

# ENSINAR A ERRAR, A ESQUECER E A BRINCAR: NOVOS DESAFIO DA EDUCAÇÃO

*João Batista Siqueira Harres*  
*Professor da UNIVATES – Lajeado – RS*

## 1 – Introdução

Qual a papel da educação no futuro da nossa sociedade? Serão as mazelas do mundo atual fruto de uma educação a longo tempo capenga? Para atingir o ideal de sociedade que queremos basta que os governos invistam em infra-estrutura nas escolas e nos salários dos professores? O que nossos filhos precisam saber na sociedade do futuro?

Estas e outras perguntas vêm sendo abordadas por muitos educadores já a algum tempo. Contraditoriamente, nas últimas décadas essencialmente a educação mudou muito pouco. Basta ler, por exemplo, Anísio Teixeira, um dos maiores educadores brasileiros e participante do “Movimento dos Pioneiros”, nos anos 50, para constatar a denúncia dos mesmos problemas atuais (Teixeira, 1968).

O descompasso entre a escola e a vida diária da criança e do adolescente hoje parece ainda mais inquestionável. De um lado, a escola se defronta com uma enorme falta de interesse e problemas graves de indisciplina dos seus alunos. De outro lado, prioriza estudos preparatórios para outros níveis de estudo, em uma organização que estimula a alienação, a competição e a incompreensão do outro e de suas diferenças. Tudo isso, determinado (e organizado) pelo inflexível sistema de conteúdos acabados e pré-fixados, apresentados ao aluno, quase sempre, via memorização e repetição, os quais, ao final do processo, serão “cobrados” em provas e exames.

Pois bem, nossa hipótese é a de que esta concepção escolar encerra, ao mesmo tempo, uma coerência estreita com uma concepção alienante do trabalho do professor (pouco percebida até mesmo pelos conscientizados “trabalhadores em educação”) e uma incoerência evidente com a concepção moderna de aprendizagem e com o ideal de homem e sociedade expressa nas leis e nos regimentos escolares.

Nas seções seguintes apontamos os pressupostos inadequados desta concepção de escola e insistimos na necessidade de uma escola que enfatize o “erro”, o “esquecimento” e a “brincadeira”. Porém, para não nos restringirmos à crítica fácil e tão freqüente à situação atual, apresentamos, ao final, um pequeno relato daquilo que vimos fazendo no limitado âmbito de ação de que dispomos: o da formação de professores, mostrando como temos tentado direcionar a formação de futuros professores e as reflexões com professores já atuantes para os caminhos desejáveis apontados acima.

Também queremos deixar claro que temos feito isto reconhecendo que uma mudança de tal porte requer estágios intermediários de evolução, sem impor uma verdade em lugar de outras. Qualquer avanço deve ocorrer com passos seguros e constantemente avaliados. Não desejamos cair em modismos (por exemplo, atualmente todas as escolas se dizem “construtivistas”!) para, no fundo, não mudar nada.

Não se mudam hábitos facilmente. A educação atual é causa e consequência de uma visão de sociedade de pensamento hegemônico, socialmente hierarquizada e sutilmente autoritária (García e Porlán, 2000), onde a dependência moral é regra e a capacidade de reflexão crítica a exceção. Um pensamento humanista há de concordar da necessidade de mudanças desta situação e para lá devemos caminhar sem valer-se da mesma prática que queremos ver negada...

## 2 – O erro na escola

Iniciando este debate, nessa seção discute-se o “erro” na escola. Que tratamento ele freqüentemente recebe? Qual deveria receber no contexto de uma escola orientada pelas necessidades do mundo atual?

Para o aluno erro é vivido como algo extremamente contraditório. No seu dia-a-dia, praticando esportes ou jogos de computador, o erro é visto como um desafio: um equívoco sempre pode ensinar algo novo. Na escola tudo muda. O erro é fonte de angústia e de stress. O aluno faz de tudo para não ser flagrado no erro. Até os alunos bons tem medo de errar e, para evitá-lo, subverte-se princípios de honestidade (cola) (Astolfi, 1999).

Pensamos que isto está fortemente relacionado a uma concepção de escola e do papel do professor como intermediário entre o “verdadeiro” conhecimento, presente nos livros ou “nos” professores universitários, e o aluno.

Quais os problemas desta concepção? Em primeiro lugar, a quantidade de informações, fatos, fenômenos, etc. que qualquer pessoa pode hoje acessar cresceu fantasticamente. Os meios de informação disseminaram-se de forma até assustadora e o contato com fontes diversas de conhecimento tornou-se muito mais fácil. A escola e o professor já não são as únicas (e talvez nem as melhores) fontes.

Em segundo lugar, não há mais garantia de que estas informações sejam realmente úteis ou válidas no futuro. A pesquisa no conhecimento sobre o conhecimento e a circulação indiscriminada da informação mostrou que o conhecimento atual é uma descrição apenas parcial da realidade, estando sujeito a influências, interesses e profundas mudanças (Harres, 1999a). Pode-se até conjecturar que, no futuro, todas as teorias serão mostradas como falsas, uma vez que não há conhecimento definitivamente verdadeiro.

E mais, a história mostra que um novo conhecimento dificilmente vem complementar um outro. Na maioria das vezes, o novo conhecimento surge “contra” e pela substituição de um anterior (Bachelard, 1990). Parece que o “progresso” só ocorre quando alguém se arrisca a errar.

Tudo isto justificaria um ensino voltado para o erro e não para a transmissão de verdades. Se o conhecimento escolar não pode mais ser visto como acabado, absoluto e inquestionável, uma postura adequada deveria favorecer o contraste entre teorias, concepções e idéias, elaborando e testando hipóteses, isto é, arriscando-se a errar. Educar, essencialmente, implicaria em desenvolver no aluno uma postura crítica frente ao conhecimento.

Precisamos superar o ensino “dogmático” de verdades e receitas prontas que ou são superadas pela evolução natural do conhecimento ou são simplesmente esquecidas pela sua inutilidade. A escola baseada na imposição de verdades tende a formar pessoas dogmáticas, a-críticas e moralmente dependentes. Além disso, essa educação não facilita a superação do egocentrismo e da tendência de analisar de forma simplista os problemas, baseando-se apenas naquilo que é evidente, própria do conhecimento cotidiando mais simplificado (García, 1998).

Tudo isso, explica os problemas de inadaptação, de desinteresse, de indisciplina, de repetição de erros primários, de reprovação, etc. Certamente, a superação desses problemas requer a consideração da forma “como” e “por quê” as verdades são construídas, rompendo com o ensino acadêmico e linear que não favorece a aprendizagem.

Aliás, neste aspecto o ensino tradicional é coerente: não há porque dar importância à forma de aprender, as verdades já estão prontas nas teorias. Ao estudante cabe apenas incorporá-las e, nunca, questioná-las. Por isso, defendemos que este novo papel para a escola e para o professor depende também de uma nova concepção de aprendizagem na qual julgamos que o “saber esquecer” é mais importante que o “saber lembrar”. Esta é a idéia que discutimos a seguir.

### 3 - O esquecimento na escola

A seção anterior criticou uma visão simplista de educação como assimilação de verdades prontas. Argumentamos agora por uma postura crítica frente ao conhecimento que leve a um novo olhar sobre o erro, ou seja, que proponha o “ensinar a perguntar” em lugar do “ensinar a responder”.

Nesse sentido, ensinar a errar implica em adotar uma concepção de aprendizagem na qual o mais importante é aprender a esquecer (Pozo, 1996). Em vez de acumular informação, aprender a selecionar o que é relevante do que não é. Em vez de receber; buscar o conhecimento. E, principalmente, em vez de memorizar; aprender a processar informação. Aliás, é isto que fazemos a todo momento em nossa vida diária: procuramos, selecionamos, processamos, etc.

É preciso abandonar a concepção de escola e, por conseqüência, de professor como fonte de transmissão e reprodução de informações, na qual usa-se apenas o que em geral se chama de *Memória de Curto Prazo - MCP* (Norman, 1985). Nela podemos armazenar muita informação, mas, como o nome diz, apenas por pouco tempo. Assim, estudar reduz-se muitas vezes a memorizar mecanicamente para as provas. Depois, desocupar a *MCP* é necessário para poder “estudar” para outras matérias. Após cada prova há pouca chance de recuperar a informação inicial. Isto explica porque a cola em nada se difere da “decoreba” ou porque a resistência em transferir uma prova: “É só hoje que eu sei professor”.

Por outro lado, preparar para a tão falada “sociedade da informação”, deveria envolver muito mais a *Memória de Longo Prazo - MLP* (Norman, 1985), já que o mais importante não é reter informações mas lidar com ela. A *MLP* pode armazenar por bastante tempo um número ilimitado de relações, desde as mais simples até as mais complexas. De fato, guardar informação é mais fácil quando há um nexos que as liga. O número 982, por exemplo, faz mais sentido do que um conjunto formado pelos algarismos 9, 8 e 2. Por isso a importância de ensinar a eliminar a informação desconexa, a ser consciente das operações mentais envolvidas e a aplicar estas operações em outros contextos, potencializando a *MLP*. Quanto mais jogamos xadrez, melhor jogamos; o mesmo não vale para o jogo de memória.

Enfim, educar não pode ser apenas informar. Isso a internet, a televisão e outros meios de comunicação podem fazer de maneira mais eficiente. Porém, a produção e a reconstrução de conhecimentos, orientadas para uma autonomia crescente, só a escola, no convívio com os colegas, e o professor, no pleno exercício de sua profissionalidade, podem propiciar. Necessitamos uma nova “cultura da aprendizagem” que envolva a busca e a seleção de fontes; o contraste e a sistematização de idéias; e a socialização da informação. Como diz Paulo Freire: “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (1988, p.77).

E, para concluir, a aventura é outra condição importante para a aprendizagem. Aprendemos muito

mais quando nos “envolvemos” de fato com algo. Não deveria surpreender que nossos alunos lembrem dos nomes dos 150 *pokemons* (ou da escalação da seleção brasileira de futebol ou das músicas do Gabriel Pensador) e esqueçam aquilo que fizeram ainda ontem na escola. A diferença é que fazem isto “brincando”. E este é o tema da seção a seguir pois brincar é coisa séria...

#### 4 – O brincar na escola

Nesta penúltima seção discutimos a necessidade de uma nova concepção sobre o brincar na escola. Vislumbramos uma concepção que se integre às idéias centrais apresentadas anteriormente: aprender a errar e aprender a esquecer.

No âmbito da educação infantil parece não haver mais dúvida que a brincadeira é algo muito sério para a criança. Através do brincar ela desenvolve esquemas fundamentais para o seu desenvolvimento. Uma criança que não brinca algum problema tem (Harres, 1997).

Entretanto, à medida que avança o processo de educação formal parece haver um esforço paulatino de impedimento da brincadeira. Gradualmente, o tempo para brincar, as atitudes espontâneas e a conversa vão se tornando raros. A seriedade, a atenção, o silêncio e o trabalho individual vão sendo mais enfatizados. Crê-se que, assim, se está preparando melhor a criança e o jovem para o futuro e para trabalho.

Porém, obtém-se apenas apatia e incompreensão do porquê estudar. Inibe-se a criatividade: quando se têm tempo livre, não se sabe “do quê” brincar. Ao mesmo tempo, o interesse só diminui. Por exemplo, ciências na 5ª série é atraente, na 8ª série, não mais. Ao chegar aí, o aluno já percebeu que estudar significa apenas “absorver” conhecimento pronto e aplicá-lo, posteriormente, em situações padronizadas e irreais.

A inadequação desta postura da escola está em que, conforme as seções anteriores, o conhecimento está sempre em evolução e a quantidade de conhecimento que qualquer pessoa pode reter é muito limitada. A vida “moderna” requer mais processamento e capacidade de busca do que retenção. Se este tipo de educação preparasse adequadamente para o futuro, com certeza já estariamos livres de nossas mazelas: nunca se educou tanta gente neste modelo como nas últimas décadas.

Assim, defendemos que o brincar deveria receber, ao longo de toda a educação, um enfoque igual àquele dos primeiros anos na escola. Quando brinca, uma pessoa busca, organiza, cria hipóteses, enfim, desafia a si mesmo. Quando faz isso com outras pessoas, ela aprende a aprender com outros, a perceber outros pontos de vista, a negociar significados e interesses, enfim socializa-se. Pode existir preparação melhor para o futuro e para uma sociedade desejável? Como ocorre hoje, crianças e adolescentes sendo obrigados a comportarem-se como adultos resultarão em bons adultos?

Uma postura mais relaxada com o conhecimento também está coerente com resultados atuais da pesquisa na aprendizagem: aprendemos mais e melhor quando distensionamos e nos envolvemos emocionalmente com o objeto de estudo (Porlán, 1993). Isto talvez explique os casos freqüentes de estudantes que “sabem” mas, na hora da prova, erram; ou ainda, o fato de sabermos melhor aquilo que gostamos.

Mas, afinal, como levar a brincadeira para a sala de aula? Como converter a “bagunça” em “trabalho produtivo”? Como propiciar que nossos alunos “gostem” de estudar, buscar e aprender livremente os conteúdos?

A rigor, não temos respostas prontas para dar. Isto está em discussão em toda parte. Entretanto, a partir de alguns trabalhos que vimos realizando, especialmente na formação de professores, temos tido algumas pistas para o início de uma caminhada. É o que apresentamos para discussão no final deste texto.

## 5 – Implicações para a formação de professores

Finalizando este trabalho, apresentamos o que temos proposto e realizado na direção em que o título aponta: ensinar a errar, ensinar a esquecer e ensinar a brincar. Cada um destes aspectos foram discutidos anteriormente e, agora, é hora de vermos como estas idéias concretizam-se em nosso campo de influência direta no processo educativo: o da formação de professores.

Antes porém, convém deixar claro o seguinte: (a) não partimos de zero, mas de uma caminhada do grupo de professores que integramos, em participar e propor discussões em pesquisas, eventos, cursos, etc.; (b) não estamos propondo novas “modas” ou falando de coisas que não vivenciamos, mas relatando resultados de análises e discussões em grupo que nos apontam os avanços alcançados e os obstáculos encontrados na implementação desses pressupostos; (c) não compartilhamos de uma visão simplista de mudança que ou propõe que tudo está errado, fortalecendo o confronto de saída com a situação geral da educação (e até da sociedade) ou que “muda sem mudar”, incorporando o discurso momentâneo, mas que segue sem analisar criticamente o que faz.

Defendemos mudanças graduais, evolutivas, passo a passo para uma escola real que já está aí, com todas as suas mazelas mas também com todas as suas potencialidades para levar adiante uma mudança (Porlán e Rivero, 1998).

Na formação de futuros professores temos implementado experiências inovadoras coerentes com estes referenciais (Harres, 1999b). Por exemplo, temos tentado aproximar ao máximo o aluno da futura prática. Assim ele vê um sentido naquilo que estuda, ao mesmo tempo que isto enfatiza a construção de esquemas úteis para a sua vida profissional. Ao contrário da incorporação de uma coleção de fatos que deverão saber para, no futuro, “transmitir”; apostamos na esperança de que nas escolas venham a trabalhar com o processamento de conhecimentos úteis à vida de seus alunos.

Também temos implementado formas de avaliação que buscam o acompanhamento da evolu-

ção conceitual, procedimental e atitudinal dos alunos e não a capacidade de memorização mecânica. Nesse sentido, estamos abandonando as provas, que mascaram o quê de fato os alunos sabem pois criam posturas adaptativas, e substituindo-as por instrumentos de reflexão individual e grupal muito mais auto-desafiadores.

De fato, na disciplinas onde avaliamos sem punir, isto é, atribuindo uma “nota” baixa a quem demonstra conhecimentos diferentes do nosso, já que abandonamos a oposição simplista entre o certo e o errado, verificamos que os alunos sentem-se à vontade para expor o que de fato pensam, arriscam-se a errar, propondo soluções e testando suas hipóteses. Em vez do conhecimento lhes ser “passado”, buscam-no sem cobrança pelo compromisso com o grupo e consigo mesmo. Assim, a participação interessada e conseqüente em um espaço genuíno de autoconhecimento e de crescimento coletivo leva a que estudem, lêem, escrevam e discutam bem mais, comprometendo-se de forma quase irreversível com uma escola (e uma sociedade) melhor.

Nas discussões com professores já atuantes, percebemos que estas posturas também tem um efeito positivo (Krüger e Harres 1999, 2000a, 2000b). Superam mais facilmente o fatalismo (“é impossível mudar a escola”), o descompromisso (“depois que tudo o mais melhorar, aí sim darei uma aula boa”), a dependência (“não fomos preparados para isto”) ou o idealismo ingênuo (“basta mudar a gestão política da escola que o resto vem”).

Porém, que este relato otimista não nos iluda. Muito há que fazer, muitos problemas já apareceram e outros aparecerão. Em uma concepção evolutiva de qualquer conhecimento, inclusive o conhecimento pedagógico, nossas “verdades provisórias” devem ser constantemente reconstruídas pelo contraste com a realidade.

E o quê fica de tudo isso? De um lado, a convicção de que, embora difícil, é possível melhorar a escola. De outro lado, nossa esperança de que mais professores e escolas arriquem-se a errar, esquecendo o supérfluo e encarando os desafios que uma sociedade melhor espera da escola, tal qual uma criança que brinca: com seriedade e alegria.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTOLFI, J.P. **El error como un medio para enseñar**. Sevilla: Díada, 1999
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. São Paulo: Contraponto, 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GARCÍA, J.E. e PORLÁN, R. Teoria e prática no ensino de ciências: uma teoria do conhecimento profissional. **Cardernos Pedagógicos**, 5, Lajeado, no prelo, 2000.
- HARRES, J.B.S. **Concepções sobre a natureza da ciência**. Porto Alegre: PUCRS, 1999a . Tese de Doutorado não publicada.
- HARRES, J.B.S. **A evolução das concepções didáticas: um estudo de caso na formação inicial**. Atas do I Seminário sobre Educação superior, ULBRA, Canoas, RS, 1999b.
- HARRES, J.B. e KRÜGER, V. **O conhecimento dos professores sobre o conhecimento dos alunos: o caso das concepções sobre o formato da Terra**. Trabalho aceito para apresentação na VII Conferência Interamericana de Educação em Física. Canela, Brasil, julho 2000.
- HARRES, J. S. **O ato de brincar na Educação Infantil: implicações no processo escolar**. Porto Alegre: PUCRS, 1997. Dissertação de Mestrado não publicada.
- KRÜGER, V. e HARRES, J.B.S. **Concepções prévias de professores de ciências sobre ensino: referentes para a evolução de seus conhecimentos profissionais**. Atas do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Valinhos, SP, 1999.
- KRÜGER, V. e HARRES, J.B.S. **Desenvolvimento profissional de professores de ciências: contribuições de um curso voltado para a reflexão da prática pedagógica**. Atas do II Conferência Iberoamericana sobre Educação em Ciências Experimentais, Córdoba, AR, setembro, 2000.
- NORMAN, D. **El aprendizaje y la memoria**. Madrid: Alianza, 1985.
- PORLÁN, R. **Constructivismo y escuela**. Sevilla: Díada, 1993
- PORLÁN, R. e RIVERO, A **El conocimiento de los profesores: el caso del área de ciencias**. Sevilla: Díada, 1998.
- POZO, J.I. **Aprendices y maestros**. Madrid: Alianza, 1996.
- TEIXEIRA, A **Pequena introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1968.