

ERRO COMO VIRTUDE:

DESTRUIÇÃO RELATIVA NA AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO E O CONVÍVIO COM A INCERTEZA NO ENSINO FORMAL

ANDRIANA HAMIVKA*

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo refletir sobre a importância do erro no âmbito do ensino formal na época contemporânea. Entende-se que errar é uma das componentes essenciais no processo de construção do conhecimento, capaz de impulsionar o aluno a procurar novos métodos para a resolução de problemas. O contexto regular de instituição escolar, de forma geral, está povoado de fronteiras normativas, o que aniquila o espaço canônico do erro.

Como professores, sentimos uma necessidade quase primária de avaliar e corrigir o mais ínfimo detalhe do trabalho dos alunos, como se o sentido primário da nossa existência fosse apontar para os seus erros, proclamando que é a forma de ajudar a melhorar, a progredir, sem nos questionarmos sequer sobre a própria existência do mundo ou das palavras que prontamente usamos.

Mas será essa a atitude correta e os conceitos «correto» e «errado» absolutos?

Palavras-chave: Verdade; Erro; Processo de ensino e aprendizagem; Cultura escolar.

Abstract: This article reflects on the importance of the error in the scope of the formal education in the contemporary time. It is understood that to err is one of the essential components in the process of knowledge construction, capable of impelling the student to look for new methods for the resolution of problems. The regular context of a school institution, in general, is populated with normative boundaries, which annihilates the canonical space of error.

As teachers, we feel an almost primary need to evaluate and correct the tiniest detail of the students' work, as if the primary sense of our existence was to point to their mistakes, proclaiming that it is the way to help them improve, to progress, without even questioning the very existence of the world or the words we readily use.

But is this the right attitude and are «right» and «wrong» absolute concepts?

Keywords: Truth; Error; Teaching-learning process; School culture.

Apontamos quase sempre o dedo a quem erra... Condenamos os outros com enorme facilidade. Compreendemo-los pouco, perdoamo-los ainda menos.

José Luís Nunes Martins

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição que se justifica pelos processos de criação de expectativas e objetivos para o «aperfeiçoamento simultâneo da pessoa do aluno e da qualidade da vida social»¹, de acordo com as aspirações histórica e convencionalmente construídas. Neste tipo de lógica institucional reflete-se a marca do período moderno, no qual as ideias de razão, progresso,

* Universidade do Porto. up201403874@letras.up.pt.

¹ CARVALHO *et al.*, 2005: 58.

unidade e finalidade são elementos discursivos fundantes e estruturantes da função social da escola. Oriundas da tradição iluminista, estas noções constituem o pilar do ideal da civilização, em torno do qual foi erigida a instituição escolar que deve promover experiências cognitivas, morais e estéticas de longa duração. Enquanto referência e mediação, a escola estabelece a relação entre sociedade e cultura e ocupa o local delicado e complexo no processo de inserção das novas gerações na época à qual pertencem.

Na sociedade atual do mundo material e de consciência binária, onde o foco é dado apenas ao resultado em detrimento do processo, é fulcral obter a consciência da importância do erro. Errar é uma das componentes essenciais no processo de construção do conhecimento, capaz de impulsionar a procurar novos métodos para a resolução de problemas. O contexto regular de uma instituição escolar, de forma geral, está povoado de fronteiras normativas onde a liberdade para pensar e criar fica encarcerada, o que aniquila o espaço canônico do erro que, neste contexto, é um dos principais agentes de mudança.

O erro é a variável que deve acompanhar qualquer processo cognitivo, dado que é na frustração e desconforto inerentes ao erro que assenta a memória da lição adquirida. Deste modo, refletir sobre o erro é um caminho para a construção de saberes e competências a todos os níveis, o que contrasta com uma aplicação quase mágica de uma regra ou fórmula universal na esperança de que resultará mais uma vez. Na verdade, porém, o que é significativo é a diferença, a conclusão a que Saussure chegara no contexto da linguística, mas que pode ser aplicada a qualquer teoria, uma vez que a anomalia ou o erro são revolucionários.

Nietzsche reflete sobre a humanidade na perspectiva de quatro erros que formam o ser humano, apontando para a imperfeição de todo o conhecimento, pelo simples facto de um objeto de conhecimento não poder ser estudado no seu absoluto, bem como para a tendência de indução e a componente do imaginário que frequentemente é entendida como real. O autor sublinha, igualmente, que a realidade pode ser descrita de diversas formas, pode ser mais ou menos retratada por propósitos particulares, e, por conseguinte, o conhecimento resultante é sempre social e culturalmente inscrito, pelo que é sempre parcial e imperfeito².

Por sua vez, os detentores deste conhecimento, os professores, sentem uma necessidade quase primária de julgar e avaliar o mais ínfimo detalhe do trabalho dos seus alunos, como se o sentido primário da sua existência fosse apontar as falhas alheias, proclamando que é a forma de ajudar a melhorar, a progredir — estão programados para encontrar erros em primeiro lugar, sem pensar na importância e no significado dos erros em si e por si mesmos, um dos estudos realizados por Freud na manifestação, por exemplo, dos atos falhados³.

Tendo nascido incompleto, o homem pode aperfeiçoar-se e aprender a qualquer momento, sendo necessário promover a humanidade em cada homem. Daí a educação ser colocada no coração da vida social, ornamentada de riqueza pedagógica de pluralidade de experiências de educação e formação que obrigam a romper com as fronteiras da pedagogia escolar normativa apavorada pela existência dos erros. A escola institucional tem de se repensar e de se abrir ao novo mundo.

² NIETZSCHE, 2005.

³ FREUD, 2007.

Considerando a capacidade de se aperfeiçoar e a vontade de aprender, bem como modos dinâmicos de apropriação, recusa e elaboração do que integra o universo escolar, este trabalho, nascido de uma inquietação diante das condições⁴ em que se promove a educação formal hoje, propõe uma reflexão sobre a visão que a instituição escolar tem maioritariamente em relação ao erro na contemporaneidade, colocando esta perspectiva em contraste e diálogo com as metodologias da escola tradicional. Tendo como pano de fundo teorias filosóficas e epistemológicas sobre os conceitos «certo» e «errado», «as consequências da ausência de um marco de veracidade e de valoração para os indivíduos e para as instituições educativas; suas articulações e desdobramentos na educação formal»⁵, procurar-se-á refletir sobre a postura dos docentes perante respostas incorretas dos discentes e a sua repercussão.

O que está ou é errado? A História demonstra como as teorias se sucederam umas às outras no passar dos séculos, tendo sido proclamadas verdadeiras, corretas, eternas e absolutas pelos contemporâneos. Um dos fatores que levou à mudança foi o descontentamento ou a consciência de falhas do pensamento, que desencadeou a busca das alternativas. Por meio da difusão e evolução da técnica, o futuro adquire contornos cada vez mais luminosos, pois a abertura ao futuro ganha mais peso e relevância que as referências do passado. No convívio do velho com o novo, da tradição com a revolução, acredita-se que através do progresso e do conhecimento o homem poderá efetivar o seu controle sobre tudo aquilo que lhe é adverso, tanto na natureza, quanto entre os homens. Assim, o ato criativo implica, em parte, a destruição: parafraseando Goethe, o que não é verdade não é construtivo.

A ILUSÃO DO MUNDO — COMO FALAMOS EM VERDADE?

«Todos os homens têm por natureza o desejo de conhecer» — assim se inicia o Livro I da *Metafísica*. De facto, o interesse persistente na epistemologia (que em grande medida justifica o surgimento e a manutenção das instituições escolares) é um reflexo da enorme importância que o conhecimento tem na vida do ser humano. Em primeiro lugar, é instrumentalmente útil: recorrendo ao conhecimento científico, por exemplo, procuramos explicar, controlar e prever o comportamento do mundo natural. E, mesmo quando não tem utilidade prática, o conhecimento continua a ser encarado como algo que vale a pena obter.

O que motiva esta busca incessante do conhecimento e da Verdade não é um valor epistemológico que a diferencie da mentira, mas os motivos fisiológicos. É por necessidade de segurança, de um homem que optou por viver em comunidade, que a verdade ganhou preferência sobre a mentira, pois o homem primário, sem a responsabilidade ética e sem o peso do dever moral, ambiciona as consequências agradáveis da verdade e não a verdade em si. Acreditar na verdade, assim como acreditar que os conceitos são fórmulas fixas para exprimir uma suposta realidade e que eles podem ser avaliados por sua equivalência com

⁴ Por condições, neste contexto, não se entendem as matérias ou as questões relativas à qualidade do ensino, mas os alicerces simbólicos culturais nos quais a escola se ampara a fim de legitimar a sua atividade, especialmente os que dizem respeito ao horizonte instaurado pelas noções de verdade e de valor enquanto fundamentos do ato educativo de ensino e aprendizagem.

⁵ OLIVEIRA, 2011: 14.

os objetos do real ou com as ideias, oferece uma segurança maior para o homem do que o seu contrário, uma vez que a mudança, fator da instabilidade, causa sofrimento. «Assim, seja na criança, seja nos jovens ou nos adultos, a busca da verdade está sempre ligada a uma decepção, a uma desilusão, a uma dúvida, a uma perplexidade, a uma insegurança ou, então, a um espanto e uma admiração diante de algo novo e insólito»⁶.

Várias são as fontes do conhecimento, entre as quais, sentidos, razão, memória, fantasia, intuição, instinto e/ou emoção. Não é claro, porém, que a fonte que consideramos mais fiável — os sentidos, e as crenças empíricas que deles resultam — seja infalível, basta pensar em ilusões óticas. Embora a cada ser humano lhe pareça ter consciência direta daquilo que é pensado e experienciado, de facto é apenas através de estados mentais que pensamos e experienciamos. Por isso, apenas temos acesso direto à mente — o conhecimento da realidade não é a própria realidade. Como, sendo assim, permanecemos a falar da Verdadeira Realidade?

A ideia do carácter ilusório da realidade acompanha desde tempos imemoriais o pensamento filosófico. O ceticismo clássico grego constitui-se em torno da procura de um critério de verdade. Os cétricos chegam à conclusão de que esse critério não existe e que, portanto, não é possível sustentar crenças racionais acerca da verdadeira realidade. A investigação científica e cognitiva é tida como um obstáculo à felicidade, definida de modo semelhante aos estoicos e epicuristas, como *apatia* (ausência de paixões) ou *ataraxia* (imperturbabilidade). Platão distinguiu o Mundo Sensível, ilusório, do Mundo Inteligível, real. Descartes experimentou a ideia de totalidade da realidade como engano, através da figura imaginária do Génio Maligno. Kant distinguiu o Fenómeno de um Númeno, Schopenhauer apresenta o par Vontade/Representação e Nietzsche expressa a mesma ideia com a oposição Apolíneo/Dionisíaco. Os exemplos poderiam ser multiplicados, uma vez que, possivelmente, não existiu um filósofo que não tivesse sido tentado de alguma forma pela distinção aparência/realidade.

Poder-se-á questionar a pertinência dos exemplos filosóficos no contexto de conhecimento e ciências em geral que foi introduzido. José Marinho Feijó⁷ esclarece esta aparente contradição de forma demasiado clara para ser parafraseada:

é próprio da ciência a crítica e a autocrítica como mecanismo evolutivo do conhecimento, com o fim de obter a verdade, verdade essa sempre provisória e reformulável por meio da crítica. E isso não exclui outras formas de conhecimento, como por exemplo, o espiritual. [...] outra forma de obtenção de conhecimento é o simples pensar, questionar, segundo seus critérios peculiares que nada mais é que filosofar. Muito (uma infinidade) do conhecimento humano adveio desta forma, da Filosofia. Nós humanos fomos aparelhados com o que há de mais divino na natureza que é a nossa mente. Posso afirmar sem medo de errar que todo o conhecimento científico passou primeiro por um pensar (filosofar), por uma formulação da hipótese que nada mais é que «a pergunta». Uma nova forma de conhecimento é obtida por meio da fantasia e sonho, e mesmo o conhecimento científico em alguns casos foi obtido assim.

⁶ CHAUI, 2000: 113.

⁷ FEIJÓ, 2013: 107.

Para além de legitimar a relação indissociável entre a filosofia, o conhecimento e a verdade, o autor chama a atenção para o ponto fulcral deste pequeno trabalho — o conhecimento é apenas uma aproximação da Verdade por meios de verdades provisórias, justificadas e criticadas. É impossível anular o progresso da história vivida: como afirmara Heráclito, *nunca se passa duas vezes no mesmo rio*.

O progresso da ciência foi levado a cabo mediante a queda dos «absolutos» que ninguém ousaria pôr em causa. Cada nova teoria, cuja precariedade deve ser admitida, é apenas mais um passo em frente. O conhecimento, essa escada que aperfeiçoa e amplia pouco a pouco uma boa ideia com subtileza cada vez maior à medida que os instrumentos de mediação se aperfeiçoam, não é certo ou errado, é sempre incompleto; é hipotético mais do que apodítico, é mais corrigível do que final. Longe de ser direto e pictórico, é circundante e simbólico. Nesse âmbito, o erro é pressuposto para o conhecimento e faz parte da perspectiva humana e, no limite, é a condição para a própria vida. Serenidade, paciência, tenacidade, perseverança, ansiedade sem desespero e tranquilidade são necessárias para viver no limbo da incerteza. É absolutamente fundamental sensibilizar e confrontar os professores com essa característica do mundo moderno.

ENTRE O VELHO E O NOVO MUNDOS

Com o discurso tradicional burguês a prática educativa era legitimada pela finalidade racional. O século XX foi «um tempo que apostou em verdades absolutas, em normas morais rígidas, na resolução de todos os imponderáveis, e fiou-se em modelos que distinguiram, de forma insofismável, o certo do errado»⁸. É de sublinhar

que a escola se inscreveu claramente (e continua ainda a inscrever-se largamente) nesta orientação positivista: aprendizagem do pensamento racional, resistência à noção de desejo e de prazer, rejeição da imaginação, horários rígidos e parcelados, alinhamento dos bancos...⁹.

A matéria era da maior importância, feita de informações e de ideias escolhidas pelo seu valor. O objetivo, clara e logicamente organizado, do ensino clássico consistia em fazer aprender um dado conteúdo. A matéria era apresentada ao estudante por esta ordem lógica em vez de uma que tivesse em conta o seu interesse e o envolvimento. O professor era o perito e o modelo a adotar. Formado mais no que ensinar do que no como, este apenas trazia um conteúdo ao estudante e ajudava-o a absorvê-lo.

Hoje, por outro lado, o progresso tornou-se rotina, com o crescente desenvolvimento da ciência e da tecnologia; tudo o que é considerado novidade torna-se obsoleto numa questão de segundos. Esta dinâmica de constante renovação/substituição acabou por se tornar a mola propulsora do próprio modo de organização social, e é por meio da categoria do novo que o mundo técnico mantém a estabilidade e a rotina do sistema. Segundo Nietzsche, o próprio ideal do progresso é vazio, o seu valor final é o de realizar condições para que sempre

⁸ COSTA & SCHWARCZ, 2000: 14.

⁹ POURTOIS & DESMET, 1999: 29.

seja possível um novo progresso¹⁰. Porém, o interesse do mundo contemporâneo enquadra-se numa perspetiva de uma possível, necessária e crescente interação entre o sujeito e a razão, a subjetividade e a objetividade. Não se trata, aqui, de privilegiar uma ou outra dimensão, mas de fazer dialogar ambas.

A relativização dos conceitos básicos da ciência como o «certo» ou «errado», «verdade» ou «falsidade» diluiu as referências que guiavam a compreensão do mundo até então. Tornou-se nuclear a atenção às subjetividades dos distintos grupos sociais, pois, apesar de grande parte do nosso conhecimento se fundamentar no discurso de cunho racionalista, legitimador e coagente, ele não abrange toda a forma de racionalidade. Visa-se, assim, mais do que conhecimento isolado numa área específica, o desenvolvimento integral da pessoa. Para além do desenvolvimento do seu poder intelectual, o estudante deve prosseguir com a afirmação da sua identidade, a construção de relações interpessoais de qualidade, uma integração social bem-sucedida, uma autonomia maior e mais profunda. Há que insistir no rigor do raciocínio e no domínio dos conceitos, mas sempre com a tónica na sua aplicação a situações novas. Desta forma, o argumento lógico positivo torna-se somente uma das formas possíveis de organizar o pensamento.

Apesar de a diluição das fronteiras científicas e culturais propiciar uma nova forma de relação com o outro, na qual a convivência com a diversidade visa inaugurar um novo modelo social baseado na tolerância, no diálogo, na igualdade e no respeito mútuos, existe a face negra do processo — a pulverização dos critérios que orientam o sujeito, cujas referências sólidas e estáveis são abaladas. Uma miríade de acontecimentos e descobertas entrelaçados torna o mundo maravilhosamente colorido e confuso, com multidões de erros e fantasmas. A fragmentação obriga ao distanciamento daqueles quadros de referência que orientavam os indivíduos e as instituições pautados no positivismo, no racionalismo e na continuidade histórica, que ofereciam modalidades de experiência mais estáveis.

COMO ENSINAR O INCERTO

Detendo-se no último filósofo mencionado, Nietzsche, poderá ser valioso explorar um pouco mais a sua perspetiva sobre a realidade e verdade. Na obra *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*, a sua crítica ao intelecto não possui a intenção de negar a importância deste para o homem, mas de estabelecer seus limites. Segundo o filósofo o intelecto e, por conseguinte, o conhecimento abstrato (que é o seu único modo de operar), possui apenas uma

¹⁰ NIETZSCHE, 2005: 8-9. Na verdade, a posição do autor é bem mais radical, como é possível verificar na seguinte citação, que, embora considerada importante, não vai ao encontro das teorias defendidas neste trabalho e levanta questões que por restrições formais e temáticas não podem ser aqui discutidas: «Tudo o que, até agora, foi chamando “verdade”, é reconhecido como sendo extremamente perigoso, maliciosa, a mais subterrânea forma de mentira. O santo pretexto de “melhorar” a raça humana contém em si mesmo a astúcia para esgotar a própria vida, para a tornar anémica. A moral enquanto vampirismo... quem desmascara esta moral, descobre a completa e total ausência de valores, nos quais se acredita ou acreditou no passado. Tal indivíduo deixa de observar no tipo de homem mais reverenciado, até no canonizado, coisa alguma digna de ser venerada, divisando aí a forma mais fatal de abortos, fatal porque exercia fascínio. O conceito “Deus” foi inventado como o conceito antitético à vida: nele se encontra condensado, numa unidade atroz, tudo o que é perigoso, venenoso, calunioso, toda a hostilidade moral contra a vida! O conceito de “Além”, “mundo verdadeiro”, foi inventado de modo a desvalorizar ou privar por completo de valor, o único mundo que existe, de modo a destituir inteiramente de todo o propósito, razão e missão, existentes na nossa realidade terrestre.» (NIETZSCHE, 2005: 86).

função instrumental: a sobrevivência. Por este motivo, não se pode esperar do intelecto qualquer desvelamento do mundo que apresente a sua essência última. Qualquer pretensão acerca do intelecto que o lance para além dessa sua capacidade só pode ocorrer por uma ilusão produzida pelo próprio intelecto. A ilusão e a dissimulação, por seu lado, e fechando o círculo, levam à sobrevalorização da razão.

O que o intelecto produz são metáforas. Com o passar do tempo, o homem, por força do hábito, esquece essa característica metafórica daquilo que usa na linguagem, e confere às metáforas iniciais o *status* de conceitos, que não são mais apresentados como afirmações provisórias, mas sim com a função de dizerem o que as coisas são de facto. Assim, o homem passa a acreditar que designa a realidade por meio das palavras e, no extremo desse movimento, passa a falar na Verdade em si. Deste modo, «o preconceito da razão nos força a fixarmo-nos na unidade, identidade, duração, substância, causa, realidade, ser»¹¹.

Se sairmos do campo da filosofia e pensarmos, por exemplo, na Linguística, percebemos que Saussure refere exatamente o mesmo no seu triângulo *referente, significante e significando* do signo linguístico. Ora, os professores, durante toda a prática profissional, usam esses mesmos signos linguísticos, as palavras, como se correspondessem à realidade, e pouco refletem sobre a motivação arbitrária destes com o mundo que, por vezes, pode influenciar o modo como transmitem o seu conhecimento verbalmente. Portanto, até a linguagem que os professores usam é meramente convencional e não tem essência verdadeira que a justifique.

Partindo do postulado metafísico de que toda a realidade é dialética e contraditória, categorizaremos naturalmente também assim a educação. Quintana Cabanas tem imensa razão e pertinência ao afirmar que a educação é uma realidade problemática, já que oferece natureza antinómica, traduzida por contradições internas de princípios assentes num campo de ação não delimitado estritamente, ao contrário da harmonia absoluta e científica que muitos imaginam¹².

A primeira tensão é dada imediatamente com a função escolar de informar ou formar; de transmitir conteúdos, conhecimentos e normas ou desenvolver aptidões e capacidades que permitam ao aluno chegar por si só aos primeiros elementos. Enquanto a primeira função era exclusiva na escola tradicional que «fundamenta-se na seguinte premissa: a educação deve transmitir conteúdos sólidos e indiscutíveis; por outras palavras, conteúdos que tenham passado com êxito a prova do tempo»¹³, a Escola Nova declarou-se anti-intelectualista, optando pela segunda função, acreditando que «a formação deve desenvolver o espírito crítico, dar uma certa abertura, um gosto pela pesquisa, a curiosidade, um modo de resolver problemas numa sociedade democrática e competências polivalentes»¹⁴.

Na verdade, não é possível dissociar as duas. Tal como já foi afirmado, os conhecimentos eram relativamente estáveis no século anterior, o que não acontece com este, o da multiplicação e constante reavaliação das verdades em que adquire grande importância a capacidade autodidata do aluno e as suas técnicas de atualização de conhecimento.

¹¹ NIETZSCHE, 1988: 36-7.

¹² QUINTANA CABANAS, 2002: 222.

¹³ BERTRAND, 2001: 203.

¹⁴ BERTRAND, 2001: 203.

Porém, não podemos esquecer os saberes básicos que é necessário transmitir para facilitar a futura assimilação.

O par antagónico anterior leva a um outro, que dele resulta, o da hétero — e auto-educação: a primeira sem a segunda é sega e a segunda sem a primeira é vazia. Uma terceira contradição aparente que merece a nossa atenção é a de atividade recetora e a criadora que novamente ecoa nas diferentes formas da educação. A escola tradicional acentuou o papel recetivo do aluno, cujas qualidades essenciais eram a atenção, a docilidade e a obediência. A educação contemporânea, aqui como em muitos outros pontos, passou ao outro extremo.

Como, então, é possível trabalhar e ensinar neste oceano de névoa onde nem as palavras nem as metodologias são «reais»?

Nada é certo, é verdade, mas se a verdade não pode ser objetivamente absoluta, pode, pelo menos, manter-se subjetivamente absoluta. Sem podermos estar certos, não podemos suspender sempre o nosso juízo: em determinado momento é indispensável ser-se claro, tomar posições, se se quiser agir. Ser-se claro, porém, não significa que não se tenha dúvidas, que se compreendeu de facto, que se provou de forma absoluta. E é essa atitude que os professores devem tomar, a de dúvida relativa e certeza subjetiva.

«A instabilidade e a incerteza são uma das marcas do nosso tempo, um dos seus permanentes murmúrios»¹⁵. Procuramos estabilidade a todo o custo, ficamos em casa dos pais mais tempo, criamos grupos pequenos de amigos, uma pequena tábuia de salvação na selva da mudança permanente, não alimentamos expectativas elevadas e aspirações desenfreadas, pois em cada esquina espreita o momento da sua inoportunidade, substituição ou liquidação. Todavia, a estabilidade também é comodismo que constitui um bom argumento para esquecermos o que se passa à nossa volta e para nos esquecermos de nós próprios. Contra o esquecimento, uma das chagas do nosso tempo sobreinformado e contra o relativismo, em que tudo vale praticamente o mesmo, não haverá nada em que valha a pena acreditar? Valores e projetos pelos quais valha a pena lutar?

Se a estabilidade é tão desejada e procurada de modo tão insistente, que disponibilidade vai sobrar para a ousadia, para a criatividade, para o empreendimento livre e autónomo, igualmente tão requeridos nos dias de hoje? Só apreende quem acredita, quem quer construir um certo futuro, quem arrisca. E, em tempos de transição, a ousadia e a inovação constituem atitudes decisivas.

A tarefa do professor está, assim, de um modo muito especial, marcada por uma forte relação com as diferentes dimensões do tempo. Apenas um sujeito verdadeiramente implicado no seu presente é capaz de futuro. Este é, afinal, um dos grandes paradoxos do tempo — somente no presente podemos ser sujeitos do que já foi e do que está para vir. A responsabilidade do professor é, precisamente, dar «rosto ao futuro»¹⁶, abrir portas e fornecer ferramentas singulares a cada educando para o mundo que ele próprio ainda desconhece, mas que acredita poder ser mais humano. O uso de palavra «rosto» é, igualmente, significativo,

¹⁵ AZEVEDO, 1999: 125.

¹⁶ BAPTISTA, 2005.

uma vez que o rosto, ao contrário da face, está em toda a expressividade pessoal, sendo tanto lugar de hospitalidade como lugar antropológico.

A autora sublinha que a educação não é nem pode ser um acontecimento indiferente e ocasional. Ela é um ato intencional, por isso necessariamente axiológico, um compromisso ético que engloba noções como proximidade, reconhecimento e confiança capazes de encontrar respostas para a pluralidade de problemas que interpelam o humano num mundo extremamente complexo, vulnerável e incerto, mas, ao mesmo tempo, agressivo e inseguro devido ao progresso científico, à revolução tecnológica, à complexidade de modos de vida e à recorrência de acontecimentos tão violentos que assombram qualquer esperança de felicidade futura. Sem subordinar toda a atividade ética à obediência aos princípios da razão, é reconhecido que os imperativos éticos da ação nem sempre podem ser explicados à luz de princípios comuns, possíveis de ser traduzidos numa estrutura lógico-normativa. A ética é inseparável de um saber profissional cientificamente exigente e sólido, correspondendo a uma sabedoria prática que deve ser apoiada em virtudes pedagógicas como a paciência, o bom senso, a consideração positiva e a arte de dialogar com a mente aberta. Porém, os padrões e regras de conduta, apesar de necessários, não são suficientes; é urgente praticar uma racionalidade comunicativa, dialógica, cooperativa e interdisciplinar.

Por seu turno, a atitude crítica, outro objetivo educacional, é capaz de afastar o indivíduo do individualismo radical, em que as manifestações de consumismo, de lazer e de divertimento anestesiaram e afastam do mundo onde o sofrimento é garantido pela consciência de se ser livre. A maturidade proveniente dessa consciência traz o peso incômodo da responsabilidade, para a qual os professores precisam de preparar os estudantes com finalidade de os tornar pessoas capazes de fazer a diferença no tempo, contra a indiferença, a descrença, o pessimismo e a tentação da inocência. Porém, também os professores devem ser sensibilizados e preparados nesse sentido.

O ERRO NA EDUCAÇÃO

O erro é parte inevitável em qualquer aprendizagem — para podermos adquirir determinado conhecimento, é necessário realizar diversas tentativas, algumas delas falhadas, até conseguir desenvolver as estruturas mentais necessárias à consolidação das aprendizagens em causa. Este elemento poderá ser mais do que um simples indicador de falha. Ao encarmos o erro como um indicador do estado das aprendizagens dos alunos é possível convertê-lo numa ferramenta que nos informa, não apenas onde o indivíduo se encontra na escala do conhecimento, mas também os processos cognitivos a que recorre para conseguir construir essas aprendizagens.

O erro, elemento que tantas vezes é alvo de rejeição e até encarado como um tabu — não apenas na comunidade escolar, mas também socialmente —, quando compreendido como um indicador do estado das aprendizagens, poderá ser um importante aliado e uma estratégia para fomentar uma aprendizagem mais autónoma, como forma de eliminar receios e estigmas que por vezes bloqueiam os alunos no momento de aprender. Portanto, é impossível conceber o erro como a transgressão da norma ou um desvio do caminho considerado

correto no âmbito da educação. É necessário considerar as noções de «erro» e de «acerto» não como dois polos opostos, mas como duas ideias complementares de uma mesma dimensão da realidade, compreendendo o primeiro não como uma falha, mas como um passo na tentativa de alcançar o segundo. Não se pretende, todavia, despenalizar o erro, mas sim recategorizá-lo.

Tradicionalmente, o erro é para o professor um indicador avaliativo, permitindo-lhe medir e classificar o grau de conhecimento do aluno em relação a uma dada matéria, tanto numa fase anterior como posterior à aprendizagem formalizada. É também normalmente uma importante fonte de informação em exercícios de treino e de consolidação de aprendizagens. Na educação que se centra na aprendizagem do aluno, que o encara como um ser humano e não um recetáculo vazio a encher de informação e um molde a formar, o erro pode, da mesma forma, revelar apenas o cansaço físico ou condições emocionais particulares em vez de espelharem o conhecimento. O que não quer dizer que são insignificantes ou que não devem ser tomados em consideração; até os erros cometidos por lapsos de memória, ou os erros de distração, de falta de treino ou de repetição são um indicador importante e podem informar o professor sobre as medidas e atitudes que devem ser tomadas.

Os últimos exemplos de erros dados são falhas que possuem uma base mecanicista, enquanto os primeiros possuem fundamentos de tipo cognitivista. A falha, pela sua natureza conotativa, gera uma atitude negativa, tendo efeitos culpabilizantes e inibidores. É função do professor corrigir o aluno de modo a reduzir as possibilidades de expressão espontânea, uma vez que estas falhas são rápidas e de ocorrência pontual. Já o erro deve incentivar uma atitude positiva e permissiva, visto que decorre naturalmente da aprendizagem, sendo um fator de progresso e, por conseguinte, um bom aliado pedagógico. Perante o erro, o professor tem como função encorajar o aluno, levando-o a um alargamento das possibilidades de expressão espontânea. O problema, no entanto, tem sido tradicionalmente analisado de forma inversa, sendo o erro considerado algo grave e a falha compreendida como um lapso mais leve:

Atentando no erro como a consequência de uma falha na aprendizagem, é compreensível que persista a ideia, em situação educativa e não só, de que se trata de algo negativo, que traduz, muitas das vezes, inaptidão ou capacidades insuficientes por parte do aprendente, o que acaba por acarretar sempre algum tipo de sanção¹⁷.

É uma mais-valia levar os alunos a compreender o erro a partir de um ponto de vista positivo, o que permite quebrar a tensão associada à falha, que muitas vezes conduz à desmotivação, ou à postura defensiva por parte do aluno, que por vezes se retrai e não participa nas aulas, com receio de que uma resposta errada possa ser alvo de troça. Situação tão bem descrita por Maria Soares, com o seu toque humorístico:

Acorrentados pelo medo da imperfeição, os alunos não reagem, nunca reagem. Tinham de imediato captado que aquela professora queria que eles fossem perfeitos. Com medo de o não

¹⁷ BRITO, 2014: 9.

serem, estavam a ser nada, perante a aflição da professora. Quanto mais se esforçava para que os seus alunos fossem perfeitos, mais eles se negavam a ser o que quer que fosse, tolhidos pelo medo. Perfeitos enquanto estátuas e com medo de desmancharem a falsa perfeição, se se tornassem vivos. A mania da perfeição envenenara aquela aula em que tudo se tornara falso. A professora entrava como numa representação teatral, com marcações, inflexões, tudo ensaiadíssimo para produzir o efeito desejado. E fazia tudo na perfeição perante os alunos aterrados de fascínio. Os alunos, como, ocupados a viver, não tinham tido tempo para ensaiar a perfeição que deles se esperava, só podiam ser aquelas figuras paradas, incapazes de abrir a boca. Não era uma aula, era uma peça de teatro com um só actor absorvendo totalmente a atenção e momentaneamente a vida dos seus espectadores¹⁸.

O ato de aprender é uma árdua tarefa a nível emocional, já que coloca aquele que aprende numa posição de extrema vulnerabilidade, ao expor-se e ao colocar as suas capacidades cognitivas e racionais questionadas. Cada aula «perfeita» é, na verdade, agressão aos alunos que são obrigados a defender-se, escondendo todos os defeitos no silêncio e na incapacidade.

Por seu turno, num ambiente adequado, ao tomar consciência dos erros por si produzidos e da razão do seu surgimento, o aluno é gradualmente incentivado a assumir uma postura crítica em relação ao modo como aprende. O professor «shall not unreasonably deny the student access to varying points of view»¹⁹. O crescimento pessoal requer liberdade e prática da mesma.

Por vezes, não é a falta do conhecimento, mas a capacidade de se expressar que faz com que o aluno seja incapaz de explicar o que sabe efetivamente, e acaba por errar. O professor não pode assumir a postura de abutre prestes a devorar a presa no momento da sua primeira fraqueza. A escola, local de interação social e cultural (muitas vezes intercultural) deve promover a inclusão e a variedade. Ora, nas questões culturais, não há certos nem errados, nem culturas superiores ou inferiores. É necessário, igualmente, saber quando se deve corrigir. A correção é benéfica quando o trabalho se centra nos aspetos formais. No entanto, no ato comunicativo, quando a atenção se centra no significado, a correção interrompe o processo de comunicação e passa inadvertida, a não ser que o aluno tenha formulado previamente uma dupla hipótese e a ajuda do professor favoreça a confirmação da hipótese correta.

Esta perspetiva de encerrar o erro pressupõe uma ligeira alteração nas funções do docente. Para além de explicar, perguntar, ajudar o aluno, corrigir exercícios e avaliar conhecimentos, pressupõe-se que dedique a sua atenção ao diagnóstico, obrigue a apresentar diversas situações de aprendizagem e a guiá-las, a avaliar os processos e estratégias pelos quais os alunos operacionalizam as aprendizagens, «de colocar o aluno em situação de oportunidade»²⁰, entre outros. Já do aluno é esperado que não seja um mero recetor do projeto do professor, mas sim um elemento ativo durante todo o processo, sugerindo situações e problemas.

¹⁸ SOARES, 2000: 81.

¹⁹ STRIKE & SOLTIS, 2009: 38.

²⁰ SOARES, 2000: 14.

CONCLUSÃO

«O problema básico é que as pessoas pensam que “certo” e “errado” são absolutos; que tudo o que não está perfeita e completamente certo está total e igualmente errado»²¹. Não serão conceitos vagos, na verdade?

As crianças aprendem ortografia e aritmética desde pequenas, e aqui tropeçamos em absolutos aparentes:

— Como se escreve açúcar?

— a-ç-ú-c-a-r.

— Está certo.

Tudo que não seja isto está errado.

— Quantos são 2+2?

— 4.

— Está certo.

Tudo que não seja isto está errado. O facto de obter respostas exatas e de ter certos e errados absolutos minimiza a necessidade de pensar, e isso agrada tanto a alunos como a professores. Por essa razão, ambos preferem testes de resposta curta a testes de desenvolvimento, uma vez que nos primeiros apenas existem três possibilidades — certo, errado ou incompleto. É demasiado simples ter essa atitude, há respostas mais erradas do que outras. Respostas como «S-A-C-A-R-O-S-E» ou «C₁₂H₂₂O₁₁» são mais corretas do que «A-S-S-U-C-A-R-E», «3,9999» está quase certo, o «número inteiro par» está efetivamente certo e mesmo «16» estaria mais correto do que «vermelho».

A pedagogia do erro surge, assim, por oposição à pedagogia do êxito, assumida desde as origens da pedagogia, que, através de um ensino programado, garante a supressão do erro, elemento que considera contraproducente. Tradicionalmente, castigava-se duramente o sujeito que não alcançava as aprendizagens previstas, sem analisar as suas causas. Essa prática carece de sentido educativo. No entanto, o erro na prática escolar simplesmente mostra uma ocorrência inadequada, a existência de falhas no processo de aprendizagem. Um ambiente descontraído, não-punitivo e que estimula o diálogo ajuda o estudante a expressar os seus pensamentos e a perder o temor de cometer erros.

A preocupação desta pedagogia com o processo substitui o critério de eficácia pelo critério da eficiência. A eficácia obriga apenas a objetivos, meios e resultados, e quando o resultado é atingido, é o suficiente. O que acontece, por exemplo, com a memorização e consequente esquecimento da matéria decorada após o momento de avaliação.

É fundamental, pois, recuperar o ato interpretativo como alternativa ao esvaziamento do conceito de «verdade» que supõe o reconhecimento do diálogo como lugar privilegiado para a aproximação à Verdade. O diálogo, via para o acolhimento da alteridade, do Outro, torna-se a principal via para o reconhecimento das infinitas formulações possíveis do verdadeiro, pois o intercâmbio das perspetivas singulares garante o estatuto interpretativo e aproximativo da Verdade.

²¹ ASIMOV, 1999: 220.

BIBLIOGRAFIA

- ASIMOV, Isaac (1991) — *A relatividade do erro*. Trad. Teresa Louro Péres. Lisboa: Edições 70. (Universo da ciência, 21).
- AZEVEDO, Joaquim (1999) — *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Lisboa: Edições ASA (Perspectivas actuais/educação).
- BAPTISTA, Isabel (2005) — *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- BERTRAND, Yves (2001) — *Teorias contemporâneas da educação*. Trad. Alexandre Emílio. Col. Horizontes Pedagógicos. 2.ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRITO, Inês Coimbra (2014) — *O erro como ferramenta pedagógico-didática no ensino de línguas*. Porto: FLUP.
- CARVALHO, Carolina; PINTASSILGO, Joaquim; SOUSA, Florbela de, org. (2005) — *A educação para a Cidadania como dimensão transversal do currículo escolas*. Porto: Porto Editora.
- CHAUÍ, Marilena (2000) — *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.
- COSTA, Ângela Marques da & SCHWARCZ, Lilia Moritz (2000) — *1890-1914: No tempo das certezas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- FEIJÓ, José Marinho (2013) — *Meandros do conhecimento (cadernos de filosofia)*. São Paulo: Scortecchi.
- FOUCAULT, Michel (1979) — *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal.
- FREUD, Sigmund (2007) — *Psicopatologia da vida Quotidiana*. Trad. José Marinho. Lisboa: Relógio d'Água.
- NIETZSCHE, Friedrich (1988) — *Crepúsculo dos Ídolos ou como se filosofa com o martelo*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições.
- ____ (2005) — *O Erro da Humanidade*. Trad. Inês Tavares Rodrigues. Lisboa: Coisas de Ler.
- OLIVEIRA, Thabata Franco de (2011) — *Valor e verdade em Nietzsche e os dilemas da educação contemporânea*. Araruama, S.P.: UNESP.
- POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Huguette (1999) — *A educação pós-moderna*. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget. (Horizontes Pedagógicos, 52).
- QUINTANA CABANAS, José María (2002) — *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. Trad. Joana Pinto. Lisboa: edições ASA. (Perspectivas actuais/educação).
- SOARES, Maria Almira (2000) — *Ensina: reflexões sobre a prática docente*. Lisboa: Editorial Presença.
- STRIKE, Kenneth; SOLTIS, Jonas F. (2009) — *The Ethics of teaching*. 5th edition. New York: Teacher College Press, Columbia University. (Thinking about education series).

