

O óbvio na relação pedagógica

Pedagogical relations and common sense

SUZANA SCHWARTZ*

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON**



RESUMO – O que pode parecer ‘óbvio’ na relação pedagógica precisa ser desvelado. O óbvio tem sido evidenciado também pelo uso de conceitos sedimentados empiricamente ou do discurso do senso comum, não refletidos criticamente. O objetivo deste artigo é oportunizar espaço para reflexão crítica para a percepção de que se não considerarmos que o “óbvio do outro é diferente do meu” e não atentarmos, na prática pedagógica, para estas possíveis e prováveis diferenças, poderemos estar encaminhando a ação de “obviar” no sentido de obstar aprendizagens. Buscamos observar, ouvir, refletir e agir em busca da compreensão deste fenômeno e de suas implicações na aprendizagem de alunos e professores, pois aprendemos que a palavra anunciada pode oportunizar múltiplas e diferentes compreensões.

Descritores – Óbvio; relação pedagógica; compreensão.

ABSTRACT – What seems to be ‘obvious’ in the pedagogical relationship needs to be uncovered. The obvious has been also becoming evident by the uses of sedimentary concepts empirically, or by the common sense discourses non-thought critically as well. The goal of this paper is to give a chance to a critical reflection, perceiving that if we do not consider that “the obvious for someone is not always the same for me”. Besides, in the pedagogical practice, if we do not pay attention to these possible and probable differences, we could be acting in order to “take for granted”, what is opposing the learning. We look for observing, hearing, reflecting and act in search of the comprehension of this phenomenon and its implications in the teachers and students’ learning, because we know that a word pronounced can have multiple and different conceptions.

Key words – Obvious; pedagogical relationship; comprehension.

CANÇÃO DO ÓBVIO

PAULO FREIRE

Escolhi a sombra desta árvore
Para repousar do muito que farei
Enquanto esperarei por ti
Quem espera na pura espera
Vive um tempo de espera vã
Por isto, enquanto te espero
Trabalharei os campos e
Conversarei com os humanos
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
Minhas mãos ficarão calejadas
Meus pés aprenderão o mistério dos caminhos
Meus ouvidos ouvirão mais
Meus olhos verão o que antes não viam
Enquanto esperarão por ti
Não te esperarei na pura espera
Porque o meu tempo de espera é um

Tempo de quefazer
desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavida:
é perigoso agir
é perigoso falar
é perigoso andar
é perigoso esperar, na forma em que esperas
porque esses recusam a alegria de tua chegada
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me
Com palavras fáceis, que já chegaste,
Porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
Antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
Como o jardineiro prepara o jardim
Para a rosa que se abrirá na primavera
(Grifos nosso)

* Doutor em Educação pela PUCRS. Professora da FAPA. E-mail: suzanasc.ez@terra.com.br

** Doutor em Educação pela PUCRS. Professora Adjunto da UFPel. E-mail: lfrison@terra.com.br

Artigo recebido em: fevereiro/2008. Aprovado em: setembro/2008.

Paulo Freire era, segundo ele próprio se definia, “educador das obviedades”. Por isto ou apesar disto, dependendo do óbvio de cada um, tornou-se um dos mais importantes educadores brasileiros, reconhecido em inúmeros países. Neste poema, especialmente nos versos: “meus ouvidos ouvirão mais; meus olhos verão o que antes não viam”, ele anuncia a necessidade de desvelar o óbvio na relação pedagógica, encaminhando para a percepção de que a linguagem e a fala que perpassam a ação pedagógica são autônoma-dependentes da subjetividade do sujeito e precisam ser explicitadas, analisadas.

SERÁ ÓBVIO O CONCEITO DE ÓBVIO?

Óbvio, segundo FERREIRA (2001, p. 389), significa evidente, claro; obviar: evitar, afastar. A relação entre os dois termos permite diferentes interpretações e hipóteses. Se óbvio é evidenciar, clarear; obviar deveria significar a ação de tornar óbvio ou não? O que parece para você, leitor? Qual é a sua hipótese? Ela é óbvia?

MORIN (2003) afirma que todo conhecimento é tradução, reconstrução e, por assim ser, inclui a interpretação do aprendiz. Podemos, pois, concluir que a classificação de um conhecimento como “óbvio” não é homogênea, consensual. O que, para os mais radicais e extremistas, bastaria para excluir o termo do dicionário pedagógico. No entanto, não é o que ocorre. Explícita ou implicitamente, o óbvio é considerado no discurso e na ação pedagógica, encaminhando para equívocos atitudinais, procedimentais e conceituais, contribuindo, talvez, sub-repticiamente como um dos agentes causadores das estatísticas desfavoráveis à qualidade da educação desenvolvida no Brasil, em diferentes níveis.

Considerando diferentes situações vivenciadas relacionadas a interações com professores e professoras, a supervisão de práticas, a presença em seminários e debates, temos percebido que o óbvio tem se evidenciado no uso de conceitos sedimentados empiricamente ou através do discurso do senso comum, sem passar por processo de reflexão crítica. Termos como ensino-aprendizagem, erro, acerto, fome, frio, falta de incentivo dos pais, ritmo de aprendizagem, lares desestruturados, problemas de aprendizagem, homogêneo, diferença, e tantos outros aparecem no discurso pedagógico (ou “pedagogês”) sem reflexão crítica e sem que os sujeitos, que deles se utilizam, percebam a ausência dela. Esse jeito de funcionar ou automatismo de repetição¹ tem também relação, com a utilização de alguns termos no vocabulário cotidiano tipo “judiaria”, “indiada”, “baianada” ou “programa de índio”, “negrice”, “dia negro” e outros mais, que trazem uma clara discriminação racial, de crença. Mesmo sendo estes termos discriminatórios, alguns até pejorativos, inúmeros profissionais da educação deles se utilizam,

ferindo, muitas vezes, os ouvidos dos que pensam antes de falar.

Na relação pedagógica, o termo ensino-aprendizagem supõe que exista **um processo**: ensino-aprendizagem. De acordo? Não, pois isso significaria que o que professor ensina, o aluno aprende? Isso é o que acontece? Não, ‘óbvio’ que não. O ato de aprender é solitário, individual, ninguém pode fazê-lo pelo outro. Portanto seria, obviamente, adequado afirmar os processos de ensino e de aprendizagem. Porém adequado para quem? Tampouco isto é óbvio. Adequado para quem acredita que nem tudo o que o professor ensina o aluno aprende e que percebe o processo de aprendizagem como individual e complexo.

Não estamos fazendo a apologia de abolição de certos termos do discurso pedagógico. Não. Apenas estamos tentando mostrar a necessidade de reflexão sobre os termos, a fim de perceber o discurso implícito que neles está embutido, pois “as palavras conceituam o que a gente pensa, o que a gente faz e o que nega” (FREIRE, 2003).

“Transmitir” conhecimentos se dá por um processo simples de comunicação? Nisso se baseia a concepção tradicional de aprendizagem, que considera um “entendimento” direto da linguagem e da fala. Pressupõe compreensões homogêneas. O(A) professor(a) emite e o(a) aluno(a) recebem diretamente o que foi apresentado.

E, no que se refere a erro e a acerto, palavras usadas à exaustão no cotidiano escolar? Se nossa concepção de aprendizagem explícita, no discurso, que não somos seres completos, que precisamos aprender sempre, que não existe verdade absoluta, que o que é verdade hoje pode deixar de ser amanhã, se também compactuamos com o pensamento de Morin (1990, 2000, 2004) quanto ao conhecimento incluir a reconstrução, a tradução, a interpretação do aprendiz, perguntamos: com que coerência nos aventuramos a dizer que algo está certo ou está errado?

Errar faz parte dos processos de ensino e de aprendizagem. Errar é inerente ao ser humano. Isto significa que, quando alguém vivencia determinado tipo de aprendizagem, provavelmente vai cometer algum tipo de erro, visto que equivocar-se, experimentar, arriscar soluções diferenciadas (que nem sempre correspondem aos óbvios esperados) são atos que fazem parte do processo dos sujeitos na construção do conhecimento e que podem, obviamente, induzir ao erro. O erro seria, portanto, uma hipótese incompleta sobre um determinado conhecimento. Em algumas circunstâncias pode ser o conhecimento suficiente para uma determinada necessidade.

Outro discurso óbvio presente frequentemente nas falas de professores e professoras: crianças com fome, frio, oriundas de lares desestruturados, que não recebem

incentivos dos pais tem justificados por estes motivos seus problemas de aprendizagem. Não aprendem por isto. Mas e as que aprendem apesar disto? Ah! Essas são justificadas pela competência do professor. Não é óbvio, nem comprovado cientificamente que pessoas com fome, frio, oriundas de lares desestruturados não aprendem. Pelo contrário, existem pesquisas que desmentem isto (GEEMPA, 1998; STERNBERG, 1985, 1998; ALMEIDA, 1992; POZO, 1996). Estes são, porém, fatores bem aceitos pelo senso comum e que ficam a serviço das justificativas de não aprendizagem, principalmente em relação às pessoas vindas de classes menos favorecidas economicamente.

É óbvio também que pessoas provenientes de classes mais pobres (economicamente falando) aprendem menos, têm mais dificuldade, seu ritmo de aprendizagem é diferente, mais lento. Será? Pelo menos é isto que as estatísticas de não aprendizagem atestam. As questões de ritmo, porém, foram desordenadas pela teoria dos campos conceituais de Gerard Vergnaud (1996) aliadas às descobertas de Emília Ferreiro (1985) sobre a psicogênese da língua escrita. Esse “cruzamento” das teorias de VERGNAUD e FERREIRO pode encaminhar para a compreensão dos motivos de a “dificuldade de aprendizagem” ser mais frequente nos sujeitos oriundos das classes populares. O problema não é de ritmo ou de “linhagem”, o problema é de didática adequada e respeitadora das experiências anteriores, dos conhecimentos prévios destes aprendizes.

Historicamente, o erro tem sido concebido no universo educativo como algo vergonhoso, como fonte de humilhações e utilizado como instrumento classificatório por docentes e discentes que priorizam a aprendizagem de estratégias e esquemas de ação que os conduzam a uma posição de distância com relação ao erro. Atualmente, com a contribuição de diversos estudos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; PERRENOUD, 2000, ABRAHÃO, 2001, MORIN, 2001) busca-se um entendimento diferente com relação ao significado do erro e da sua importância nos processos de aprendizagem: erro como princípio do acerto ou como explicitador das hipóteses construídas e que, compreendidas, podem encaminhar para intervenções adequadas. Tal entendimento tem permeado as teorias que embasam a prática pedagógica sem, contudo, ser vivido significativamente do ponto de vista prático.

Em uma perspectiva construtivista de ação e reflexão sobre a prática pedagógica, o erro, como hipótese que veicula a solução de um determinado problema pelo sujeito, só pode ser compreendido como parte preciosa de um processo cognoscível, o qual conduz, necessariamente, a outra organização. O que pode garantir ao sujeito o movimento de construção é justamente o “pensar sobre” e não “o acertar a resposta”, ainda mais quando ela parece sem sentido para aquele que a acerta.

No curso de Pedagogia, aprendemos, dentre outras coisas a como elaborar um bom enunciado. Esta aprendizagem ficou especialmente incorporada a nossa prática pedagógica. Como consequência disso, quando redigimos enunciados contendo propostas de atividades para nossos alunos e alunas desenvolverem, preocupamo-nos com a escolha das palavras adequadas para expressar o que queremos encaminhar, pois aprendemos que o mesmo enunciado pode sugerir diferentes interpretações. Habituo-nos também a ler com os alunos e alunas as propostas, solicitando que expressem suas dúvidas e/ou sugestões. “O ver e o escutar também fazem parte desse processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir” (FREIRE, M., 2003).

Sendo assim, quando da elaboração do enunciado relemos e tentamos, empaticamente, colocar-nos no lugar do outro que esta sendo demandado a desenvolver a tarefa. Que possibilidades de leitura tem este enunciado? Que ambiguidades ainda contém? E, à medida que vamos nos perguntando, vamos tentando sanar os possíveis “desvios” existentes no texto que poderiam encaminhar o/os esquema/s de pensamento dos alunos e alunas para caminhos não planejados. Ao agirmos assim, compactuamos com Perrenoud (2000) que afirma:

O professor que trabalha a partir das representações dos alunos tenta reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia, colocar-se no lugar dos aprendizes, lembrar-se de que, se não compreendem, não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o especialista parece opaco e arbitrário para os aprendizes (p. 29).

Quando satisfeitas com o produto final de nosso pensamento passamos a refletir sobre outros pontos necessários para a atividade específica. Porém, apesar do cuidado, reflexão, atenção, empatia, o que temos observado é que mesmo assim os enunciados suscitam diferentes interpretações. Algumas “óbvias” – e logo percebemos qual foi a nossa “falha” – outras nem tanto. Estes acontecimentos tem nos instigado a observar, ouvir, refletir e agir em busca da compreensão deste fenômeno e de suas implicações na aprendizagem dos alunos e professores.

Relatamos a seguir um exemplo extremo de uma dessas situações:

“Numa classe de alunas adultas em processo de alfabetização foi distribuído um jornal elaborado pela instituição coordenadora do projeto. Num dos artigos deste jornal havia a descrição do projeto onde era especificado os seus diferenciais. Tendo percebido que o jornal tratava de questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem, a professora solicitou que as alunas encontrassem no texto quatro palavras que iniciavam com a letra

‘e’, abundantes no texto. Este enunciado foi expresso oralmente e a atividade encaminhada como tarefa de casa.

Na aula seguinte, respeitando a rotina da sala de aula, a professora indagou quem havia feito o tema e pediu para que as alunas ditassem as palavras destacadas. Foi para o quadro e esperou. A primeira aluna ditou quatro palavras com que iniciavam com a letra ‘e’ e a professora escreveu no quadro. Feito isto, perguntou quem mais havia realizado a tarefa, e outra aluna se apresentou. Ditou a primeira palavra: ‘ensina’. A professora escreveu. Ditou a segunda: ‘en...si...na’. A professora parou, pensou, escreveu no quadro. Terceira palavra: ‘en...si...na’. Os pensamentos da professora fervilhavam! Refletia ao mesmo tempo em que escrevia o que a aluna ditava.

Lembrou de dois fatos: o primeiro foi que quando solicitou, oralmente, a tarefa, disse: marquem quatro palavras que comecem com a letra ‘e’ – **não** disse quatro palavras diferentes; o segundo fato: no jornal a palavra ditada aparecia várias vezes, em diferentes frases. De acordo com a solicitação da professora a aluna realizou a tarefa de maneira adequada. Ou seja, para a professora era óbvio que estava solicitando quatro palavras diferentes, mas para a aluna não. Conclusão da professora: ‘o que é óbvio para mim não é necessariamente para o outro’. Assim, dando continuidade a aula, a professora leu com as alunas as palavras escritas no quadro e percebeu que não houve surpresa quanto à repetição da palavra ‘ensina’. Este episódio parece não ter tido consequências negativas na aprendizagem, que era o objetivo desta professora. Semelhante acontecimento, com as mesmas alunas, porém com outra professora, que não considerasse o óbvio como dependente da subjetividade do sujeito, poderia gerar consequências negativas para a aprendizagem. Dependendo da abordagem, ela poderia, por exemplo, contribuir para minar a auto-estima da aluna, para ridicularizá-la perante o grupo, para gerar uma sensação de incapacidade compreensiva e tantas outras situações não tão óbvias e nem tão evidentes para nós.”

Em relação a este episódio, contribui LACERDA (2002) para nossa reflexão:

Nossas certezas são para nós mesmos tão óbvias, claras e definitivas que nos impedem de perceber que são tão somente formas óbvias, claras e definitivas que temos de olhar para o que somente nós vemos. Qualquer coisa que ultrapasse isso, necessariamente precisará esbarrar nas certezas do outro, e de um outro, e de mais um outro também (p. 39).

Óbvio é o que “salta a vista, é manifesto, claro” (FERREIRA, 1993, p. 388), não obstante, obviar significa “remediar, prevenir, atalhar, obstar, opor-se” (idem). Adjetivo e verbo se fragmentam em significados. Todo conhecimento comporta a interpretação, a tradução do aprendiz (MORIN, 1990). Sendo assim, se não considerarmos que o “óbvio do outro é diferente do meu” e não atentarmos, na prática pedagógica, para estas possíveis e prováveis divergências, considerando o óbvio como consensual e, portanto, desnecessário de ser explicitado, estaremos encaminhando a ação de “obviar” no sentido de obstar aprendizagens.

Freire (1985) expressa a necessidade de refletir criticamente sobre o que nos parece possível de categorizar como óbvio,

... às vezes quando a gente se aproxima da obviedade e toma a obviedade na mão, e dá uma rachadura na obviedade, e tenta entrar na obviedade para vê-la desde dentro e de dentro e por dentro (isto é, ver o óbvio de dentro e de dentro dele olhar para fora), é que a gente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio (p. 92).

Exemplificando, o autor relata que, em palestras realizadas na Inglaterra e na Alemanha, surgiram grandes debates e inquietações, quando afirmou que a educação não é neutra. Isso o surpreendeu muito. Para ele sua idéia era óbvia, pois sendo a educação impregnada de ideologias, de valores, de cultura local como poderia ser neutra? De acordo com as repercussões da sua fala, percebeu que os ouvintes compreendiam o fenômeno de outra maneira, e, portanto, impregnada de outras obviedades...

Na relação pedagógica, para interpretar adequadamente o que está ocorrendo, é preciso um conhecimento produzido cientificamente, pois só se consegue ver o que tem instrumentos para compreender. A idéia de que é possível ensinar aprendendo alguma coisa e o aluno aprender ensinando outra, diferente, faz parte de uma concepção de aprendizagem que não é simplificadora, e que é diferente da concepção em que a maioria dos “professores” trabalham.

Temos sido instigadas a observar, ouvir, refletir e agir em busca da compreensão deste fenômeno e de suas implicações na aprendizagem de alunos e professores. Morin (2002) afirma que a compreensão tornou-se crucial para os humanos e que ela precisa ser buscada para garantir o entendimento intelectual e objetivo. Destaca que existem obstáculos à compreensão como a polissemia – que altera o sentido das palavras. Uma palavra é anunciada em um sentido, porém pode ser entendida em outro. É o caso, por exemplo, dos diferentes sentidos dados às palavras como cultura, cidadania, emancipatório, autonomia, paradigmas. “Paradigma é uma dessas palavras meio mágicas; uma dessas palavras que, como um abracadabra, pode servir para tudo e, nesse caso, acaba servindo para nada” (VEIGA-NETO, 2002, p. 35). Morin (2002) destaca que as palavras tem sentido quando conectadas à corrente do pensamento e à vida. É preciso considerar que o sentido além de ser subjetivo, se transforma ao longo do tempo, adquirindo novos significados.

MORIN (2001) enuncia a “descoberta” dos problemas da concepção de ensino e de aprendizagem que adotamos, ao salientar que a educação precisa dedicar-se à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras. Percebe os sujeitos como à mercê de uma “falsa racionalidade” – equívocos de obviedades –, afirmando

que todo o conhecimento humano comporta o risco do erro e a ilusão. Ele enumera sete saberes necessários para a educação do futuro, que precisam ser considerados em diferentes culturas. São eles: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; o ensino da condição humana e terrena; o enfrentamento das incertezas; o ensino da compreensão e da ética do gênero humano.

O primeiro – as cegueiras do conhecimento encaminha para a percepção que não existe conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão, pois o conhecimento reproduz não apenas o mundo externo. As percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Conforme as vivências, percebemos, “traduzimos” o conhecimento de acordo com o referencial que trazemos introjetado por experiências subjetivas.

O erro intelectual complementa o erro de percepção. Pode-se compreender isto quando se aceita que o conhecimento é traduzido, reconstruído e interpretado por cada mente/cérebro, articulado com os conhecimentos prévios e as experiências subjetivas inerentes a cada sujeito. Os erros podem ser categorizados como “erros mentais” (MORIN, 2001), que geralmente decorrem de falsas lembranças que se julga ter vivido ou que foram recalçadas a tal ponto que se acredita jamais ter vivido; “erros intelectuais”, que decorrem de ideologias, teorias, conceitos construídos estando sujeitos a entendimentos equivocados; “erros da razão”, que envolvem o sonho, o imaginário, tudo o que é objetivo e subjetivo, decorrente da atividade racional da mente e que esteja diretamente envolvido na cultura, no controle pessoal, na relação estabelecida com o outro, na memória, nas operações lógicas.

A memória também pode ser fonte de muitos erros, pois nossa mente tende a ser seletiva nas recordações, lembrando o que nos agrada e recalçando, ou mesmo apagando, as lembranças desfavoráveis. Segundo Rubem Alves (2002), a memória precisa viajar leve, levando apenas o que necessita e o que lhe dá prazer. Assim que a “a relação mais íntima, traiçoeira e definidora de um ser humano é a que ele trava consigo mesmo” (GIANETTI, 1997, p. 9).

A possibilidade de eliminar o risco de erro, recalçando toda a afetividade, considerando que sentimentos como a raiva, o amor, a amizade podem cegar-nos não seria uma hipótese viável, pois o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, da curiosidade, da paixão, que são catalisadores da pesquisa filosófica ou científica. “A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Existe uma relação estreita entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar

pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção” (MORIN, 2001, p. 20).

O mecanismo que permite a distinção entre realidade e sonho, subjetivo e objetivo é a atividade racional da mente. Dito de outra maneira é a racionalidade que é corretiva (MORIN, 2001, p.22). Pode-se dizer que a racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão. A própria racionalidade científica pode também sofrer com erros advindos da transformação de racionalidade, como qualidade crítica e reflexiva. Deve-se evitar a racionalização, fenômeno estreito, que não permite o diálogo e, portanto, é suscetível ao erro e a ilusão. O educador não pode se contentar com os óbvios a que está acostumado, sem questioná-los, pois estaria deixando de buscar o conhecimento autocrítico, reflexivo e arejado, evitando o perigo da ilusão e do erro, presentes e constantes no processo de conhecer. Morin (2001) afirma que o paradigma da educação deve ser aquele que permite um “conhecimento complexo” e, portanto, livre das obviedades.

A perspectiva que temos do erro evidencia desde onde o percebemos. Se o vemos como algo ruim, a ser evitado, um risco de perpetuação de sua produção se não for imediatamente qualificado como tal, certamente não acreditamos no ser humano como alguém em processo de construção. Os “erros” contam uma história: o que os sujeitos já construíram; seus esquemas de pensamentos; suas traduções; as interpretações que fizeram de suas experiências; os referenciais que utilizaram para ler o mundo. Não podem ser considerados, obviamente, contrários ao acerto.

Também através da observação-reflexão dos/sobre os erros, o educador instrumentaliza-se para a intervenção, para contribuir para o avanço do conhecimento. Os acertos são o que está construído, o que se pode ver, fazer, o que sabem, isto está evidente, óbvio. Mas, para fazer o conhecimento avançar é preciso conhecer as *incompletudes* de suas hipóteses acerca das coisas, perceptíveis nos erros, não nos acertos. O erro é construtivo quando contribui para desvelar a falta, a incompletude. E demanda do educador comprometido, que tem clareza do seu papel e de suas concepções, ação no sentido de oportunizar que o educando também perceba a falta. Não é através do mero assinalar do erro que o(a) professor(a) auxilia o(a) aluno(a) a superá-lo, pelo contrário. Ao escolher esta atitude, a de assinalar “erros” apontando os “acertos”, o(a) professor(a) decidiu por tratar o(a) aluno(a) não como ser pensante, mas um ser repetidor, subjugado pelo pensamento do outro.

O desenvolvimento do conhecimento científico pode ser um meio de percepção de erros e de batalha contra ilusões. Os paradigmas que orientam as ciências podem contribuir para o desenvolvimento de ilusões, pois

nenhuma teoria científica está imune a erros. Na história da ciência, pode-se compreender isto, desde a percepção da terra como quadrada ou do giro do sol em torno da terra, desde a cura de males que pareciam incuráveis até a clonagem.

O paradigma – as lentes através das quais olhamos o mundo, que inclui a concepção do próprio mundo, do homem, da educação – está oculto sob a lógica a ele inerente, seleciona as operações que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio. É ele quem privilegia determinadas operações lógicas em detrimento e outras, ... é o que atribui validade e universalidade à lógica que eleger (MORIN, 2001, p. 25). Os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles. Portanto, um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar. É nele que se oculta o problema-chave do jogo da verdade e do erro. E também alguns óbvios...

As teorias resistem à agressão das teorias inimigas ou dos argumentos contrários. Ainda que as teorias científicas sejam as únicas a aceitar a possibilidade de serem refutadas, tendem a manifestar esta resistência (MORIN, 2001, p. 22).

Nesta perspectiva, estar atento a dúvidas, à possibilidade de estarmos enganados, errados sobre nós mesmos, sobre idéias, crenças e valores que nos orientam, é estar preparados para refletir e avançar. É ter coragem de ousar, de buscar saber quem se é, para poder repensar, superar as limitações e procurar quem se pode ser.

Para quem busca o conhecimento... e não o ópio de crenças bem enraizadas no solo do acreditar, surpresas e anomalias são achados valiosos. A descoberta de um fato surpreendente leva à procura de novos fatos e suscita a formulação de hipóteses e teorias que possam elucidá-lo. A mente aberta ao conhecimento trabalha como um radar alerta, ligado ao anômalo. *A surpresa* (o óbvio que não é óbvio) *é o estopim do saber; uma janela entreaberta para o desconhecido* (GIANETTI, 1997, p. 71 – grifos nosso).

Um ditado popular diz “errar é humano, persistir no erro é burrice” (Será? De quem? do aprendiz, do ensinante, de ambos?). Em tal ditado – manifestador da aceitação do erro, em razão de o mesmo pertencer à esfera da mortalidade, da imperfeição, do pecado – o erro vem com uma marca pejorativa, a qual impregna o universo errante de uma espécie de sentimento de menos valia. Se o senso comum emite essa voz sobre as atitudes aparentemente equivocadas, de que forma ocorrerá a relação entre aluno-aprendizagem-erro-conhecimento e, ainda, entre professor-aprendizagem-erro-conhecimento? Logicamente, errar representa, nessa atmosfera, antônimo de conhecimento e competência; acertar (não im-

porta como) representa sinônimo de conhecimento e competência.

Nesta perspectiva, no espaço de sala de aula, o professor ocupa o lugar de detentor do saber, aproxima-se daquele mesmo lugar reservado, pelo ditado popular, para aqueles que não erram. Isto significa que, no exercício de seu trabalho, o professor está mais perto da sua porção não humana, ou seja, daquela que não pode errar, do que daquela que permite, com certa naturalidade, a ação equivocada dos menos preparados. Essa concepção de professor(a) é assustadoramente próxima ao conceito de divindade no plano do conhecimento, em que professores(as) e alunos(as) depositam no papel do “Mestre” a impossibilidade do erro. Como o(a) professor(a) representa para o(a) aluno(a) o modelo imediato, também este, em contato e agindo sob as regras daquele, fica proibido de manifestar o erro, sob pena de carregar consigo o estigma da incapacidade e da vergonha por não ter conseguido aprender.

Obviamente, o panorama retratado não tomou forma a partir de iniciativas individuais, mas sim de um papel social, instituído historicamente para o(a) professor(a) em uma concepção de aprendizagem específica. Isto significa que ao professor(a) não é permitida a prática do erro, o que faz com que ele próprio cristalice o seu ambiente de ação, empobreça o universo do seu trabalho e seja um mero reprodutor de informações – pois ocorre, desta forma, a diminuição do risco de errar. Como consequência emerge um problema, que, ao que tudo indica não é ‘óbvio’: como podem os(as) professores(as) serem protagonistas de processos de ensino e de aprendizagem, se a maioria deles não é sujeito da sua prática em sua complexidade? Para tentar ressignificar o papel do professor é necessário, partir de um pressuposto tão ‘óbvio’ quanto pouco visível: os(as) docentes, são seres incompletos, não sabem tudo, e como todos os outros profissionais precisam ser eternos aprendizes, mesmo que de “obviedades”.

REFLEXÕES QUASE FINAIS

É a palavra que instaura a realidade, a mentira. É precisamente porque introduz o que não é, que pode também introduzir o que é. Antes da palavra nada é, nem não é... A palavra é por essência ambígua (LACAN, 1979, p. 261).

Linguagem e fala não possuem um entendimento direto. Óbvio. Existe uma vertente multifacetada de sentidos que precisa ser considerada na formação de professores. Esta explicitação pode contribuir para evitar equívocos de aprendizagem que têm sido percebidos na educação. Ao desconhecer a possibilidade multifacetada dos sentidos, os educadores e educadoras têm desenvolvido sua atuação baseados(as) simplesmente na compreensão, gerando assim, “ruídos” de comunicação.

A partir da compreensão da polissemia do sentido, da relação complexa existente entre fala, linguagem e subjetividade é possível encaminhar para aprendizagens que considerem seus diferentes usos sociais, em determinado local, num determinado tempo.

Trabalhar considerando a existência do óbvio na relação pedagógica é compreender que o que é dito não possui um único significado, um único sentido. É aceitar as inter-relações existentes entre o saber já construído, as vivências subjetivas e o que esta sendo “ouvido”. É estabelecer que ouvir é uma das ações mais generosas que o ser humano pode desenvolver. Mas ouvir o outro e não o que gostaríamos de escutar. É construir uma prática em que “a observação seja o olhar reflexivo do pensar” (FREIRE, M., 2003), em que a empatia seja amplamente desenvolvida, as relações cultivadas na sua complexidade.

Neste artigo intentamos explicitar que a relação pedagógica esta permeada de complexidades que precisam ser traduzidas, ressignificadas, desveladas, evidenciadas, trazidas para o espaço de sala de aula através de diálogo, da reflexão-ação-reflexão crítica, pois o não dito também não é ‘óbvio’. O que é ‘óbvio’ para alguém não é necessária e obviamente para outro. Que cada um e cada uma traduzem e interpretam a realidade de acordo com seus limites e possibilidades, portanto, a não existência de obviedades precisa fazer parte do planejamento, da ação e da reflexão crítica. As ações docentes, do ensino, da aprendizagem precisam sair da mesmice, do ‘óbvio’ da busca de culpados, da querela de métodos e procedimentos, das tratativas de atenuar sintomas, e tratar de atacar as “doenças”, as causas da não aprendizagem. Será o óbvio uma delas?

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria – Prática Incluyente em Educação**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALVES, R. **Por uma educação romântica**. São Paulo: Papirus, 2002.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LACAN, J. **Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979. p. 261.

FREIRE, M. Palestra. Congresso Nacional da Educação para o Pensar e para a Educação Sexual. Florianópolis, julho 2003.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FREIRE, P.; SCHOR, I. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Olho D’Água, 2000a.

GIANETTI, E. **Auto-engano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LACERDA, M. P. **Quando falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEDEIROS, M. Rotina. Porto Alegre: Jornal **Zero Hora**, p. 3, de 19 nov. 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O método 5. A humanidade da humanidade. A identidade humana**. Porto Alegre, Sulina: 2003.

DEMO, P. **Palestra**. PUCRS, 1998.

PERRENOUD, Ph. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POZO, J.J. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.176-197.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. New York: Cambridge University Press, 1985.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de qual, o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, V. M. (Org.). **Caminhos investigativos II**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Atica, 2001.

NOTA

¹ Ato que se repete sem a consciência do sujeito (FREUD. **Caso Dora**. Biblioteca Nueva, 1973).