinar o que não se sabe, ou aquele que admite que nada tem para ensinar, mas intui e propõe um novo modo de lidar com determinado conteúdo. Skliar complementa o que diz Rancière: “[e]nsinar aquilo que não se tem para ensinar. Ensinar o que não se sabe, mas talvez se ama [...]. E que cada um deveríamos decifrar no nosso tempo e ao nosso modo” (2014, p. 222).

Segundo Moreira “é também uma ilusão pensar que uma boa explicação, uma aula “bem dada” e um aluno “aplicado” são condições suficientes para uma aprendizagem significativa” (2012, p.13). É necessário que o significado se estabilize, trazendo um sentido para o aprendiz. Segundo Vergnaud (citado por MOREIRA; MASINI, 2012, p. 13), “[...] são as situações-problema que dão sentido aos conceitos”. À medida que os alunos vão ampliando seu domínio sobre as situações-problema e essas vão se tornando cada vez mais complexas é que o aluno traz sentido ao seu aprendizado. Traçando uma conexão entre a busca do sentido no aprendizado por meio dessas situações problemas, talvez se possa acrescentar que essas situações problemas é que permitirão ao aluno decifrar as coisas a seu tempo e a seu modo como observa Skliar.

Espaços entre

No ensino e nas práticas de dança, um deslocamento no espaço não é um mero deslocamento, a passagem de uma determinada posição de braços para outra posição de braços não é uma mera passagem; o percurso que o corpo faz de uma queda para alcançar sua verticalização não é um mero percurso.

Desse modo, aguçar e motivar o interesse no aprendiz pela pergunta: *o que pode vir a existir nesses trânsitos de movimento?*, poderia se tornar uma situação problema e, assim, levar o aluno a decifrar a situação-espço-trânsito com mais propriedade. O professor não explica o espaço; ele conduz à reflexão de que o espaço existente entre movimentos ou entre o atuante e a audiência pode não ser visto como um mero espaço “vazio”. É necessário que se conheça qual a dinâmica utilizada para se deslocar, ou ainda qual músculo sustenta uma determinada passagem de um movimento a outro ou no percurso entre movimentos. Eis a questão: o que habita aquele espaço entre o atuante e a recepção?

A situação problema, no caso, para o dançarino, além de ser a complexidade de exercícios técnicos e o domínio de maior grau de dificuldade, pode ser a descoberta de qual imagem povoa o entre movimentos, qual movimento traz sentido para determinada intenção, ou mesmo, qual a intenção de determinado movimento.

Destarte, estreitam-se os laços entre conceitos e situações, entre movimento e intenção, entre sujeito e objeto, entre aprendizagem e sentido, de maneira a se ter uma noção de totalidade para determinada situação, ação, atuação. Talvez a aprendizagem realmente aconteça nos espaços entre o saber e o não saber. Sobre o espaço entre, vale a transcrição de um trecho do livro *Merleau-Ponty e a Educação*, da pesquisadora e professora Marina Marcondes Machado:

[e]ste espaço “entre” – nem dentro de si, nem tampouco fora – é o espaço potencial. E para Winnicott “é nesse espaço que as crianças brincam, que os artistas criam, que os filósofos pensam, que os religiosos exercem suas crenças (MACHADO, 2010, p. 46).

Quanto ao ensino e a aprendizagem de dança, se aprendemos a olhar para esse *entre* como um espaço habitado, como *espaço potencial*, isso faria com que as distâncias entre significados, entre movimentos, entre professor e aluno possam ser “preenchidas” pela maneira diferenciada como perceberemos esse espaço, ou seja, eu existo como espaço, eu existo a meu modo. Dessa mesma maneira, o ser existe entre a queda e a suspensão, entre movimentos ou ações dançantes.

Portanto, para que a aprendizagem possa ser significativa, o aprendiz tornará a percepção do espaço mais complexa, modificando, assim, seu conceito subsunção sobre o espaço. Afinal, ele, o ser, existe com o mundo compartilhado, ou mesmo entre mundos. É necessário, porém, como afirma Vianna (2005), mudar nossa noção de arte e preencher nossa aprendizagem das relações com o mundo, logo das relações com a vida:

[a]s leis da vida são as mesmas leis da dança, não há como fugir disso. A inconsciência é que gera a mediocridade. O bailarino tem os mesmos problemas de um sapateiro (p. 34).

Confiamos, assim, que, a partir das conexões entre *as leis da dança e as leis da vida*, as relações do aprendiz e do professor com o mundo poderão gerar novos modos de se perceber a aprendizagem, seus materiais e suas matérias. Ambos se tornarão capazes de escavar, cada vez mais, as camadas de significação entre o ensinar e o aprender, trazendo, assim, sentido para as partes envolvidas, distanciando-se das automatizações.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARAIS, A.W.; VERGNAUD, G. Students' conceptions in physics and mathematics: biases and helps. In: CAVERNI, J. P.; FABRE, J. M.; GONZALEZ, M. (Ed.). **Cognitive biases**. North Holland: Elsevier Science Publishers, 1990. p. 69-84.

BARROS, Manuel de. **Poesia completa**. São Paulo: Texto Editores Ltda, 2010.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor. **Neurociência e Educação** – como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa** – A teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro Editora, 2012.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem** – Educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

NOTAS

1 “Identificada a relevância, a informação será mantida na consciência por um tempo maior, por meio de um sistema de repetição, que pode ser feito por recursos verbais ou por meio da imaginação visual [...]” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 52).

2 A teoria da aprendizagem significativa observa e constata “a diferença entre aprendizagem automática e significativa e entre aprendizagem por recepção ou por descoberta” (AUSUBEL, 1980, p. 32), e a aprendizagem significativa só ocorrerá dentro das dimensões receptiva e descoberta. Ambas as aprendizagens (receptiva e descoberta) têm como principal variável o que o aprendiz já conhece, ou seja, o conhecimento que está em sua estrutura cognitiva. A partir disso, o autor revela que é no processo interativo entre o conhecimento prévio do aprendiz, também chamado de subsunçor, e as novas informações que lhe serão apresentadas, que novos significados e conceitos serão conhecidos, assimilados e apreendidos (ancorados) de forma duradoura na estrutura cognitiva do indivíduo, ou seja, os conhecimentos que esse já possui.

3 Ausubel nomina as características presentes no ser humano como “variáveis para a aprendizagem”, e as situa sob duas categorias: a intrapessoal (intrínsecos ao aluno) e a situacional (variáveis do aprendizado).

4 “E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre diferenças... [...]” (SKLIAR, 2003, p. 212-213).

5 “[...] eu estou pensando muito na conversa como a condição para qualquer processo pedagógico, educativo, como queira chamar, quer dizer, a unidade mínima que eu considero dada, o encontro é a conversação e essa conversa tem algumas, eu não diria regras, mas que no contexto pedagógico foi muito mal pensado, porque foi transformado em diálogo, num sentido mais experimental, não da experiência da conversação, mas do experimento do diálogo. E nesta confrontação eu coloco o gesto da educação ao mesmo nível que o gesto da amizade, que o gesto do amor. E, então, tem aí os três grandes vínculos essenciais na vida, que para mim são estes: a amizade, a educação e o amor. Não é que eu possa diferenciar claramente um dos outros, mas quero dizer que o que me interessa é colocar o educativo neste contexto. Não como disciplina, não como técnica, não como dispositivo, mas como vinculação, relação, tipo de relação... E então, é impossível separar a educação da conversação. Um bom professor tem que saber conversar, e aí eu faço uma parada, porque não é qualquer conversação, não é conversar: “Que tal, tudo bem? Viu a umidade? O clima? O trânsito?”. A gente não é um telejornal e, então, precisa-se saber sobre o que vai conversar, mas, ao mesmo tempo, sabendo que não pode abandonar a conversação. Então, este seria para mim o fundamento. Agora, se existir a conversação, há uma atmosfera e, quando você falou do estado, eu escrevi imediatamente “atmosfera”, porque eu acho que quem ensina deveria ter como princípio a criação de uma atmosfera antes de qualquer outra coisa. (...?) Eu diria uma sala de aula, ou um espaço fechado, ele tem que ser preenchido por uma atmosfera que é artificiosa, mas, ao mesmo tempo, tem que parecer natural, e esta atmosfera, para mim, têm vários condimentos, mas o professor é quem seria aquele responsável da criação de uma atmosfera na qual talvez seria possível ensinar e aprender” (Entrevista de Carlos Skliar, 07/05/2018, Buenos Aires).

6 Espaço pedagógico é um espaço onde se dá qualquer situação que envolva os mecanismos e recursos voltados para o encontro entre o ensino e a aprendizagem. Assim, o espaço pedagógico é um espaço de convivência que se abre para esses encontros, podendo acontecer dentro ou fora de uma escola, gerando, por sua vez, uma situação pedagógica. Neste texto, refiro-me a este espaço como o espaço da sala de aula da escola, seja ela livre, seja institucionalizada em nível técnico ou superior.

7 “Professor é aquele que ensina, e educador é aquele que aprende” (Entrevista com Tião Rocha – Antídoto 2009). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9dQYYRfqtE>> Acesso em: 6 jan. 2018.

NOTAS

8 “[...] você aprende, não é consciente, não é transparente, então, antes do vínculo ensino aprendizagem, existe a criação da atmosfera. E essa criação da atmosfera, ela, para mim, tem duas coisas fundamentais que são a conversação, essa atmosfera só pode ir para adiante, pode rolar, pode acontecer, se tem uma conversação interessante para todo mundo, ou que todo mundo possa participar de alguma forma, mas também isso criaria a sensação de igualdade, mas é uma sensação, não é um conceito, não é uma medida de nada, é uma sensação que você entra no lugar e sente que pode participar, que não é só para aqueles, que não é só para alguns, que você não é um atrasado (?), digamos, que você sente a potência da atmosfera de conversação que lhe permite entrar com esta sensação de igualdade, e, a partir daí, então, poderíamos falar de ensinar e aprender, não antes. Quer dizer, a existência da escola, da instituição, qualquer uma, não é garantia de ensino aprendizagem. Então, é daí que eu estou dizendo, me parece que, se não, cria-se a atmosfera; se não, se cria esta sensação de igualdade através da conversa; não há condição nenhuma de aprender. Agora, aprender as coisas importantes da vida, não estou falando de aprender a lição de hoje, o conteúdo de hoje, isto qualquer um aprende, ou qualquer um não aprende e, para um, não tem nenhuma importância (risos). O que tem importância é o que tem nesta atmosfera de sensação de igualdade e materialidade da conversação e pode ser ensinado e aprendido. E aí não tem limite, porque você acha que se eu me sinto a vontade no espaço e se eu também sinto que posso conversar, tudo ficará aberto? Não há um limite ou fronteira que você possa dizer “sinto que não”, mas esta percepção é fundamental. Não é isso de entrar num local aonde você sente que pode participar. Não! Não seria a sua decisão, a atmosfera te permitiria. Então, isso pra mim é uma condição” (Entrevista de Carlos Skliar, 07/05/2018, Buenos Aires).

9 Quando significados são criados e apreendidos na interação entre os saberes, a “coisa” funciona, ou seja, o aprendizado se dá e se configura como um acontecimento criador que se revela e produz alegria.