

Ressonância afectiva e responsabilidade intelectual face a erros no desempenho docente¹

Maria Helena Damião

"E o meu drama resulta de que a mim só me interessa ser bom professor."

Sebastião da Gama, 1991, 85.

"É fundamental considerar a abordagem comportamental e humanista dos erros para se obter um mundo melhor."

John Senders & Neville Moray, 1991, 57.

O estudo do erro de teor profissional tem incidido sobretudo nas suas dimensões epistemológica, cognitiva e de acção, deixando na sombra a dimensão afectiva e relacional, que lhe está associada. Recorrendo a contribuições dispersas de autores que se têm debruçado sobre esta dimensão, discute-se a sua especificidade na área do ensino e propõe-se uma mudança de atitudes dos professores, de modo que o erro no desempenho docente possa ser enfrentado e trabalhado, constituindo-se como fonte de aprendizagem e de renovação de práticas.

Introdução

A atenção que no último meio século a epistemologia tem dedicado ao erro na acção humana (por exemplo, Popper, 1985; 1992), bem como a abordagem de carácter técnico-pragmático que a ergonomia tem feito a este fenómeno (por exemplo, Rasmussen, 1986; Reason, 1990), contribuíram para o encarmos, de modo cada vez mais firme, como um factor de progresso do conhecimento e de aperfeiçoamento das práticas profissionais. Porém, quando o localizamos no plano das vivências concretas, percebemos que, com frequência, se rodeia de uma auréola depreciativa que lhe imprime uma valência fortemente negativa (por exemplo, Leplat, 1999, Rauterberg, 1996), conferindo a quem se afigura como responsável pela sua ocorrência, não raras vezes, uma imagem desfavorável. Trata-se duma representação de algum modo

¹ Trabalho realizado no âmbito do Centro de Psicopedagogia de Universidade de Coimbra [FEDER/POCI 2010 - SFA - 160 - 490].

compreensível, atendendo a que certos erros podem afectar, de maneira significativa, a segurança, a saúde e o bem-estar, justificando-se, nessa medida, referirmo-nos ao erro, no seu sentido mais lato, como faz Lentin (1994, 7), num tom depreciativo: “esse sub-produto um pouco nauseabundo”; ou como faz Lobo Antunes (1996, 77), num tom circunspecto: “tema cinzento na cor, sinistro no perfil e amargo no travo”.

Errar não é, pois, em princípio, uma experiência que deixe os profissionais, independentemente da área laboral em que se situem, indiferentes, e tanto mais assim é quanto mais empenhamento e responsabilidade imprimirem às funções que assumem. Efectivamente, o desconforto face à ideia de errar e ao erro em si sobressai como uma impressão amplamente partilhada, impressão que há que aprender a superar, pelo menos em parte, para se poder direccionar convenientemente a atenção para a prevenção e detecção de erros, bem como para a sua identificação, remediação e/ou recuperação.

Estas duas dimensões que se imiscuem na abordagem dos erros, e que, com alguma reserva, se podem designar por afectiva e cognitiva, encontram-se bem patentes no ensino, implicando-se de modo recíproco e dinâmico e, nessa medida, provocam variações nos inúmeros factores que as integram. Como escreveu Perrenoud (1993, 180), “as profissões relacionais complexas, para além das competências, mobilizam fundamentalmente a pessoa que intervém (...). Para fazer frente ao fracasso, à incerteza, ao conflito, à angústia (...) é preciso coragem, lucidez, perseverança, generosidade, descentração, serenidade e mil e uma outras qualidades psicológicas e virtudes morais”.

Procederemos, neste artigo, a uma breve análise dessas dimensões, direccionada para a observação que os professores fazem do seu desempenho, esperando que ela contribua para a mudança de paradigma que urge concretizar e que Lentin (1994, 210) bem descreve na seguinte frase: “para o professor, o erro é um horror; apela à vergonha, à sanção e finalmente à exclusão. Mas deveria ser exactamente o contrário: deveria aproveitar cada erro para reflectir (...) em suma, o erro ensina a pensar, não a repisar.”

Ressonância afectiva de erros no desempenho docente

Aceitamos que no ensino, tal como noutras profissões, sobretudo as que implicam uma responsabilidade face ao outro, a dimensão afectiva, que remete para sentimentos e emoções, joga um papel relevante nos processos de planificação, desenvolvimento e reflexão. Reconhecemos, no entanto, que o conhecimento científico de

que dispomos sobre essa dimensão é reduzido, sobretudo quando o comparamos com o que conseguimos reunir sobre a dimensão cognitiva e de acção, que remete para o processamento e uso da informação no desempenho de tarefas concretas. A este propósito, Hargreaves (1998, 159) lembra-nos que, enquanto “aquilo que os professores fazem e pensam é hoje território mais familiar para quem estuda o ensino, sabemos bastante menos acerca do modo como sentem quando leccionam, das emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho. Para além disso, grande parte da pesquisa e dos escritos que têm abordado as emoções do ensino partem menos dos próprios professores e daquilo que têm a dizer, do que de grandes agendas teóricas e de conceitos pré-concebidos”. De qualquer modo, pensamos poder afirmar que existe alguma teorização digna de crédito, que nos ajuda a perceber o posicionamento atitudinal dos professores face a erros de desempenho.

Neste particular, baseamo-nos em estudos realizados em torno da *crença na docência perfeita*, traduzida, caso fosse possível concretizá-la, na ausência de erros, tanto de concepção do ensino como de acção. Sendo partilhada sobretudo por jovens profissionais, esta crença envolve uma imagem de professor ideal que o afirma como capaz de enfrentar e resolver, de modo exemplar, toda e qualquer situação, por mais complicada que ela se apresente (v.g. Gonçalves, 1996; Hargreaves, 1988; Sprinthal & Sprinthal, 1993).

Apesar de “ingénua” e “perfeitamente irrealista” (Gonçalves, 1996, 23), tal crença desencadeia, de modo imediato, em muitos docentes que experienciam o erro, como autores e/ou actores, sentimentos de incompetência (Hargreaves, 1988), inferioridade (Leplat, 1999), medo dos julgamentos dos outros (Sprinthal & Sprinthal, 1993), vergonha (Zabalza, 1992) e, mais acentuadamente, culpa (Hargreaves, 1988; Leplat, 1999). Pode também ser responsável por sentimentos contrários a estes, como a atribuição de responsabilidade a outrem, a justificação assente no escrupuloso cumprimento de directrizes e, também, mais vulgarmente, a desculpabilização. Independentemente do pólo em que os sentimentos se situem, derivam, no entender de Hargreaves (1998, 172), do “processo do perfeccionismo” que “ocupa um lugar central na determinação e no delineamento da culpa dos professores”, processo que não depende, apenas de factores intrínsecos, relacionados com a *maneira de ser* de cada um, mas também de factores históricos e contextuais que os sugerem ou reforçam.

Relativamente a estes factores, Karl Popper lembrou estar ainda muito presente na maneira ocidental de pensar, a *antiga ética das profissões intelectuais*, que sustenta a *autoridade do especialista*, assim designada por se acreditar que o profissional possui um saber total, definitivo e absolutamente certo. Sendo verdade que esse saber não

passa de um mito, de um desejo, pois, no fundo, todos sabemos como somos falíveis (Popper, 1999), tal orientação deontológica facilmente provoca efeitos contrários aos pretendidos, a saber: atitudes de intolerância e de desonestidade. Se não, vejamos: por um lado, “proíbe que se cometam erros (...) o erro é absolutamente interdito” sendo, nessa medida, fortemente censurado e, por outro lado, não podendo os erros “ser confessados”, conduz ao seu encobrimento individual ou corporativo.

Rauterberg (1996) evidencia esta mesma ideia da influência da nossa cultura no entendimento clássico do erro, atribuindo-lhe um carácter acentuadamente negativo e, mais, tornando-o num assunto tabu. Não falar dos erros e apresentar-se da maneira mais perfeita possível é o objectivo de qualquer profissional, ainda que reconheça essa estratégia incorrecta em termos morais, sociais, profissionais e de aprendizagem.

Como resultado deste *modus vivendi* não é apenas a pessoa que descobre um erro no seu desempenho que procura, por todos os meios, “ocultar, dissimular, a sua falibilidade e proteger-se da crítica, oculta, dissimula também a falibilidade dos colegas que se encontram nas mesmas circunstâncias, protege-os da crítica, esperando, claro está, que estes a protejam a si (Popper, 1992, 181). “Poder-se-ia considerar isto como uma espécie de conspiração, (...) mas ninguém o admite de bom grado” (Popper, 1999, 97).

Pereira (1983) vai um pouco mais longe neste raciocínio, lembrando que sendo a cultura ocidental fortemente influenciada por princípios teológicos de inspiração judaico-cristã, com facilidade se associa a noção de *pecado* ao erro. Este autor retém, aliás, de uma das comunicações a que assistiu num encontro internacional sobre o erro de desempenho profissional, uma frase da lavra de Sheridan (1983, citado por Pereira, 1983, 309) que, na sua simplicidade, ilustra esta ideia: “não sei bem se estamos aqui para falar do erro ou do pecado”.

Consideramos esta ideia particularmente pertinente no caso do ensino, pois sendo evidente no século XX “o triunfo do laicismo”, que “contribuiu para um lento, mas progressivo, processo de *dessacralização*, a função docente manteve, no entanto, um acento ético bem vincado, o qual, aliado ao saber, continuou a fundamentar a autoridade e o prestígio social do professor” (Estrela, 1986, 301). Autoridade e prestígio que arriscamos dizer, passa muito por se apresentar como um profissional infalível sob os diversos pontos de vista em que possa ser apreciado, por se apresentar, afinal, como um profissional que não erra.

Senders & Moray (1991, 33) acrescentam um outro factor que contribui, certamente, para o reforço dos sentimentos adversos que se ligam ao erro. Fazem notar estes autores que “vivemos em sociedades que são litigiosas e implacáveis e que,

além disso, tendem a atribuir involuntária ou malevolamente, a culpa a alguém por qualquer evento indesejável” pois, de alguma forma, isso satisfaz um desejo de vingança e de expiação. Nestas sociedades, resta aos sujeitos individuais e mesmo, às instituições, resguardarem-se de olhares externos e defenderem-se das suas investidas. Reconhecer um erro e/ou procurar corrigi-lo pode ser um acto prejudicial ou muitíssimo prejudicial para quem decide fazê-lo, tanto no plano da representação que proporciona, como no plano financeiro e de segurança laboral, como, ainda, no plano das relações interpessoais. É certo que esta norma tem excepções mas são raros os sectores profissionais, as instituições e os profissionais que adoptam uma atitude excepcional.

Partindo do princípio que a crença na docência perfeita aliada aos factores de carácter histórico e contextual que referimos, estão infiltrados na tradição escolar ao ponto de fazerem parte das suas principais características, percebemos que, de uma forma ou de outra, acabam por se espelhar no quotidiano dos professores, dificultando o seu despojamento dos sentimentos antes enunciados e, pelo contrário, preservando-os e evocando-os sempre que pensam no erro ou se vêem confrontados com a sua ocorrência. Atitudes indesejáveis como a negação, o encobrimento, a dissimulação, a fuga das consequências, a tentativa de esquecimento, a apresentação dos insucessos como sucessos, a recusa da responsabilidade e, talvez mais grave, a imputação a outrem, não são, pois, de estranhar.

Trata-se de atitudes que Popper, em diversos passos da sua vasta obra, considera, estas sim, como verdadeiros *pecados* intelectuais, pois ao contribuírem para a confusão entre o verdadeiro e o falso, o real e o imaginário, ameaçam a objectividade e a rectidão que deve guiar a acção profissional. Nesta linha de pensamento, são sobretudo as atitudes face ao erro, e não tanto os erros concretos, que nos devem preocupar e que temos obrigação de mudar, pois são elas que impedem ou perturbam a antecipação e o tratamento de erros.

A questão que, neste passo, se põe é como poderemos operar essa mudança quando sabemos que no costume escolar, de que acima falámos, ressalta uma outra característica: o forte carácter intimista do ensino (v.g. Estrela, 1999; Zabalza, 1992), que desencadeia um amplo sentimento de pudor (Zabalza, 1992). Numa análise muito perspicaz sobre este aspecto, Zabalza (1992, 8) afirma que o professor não aceita “de bom grado” abrir as portas das suas aulas, “já não digo à inspecção exterior mas, inclusivamente, à simples observação de outros colegas”. Provavelmente — explica este autor e são quase todas suas as palavras que se seguem — por medo de não ser capaz de causar boa impressão, de não estar à altura das circunstâncias e das

expectativas dos que estão a observar. Além disso, também não se arrisca muito a falar do modo como lecciona, porque lhe podem dizer que não se faz assim; tão pouco se atreve a comentar com algum colega o que se diz das suas aulas, porque estas são suas, pertencem-lhe e, nessa medida, dizer-lhe algo seria intrometer-se na sua intimidade.

Esta orientação do ensino para a esfera do privado, se não mesmo da solidão, no “ambiente auto-contido e isolado das suas salas de aulas” (Hargreaves, 1988, 187) caracteriza exemplarmente as circunstâncias em que o ensino decorre (v.g. Lortie, 1975; Hargreaves, 1988; Perrenoud, 1995; Zeichner, 1993): cada professor ignorando ou fingindo ignorar o que se passa com os colegas (Gloton, 1970, 5), na esperança de que os outros tenham o mesmo comportamento em relação a si. Mesmo quando se trata de realizar tarefas cruciais, como analisar insucessos que podem ter subjacentes erros, a colaboração acontece, mais por imposição do que por reconhecimento da sua efectiva utilidade (Delaire & Ordroneau, 1989).

Trata-se de um modo de exercer a docência que não dista muito daquele que se tem por tradicional, em que “as salas de aula mantinham ciosamente fechadas as suas portas após a entrada do professor, as escolas defendiam-se da entrada de estranhos e os professores guardavam consigo os segredos da vida profissional. Assim se “salvaguardava a integridade de um universo fechado em si próprio, ao abrigo de curiosidades indiscretas e de influências contaminadoras” (Estrela, 1997, 9-10) e que, nessa medida, descontextualizava os problemas da escola e do sistema educativo (Zeichner, 1993), levando o professor a supor serem apenas seus ou apenas dos colegas.

Em sequência, “passa-se por ser um professor competente escondendo os momentos de pânico ou de desencorajamento; passa-se por se ter uma forte personalidade quando nunca se contam as angústias, o aborrecimento, o cansaço, ou só dando conta disso de um modo ritualizado, que leva a uma aparente solidariedade ritual (...). O professor mostra a sua solidez quando não conta que um fracasso profissional pode impedi-lo de dormir, fazê-lo adoecer ou levá-lo à depressão” (Perrenoud, 1995, 224-225).

Estamos perante um tipo de vivência e convivência que, potenciando o isolamento e o retraimento, tende a provocar, se seguirmos a linha de pensamento de Lefebvre (1989), desestabilização da pessoa do professor, com graves repercussões no seu desempenho profissional, podendo, mesmo, ser levado a fixar modos incorrectos de pensar e de actuar. Justifica-se, portanto, que se tente apurar um outro tipo de

vivência e convivência, assente na racionalidade, no sentido do dever, na honestidade e na perfectibilidade, de molde que se julguem “os factos e não as pessoas, com a convicção de que cada um, de forma geral, faz o que pode”, sendo, portanto, “preferível não acusar os outros, nem nós mesmos”. Deste modo, o “melhor é adoptar uma atitude pragmática, razoável e fazer calar os ressentimentos estéreis” (Lefebvre, 1989, 128-129).

Aqui chegados, impõe-se uma questão, que apenas apontaremos sem a desenvolvermos como ela mereceria: terão os sentimentos associados ao erro, que referimos, apenas essa tonalidade cinzenta, sinistra, nauseabunda, amarga, de tal modo desagradável que tendemos a evitá-los e, assim, desviamo-nos da reflexão que a racionalidade recomenda e que a responsabilidade que assumimos como profissionais impõe? Em suma, terão os sentimentos associados ao erro apenas uma valência negativa e obstaculizante? Hargreaves entende que não, na medida em que a existência desses sentimentos introduz a inquietação necessária para que as pessoas observem e se observem cuidadosamente como profissionais, podendo, nessa tarefa, detectar possibilidades de erros e, em sequência, encontrar estratégias para os enfrentar e superar, bem como para agir correctamente.

Devemos, portanto, falar duma *perturbação positiva* que se associa aos ditos sentimentos de valência negativa, ainda que para ser, de facto, positiva, essa perturbação requeira uma aprendizagem ou reaprendizagem nem sempre isenta de conflitos internos e externos. Na óptica do referido autor, a culpa, em particular, como “voz da consciência” (Hargreaves, 1998, 160), é acentuadamente relevante nesse processo de enfrentar o erro, e apesar de não contribuir, só por si, para a melhoria da actividade docente, “pode ser útil se constituir uma parte do *feedback* de controlo dos erros” (Senders & Moray, 1991, 34). No mesmo sentido já tinha ido (Popper, 1992) quando perspectivou as atitudes face ao erro sob o ponto de vista da responsabilidade “ético-prática”, a qual obriga, digamos assim, que o profissional transponha as resistências que os sentimentos mais incómodos sugerem, de modo a tornar o erro num elemento de adequação do desempenho e, inclusivamente, de inovação.

Muito claramente podemos afirmar, neste ponto, que a ressonância afectiva dos erros, se tem uma faceta que pode afastar os profissionais da reflexão sobre o seu desempenho, tem também uma faceta que os pode aproximar dela. A questão está em conseguir-se um equilíbrio entre ambas, sendo, para tanto, necessário apontar o caminho da consciencialização e formação em condições laborais favoráveis (Rauterberg, 1996). Se em áreas profissionais como a aeronáutica ou a medicina esse trabalho tem sido realizado com algum sucesso, cremos que na docência ele também

será possível, não deixando de envolver a dimensão mais cognitiva do problema, a que aludimos na introdução deste artigo e que passaremos a desenvolver.

Responsabilidade intelectual face a erros no desempenho docente

Sabemos que “é difícil considerar a existência de erro humano em tarefas onde a informação é incerta ou onde o critério de definição muda” (Miller & Swain, 1987, 222), sendo este nitidamente o caso do ensino. Com efeito, trata-se de uma actividade que ocorre em situações variadas, cada uma das quais possui aspectos únicos em relação às demais, exigindo, portanto, constantes e cuidadas análises e decisões. Por outro lado, é preciso ter presente que os critérios que guiam o desempenho dos professores são no presente, tal como no passado, de natureza diversa, consoante a linha teórica seguida e o enquadramento institucional em causa. Hargreaves (1988, 167) esclarece esta ideia, quando afirma que o ensino é uma “profissão que não possui qualquer base de conhecimento ou quaisquer padrões de exigência técnica a respeito dos quais todos estejam de acordo, não existem quaisquer critérios profissionalmente aprovados para avaliar o sucesso (...), não existem sequer possibilidades de se atingir um acordo colaborante ou uma redução da incerteza, no seio de comunidades profissionais mais pequenas”.

Assim, sem referências consistentes, parece quase impossível e, até, incorrecto abordar o erro na docência. Porém, considerando que a sua não abordagem não indica a sua ausência, à semelhança de outras áreas profissionais de carácter intelectual e que implicam grande responsabilidade face ao outro, são, em geral, considerados dois pontos de ancoragem para direccionar e aferir o que o professor faz: a *planificação* e a *reflexão*.

Tais pontos de ancoragem, ainda que não deixem de ser assumidos pelos professores, envolvem diversas instâncias que enquadram a sua acção. Deste modo, requer-se a articulação entre aquilo que se pode designar como *trabalho prescrito*, derivado de saberes teóricos e de instruções provenientes da hierarquia, e *trabalho real*, derivado de saberes apurados nas práticas profissionais, sendo que na estruturação do primeiro, devem ter-se em consideração informações fiáveis sobre o decurso do segundo, assim como na estruturação do segundo devem ter-se em consideração informações fiáveis sobre o primeiro (Montmollin, 1998). Sem esta intercomunicação facilmente se introduz a arbitrariedade, a inconsistência e a incoerência na acção docente, factores que, mais do que proporcionarem a ocorrência de erros, dificultam ou inviabilizam a sua descoberta. Além disso, e não menos importante, sujeitam-se os

professores a um impreciso mas intenso sentimento de incerteza acerca da validade do seu desempenho. Numa profissão em que, como Estrela (1999, 13) explicita, se levantam sérios problemas à definição do conceito de *qualidade educativa* são esses processos de *planificação* e *reflexão* que facultam na profissão docente “aproximações sucessivas e sucessivas reformulações”.

Para justificar a importância da *planificação* na prevenção e detecção de erros no ensino, seguimos de perto a concepção popperiana de *propensão*, que subentende a liberdade por parte de quem “possua responsabilidade especial no campo em que tem um poder especial ou um conhecimento particular” (Popper, 1999, 161) para escolher, de entre uma infinita gama de possibilidades de acção, aquela ou aquelas que se lhe afiguram como mais viáveis. Aceitando ser este o caso do professor, não devemos negligenciar o facto de a informação de que dispõe para decidir e a possibilidade de controlo das decisões poderem ser limitadas e inconstantes, e de a brevidade temporal para tomar decisões “sacrificar a qualidade do pensamento” (Moles, 1995, 20).

Ainda que consciente destas particularidades, não pode este profissional deixar de imprimir intencionalidade ao seu desempenho, de modo a torná-lo algo previsível e, em consequência, defender-se de factores que se afiguram como indesejáveis. Esta intencionalidade implica, na lógica de Popper (1999, 63), a rejeição dumas possibilidades de acção e a aceitação doutras, sendo que só algumas destas últimas serão inteiramente concretizadas, ao mesmo tempo que possibilidades não previstas se vão apresentando e requerendo novas escolhas. Deste modo, o desempenho docente, como outros desempenhos profissionais análogos, mesmo quando se estrutura como “resultado de tentativas previdentes”, permanece, até certo ponto, em aberto, não existindo, à partida, garantia absoluta de decorrer conforme as opções iniciais, nem de estar resguardado de erros. Afinal, e entre outras razões, esse processo não assenta *em toda* a informação acerca dos aspectos em jogo numa determinada situação, mas apenas e só na informação que foi possível recolher e ponderar. Mas é exactamente porque algumas escolhas foram feitas, que outras podem ser feitas, daí que a planificação, como estratégia de clarificação e de sistematização de decisões, constitua um trabalho fundamental para regular o sucesso e insucesso da acção docente.

Em virtude do que acabámos de afirmar, depreende-se que a *responsabilidade intelectual* do professor deriva, em grande medida, da propensão que pode e deve exercer, tendo sempre em atenção que ela pode ter *consequências* a três níveis: *pessoal* (efeitos do ensino nos alunos, como pessoas); *académico* (efeitos do ensino no desenvolvimento

cognitivo dos alunos) e *social e político* (efeitos do ensino na sociedade e na cultura) (Zeichner, 1993).

Como referimos, este ponto de ancoragem do ensino, de teor prospectivo, que é a planificação, requer um outro materializado na reflexão que permite alimentar “a esperança de reconhecer e de eliminar erros” (Popper, 1992, 55-56). Na verdade, o racionalismo crítico, que lhe dá forma, autoriza a auto-crítica, a crítica dos outros e aos outros sobre o trabalho projectado e/ou desenvolvido com a intenção de o aperfeiçoar.

Devemos salientar que quando nos referimos a *reflexão* não nos reportamos, exactamente, à noção que a teoria reflexiva de ensino, na linha de Schön (1983; 1987) advoga. As razões prendem-se, seguindo Estrela (1997, 15), com o facto desta teoria estabelecer uma antinomia entre racionalidade técnica e prática, com a clara desvalorização da primeira, o que constitui um “equivoco enganador”, pois “a concepção de professor como técnico não implica *ipso facto*, uma desvalorização das suas capacidades reflexivas”.

Recorrendo às palavras de Sokal & Bricmont (1999, 222), começamos por esclarecer que “um pensamento não se torna crítico com a mera atribuição desse título, mas sim em virtude do seu conteúdo”, havendo, pois, necessidade de distinguir entre método incorrecto e correcto de crítica. Quem recorre ao primeiro método invoca argumentos de carácter justificativo, procurando por todos os meios, corroborar o que pensa e/ou faz. Trata-se de um método que corresponde ao desejo profundamente humano de ver as próprias ideias e acções confirmadas e não invalidadas, de mantê-las isentas de erros, mas que acaba por se revelar uma perigosa armadilha na medida em que contribui para manter ou agravar erros, além de que “conduz ao dogmatismo ou a um retrocesso infinito ou, ainda, à doutrina relativista dos contextos racionalmente incomensuráveis” (Popper, 1999, 67). Quem recorre ao segundo método, procura perceber, antes de tudo, se as consequências do que pensa e/ou do que faz são aceitáveis. Não tem, pois, por objectivo, convencer ou converter, porquanto sabe que “uma vitória num debate não significa nada mas, modestamente, acredita que a mínima clarificação de um problema (...) constitui um grande sucesso”. A recompensa, digamos assim, reside no facto de “sentirmos que conseguimos ver as coisas sob uma nova luz ou que até nos aproximámos um pouco mais da verdade” (Popper, 1999, 67).

Este último método implica, em primeiro lugar, disponibilidade por parte da pessoa que se critica, que critica outros ou que é criticado por outros, para “pôr em causa

as crenças mais sólidas e admitir a dura possibilidade do erro” (Zeichner, 1993, 19). De facto, “se recusarmos com firmeza reconhecer onde somos susceptíveis de errar, poderemos estar certos de que o erro — até mesmo os erros graves, profundos — serão nossos companheiros para sempre. Mas, se tivermos a coragem de nos auto-avaliarmos, por muito tristes que sejam as reflexões que isso possa suscitar, as nossas hipóteses melhoram muito” (Sagan, 1998, 37).

Desta maneira, o professor, qual cientista, deve admitir que a crítica constitui um exercício implacável, onde não se aceita a possibilidade de irromperem “questões interditas, nem assuntos demasiado sensíveis ou delicados (...) nem verdades sagradas”. Esta regra, válida tanto no caso de sermos alvos de críticas, como no caso de as endereçarmos a outrem, assenta no pressuposto de que “não interessa em que medida uma pessoa é inteligente, importante ou amada” (Sagan, 1998, 46), devendo prevalecer o dever moral de acautelar e superar o erro e, assim, se evitar que tenha consequências indesejáveis ou mais indesejáveis. Quem a aceita demonstra uma espécie de despojamento em relação às suas concepções e modos de agir, mesmo que sejam os melhores que conseguiu concretizar, mesmo que para isso tenha dispendido muito esforço.

Para além deste despojamento, quem é verdadeiramente crítico revela algum cepticismo. Não se trata, como é óbvio, do cepticismo tradicional, mas de um cepticismo a que poderemos chamar utilitário, no sentido em que o sujeito que o assume tem bem presente a obrigação de desconfiar da validade das suas ideias e rotinas, de estar alerta para detectar o mais pequeno sinal de erro. As palavras de Popper (1992, 182) são, a este propósito, eloquentes: “não podemos negligenciar a nossa vigilância aos erros”, devemos procurá-los ininterruptamente e “quando os detectarmos, há que gravá-los na memória, analisá-los sob todos os ângulos”.

Mas, na atitude crítica tem de estar incluído também algum optimismo, alguma esperança de que a procura de novas ideias, a confrontação de diversas opiniões, a análise de alternativas de actuação (Zeichner, 1993, 19), conduzam à prevenção e/ou à superação de alguns erros e, deste modo, se consiga uma melhor aproximação da perfeição profissional.

Para que a reflexão exercida sobre o desempenho docente tenha consistência deve fundamentar-se, ainda, em conhecimentos e competências, referindo-se os primeiros à informação respeitante a uma determinada tarefa, bem como ao seu entendimento, e as segundas à capacidade para empreender e levar a cabo a tarefa (Senders & Moray, 1991). É justo que se afirme, neste passo, o inestimável valor das

experiências docentes de qualidade, que, por serem “conhecimentos de acção por excelência” (Montmollin, 1998, 194) que os profissionais vão seleccionando, haverá toda a vantagem em guardar deles um registo vivo e acessível, que contribuía para se evitarem erros já antes cometidos.

Demos a entender que as possibilidades de detecção de falhas no ensino aumentam quando a reflexão é realizada em ambiente colegial (Zeichner, 1993), de preferência variado. Ainda que tal ideia tenha muito de verdadeiro, requer alguma ponderação. Uma parte dessa ponderação podemos encontrá-la em Popper (1992, 182-183) quando diz: “tem-se afirmado com frequência que a discussão só é possível entre indivíduos que defendem as mesmas ideias. Considero esta afirmação falsa (...) a discussão será tanto mais fecunda, quanto mais diversificado for o meio intelectual de que provêm os diferentes participantes”, contudo para a discussão crítica ser profícua, as pessoas têm de partilhar “uma textura intelectual básica” (Popper, 1965/1999, 57), traduzida, por um lado, na disposição para compreender o interlocutor e aprender com ele e, por outro lado, no uso de uma linguagem comum. Outra parte dessa ponderação, decorre do facto de a reflexão individual “prevalecer teimosamente”, a par da reflexão colegial, sendo, portanto, “com o espírito de compreensão e não de perseguição”, que a devemos encarar (Hargreaves, 1998, 187-192). Se considerarmos que a preferência dos professores pela crítica solitária pode ter outra explicação que não seja uma leviana teimosia ou uma vulgar resistência à mudança, podemos aceitar que represente uma “economia racional” e uma “organização de prioridades, realizadas em ambientes de trabalho fortemente pressionados e constrangidos” (Hargreaves, 1998, 191). Mas, podemos também aceitar que, pelo menos em algumas tarefas, se deva a razões de ordem particular, entre as quais se contam questão de princípio, medida de privacidade, defesa em relação a interferências exteriores, tentativa de proteger a liberdade, a individualidade, preservação da imagem pessoal e profissional (Hargreaves, 1998; Perrenoud, 1995).

Nesta breve referência à reflexão, devemos, por fim, salientar que esta pode não se viver de maneira pacífica pois, por certo, a ninguém agrada ser criticado, uma vez que as pessoas, muito humanamente, “sentem uma afeição de proprietários pelas suas ideias” (Sagan, 1998, 47). Escreveu Popper, a este propósito: “as discussões sérias e críticas são sempre difíceis. Nelas entram sempre elementos não racionais, tais como problemas pessoais. Muitos participantes numa discussão racional, ou seja, crítica, consideram particularmente difícil terem de desaprender aquilo que (...) lhes é ensinado por todas as sociedades que debatem: ou seja, vencer” (Popper, 1999, 67). Têm de admitir, portanto, que qualquer que seja o processo de avaliação

do ensino “não é fácil nem confortável, mesmo quando se realizam negociações intensas, quando se celebram contratos e quando se asseguram formas de confidencialidade” (Day, 1992, 95).

Acresce que não devemos esquecer que a rotina acrítica pode resguardar o professor de “uma lucidez total” com potencialidades destruidoras da sua auto-estima, afinal, esclarece Perrenoud (1993, 23), “nenhum professor gosta de ter consciência dos seus truques para manipular os alunos, dos seus tiques, dos seus deslizos verbais, das suas cóleras, dos seus momentos de sadismo ou de pânico, das suas incoerências, das suas reacções de defesa ou de embaraço, de *stress* ou de dúvida”. Nesta profissão — continua o mesmo autor — “é-se necessariamente conduzido a fazer coisas de que se não está muito seguro ou orgulhoso. Sabê-lo constantemente seria devastador”.

Em síntese

Terminamos esta breve dissertação com as palavras de José Fragata e de Manuel Salgado que, como médicos, se têm dedicado ao erro no desempenho laboral, dando igualmente testemunho de uma atitude desejável face ao mesmo, ajudando-nos, nessa medida, a pensar o fenómeno na área do ensino.

“Em regra, relatamos casos (...) que correm bem. Por vergonha, não contamos os que correm mal e, muito menos, os descrevemos” (Salgado & Henriques, 2002, 69). Esta parece ser a nossa tendência como simples mortais, envoltos que estamos numa cultura que tende a encarar o erro com reserva, diplomacia, circunspecção, ocultação... Trata-se de uma tendência justificável sob o ponto de vista da imagem que construímos para nós próprios e que queremos proporcionar aos outros, mas que se revela altamente enganosa, mistificadora e lesiva para o avanço do conhecimento e para a resposta profissional que se espera de nós. Efectivamente, “o erro parece inevitável”, “todos devem entender que mesmo quando tudo é feito segundo as regras o erro pode acontecer” (Fragata & Martins, 2004, 24) e, nessa medida, precisamos de encontrar recursos afectivos e cognitivos para aceitar a sua existência na nossa vida e, sobretudo, para lidar com a sua eventualidade e ocorrência concreta.

Creemos, firmemente, que a aprendizagem da atitude reflexiva, a estes dois níveis, seja ela individual ou colegial, é o caminho a seguir, ainda que seja um caminho difícil e demorado porque tem de ir além das próprias palavras: tem de acompanhar a acção e tornar-se acção.

Referências bibliográficas

- Damião, M. H. (2001). *O erro no ensino: conceptualização e estudo empírico*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Day, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. A. Estrela e Nóvoa, A. (1992). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa, pp. 89-104.
- Delaire, G. & Ordonneau, H. (1989). *Enseigner en équipe*. Paris: Les Éditions D'Organization.
- Estrela, M. T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XX, pp. 301-309.
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, volume III, n.º 1, pp. 9-30.
- Fragata, J. & Martins, L. (2004) *O erro em medicina: perspectivas do indivíduo, da organização e da sociedade*. Coimbra: Almedina.
- Gloton, R. (1970). *Communication et dialogue entre éducateurs*. Paris: Armand Colin-Bourrellier.
- Gonçalves, O. (1986). Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores. *Jornal de Psicologia*, vol. 5, n.º 1, pp. 21-25.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: trabalho e cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Lefebvre, B. (1989). A valorização do pessoal docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXIII, pp. 119-136.
- Lentin, J. P. (1994). *Je pense donc je me tromp. Les erreurs de la science de Pythagore au Big Bang*. Paris: Albin Michel.
- Leplat, J. (1998). Analyse cognitive de l'erreur. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 49, n.º 1, pp. 31-41.
- Lobo Antunes, J. (2002). *Memória de Nova Iorque e outros ensaios*. Lisboa: Gradiva
- Miller, D. & Swain, A. (1987). Human error and human reliability. G. Salvendy (Ed.). *Handbook of human factors*. New York: A Wiley-Interscience Publication, cap. 2.8, pp. 219-250.
- Moles, A. (1995). *As ciências do imprevisto*. Lisboa: Afrontamento.
- Montmollin, M. (1998). Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. J.-M. Barbier (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 189-199.
- Pereira, O. G. (1983). Erro humano: uma conferência internacional. *Análise Psicológica*, vol. III, n.º 3, pp. 309-326.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Popper, K. (1985). *Sociedade aberta universo aberto*. Lisboa: Fragmentos.
- Popper, K. (1992) *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.
- Popper, K. (1999). *O mito do contexto: em defesa da ciência e da racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- Rasmussen, J. (1986). Information processing and human-machine interaction. *System science and engineering*. Vol 12, New York: A. Sage. Ed.

- Rauterberg, M. (1996). Why and what can we learn from human errors? A. F. Özok & G. Salvendy (Eds). pp. 827-830. *Advances in applied ergonomics*. West Lafayette: USA Publishing Corporation, 1996,
- Sagan, C. (1998). *Um mundo infestado de demónios*. Lisboa: Gradiva
- Salgado, M. & Henriques, R. (2002). Um caso inesquecível. *Saúde Infantil*, pp. 69-77.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Senders, J. W. & Moray, N. P. (1991). *Human Error: cause, prediction and reduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sokal; A & Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuais*. Lisboa: Gradiva.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Résumé:

L'étude de l'erreur professionnelle se centre surtout sur ses dimensions épistémologique, cognitive et d'action, en laissant dans l'ombre la dimension affective et relationnelle, qui ne peut pas laisser de lui être associée. En faisant appel à des contributions d'auteurs qui se sont penchés sur cette dernière dimension, on discute sa spécificité dans le domaine de l'enseignement et on propose un changement des attitudes des enseignants, pour que l'erreur dans la performance enseignante puisse être affrontée et travaillée, en se constituant comme une source d'apprentissage et de renouvellement des pratiques.

Abstract:

The error study on professional quality mostly looked at the epistemological, cognitive and action areas, ignoring the affective and relational aspects which cannot be left out. Based on the work of authors who have focused on this dimension, this paper discusses its specificity in the field of education and proposes that teachers' attitudes should change so that errors in teaching performance can be confronted and addressed. This would be a source of learning and a way to refresh practices.