

## **O PODER DO OLHAR NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

### **ARNALDO NOGARO**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grando do Norte. Professor da URI – Campus de Erechim e PPGEDU. Integrante do Grupo de Pesquisa Ética e Educação.  
narnaldo2@uri.com.br

### **IDANIR ECCO**

Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Integrante do Grupo de Pesquisa Ética e Educação. idanir@uri.com.br

### **IVANIA NOGARO**

Especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia e licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professora do Colégio São José – Erichim e da Rede Pública Estadual do RS. ivanianogaro@yahoo.com.br

### **Resumo**

O presente ensaio resulta de pesquisa teórica e tem o objetivo de refletir sobre o poder do olhar na relação pedagógica. Pouco se tem falado sobre isso. Há mais silenciamentos do que enunciação. No dia a dia da sala de aula a relação pedagógica acontece “entre olhares”, seja do professor, seja dos estudantes. Transcorre como produção de diferentes práticas, vivências e significados, muitos destes, velados ou não expressos, e o olhar do educador é responsável por um número expressivo deles. Para dar sustentação à nossa argumentação buscamos, na literatura, autores que pudessem nos socorrer com seus escritos e apontamentos, dentre eles Merleau-Ponty (1990, 1997, 2005), Fernández (2012), Mora (2004), Arendt (2010), Perissé (2011), Alves (2011, 2014), Freire (1997), dentre outros. O poder do olhar do professor aqui é compreendido em seu sentido metafórico, representando muito mais do que o ver físico. Carrega consigo a intensidade e a extensão da sua conduta “pedagógica”, ao mesmo tempo em que procura incluir o aluno que assume a postura de quem é “olhado”. Pretendemos suscitar reflexões e trazer à tona o entendimento de que o olhar do professor aprova, incentiva, estimula ou reprova, desanima, desmotiva, inibe. Levar o educador a desenvolver sensibilidade no olhar e aprimorar sua dimensão construtiva parece ser a intenção primeira deste texto, não sabemos se seremos suficientemente iluminados e competentes para tanto, o que nos encoraja a não desistir é a possibilidade grande que há de obtermos êxito.

**Palavras-chave:** Poder. Olhar. Relação pedagógica.

## **THE POWER OF THE LOOK IN TEACHING RESPECT**

### **Abstract**

The present test results of theoretical research and aims to reflect about the power of the look in the pedagogical relationship. Little has been said about it. There are more silencing than enunciation. In daily classroom the pedagogical relationship happens "between glances", from the teacher, from the students. It has different production practices, experiences and meanings, many of these, veiled or not expressed, and the look of the educator is responsible for a significant number of them. To support our arguments, we seek in literature, authors who could help us with his writings and notes, including Merleau-Ponty (1990, 1997, 2005), Fernández (2012), Mora (2004), Arendt (2010), Perissé (2011), Alves (2011, 2014), Freire (1997), among others. The power of the teacher's look here is understood in its metaphorical sense, representing much more than the physical view. It carries the intensity and the extent of its "pedagogical" conduct, while it seeks to include the student who assumes the posture of someone who is "looked". We intend to raise reflections and bring out the understanding that the look of the teacher approves, encourages, stimulates or disapprove, discourage, discourages, inhibits. To lead the educator to develop a sensitivity look and enhance its constructive dimension seems to be the primary intention of this text. We do not know

whether we will be sufficiently enlightened and competent to do so. What encourages us not to give up is the great possibility of obtaining's success.

**Keywords:** Power. Look. Pedagogical relationship.

*Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores.  
É preciso também não ter filosofia nenhuma.  
Filosofia é um monte de ideias, dentro da cabeça sobre como são as coisas.  
Para se ver, é preciso que a cabeça esteja vazia.*

ALBERTO CAEIRO

## **Introdução**

O ser humano é dotado de cinco sentidos. Na vida cotidiana atual, qual deles deve ser considerado o mais importante? De qual necessitamos mais? Algum deles é mais estratégico? Vivemos em uma sociedade em que as imagens tomam conta do cenário e o visual inunda os sujeitos abarrotando seu cérebro de informação e de conteúdos mais diversos. Sofremos com a invasão de nossa vida privada por meio das redes sociais e dos meios de comunicação que trazem o mundo para dentro de nosso lar e de nossa mente. Cada vez mais somos sufocados e “empanturrados” de imagens, sem, contudo, conseguirmos reagir, refutarmos ou decidirmos se desejamos ou não absorvê-las<sup>1</sup>. Fernández (2012) situa bem o contexto vivido ao declarar que nas últimas décadas, a incidência do teletecnomidiático, privilegiando imagens visuais, exige e favorece cada vez mais a fluidez, a flutuação e a amplitude do olhar, para possibilitar prestar atenção e aprender. Elas não pedem licença, simplesmente nos invadem! Como se contrapor a tudo isso? Como reagir? Como desenvolver a capacidade de enfrentamento ou de seleção do que nos interessa, separando daquilo que não desejamos?

A sociedade do consumo apoderou-se deste mecanismo e o utiliza com finalidades definidas pela lógica do mercado. O olho serve agora também como porta de entrada para o cliente em potencial, para obter dividendos e lucro.

A espontaneidade e a criatividade não são pontos de partida, ao contrário do que pensa o senso comum. São feitos de uma educação que proporciona vários modelos de atividade, a serem adaptados, criticados, misturados, combinados, superados. O que faz um texto, um objeto ou um evento ser arte é o olhar que o constitui como tal. Aceitemos o princípio contemporâneo. Mas o olhar se educa (CHARLOT, 2013, p. 229).

---

<sup>1</sup>Exemplo típico disso são os programas *reality show* como o *big brother* onde você é convidado permanentemente a dar uma “espiadinha”.

Neste texto pretendemos abordar o olhar no processo educativo sob a perspectiva do educador e do educando também, não somente de quem olha, mas de quem é olhado, sobretudo. Não vamos restringir a abordagem à educação do olhar ou o olhar enquanto objeto da arte, mas pretendemos nos guiar por um enfoque mais amplo.

Sabemos que poderíamos falar do olhar dos pais, do enfermeiro, do médico, do artista, mas neste ensaio nos ateremos ao olhar no cenário educativo, nos “entre olhares” do educador e do educando. Uma das razões que nos fazem refletir sobre este tema está relacionada à nossa tradição cartesiana que centraliza a razão e desconsidera ou secundariza outras dimensões como a emoção e os sentidos, dentre eles o olhar, perspectiva reforçada por Merleau-Ponty (1999) ao afirmar que só encontramos nos textos aquilo que nós colocamos ali, ou seja, nós produzimos os sentidos e orientamos a direção e a intensidade de nosso olhar. Tem se produzido ou escrito pouco sobre o olhar e seus interferentes na prática do professor e na vida do estudante. É sob este enfoque que queremos escrever.

Estruturamos o texto sob três enfoques basilares: caracterização de poder e de olhar; perspectivas de nosso olhar ou o que vemos quando vemos e, por último, abordamos o olhar do professor e do estudante. Desta forma acreditamos atingir nosso objetivo maior que é de demonstrar a importância do professor saber o significado das “linguagens” que utiliza e daquelas que o estudante lança mão, para com isso poder auxiliar no êxito do processo pedagógico.

### **Olhar ou visão?**

O que entendemos por “poder do olhar” será esclarecido ao longo do texto, mas faz-se necessário explicitar o sentido dado a dois conceitos em particular: “poder” e “olhar”, para que o leitor tenha parâmetros mínimos de sentido para guiar sua leitura e clarear seu uso no texto.

Torna-se necessário então, antes de qualquer coisa, conhecer a etimologia da palavra poder, que vem do latim vulgar *potere*, substituído ao latim clássico *posse*, que vem a ser a contração de *potis esse*, “ser capaz”; “autoridade”. Para Ferreirinha (2010) na prática, a etimologia da palavra poder torna sempre uma palavra ou ação que exprime força, persuasão, controle, regulação etc. De acordo com Blackburn (1997) em seu dicionário de filosofia, a palavra poder, na esfera social, seja pelo indivíduo ou instituição,

se define como a capacidade de este conseguir algo, quer seja por direito, por controle ou por influência. O poder é a capacidade de se mobilizar forças econômicas, sociais ou políticas para obter certo resultado. Muito embora, de acordo com o autor, esse poder possa ser exercido de forma consciente ou não, e/ou, frequentemente, exercido de forma deliberada.

Visando precisar melhor nosso entendimento de “poder”, referenciamos a obra de Foucault (1979) e nela buscamos um sentido dado ao “poder” não personificado nas pessoas ou instituições, mas nas tecnologias de poder como produtoras da subjetividade, ou seja, atravessadas nas relações sociais, públicas, conseqüentemente nas pedagógicas. Portanto, não existe “o poder em si”, o que existe são relações de poder, isto é, formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.

O espaço em que ocorre a relação pedagógica é um espaço público, do coletivo. É ele que torna possível a manifestação do poder. Para Arendt (2010), o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam. O poder é sempre resultante da coexistência humana, da ação de uns sobre os outros. Ele não se exerce no vazio. O espaço do convívio e da relação ancoram o poder. “É o poder que mantém a existência do domínio público, o espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam” (ARENDR, 2010, p. 250). Ele independe de fatores materiais, presentifica-se na convivência entre os homens, sendo exercido pela associação entre palavras e atos.

Poder é um verbo que carrega consigo a possibilidade de inúmeros sentidos de acordo com o contexto em que é empregado. Comumente associamos o sentido da palavra poder a imposição, domínio, cerceamento, redução de liberdade, porém, sem descartar este entendimento, interessa-nos vincular seu sentido a uma dimensão mais propositiva, de força de ânimo, construtiva. Nesta situação específica utilizamo-lo como sinônimo de potência, transmitindo a ideia de uma faculdade a exercer, força de espírito, energia vital, protagonismo. Este sentido construtivo e positivo do poder é resgatado por Arendt (2010, p. 149-250) ao afirmar que o poder

[...] só é efetivo onde a palavra e o ato não se divorciam, onde as palavras não são vazias e aos atos não são brutais, onde as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para desvelar realidades, e os atos

não são usados para violar e destruir, mas para estabelecer relações e criar novas realidades.

Assim, o “poder” do professor estará associado ao seu saber científico, às suas atitudes pedagógicas, à conduta humanizadora, ética e emancipadora do educando. Na sociedade contemporânea ele possui vínculos íntimos com o conhecimento que se entrelaça com outras questões que emergem para o homem. Mosé (2013), ao dissertar sobre os desafios contemporâneos da escola confia que na sociedade atual o poder ganha contornos diferenciados de outras etapas da história da humanidade.

Na nova sociedade, tem poder quem agrega pessoas e faz isso quem tem alguma coisa a dizer, quem tem algum tipo de conteúdo e quem compartilha. É em torno do saber que as pessoas se colocam, especialmente em torno das pessoas que produzem saber. E um saber é um olhar, um conceito, uma interpelação. Diante do turbilhão de informações, diante da crise de valores que vivemos, as pessoas estão em busca de um modo de ver, de uma perspectiva (MOSÉ, 2013, p. 26-27).

Para a autora citada, vivemos uma transformação que chegou muito rapidamente amparada em uma sociedade na qual a desigualdade não é mais dada pela condição econômica somente, mas também pela formação intelectual e cultural. Como consequência resulta instabilidade e incertezas, onde se instaura um novo cenário no qual o professor “[...] não é aquele que sabe tudo, mas aquele que se interessa por tudo, que se dispõe a conhecer junto com os alunos” (MOSÉ, 2013, p. 55). Gadotti (apud MOSÉ, 2013) sintoniza sua fala ao exposto ao afirmar que se apossar, ter a informação hoje não é ter poder, o poder advém do saber pensar, elaborar, produzir a informação, assertiva com a qual concordamos e acrescentamos a ideia de transformar esta informação em conhecimento.

Olhar é um daqueles conceitos que muitos autores e escritores utilizam sem explicitar ou precisar o sentido que lhe dão. “Fala por si só”. Isto pode ser comprovado por títulos de artigos científicos, livros, eventos, congressos. Em muitas situações é adjetivado, como recurso para reforçar um sentido escolhido, dentre os possíveis pela polissemia da palavra: “olhar sensível”, “olhar de cuidado”, “olhar de aprovação”, “olhar clínico”, “olhar amoroso”.

Olhar constitui-se no modo pedagógico de ver e acompanhar o estudante e os diversos acontecimentos de sala de aula, vinculado a uma dimensão que ultrapassa a visão física, estando associada a alguns dos sentidos atribuídos por Ferreira (1999). Em seu

dicionário aponta que olhar, etimologicamente, deriva da expressão latina *odoculare*, significando fitar os olhos ou a vista em, mirar, contemplar, olhar de cara, encarar, pesquisar, observar, sondar, examinar, estudar, tomar conta de, cuidar, velar por, dentre outros. Também em suas origens o termo olhar (mirar), do latim *mirari*, significa maravilhar-se, assombrar-se, ficar curioso, surpreender-se que com o passar do tempo ressignificou-se para ato de prestar atenção.

Como podemos verificar há uma gama de significado, optamos por apresentá-los, pois, no dia a dia da sala de aula é isso que o professor faz com seu aluno, seja com a finalidade de levá-lo a aprendizagem, incentivá-lo nas tarefas, seja para “discipliná-lo”, “controlá-lo”. “Grande parte do sucesso do que acontece em aula depende da visão que temos dos alunos” (BAZARRA, 2008, p. 92).

Chamamos atenção que concebemos o olhar como um atributo tanto do professor quanto do estudante, como cada um olha e é olhado, o que exige uma atitude diferenciada segundo Bemfica e Azevedo (2012, p.53), pois só

[...] podemos olhar o outro e sua história, se temos conosco uma abertura de aprendiz que se observa e se debruça sobre a própria história. Na ação de perguntar sobre o que vemos, rompemos com as lacunas desse saber, buscando a teoria para aplicar nosso pensamento e nosso olhar. Então, a ação do olhar vem a ser um ato de estudar a si mesmo, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira.

O olhar tem sido abordado nas áreas das artes e da comunicação associado a imagens, mídias e outros artefatos. Embora não descartamos a dimensão imagética, nosso enfoque tem um sentido mais metafórico, simbólico, muito próximo do que Alves (2010, p. 1) expressa em um texto denominado “Educação do olhar”, do qual extraímos um excerto.

A primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm de ser educados para que a nossa alegria aumente. As crianças não veem “a fim de”. O seu olhar não tem nenhum objetivo prático.

A importância dos sentidos no desenvolvimento das pessoas é uma preocupação de longa data. Poderíamos pensar que se trata de uma temática recente em função das pesquisas e estudos que esclarecem e explicam muitas questões, especialmente da psicologia do desenvolvimento e da neurociência nas duas últimas décadas. Rousseau (1992) preocupou-se com o desenvolvimento dos sentidos na infância, por volta de 1760,

em sua obra *Emílio* ou *Da Educação*, faz alusão à importância da educação dos sentidos ou de permitir que a criança explore o máximo suas potencialidades e fortaleça seu corpo.

Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida (ROUSSEAU, 1992, p. 16).

Embora cada sentido tenha sua utilidade e função para a vida humana, de acordo com Bernardo (2013), a cultura ocidental supervaloriza a visão e a audição como intuições mais evoluídas. Portanto, o visar instaura-se como o momento elementar para o conhecimento. O visar é entendido como um processo seletivo do olhar, orientado por imagens internalizadas pelo sujeito. A visão é apresentada como um dos sentidos privilegiados, a tal ponto que quando alguém menciona que está desprovido dele passamos a imaginar ou relatar possíveis dificuldades em conduzir sua vida e sua rotina diária. Apesar da visão ser distinguida com toda essa nobreza queremos pensar sob outro ponto de convergência que é o olhar, na direção de como Fernández (2012) compreende-o, ou seja, ver não é o mesmo que olhar, assim como o ouvir não é o mesmo que escutar, nem movimento é o mesmo que gesto e memória não é o mesmo que recordação, pois organismo não é o mesmo que corpo.

Para nós o olhar é mais profundo e carregado de significados do que a visão, ele não se limita a ela. De acordo com Fernández (2012), o organismo provê a visão, mas o corpo constrói o olhar. “Olhar é como fotografar, abre inúmeras possibilidades diante de tantas incertezas que nos amedrontam” (HADDAD, 2009, p. 44). Elegemos a cadeia de significados que o olhar carrega como nosso objeto de reflexão. Olhar vai além do “enxergar” físico, traz consigo elemento de diferentes naturezas e, mais especificamente, na relação pedagógica, possui poderes que estão além dos que conseguiremos elucidar. O que desejamos está muito próximo do que Fernández (2012, p. 26) externa: “Postulo a necessidade de resgatar a multiplicidade de sentidos que o termo *olhar* abre desde seu início, associando-o ao deixar-se surpreender, permitindo-se ver diferente, ativo, transformador e criador”.

Perissé (2011) ao reportar-se à etimologia da palavra ensinar e à sua matriz inglesa invoca um sentido pouco usual, mas de grande valor para desvelar um conteúdo intrínseco à relação pedagógica. Vamos ao que ele afirma.

O verbo inglês *see* (“ver”) está unido a essas considerações poético-etimológicas. Provém da mesma raiz *sekw*. Quem aprende segue com os olhos. O professor faz sinais para que o aluno veja e interprete. O aluno lê para ver, seguindo no ar as palavras do professor, ouvindo no texto a palavra que ensina (PERISSÉ, 2011, p. 21).

O trabalho do professor está repleto de nuances no que se refere ao “olhar” e seus sentidos correspondentes. Seguindo a linha de raciocínio de dissecar as palavras, Perissé (2011, p. 59) traz a palavra ideia associada ao ver em sua etimologia. “De fato, a razão vê por meio das ideias. Ou ainda: é nas ideias que a razão vê”. Portanto, quando um professor apresenta uma ideia, estimula o pensamento criador está provocando luz, ensinando a ver. “Esperamos dos professores palavras lúcidas, com as quais possamos acender outras tantas ideias” (PERISSÉ, 2011, p. 62). Para Bernardo (2013), se o conhecer está diretamente apoiado no visar, numa intencionalidade, então é necessário o entendimento deste olhar; é necessário compreendermos os limites e possibilidades desta percepção; é necessário o exercício deste olhar.

### **Como vemos o que vemos?**

Aprender a ver é um processo complicado que envolve o desenvolvimento coordenado de dezenas de áreas cerebrais. A Neurociência não trata do olhar, mas do sentido da “visão” e de sua função de captar o mundo ao seu redor e conduzi-lo ao cérebro humano. Embora não faça referência ao significado do “olhar” que estamos explorando, pensamos ser oportuno discorrer a respeito do que esta ciência apresenta sobre a visão pois há alguns aspectos importantes, especialmente aqueles que se referem a como as informações são assimiladas por nós e como “lemos” o mundo e produzimos emoções por meio da visão. Em outras palavras, como nossos órgãos dos sentidos “[...] traduzem os eventos que ocorrem ‘lá fora’, em processos que acontecem ‘dentro’, no cérebro” (MORA, 2004, p. 54).

Os estudos da Neurociência nos apontam o conhecimento mais “físico”, importante na construção dos sentidos produzidos pelo cérebro com interferência no que denominamos “olhar do aluno e do professor”, isto é, são os receptores da “visão” que conduzem os sinais que se transformam em conteúdo emocional, afetivo, comportamental.

Quando olho, me detenho e permaneço diante de um objeto, procuro os seus aspectos, faço associações, sínteses. O meu olhar tem uma intencionalidade, visa conhecer imediatamente algo. O ocidente afirma a

primazia do ver, do olhar como constituinte da linguagem e do sentido da realidade. Segundo Chauí (1998, p.33) “a primazia do olhar molda a linguagem e nossa forma de pensar o mundo, nessa lógica, conhecer é clarear a vista” (BERNARDO, 2013, p. 3).

Mora (2004) esclarece afirmando que as informações procedentes dos sentidos adquirem um “colorido emocional” que não existe na natureza, mas permite ao indivíduo viver nela. É dessa maneira que nossos sentimentos impõem significados inexistentes ao mundo. “Na realidade, esses sistemas emocionais do cérebro ‘criam’ percepções em uma combinação que vai desde a predisposição genética dos indivíduos até as modificações plásticas induzidas pelo meio ambiente” (MORA, 2004, p. 64-65). O mesmo autor ainda reforça.

Hoje sabemos que a complexa maquinaria de receptores complexos, como é a retina dos olhos, funcionam não só para “traduzir”, mas também para “analisar” e esmiuçar em pequenos fragmentos aquilo que imediatamente o cérebro reconstrói em um longo e laborioso processo de síntese (MORA, 2004, p. 54).

Para os pesquisadores que investigam a respeito de como o cérebro processa informações recebidas dos sentidos, há muito para se descobrir a esse respeito, somente algumas páginas deste livro foram decifradas. Um dos maiores enigmas está relacionado a esclarecer se nosso conhecimento de tudo o que nos cerca é “real”, isto é, se existe tal qual “lá fora” ou é um mundo construído, inteiramente ou em parte, por nosso cérebro e diferente, portanto, de outros mundos possíveis. Como cada um cria seus significados particulares e interpreta o que recebe pelos sentidos?

De acordo com Fiori (2008) chegam até nossos órgãos sensoriais inúmeras estimulações, porém nem todas se tornam informações significantes. Filtragens são operadas em diversos níveis nos quais os processos de atenção representam um papel essencial. Assim, tudo que enxergamos resulta da interpretação de mensagens que são inicialmente apenas energia eletromagnética. “Essa energia, chegando ao olho, estimula as células da retina, o que resultará no nascimento da mensagem nos nervos traduzindo esse estímulo visual” (FIORI, 2008, p. 74).

Sabemos que determinadas espécies de animais não veem cores e que pessoas com lesões cerebrais específicas desenvolvem uma síndrome conhecida como acromatopsia, que faz com que vejam tudo em matizes do cinza, o que interfere significativamente na sua forma de ver e interpretar o mundo. A visão também pode ficar

comprometida quando a pessoa agnosia visual, isto é, uma incapacidade de perceber ou decodificar as informações visuais.

Em meio a muitas interrogações há algumas convicções e uma delas é de quando vemos um objeto não basta ele existir somente, mas o fundo sobre o qual se vê esse objeto interfere sobremaneira. A visão é um sentido extraordinário, pois nossa natureza nos dotou da capacidade de reunir formas, cores e outras características, permitindo uma visão unificada. Mora (2004, p. 62) utiliza o exemplo de uma orquestra para representar o que ocorre no nosso cérebro pelo trabalho dos neurônios na construção da consciência visual. Esse sistema é capaz, então, “[...] de fazer interpretações entre as diferentes visões e abstrair uma visão do objeto que permite, posteriormente, seu reconhecimento, quando esse for mostrado em uma posição, orientação ou forma completamente nova, jamais apresentada antes”.

O que a natureza nos deu precisa ser aprimorado, ou seja, o olhar, de acordo com Benfica e Azevedo (2012) requer cuidado consigo e com o grupo, e presença em dose significativa. O ver e o escutar pertencem ao processo da construção desse olhar. Também, não fomos educados para a escuta. Um olhar e uma escuta dessintonizados é uma forma de alienação da realidade do grupo.

### **O olhar do educador e do estudante**

A preocupação com o olhar do estudante deve estar relacionada, dentre outros fatores, também com os processos atencionais, uma vez que quando não há atenção não há entrada de informação na memória de trabalho e conseqüentemente aprendizagem. O professor precisa estar vigilante ao que ocorre na sala de aula no que tange ao que e como o aluno observa, com que grau de atenção e com que se envolve. “Um ambiente estimulante e agradável pode ser criado envolvendo os estudantes em atividades em que eles assumem um papel ativo e não sejam meros expectadores” (COSENSA; GUERRA, 2011, p. 48).

Cabe ao professor inteirar-se a respeito das emoções, de sua importância e função no agir humano. Cosensa e Guerra (2011) destacam o papel das emoções no ser humano e não consideram, por si mesmas, boas ou más, como muitas vezes nos querem fazer acreditar, mas a forma como lidamos com elas pode fazer diferença em nossas relações sociais. Elas envolvem respostas periféricas (que podem ser percebidas por um observador

externo) como sudorese, alteração da expressão facial, dilatação da pupila, dentre outros movimentos corporais; e respostas fisiológicas internas acompanhadas por um sentimento emocional (euforia, desânimo...) que são mais difíceis de identificar e precisar. No entanto, há algo em comum entre as duas respostas: têm origem no cérebro e cada uma delas é processada em distintos circuitos e sistemas.

Jerusalinsky (2011) ao falar do sentido do olhar afirma que o olhar do bebê para sua mãe e vice-versa é um dos retratos mais significativos de vínculo primordial. Mesmo sem enxergar com nitidez até os seis meses de idade, as crianças preferem o rosto humano a outros objetos. Se essa preferência não ocorre no tempo inicial de seu desenvolvimento, pode levar a posterior evitação ativa do olhar, sintoma de falha estrutural na constituição psíquica.

O professor preocupado com a tarefa de aprender do estudante procura criar um ambiente e definir estratégias que o auxiliam a chegar ao melhor resultado. Para Hargreaves (2002) a maneira como o ambiente profissional do ensino é organizado afeta de forma significativa o modo como o trabalho intelectual e emocional do ensino é concretizado.

A postura do professor serve de bússola, sinaliza e transmite mensagens expressas e subliminares que orientam a direção que o estudante deve tomar. “[...] nada é menos neutro que a maneira de se movimentar na sala de aula, de olhar cada um e cada uma, de parar ao lado da carteira deste ou daquele, de dar a palavra àquele em vez de a este, de começar pedindo o caderno de fulano” (MEIRIEU, 2005, p. 134). Ser muito rígido ou permissivo resulta em conduta correspondente por parte do estudante conforme a leitura que ele faz desse comportamento docente. Fica subentendido para o aluno que ele pode algumas coisas e outras não ou pode tudo de acordo com a interpretação que faz da postura do professor.

Na visão de Russell e Airasian (2014) as percepções também são comunicadas indiretamente, como quando um professor espera pacientemente que um aluno pense a respeito de um problema, mas só dá alguns segundos quando se trata de outro aluno; quando ele expressa palavras de encorajamento e segurança a um aluno, mas diz “só tente” para outro; ou encoraja um a “pensar”, mas outro a “chutar”. “O temo de voz, a proximidade física, os gestos, o local onde os alunos são colocados e outros sinais revelam aos alunos como eles são percebidos na aula” (RUSSELL e AIRASIAN, 2014, p. 44). Daí

a relevância deste saber que existem outras “leituras” que são feitas pelos discentes, além do que é expresso pelas palavras e pelas regras definidas e acordadas com o grupo.

A presença do professor no espaço da sala de aula, seus atos, gestos, acenos, movimentos do corpo servem de referência ao estudante.

Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo, e no som singular da voz. Essa revelação de “quem”, em contraposição a “o que” alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exibir ou ocultar-, está implícita em tudo o que esse alguém diz ou faz (ARENDDT, 2010, p. 224).

Segundo Bzuneck (2010), ao lado das verbalizações do professor, um importante fator de conhecimento do valor ou importância de uma disciplina por parte dos alunos consiste em o próprio professor mostrar que acredita nessa importância e assim atuar como modelo para seus alunos. Russell e Airasian (2014), partilham desta concepção ao afirmar que o aluno observa o modo como o professor interage com ele e começa a se comportar do jeito ou no nível que o professor espera, quer a expectativa original seja ou não correta.

No “olhar” do professor está oculta uma estratégia pedagógica que revela aos poucos pelas suas palavras, pelos movimentos do corpo, pelos recursos metodológicos que utiliza. “O professor, na sua condição de sujeito, elabora representações do espaço escolar pela quais organiza sua ação, toma decisões, resolve conflitos e exerce intencionalmente sua ação educativa” (MARTÍNEZ, 2008, p. 77). No entanto, nem tudo é revelado e nesse silenciamento há “muitas falas” que circulam entre professores e alunos e que vão sendo decodificadas em cada contexto específico e que se tornam responsáveis por aproximações ou hiatos e distanciamentos. Galand (2011) explicita o que diversos estudos mostram: quanto mais um aluno percebe as relações professores/alunos como de boa qualidade, mais ele procura por objetivos de proficiência e mais se interessa pela sua jornada escolar. “Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho” (FREIRE, 1997, p. 110).

Valéry (1998) afirma que o pintor oferece o seu corpo à arte, parafraseando-o afirmamos que o professor oferece seu corpo para ensinar, ou seja, transforma-o num instrumento de comunicação, de aprendizagem, pelo qual o estudante vai resgatando a

cartografia necessária que o conduza ao aprendizado. Mas há outro corpo “em jogo” na aprendizagem: o corpo do educando. Fernández (1990) enfatiza que em todo processo de aprendizagem estão implicados os quatro níveis (organismo, corpo, inteligências, desejo), e não se poderia falar em aprendizagem excluindo algum deles. Todo conhecimento tem um nível figurativo que se inscreve no corpo. Assim, ao educador não deveria bastar-lhe que seu aluno faça bem as multiplicações e divisões, ou respondo a uma avaliação. Existe um sinal inconfundível para diferenciar a ortopedia da aprendizagem: o prazer do aluno quando consegue uma resposta.

O corpo forma parte da maioria das aprendizagens, não só como *enseñas* mas como instrumento de apropriação do conhecimento. O corpo *é enseña*, pois através dele realizam-se as demonstrações da voz e a veemência go gesto, canalizam-se o interesse e a paixão que o conhecimento significa para o outro. (PAÍN apud FERNÁNDEZ, 1990, p. 59).

Alves (2011) afirma que o olhar é um sentido extraordinário e ao mesmo tempo possessivo pois tudo que vê deseja trazer para dentro do corpo, ideia compartilhada por Bernardo (2013) ao expressar que a visão conduz o corpo no espaço e no tempo. Quando o olhar seleciona um objeto, ele desloca o corpo no espaço, põe o corpo diante do objeto para que o sujeito se aproprie deste objeto. Merleau-Ponty (1997, p. 20) fala do movimento do corpo, de como o olho o acompanha e de como o visível passa a ser parte de nosso ser. “Tudo o que vejo está, por princípio, no meu alcance, pelo menos ao alcance do meu olhar, edificado sobre o plano do ‘eu posso’”. Não se trata de uma apropriação física, material, mas um reconhecer-se e compreender-se no outro. Os objetos passam a ser nossos prolongamentos.

O lugar pedagógico que o professor vai ocupar está muito relacionado à sua concepção de autoridade e de como ele a exerce na prática. A docência como exercício democrático e de diálogo vincula-se aos movimentos que estudantes e professores farão e ao grau de liberdade que cada um possuirá no cotidiano da sala de aula. A maior ou menor segurança do professor está relacionada à sua competência profissional técnica, pedagógica e de gestão do grupo. Para Freire (1997), a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional.

Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para

coordenar as atividades de sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica o professor (FREIRE, 1997, p. 103).

Os escritos sobre educação se referem muito à sala de aula como espaço da fala do professor e escuta dos alunos e da necessidade de revermos tais posturas, redirecionando os papéis docentes e discentes. É aqui que se situa o protagonismo como alguém capaz de maior escuta do que fala. Escuta esta entendida além da possibilidade auditiva. Freire (1997, p. 135) nos auxilia, de maneira precisa, na definição deste comportamento docente. Para ele, escutar, no sentido, aqui discutido, “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala”.

Colocar-se em estado de escuta demanda do professor humildade pedagógica, não como mero formalismo burocrático, mas como atitude de grandeza de espírito de quem reconhece seus limites, as diferenças em relação aos outros e a vocação humana como identidade em relação aos demais. Segundo Freire (1997), exige afirmar-se na convicção de que ninguém é superior à ninguém e o rompimento com a falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra.

### **Considerações Finais**

Arroyo (2011) considera que o repensar da educação nasce de um olhar atento, próximo às formas de viver dos educandos e educadores-docentes, dele poderá vir um repensar radical da educação e de suas teorias e práticas. Os significantes que permeiam o trabalho do professor requerem dele sensibilidade para monitorar e avaliar seu trabalho de forma contínua. Existe muito de expresso e de subentendido na postura e na linguagem do professor. Não basta que ele tenha intenção, desejo ou pense sobre determinado assunto, situação ou fato, faz-se necessário traduzir tudo isso em ações e em linguagem que sejam compreensíveis aos estudantes. “A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo“(FREIRE, 1997, p. 109).

Do professor exige-se lucidez e exemplaridade ética, uma vez que sua autenticidade transparece por meio de suas práticas e palavras. Acreditar que o estudante não tem percepção de sua conduta e que, portanto, torna-se possível dissimular ou agir de

forma incoerente, é um ledô engano. Rancière (2013), ao referir-se a despeito do princípio da veracidade sustenta que os homens se unem porque são homens, seres distantes e que possuem a capacidade de suspeitar e identificar quando há ou não autenticidade em seu agir. Segundo ele, o homem é um ser que sabe muito bem quando aquele que fala não saber o que diz.

O professor deve estar atento às “leituras” que os estudantes fazem a seu respeito. Neste sentido, quanto maior abertura e diálogo houver entre educador e educandos e dos educandos entre si, maiores serão as possibilidades de compreensões mútuas e de entendimento da “linguagem” com que cada um se comunica. “Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (FREIRE, 1997, p. 109).

## Referências

ALVES, R. Educação do olhar. **Revista Pais & Filhos**. São Paulo: Manchete, 2010. Disponível em: <<http://www.paisefilhos.pt/index.php/opinioao/rubem-alves/2324-educacao-do-olhar>> Acesso em: 07 de março 2014.

\_\_\_\_\_. **Aprender a aprender**. São Bernardo do Campo: ATTA Mídia e Educação, 2011. DVD.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARROYO, M. **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BAZARRA, L. *et al.* **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança**. São Paulo: Paulina, 2008.

BEMFICA, V.; AZEVEDO, C. A educação estética ambiental do olhar e do escutar: do estranhamento à criação. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Rio Grande, 7, 2012.

BERNARDO, M. J. *et al.* Percepção e educação do olhar. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs\\_titulos/PERCEPCAO\\_E\\_EDUCACAO\\_DO\\_OLHAR.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs_titulos/PERCEPCAO_E_EDUCACAO_DO_OLHAR.pdf) Acessado em 07 de maio de 2013.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BZUNEK, J. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BUROCHOVITCH, Evely **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. **A atenção aprisionada: Psicopedagogia da capacidade atencional**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRA, A. B. **Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. RAs relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **RAP**, Rio de Janeiro, ano 44, n. 2, mar./abr. 2010.

FIORI, N. **As neurociências cognitivas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALAND, B. Práticas de ensino e adaptação dos alunos à escola. In: GALAND, Benoit e BOURGEOIS, E. (Orgs.). **Motivar-se para aprender**. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, H. J. **O que quer a escola? Novos olhares possibilitam outras práticas**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

HERGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JERUSALINSKY, J. Um olhar que faz diferença. **Mente & Cérebro**. A mente do bebê: o fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. São Paulo: Dueto Editorial, 2011, v. 3.

MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C (Org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas/SP: Alínea, 2008.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Campinas/SP: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. **O olho e espírito**. Lisboa: Gallimard, 1997.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MORA, F. **Continuum**: como funciona o cérebro? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PERISSÉ, G. **O valor do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte, 2013.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1992.

RUSSELL, M.; AIRASIAN, P. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. Porto Alegre: Penso, 2014.

VALÉRY, P. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci (1894)**. São Paulo: 34, 1998.

**Recebido em:** 19.04.2014

**Aceito em:** 06.07.2015