

O USO DE DINÂMICAS DE GRUPO EM SALA DE AULA. UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL ESQUECIDO OU AINDA INCOMPREENDIDO?¹

THE USE OF DYNAMICS OF GROUP IN CLASSROOMS. A FORGOTTEN OR A MISUNDERSTOOD INSTRUMENT OF EXPERIENTIAL LEARNING?

Jorge Antonio Peixoto Da Silva²

RESUMO: O objetivo deste artigo é estudar a prática das dinâmicas de grupo como instrumento efetivo para fins educacionais, através da teoria da Aprendizagem Experiencial de John Dewey e David Kolb. A metodologia utilizada em sua elaboração foi a da pesquisa bibliográfica e a partir da revisão dos elementos de consulta apurou-se que o uso de dinâmicas de grupo pode, se utilizado com um forte foco na Aprendizagem experiencial, constituir-se em vetor de alta relevância para as práticas docentes.

Palavras-chave: Aprendizagem Experiencial – docência – aprendizagem ativa - Dinâmica de Grupo

ABSTRACT: The aim of this article is to study the practice of group dynamics as an effective instrument for educational purposes, looking through the theory of Experiential Learning of John Dewey and David Kolb. The methodology used in its elaboration was the bibliographic research and from the revision of the consulted elements it was found that the use of dynamics of group can, if used with a strong focus on the Experiential Learning, to become in a vector of high relevance for teaching practices.

Key Words: - Experiential - Learning – Teaching - Group Dynamics

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como escopo abordar a aplicação das dinâmicas de grupo como instrumentos eficazes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas aplicações, A questão reflexiva que se apresenta no corpo deste trabalho é por qual motivo a aplicação deste

¹ Este artigo oferece aos profissionais docentes uma reflexão sobre o uso de dinâmicas de grupo em salas de aula de cursos do sistema regular de ensino, extensivo ao Ensino Superior, à ótica da Aprendizagem Experiencial

² Administrador de Empresas com Habilitação em Administração Pública, especialista em Metodologia do Ensino Superior e Cursante do Master in Business Administration em Gestão de Pessoas pela FSL, Professor de Comportamento Organizacional e Gestão de Pessoas na Faculdade São Lucas e Inglês Instrumental na Faculdade São Mateus. Consultor independente de empresas.

poderoso instrumento de indução à aprendizagem ainda encontre um nível tão baixo de aplicação por parte dos docentes nas salas de aulas, mesmo em face de suas características indutoras de aprendizagem.

Existem aspectos que podem ser considerados importantes na aplicação do instrumento da dinâmica de grupo e que, por isso mesmo, merecem ser destacadamente mencionados. Um desses aspectos que tem sido observado é a o nível de banalização a que esse ferramental tem sido objeto em sua aplicação no contexto educacional. Via-de-regra, aliás, essa aplicação se tem dado de modo inadequado em virtude de, na grande maioria das vezes, haver um total hiato entre a atividade em si mesma e algum tipo mais percuciente de planejamento pedagógico que dela faça uso para seus propósitos.

A proposta fundamental deste trabalho é oferecer à reflexão fundamentos teóricos de tal sorte que permitam demonstrar o uso das dinâmicas de grupo como uma estratégia educacional de alta eficácia no ambiente da sala de aula. De modo a atingir esse desiderato foram coligidas e as idéias do filósofo John Dewey, Anísio Teixeira e – de não menor relevância – a tese da Aprendizagem de David Kolb [1]

2 A QUESTÃO DAS DINÂMICAS DE GRUPO

Antes de qualquer avanço vale aqui trazer a lume alguns breves aspectos históricos no que concerne ao fenômeno chamado dinâmica de grupo. Sua ascensão ganha vigor a partir da importante contribuição de Kurt Lewin, nos idos dos anos 40, tendo sido iniciado a partir de pesquisas no campo do Comportamento Organizacional. Uma inovação decorrente desse “nascer” da dinâmica de grupo como processo interativo humano eficaz na aprendizagem, foi o que à época chamou-se “T-Groups” (do inglês “training groups” – grupos de treinamento), por meio dos quais foi percebida a relevância de se estabelecer um processo reflexivo sobre como a realização da dinâmica pode contribuir eficiente e eficazmente para a melhoria da atuação do homem.

Atualmente, a aplicação de atividades de dinâmica de grupos tem se constituído em um dos mais relevantes métodos para a realização de treinamentos e não apenas nos processos educacionais formais, mas, também, em organizações vinculadas às atividades de cunho social e ao cada vez mais abrangente Terceiro Setor. Em razão de possuir, em sua imensa maioria, um caráter de natureza lúdica, a dinâmica de grupo tem o condão de promover uma reprodução do mundo das relações, a realidade corpórea universal, vivida pelo indivíduo. Justamente por essa similitude com a realidade experimentada pelo sujeito da dinâmica, a atividade constitui-se em um poderoso agente de mudanças.

Dinâmicas são caracterizadas por elementos que lhe são definidores: ações de curta duração que, ao fazer uso de uma técnica própria, específica, induz motivação e envolvimento. Os objetivos das dinâmicas podem variar em uma muito ampla gama: podem ir de atividades de “aquecimento”, em que os participantes são induzidos a um comportamento integrador e de mútua aproximação, até o aprendizado de alguma habilidade (e.g. relacionamento interpessoal, atendimento a clientela, técnicas de vendas, etc.) passando por momentos de reflexão e de mudança atitudinal.

Ora, ocorre que se, por um lado identifica-se a relativa simplicidade para definir a atividade da dinâmica de grupo, sob outra ótica essa mesma simplicidade em defini-la traz em si um problema: tem diminuído da dinâmica seu potencial como instrumento pedagógico eficiente e eficaz de aplicação extensiva a quaisquer atividades de aprendizagem, para restringi-la a si mesma, promovendo mesmo seu isolamento do planejamento da aprendizagem.

É importante, entretanto, que se reflita quanto ao fato de que, banalizada, a técnica da dinâmica de grupo não pode nem deve ser usada para a criação de algum “novo” estilo de ensino. Deve, sim, ser aplicada quando forem buscadas, com responsabilidade, bases definitivas de uma filosofia de formação do indivíduo. Nesse momento deve-se tomar em conta que a

dinâmica de grupo, ainda que comprovadamente eficaz, não é, de modo algum, a panacéia que se lhe tenha fazer parecer. De certo que é eficaz, mas é, tão somente, uma das possíveis estratégias pedagógicas que tem validade na alteração comportamental das pessoas. Se ela é válida como estratégia o “é apenas se e quando se vê inserta em um dado contexto e este, por sua vez, escudado em um arcabouço filosófico claramente definido”. (ANTUNES, 1999, p.17.)

Independentemente do nível de sofisticação ou de criatividade de que se está revestindo o atualmente cada vez mais intensivo uso das dinâmicas de grupo, esta atividade expõe três componentes estreitamente vinculados ao seu caráter educacional.

Esses três componentes são: sua aplicação como método de eleição em situações de aprendizagem aplicáveis aos grupos de jovens e adultos; a busca de uma reprodução no âmbito da execução da atividade, de uma situação intensivamente experimentada pelos componentes dos grupos; a presença do componente lúdico como intimamente conectado à atividade da dinâmica de grupo, sem que se exclua também da equação de construção da atividade um forte viés de desafio. Esses elementos, por sinal, constituem-se em vigorosos fatores de participação dos elementos nas atividades propostas e, eventualmente, da mudança que se projetou haver a partir da aplicação da atividade.

Observe-se que esses componentes, por suas características, se afiguram em estreito vínculo com o ambiente das salas de aulas “tradicionais”, muito embora esses locais têm sido palco de uma forte resistência para mudar o modo de fazer ensino adotado pela ortodoxia educacional.

Entretanto, debalde a oposição que ofereça à aplicação da dinâmica de grupo como ferramenta usual nas salas de aula, essa resistência está encontrando, com cada vez mais frequência e força, o contraponto da alta velocidade dos elementos em transformação no entorno do ambiente escolar. Quer dizer: o mundo exige cada vez mais e mais rapidamente uma adequação

das práticas educacionais que a aplicação das dinâmicas de grupo têm o condão de oferecer.

Esse descompasso, aliás, entre o mundo interior da escola e o mundo exterior das relações sociais manifesta-se de maneira mais evidente no que diz respeito ao ensino médio, situação em que a falta de clareza dos próprios objetivos é mais diretamente observável. muito embora outros níveis não estejam excluídos de modo algum desse cenário.

Em favor de novos ventos no uso das dinâmicas de grupo postam-se até mesmo os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que explicitamente professam no sentido de uma urgente e extensiva mudança de paradigma no processo educacional. Esses parâmetros, diga-se de passagem, não apenas poderiam, guardadas as devidas proporções, mas mesmo deveriam ser aplicados no âmbito do ensino superior.

A educação é, cada vez mais, uma necessidade inarredável ao homem, especialmente quando se toma em consideração a miríade de variáveis interpostas à humanidade diante do fenômeno cada vez mais presente da globalização na vida das pessoas. De fato, ninguém deve se iludir: não será possível a construção de um mundo com justiça e paz social na ausência da educação como seu vetor fundamental. Assim, diante desse cenário de mutações globais vertiginosas, exsurge no campo educacional a busca de novos caminhos para a formulação de currículos letivos comprometidos com a nova acepção que o termo trabalho assumiu. Da igual forma, esse compromisso da estrutura curricular letiva deve ater-se primordialmente ao ser humano, que incorporará os conhecimentos coligidos pelos currículos ao seu patrimônio intelectual. Assim, no mundo hodierno são presentes duas vertentes: a do trabalho em si como atividade em complexidade crescente e a do homem como executor capaz de exercer a atividade com propriedade.

O uso da dinâmica de grupo em salas de aula constitui-se em uma possibilidade de exercitar a vivência em ludicidade e em desafio e que, se esta vivência for trabalhada com calço em um plano de ensino estruturado

adequadamente, permitirá que os alunos sejam induzidos a reflexões que podem produzir cognição do *modus operandi* de um dado paradigma, seja esse paradigma qual for, permitindo, por isso mesmo, que o docente possa fazer uso dessa reflexão crítica produzida pelo exercício da dinâmica para extrapolar para diferentes terrenos de sua prática pedagógica, produzindo conhecimento de natureza formativa autóctone.

Não obstante o acima dito há que ser dado o passo inicial para que essa mudança pedagógica comportamental venha de fato a ocorrer. E esse passo se dá justamente pela reflexão sobre que tipo de modelagem se vislumbra como sustentadora para a opção pelo uso da dinâmica de grupo nas salas de aula.

Assim, é essencial exercer uma reflexão sobre a questão de ser a dinâmica de grupo uma atividade de cunho vivencial em que os membros do grupo experienciam variadas aproximações da realidade e ao experimentarem essas aproximações iniciam, de fato, o processo de aprendizagem com a necessária resiliência intelectual para o sujeito da aprendizagem.

3 A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM POR EXPERIMENTAÇÃO

A aprendizagem decorrente de experimentação fixa certos parâmetros de análise e de estruturação dos fatores que integram em um só termo tanto trabalho, quanto a educação como o desenvolvimento da pessoa (KOLB, 1984 p.12) com base na tese, que foi originalmente defendida por L. S. Vigotski, que afirma categoricamente que o “aprender pela experiência é o processo através do qual o desenvolvimento humano ocorre” (KOLB, 1984,p.12), este viés da educação, a de natureza experiencial, é chamado para estabelecer um vínculo, sólido o suficiente em si, para demonstrar a inter-relação conceitual original entre Dewey, Lewin e Piaget, que são considerados por Kolb como construtores da base do aprendizado por meio da experiência e “ para enfatizar o papel central de que a experiência tem no processo de aprendizado” (KOLB, 1984 p. 14).

Tanto as contribuições de Lewin, como as de Piaget e as de Dewey assumem um nível de importância equivalente entre si no tocante à constituição da aprendizagem de cunho experiencial. A rigor, cada um desses estudiosos forneceu uma parte muito significativa de idéias que permitiram produzir uma teoria educacional que lê o ser humano como um ente conectado umbilicalmente ao mundo natural, sendo sempre capaz de aprender em decorrência de sua experimentação nesse mesmo mundo, assim como a partir da reflexão que faz sobre os fenômenos do mundo natural.

Piaget, por seu turno, lega à aprendizagem experiencial a tese do desenvolvimento cognitivo, por intermédio do qual a experiência perpassa todo o processo de aquisição e de maturação do conhecimento e do aprender.

Já Kurt Lewin em sua contribuição ingressa com os resultados de seus estudos com dinâmicas de grupo e, também, muito significativamente, com a metodologia de pesquisa-ação. Vale mencionar que Kolb cita a preocupação de Lewin pela integração da teoria à prática por meio de uma citação clássica: “nada é tão prático como uma boa teoria” (KOLB, 1984, p.9).

É notável que pragmatismo de Dewey tenha o condão de trazer à lume uma visão da experiência como ordenadora do aprender. A dar suporte a este entendimento, pode ser tomada eleita por Kolb para ilustrar a aprendizagem, quando baseada na experimentação

Se se tenta formular a filosofia da educação implícita nas práticas da nova educação, eu acho que podemos descobrir alguns princípios comuns... À imposição vinda de cima opõem-se expressão e cultivo à individualidade; à disciplina externa, opõem-se atividade livre; ao aprendizado advindo de textos e professores, aprendizado através da experiência; à aquisição de práticas e técnicas isoladas pelo exercício, opõem-se a aquisição delas como meio para se atingir objetivos que têm apelo direto e vital; à preparação para um futuro mais ou menos remoto, opõem-se o fazer o máximo das oportunidades da vida presente; à metas estáticas e materiais, opõem-se aquisição em um mundo mutante(...).Eu considero que a unidade fundamental da nova filosofia é encontrada na idéia de que há uma relação íntima e necessária entre os processos de experiência real e educação. (DEWEY apud KOLB, 1984, p.5)

Dewey entende, ainda, que o patrimônio cognitivo adquirido pela experiência é um resultado direto e imediato da interferência do ser humano sobre o mundo das relações, sobre o entrono do ser. Isso, entretanto, sempre considerando que o indivíduo possui capacidade essencial de significar a experiência que vivencia, podendo sempre proceder à sua releitura, sua reformatação e planejar seu futuro a partir dessa interação. Ao fazer isso o homem está aprendendo (TEIXEIRA, 1980)

Tudo indica que, se por um lado o processo de aprendizagem dá-se em nível eminentemente pessoal e ocorre na medida em que a atividade de cunho educativo é, essencialmente, “uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo” (TEIXEIRA, 1980, P 122), por outro lado “a vida em sociedade se perpetua por intermédio da educação” (idem, 1980 p 117). Daí ser possível afirmar que o comunicar e o transmitir têm papel preponderante na relação entre os grupos sociais. De fato, “toda a educação é social, sendo como é, uma conquista de um modo de agir comum. Nada se ensina, nem se aprende, senão através de uma compreensão comum [...]”(ibidem, 1980 p. 117 - 120). Tudo isso implica o equilíbrio entre os termos da equação ensino-aprendizagem, conjugando as forças das duas potências do processo educacional.

O elemento comum a Piaget, Dewey e Lewin, a par, é claro, do foco dado à experimentação no campo da educação e na relação dialética entre o experimentar e a reflexão sobre a experiência, reside na presunção de que o aprender é não apenas um processo, mas, um processo de natureza contínua e que a evolução desse processo dá-se pela experiência direcionada, polarizada em um objetivo definido.

Assim, a aprendizagem pela experiência é definível por intermédio de dois elementos: a ótica do aprendiz e o papel da educação nessa ótica. Uma vez claramente definidas em sua acepção as assertivas quanto aos elementos constitutivos da aprendizagem experiencial, é possível vislumbrar a sua corroboração pela citação adiante:

Isto diferencia a teoria do aprendizado experiencial de teorias racionalistas e outras teorias cognitivistas que tendem a dar ênfase primordial à aquisição, manipulação e uso de símbolos abstratos, e de teorias de aprendizado comportamentais que negam qualquer papel à consciência e à experiência subjetiva no processo de aprendizado. Deve-se enfatizar, no entanto, que o objetivo deste trabalho não é colocar a aprendizagem experiencial como uma terceira alternativa (...), mas sim sugerir, através da aprendizagem experiencial, uma perspectiva holística, integrativa que combina experiência, percepção, cognição e comportamento.(KOLB,1984, p.20) “

4 O QUE A APRENDIZAGEM EXPERIMENTAL RELACIONA COM A APLICAÇÃO DE DINÂMICAS DE GRUPO.

Quando se considera a Aprendizagem Experimental sob a ótica da dinâmica de grupo pode-se inferir algumas premissas importantes:

- 1- A dinâmica de grupo é um instrumento por meio do qual é possível vivenciar uma experiência importante porque “uma situação simulada, desenvolvida para se criar experiências para aqueles que aprendem, serve para iniciar o seu próprio processo de investigação e aprendizado” (KOLB, 1984, p.11).

Isso explica a razão pela qual o planejamento da aprendizagem via dinâmica de grupo carece que haja um grande cuidado quanto a que modalidade de dinâmica se utilizará, até porque essa escolha está diretamente vinculada a intensidade da indução que se quer dar ao processo investigativo das pessoas em processo de aprendizagem.

- 2- O trabalho grupal tem o condão de oferecer ao participante uma oportunidade de expressar-se socialmente, seja por meio de funções de comunicação, seja pelo escambo de interesses pessoais, seja mesmo no exercício de convivência. Assim, considerando-se que a sala de aula é uma arena ideal para que a convivência seja trabalhada é pelo menos um desperdício de potencial de desenvolvimento humano deixar de fazer uso da dinâmica de grupo como instrumento-ambiental de aprendizagem.;

- 3- A atividade da dinâmica de grupo possui um forte componente motivacional, principalmente quando se considera que o participante vivencia o que faz. Nesse particular, a dinâmica de grupo produz nos participantes “uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive”, sendo, portanto, capaz de promover a “libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por esse mesmo indivíduo trabalhados em nível de cognição e exercício, e, portanto, dirigidos” (DEWEY apud TEIXEIRA, 1950, p.15-22). Assim, a dinâmica de grupo se torna uma atividade essencialmente educativa, uma vez que esteja, desde logo, inserta em um contexto que contemple propósitos educacionais e que tome em conta não apenas as necessidades dos participantes, mas também e, sobretudo, a identidade do grupo em que é aplicada. Neste particular, Dewey leciona por meio de um exemplo:

O menino que empina um papagaio tem de conservar o olhar fixo neste e de notar as variações de pressão do fio em sua mão. Seus sentidos são avenidas para os conhecimentos, não porque os fatos exteriores sejam de certo modo veiculados para o cérebro, e sim por serem usados para fazer alguma coisa com determinado objetivo. As qualidades das coisas vistas e sentidas têm alcance sobre o que está fazendo e são, por isso mesmo, vivamente percebida; possuem uma significação, possuem sentido. (DEWEY, 1950, p.155)

- 4- Cumprir à dinâmica de grupo capturar da realidade a ambiência, “onde exista tensão dialética entre a experiência concreta e imediata e o distanciamento analítico” – “uma vez que o aprendizado é mais bem facilitado por este ambiente” (KOLB, 1984, p. 22) – de maneira a revisitá-lo por meio da atividade que a compuser, dando ao seu uso sentido lógico.
- 5- Para que seja efetivamente entendida como atividade educacional, a dinâmica de grupo deve, necessariamente, atribuir algum significado ao que é experimentado (porém o melhor termo, mesmo etimologicamente impróprio seria “experienciado”, visto o significado deste neologismo aplicável neste trabalho à experiência vivenciada) pelos participantes, permitindo com isso que essa apreensão seja aproveitada ao contexto da realidade do indivíduo e possa lhe servir de instrumento de revisão de futuro. Quer dizer, deve tomar em conta

as necessidades grupais de aquisição via relação vivencial induzida, mas, ao mesmo tempo, deve ser capaz de permitir ao indivíduo incorporar algo à sua personalidade. Deve se constituir em vetor de mudança do grupo e, ao mesmo tempo, do indivíduo.

De fato, a dinâmica de grupo deve representar para o participante um momento único em que ele pode aprender da experiência, fazendo uma retrospectiva e uma prospecção, simultâneas e de natureza associativa, entre o que ele faz às coisas e aquilo que resulta dessa ação, seja em termos prazerosos ou não. Sob tal ambiente a ação do ser é, em essência, um tentar, uma experimentação, um ato empírico. O indivíduo testa o mundo para apreendê-lo e o que experimenta em retorno transforma-se em um produto de ensinamento-aprendizagem por meio da descoberta. Dessa ocorrência resultam duas vertentes valiosas para o processo educacional:

a) O fato de que o experimentar é, em sua origem, um proceder de dupla natureza, sendo, ao mesmo tempo, ativa e passiva, visto que o indivíduo é agente transformador e é paciente transformado. Entretanto, que não haja confusão: o experimentar não tem caráter essencialmente cognitivo;

b) A valoração da experiência tem de ser percebida em estreita conexão a com as relações a que ela conduz. Assim, “somente com significado para quem aprende a experiência assume feições cognitivas”. (DEWEY, 1959, p.153).

O uso de dinâmicas de grupo é capaz de permitir ao sujeito proceder à análise da experiência e extrapolar essa experiência para outros ambientes, por isso mesmo o fazer se desprende de sua finitude no tempo, o que quer dizer que, efetivamente há uma libertação da própria ação em seu contexto temporal, distanciando-a “do contexto psicológico das ações do sujeito, com o que elas comportam de dimensão causal, além de suas propriedades implicativas ou lógicas” (PIAGET, 1990, p.45), atingindo, ao fim, sua extemporaneidade.

Assim, é válida a aplicação de dinâmicas de grupo com o escopo de criar momentos em que os participantes possam experienciar abstração e reflexão sobre as realidades e, a partir desses momentos seja possível obter melhores e maiores chances de aprendizado. Aliás, é até bem oportuno, por fidelidade aos fatos, mencionar que a aplicação de dinâmicas de grupo tem se mostrado, no sentido em que produzem conhecimento, de extremo valor quando aplicada à indivíduos jovens (de acordo com Piaget, especialmente a partir dos 11 anos de idade). Há, entretanto que ser observado também que é essencial, em seu mais alto grau, que a aplicação da técnica da dinâmica de grupo seja precedida de um preciso e cuidadoso planejamento.

Diz-se da essencialidade do planejamento por ser esse um ponto crucial a ser observado na aplicação desse processo pedagógico: o que de fato representa o facilitador-professor nesse processo todo. O agente facilitador assume na execução da dinâmica de grupo um papel da mais alta responsabilidade, mormente no que diz respeito a elaborar um planejamento de qualidade e que tenha em consideração o envolvimento de todos os partícipes, que deverão atuar da maneira mais espontânea possível. Tudo isso aliado a um procedimento muito reservado por parte do professor-facilitador em relação a interpretação da experiência dos indivíduos, isso mesmo porque o papel do facilitar não há de ser o de interpretar o que aprende o indivíduo, que no caso é “o outro” na relação pessoal, mas auxiliar na aquisição da experiência evitando, contudo, “contaminá-la” com sua própria visão.

Entretanto, infelizmente o que se observa é que a contaminação que foi mencionada acima é uma prática muito comum, onde os facilitadores resolvem “explicar” aos participantes “o que” eles devem ter aprendido. O dano para resultado pretendido com a aplicação da técnica tem sido muitas vezes irreparável, resultando com muita freqüência ser mesmo inútil ter levado a atividade a efeito.

5 O PROCESSO DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL - AE

São identificados quatro estágios no processo de Aprendizagem Experiencial – AE, todos iniciados na dinâmica dialética ocorrida entre a experiência e a análise do seu resultado.

Tanto Kolb como Dewey encontraram na AE uma certeza escudada no convencimento da efetividade da capacidade de transformação desse processo. Entretanto, Kolb tem o mérito da iniciativa de produzir um estudo sobre os pontos de convergência do ciclo experiencial e seu poder de interferência no mundo relacional de modo particular, promovendo uma reflexão sobre a integração dos processos cognitivos ocorrentes na dinâmica experiencial, de modo a converter o que se chamou de “impulso cego” em “impulso maduro” (KOLB, 1984, p.38). Nas palavras de Dewey isso foi chamado de “mix” entre desejo e impulso, conduzindo, direcionando a aprendizagem. (DEWEY apud KOLB, 1984)

Determinada a finalidade da aplicação da dinâmica de grupo e conhecido o “design”, a concepção desta para atingir o seu desiderato, ela é então aplicada, tendo início o processo de cognição, classificável como sendo “um processo dialético integrando experiência e conceitos, observações e ação”. (KOLB, 1984, p.22)

Segundo Kolb (p.42) “o processo de AE passa a ocorrer com o advento da com a aplicação de concretude na experiência na dinâmica de grupo escolhida”. Esse advento de experiência concreta pode assumir variadas formas, que, por exemplo, vão desde a encenação de um “sketch” até a leitura de uma peça literária, passando por uma representação simbólica mais complexa de relações pessoais. O que importa é, de fato, que o que foi concebido para ser realizado como atividade esteja constituído por componentes ajustados entre si com o fito de manterem-se em alinhamento com os objetivos educacionais. Também segundo Kolb (idem, 1984 p.42), ocorre em seguida ao início da atividade experiencial em nível concreto, o que se pode chamar de observação reflexiva. Este momento está caracterizado pela expressão por parte dos

participantes de suas observações, seus sentimentos, enfim de suas diversas expressões derivadas da aplicação de sua criticidade. Neste ponto é essencial a concessão da maior liberdade de expressão possível, visto que é o momento em que o processo de cognição começa, por assim dizer a ser de fato “internalizado” pelo indivíduo, incorporado de maneira mais profunda, a partir da reflexão sobre a realidade experienciada.

No que diz respeito ao momento inicial do processo de AE, ocorre e exteriorização dos aspectos emocionais da atividade, enquanto que na segunda fase dá-se a percepção própria do vivido (com as manifestações exteriores descritivas do emocional). Oportuniza-se aqui uma terceira -mas não a última- parte do processo, que pode ser chamado de abstração conceitual, em que o intelecto apreende o conceito e o abstrai, iniciando a conceitualização das experiências vividas durante a execução das atividades e – muito importante – passa a atribuir a esses conceitos um dado significado. Deste momento em diante não é mais a dinâmica que está contribuindo para a cognição, mas os próprios processos mentais que executam essa função no indivíduo. A experiencição inicia o processo, mas não o conclui, porque sua função foi a de permitir que o ser pudesse ver a si próprio na ludicidade da dinâmica.

Até este ponto o que ocorreu foi a incorporação do conhecimento ao cabedal do indivíduo, de fato nada mais. Agora que a experiencição foi convertida em aprendizado (o que é muito diferente) opera-se o estabelecimento de meios de cristalização desse novo (ou renovado, como se verá adiante) saber. O terreno mental do indivíduo está agora preparado para a última das fases da AE. Essa derradeira fase é chamada de experiência ativa, que de fato se constitui na produção autógena de opções de mudança comportamental que, por sua vez oportunizam ao ser uma nova experiência vivencial e a alteração do futuro. Como se vê é tudo um contínuo, reiniciando-se o processo de aprendizagem, agora mais elaborado.

É importante refletir que o foco da questão é que o que é aprendido e seu natural produto, o conhecimento, precisam, para existir de passos distintos: a apreensão como representação do experimentado e a alteração dessa apreensão de saber. Nenhum desses instantes, isoladamente, produzirá conhecimento. A mera apreensão de cunho figurativo, representada simplesmente não possui suficiente carga estimuladora para que a aprendizagem se dê de forma aproveitável, pois a apreensão precisa materializar-se em um ato ou finalidade concreta. De igual forma, apura transformação não implica aprendizado. É essencial que “algo com realidade para o individuo seja sujeito da transformação, seja esse algo uma experiência ou um estado do indivíduo”. (KOLB, 1984, p.42).

Igualmente a Dewey, Kolb entende que a teorização é um componente essencial para o processo de aprendizado. Aliás, ambos os autores entendem que essa relevância é tamanha que, de fato, o teorizar, seja quase ou mesmo absolutamente, deixa de existir no processo da dinâmica de grupo. Este ponto é extremamente importante de se ressaltar, pois ele praticamente inexiste no trabalho com dinâmicas de grupo.

Com efeito, tem se a impressão (equivocada) de que a experientiação torna dispensável a teorização do saber. Essa idéia equivale a entender que o “sentir” exclui, para os fins da aprendizagem, o “entender” o que se sente. Justamente em razão dessa leitura equívoca decorre o uso pedagogicamente irresponsável da dinâmica de grupo. Vale agora ressaltar que a Aprendizagem Experiencial não apenas pode, mas necessariamente deve possuir componentes teóricos para que as atividades apresentem consistência educacional. É essencial que haja um sólido entendimento por parte dos aplicadores de dinâmicas de grupo que teorização é o aprendizado estruturado e, por isso mesmo, de extrema importância para o ato de pensar, e em defesa desse entendimento, é oportuna neste ponto do trabalho a citação:

[...] pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, do modo a haver continuidade entre ambas. Pensar

equivale, assim a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência.” (DEWEY, 1959, p.159)

Refletir é discernir entre o que fazemos e o que resulta daquilo que fazemos. Sem teorizar sobre o que se faz não é possível obter nenhuma significação do que se experimenta. No escandir do relacionamento causal entre o ato e sua consequência reside justamente o componente intelectual. Esse componente, entretanto, ao contrário do que possa parecer a um exame menos aprofundado, é ausente nas experiências de tentativa e erro justamente pela ausência de componente reflexivo sobre as ações.

Fazer irrefletidamente não produz saber. Dinâmicas de grupo aplicadas com base na idéia de que as o aprender ocorrerá apenas pelo lúdico se contrapõe à idéia da necessidade do ser humano de exercitar pensamento crítico fundado em teoria. À proporção exata em que o componente da teorização se apresenta mais na equação da Aprendizagem Experiencial, mais valoriza a própria experiência. De maneira que “com isto [a adição da teorização], muda-se a qualidade desta [a experiência]; a mudança é tão significativa, que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência.” (DEWEY, 1959, p.158-9).

Aliás, esta característica do pensamento em potencializar o valor da experiência como ferramental eficaz de aprendizagem figura na propositura de conceituação que Dewey faz da “experiência reflexiva”:

Isto é o que se refere aos aspectos gerais de uma experiência reflexiva: 1) perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjectural – uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências; 3) um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estados de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo por em prova a hipótese (...) [os

dois últimos] tornam o ato de pensar em uma experiência. (DEWEY, 1959, p.165)”

A análise crítica é, com efeito, por excelência, um instrumento humano com a capacidade inelutável de romper com a fixidez do hábito. Exercer a criticidade é, por assim dizer, a última barreira, a “*piece de resistance*” da sabedoria, é a chance dada ao espírito para a mudança.

O processo da crítica pode ser pensado nos termos da teoria piagetiana da “abstração reflexionante”, uma vez que durante o processo de aplicação das dinâmicas de grupo, quando se pode perceber a ocorrência dos “estágios” vistos neste trabalho, acima, elas adquirem o potencial de estabelecer um ciclo de aprendizagem, que se reproduz com a incorporação das mudanças à novas experiências. Piaget afirma que, se bem planejado, o processo pode espiralar-se em seu próprio progresso atingindo o estágio descrito a seguir:

A abstração reflexionante já é, por si mesma, uma espécie de operação que retira certas coordenações de seu contexto, retendo-as, e descartando o restante. A abstração empírica também o é, em certo sentido, porém em menor grau, porquanto se limita a escolher, dentre os observáveis perceptíveis, aqueles que respondem a uma dada questão, ao passo que a abstração reflexionante comporta uma atividade contínua, que pode permanecer inconsciente [...]. O primeiro resultado das abstrações reflexionantes é, portanto, acarretar, seja a diferenciação de um esquema de coordenação para aplicá-lo de maneira nova, o que aumenta os poderes do sujeito [...], seja a “objetivação” de um processo coordenador que se torna, então, objeto de representação ou de pensamento, o que aumenta os conhecimentos do sujeito, alargando o campo de sua consciência e enriquecendo, portanto sua conceituação. (PIAGET, 1995, p.278)

O uso de dinâmicas de grupo, desde que – bem entendido – suportado pela aplicação extensiva da Aprendizagem Experiencial, tem o condão de auxiliar os docentes a trilhar, com aproveitamento, novos caminhos na oportunização de aprendizagem, permitindo, ao menos eventualmente que seja atingido um estágio pedagógico ideal em “que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (PCNEM, 1996, p.14).

Tudo parece, portanto, conduzir à crença de que a abstração reflexionante seja um dos processos de maior importância na equação da aprendizagem.

CONCLUSÃO

Aplicar a dinâmica de grupo, especialmente por seu enorme potencial educador, não deve ser uma atitude irrefletida ou ser utilizada como “motivador” de aulas que estejam, por algum motivo, despertando um menor interesse dos discentes. É, de fato um poderoso instrumento indutor do pensar e da reflexão, deve ser tratada com a seriedade com que se trataria qualquer atividade pedagógica, mantendo-a sempre associada ao projeto pedagógico e aos planos de ensino em suas metas e objetivos. Podem ser auxiliares valiosas na produção de conhecimento, se usadas com sabedoria. Não existem dinâmicas de grupos “simples”, porque toda a ação pedagógica - e esta em especial - é sempre relevante, porque construtora e aprimoradora de pessoas. E sem as pessoas, afinal de conta, a quem e para que educar?

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludoterapia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999 17a. ed.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.
- KOLB, D. A. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1984.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes. 1990.
- PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
- TEIXEIRA, A. **Educação progressiva**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1950.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**, 1996.