

## Reconquistando o coração democrático da educação

### Regaining the democratic heart of education<sup>1</sup>

Gert Biesta<sup>2</sup>  
Maynooth University  
University of Edinburgh  
[gert.biesta@ed.ac.uk](mailto:gert.biesta@ed.ac.uk)

**Resumo:** No presente ensaio, o filósofo Gert Biesta aprofunda-se na análise das relações entre educação, aprendizagem e democracia. Sua abordagem teórica tem contribuído significativamente para as teorizações pedagógicas contemporâneas, tanto no Brasil, quanto no cenário internacional.

**Palavras-chave:** Educação; Aprendizagem; Democracia.

**Abstract:** In this essay, the philosopher Gert Biesta goes deeper into the analysis of the relationships between education, learning and democracy. His theoretical approach has significantly contributed to contemporary pedagogical theorizations, both in Brazil and abroad.

**Keywords:** Education; Learning; Democracy.

### Tudo a ver com aprendizagem?

Deixei de contar as vezes que li ou ouvi pessoas dizerem que a educação é “só uma questão de aprendizagem”, que as escolas são “lugares para aprender”, que as salas de aula são “comunidades de

---

<sup>1</sup> A tradução do ensaio foi realizada por Lene Belon.

<sup>2</sup> Gert Biesta. Maynooth University (Ireland) e University of Edinburgh (UK).

aprendizagem”, que o trabalho dos professores é “facilitar a aprendizagem dos alunos” e que todos nós deveríamos nos tornar “aprendizes por toda a vida”. Se a educação é uma questão de aprendizagem, e se tal aprendizagem deve prosseguir por toda a nossa vida, seria melhor fecharmos as escolas, pois as lições que aprendemos na rua são muito mais poderosas do que aquilo que as escolas jamais poderão propiciar. Do ponto de vista da aprendizagem, não é nada menos do que um escândalo que crianças pequenas no Paquistão e em Bangladesh sejam perfeitamente capazes de costurar roupas de grife e tênis da Nike, ao passo que crianças do mundo ocidental não teriam a menor ideia de como começar tais tarefas. De modo parecido, enquanto a moderna neurociência afirma que só depois que os lobos frontais estão suficientemente desenvolvidos é que podemos esperar algum senso de responsabilidade das crianças pequenas, há somente um século, crianças de oito anos trabalhavam o dia inteiro em minas, com um alto senso de responsabilidade, mesmo sob terríveis condições de trabalho.

A predominância da linguagem da aprendizagem na educação, um fenômeno ao qual tenho me referido como “aprendificação” do discurso e da prática educacional (ver, por exemplo, Biesta, 2009; 2019), continua a surpreender-me. Não porque aprendizagem e educação não tenham nada a ver uma com a outra (embora ache que há mais coisas implicadas na educação do que na aprendizagem, pois há mais coisas implicadas na vida do que na aprendizagem). É que a linguagem da aprendizagem não é nem precisa, nem suficiente o bastante como linguagem educacional. O ponto de vista da educação nunca é o de que pessoas jovens somente aprendem; é o de que elas aprendem algo, o de que elas aprendem por uma razão, e o de que elas aprendem de alguém. O que a linguagem da aprendizagem oculta é que, diferentemente da aprendizagem, a educação sempre levanta a questão do que as crianças devem aprender, por que devem aprender e por qual tipo de relações elas podem aprender. A educação, diferentemente da aprendizagem, sempre levanta questões sobre conteúdo, sobre propósito e sobre relações.

Isso não significa que, quando o discurso da educação é o discurso da aprendizagem, o conteúdo, o propósito e as relações estejam ausentes. Porém, a linguagem da aprendizagem tem contribuído significativamente para a emergência de uma “dieta” educacional um tanto restritiva, em que o único foco da educação se tornou o de produzir “resultados de aprendizagem” mensuráveis em um pequeno número de áreas curriculares. Isso é parcialmente o resultado de uma constante referência retórica aos supostos “fundamentos” da educação, sem envolvimento em uma discussão significativa sobre o que esses fundamentos devem ser<sup>3</sup>. É parcialmente o resultado de uma obsessão com a eficácia entre os pesquisadores educacionais e os criadores de políticas, esquecendo-se que educação eficaz nunca é automaticamente ou necessariamente boa educação (BIESTA, 2016). Há também o impacto problemático da indústria global de mensuração da educação, que não só contribuiu para um novo “senso comum” sobre o que supostamente conta em educação – resultados de aprendizagem mensuráveis –, como também lançou os países em uma

---

<sup>3</sup> Tendo a pensar que um país onde todos leem, escrevem e contam perfeitamente, mas onde ninguém tem um senso de democracia, realmente não deu atenção aos seus fundamentos.

batalha pela melhor posição nos rankings do PISA, em vez de focarem na questão do que poderia ser boa educação no contexto e ambiente específicos de cada um.

Esta situação não é boa para os estudantes, que são pressionados a “ter bom desempenho” em um pequeno número de áreas curriculares. Não é boa para os professores, que são pressionados a garantir que seus alunos “tenham bom desempenho”. Não é boa para a própria educação, que é cada vez mais uma máquina de produção em que somente certos resultados contam; em que não são mais vistas como relevantes as questões sobre o que ela demanda para “produzir” tais resultados, ou por que certos resultados importam e outros não, e se até mesmo deveríamos focar em resultados. É uma triste situação, especialmente quando os estudantes sucumbem sob a pressão do bom desempenho em culturas em que o fracasso não é tolerado. É uma triste situação, especialmente quando a segurança do emprego dos professores depende de sua habilidade em pressionar seus alunos para o desempenho. E é uma triste situação à luz de uma ativa história em que a educação estava intrinsecamente conectada ao projeto democrático de igualdade – o direito igualitário a uma educação significativa para todos, em vez do direito trivial de competir na “corrida de ratos” do desempenho global.

### **Reiniciando o sistema: a prioridade do propósito**

O que parece ter sido esquecido na busca frenética por eficácia, resultados e “desempenho” é que tudo paira sobre a questão de para que a educação realmente é – a questão do sentido e do propósito da educação. Essa questão tem sido tomada pelas respostas simplistas (e, por isso, sedutoras) da indústria global de mensuração da educação (BIESTA, 2015; D’AGNESE, 2017). A questão de para que é a educação continuará a ser uma questão política (KLIEBARD, 2004; APPLE, 2018), sem respostas fáceis. Sempre encontraremos uma gama de visões e valores concorrentes, pelo menos quando nos envolvemos com tal questão de uma maneira democrática. O reconhecimento de tudo isso é de especial importância para opor-se às sugestões de que a questão do propósito da educação é meramente técnica, passível de ser resolvida simplesmente se tivermos mais dados, mais pesquisa, mais mensuração, etc. Embora isso possa gerar informações interessantes, jamais resolverá a questão para nós.

Isso não significa sugerir, no entanto, que a discussão sobre o sentido e o propósito da educação está inteiramente aberta e que a educação pode ser lançada em qualquer direção possível (embora assim possa parecer às vezes, da perspectiva daqueles que trabalham na sala de aula). Acho muito útil – como muitos outros também – distinguir três domínios legítimos de propósito que toda educação deveria considerar. Escolas, faculdades e universidades têm um importante papel a cumprir em proporcionar, a crianças e jovens, o conhecimento e as habilidades que lhes tornam possível atuar efetivamente no mundo. Esse é o trabalho de qualificação – diferente do trabalho de obter qualificações ou certificados. Apesar de ser uma importante tarefa da educação, a qualificação não é tudo. A educação também tem um importante papel em propiciar

orientação a crianças e jovens: para encontrarem seu caminho em um mundo cada vez mais complexo. Esse é o trabalho educacional de socialização, em que introduzimos nossos alunos nas tradições e nas práticas, e os convidamos a encontrar seu próprio lugar dentro delas – nas tradições e nas práticas profissionais, nas tradições e nas práticas sociais e culturais, nas tradições e nas práticas religiosas e não religiosas, nas tradições e nas práticas científicas e artísticas, e assim por diante. A ambição, aqui, nunca deveria ser uma “forte” socialização, ou seja, simplesmente forçar as crianças e os jovens a seguirem determinados modos de ser e de fazer. Ao contrário, trata-se de oferecer-lhes orientação significativa e um senso de direção.

A qualificação é um domínio praticamente não contestado do propósito educacional, apesar de haver questões difíceis, tanto sobre que conhecimento e que habilidades devem estar em pauta, quanto sobre o que significa, para os estudantes, “obter” tal conhecimento e habilidades. Eu argumentaria que só ser capaz de reproduzir conhecimento ou de desempenhar uma habilidade, sem compreender o que é que se sabe ou que se domina, é algo sem sentido, isso se não for perigoso. O trabalho de socialização é mais controvertido, pois nosso mundo é complexo. Como dar orientação sempre implica uma seleção, somos confrontados com difíceis escolhas até mesmo antes de começarmos a definir como poderíamos convidar nossos alunos a encontrarem seu caminho em nosso mundo complexo (o que, novamente, requer entendimento, mais a capacidade de “navegação” e de sábio discernimento).

Com relação à qualificação e à socialização, as sociedades contemporâneas têm muitas expectativas com relação à educação. Uma forma de descrever a crise contemporânea na educação é que essas expectativas têm se concentrado inteiramente em uma estreita visão de qualificação e em uma visão restritiva de socialização – em detrimento de tudo que deveria tornar o trabalho de qualificação e de socialização estimulante e significativo, em vez de maçante, repetitivo e punitivo para alunos e professores. Embora a sociedade tenha expectativas legítimas em relação à educação, gostaria de argumentar que a educação não é somente uma função da sociedade, para usar termos sociológicos. Em linguagem mais coloquial, a educação não é apenas uma loja que deve dar aos clientes o que eles pedem. A educação deve assegurar que os jovens não sejam somente objetos do que outras pessoas acham que eles deveriam aprender, ser e tornar-se. Ao contrário, a educação deve garantir que as crianças sejam sujeitos por seu próprio direito, que possam conduzir sua própria vida – e conduzi-la bem. Este é o terceiro domínio do propósito educacional, a subjetivação. É neste domínio que a questão da democracia emerge e, como argumentarei, encontra seu próprio “lar”<sup>4</sup>.

## **Educação, liberdade e democracia**

---

<sup>4</sup> Ver, por exemplo, Biesta (2017, Cap. 1), onde explico mais detalhadamente as razões para usar esse termo ligeiramente estranho. Uma importante distinção encontra-se entre ser objeto das vontades e desejos de outras pessoas e ser sujeito de sua própria vida. Também se pode pensar em termos de gramática, em que o sujeito de uma frase é aquele que age, aquele que “executa” a ação.

A questão da liberdade tem uma longa história no pensamento educacional. Contudo, por muito tempo, a educação estava disponível, em grande parte, para aqueles que já eram livres – os homens livres na cidade-estado de Atenas, por exemplo, que pela educação (em grego, *paideia*) tinham a oportunidade de lapidar-se. Essa oportunidade não estava disponível para as mulheres, nem para os escravos, nem para os artesãos – eles tinham que trabalhar, e não ser (ou se tornar) educados. É só no período moderno que a liberdade de todos os seres humanos se tornou uma preocupação da educação, não como algo que precisasse ser refreado ou suprimido por meio de cultura, socialização e moralização, mas como um valor por direito próprio e, em linguagem mais contemporânea, como um direito humano fundamental. A ideia de que a liberdade de cada indivíduo importa está conectada com o que poderíamos chamar de três “Rs” dos tempos modernos: o R de Renascença, que colocou os humanos cada vez mais no centro da atenção; o R de Reforma, que defendeu que todos têm o direito de ler a Bíblia; e o R das revoluções que emergiram no mundo ocidental ao longo do século XVIII e no início do século XIX.

Jean Jacques Rousseau, em *Emílio, ou Da Educação*, defendeu em 1762 a importância da liberdade e reconheceu que os educadores tinham um importante trabalho a fazer em relação à liberdade das crianças. Rousseau compreendeu totalmente que a emergente liberdade da criança corre o risco de ser subjugada por tudo que lhe chega de “fora”, por meio de todas as expectativas, exigências, pressões e tentações que a sociedade gera. É por essa razão que os educadores devem criar certo grau de distanciamento entre a sociedade e a criança; uma espécie de espaço livre onde a criança possa encontrar o mundo, em vez de ser completamente atingida por ele. O trabalho dos educadores não é ocultar o mundo da criança, mas criar uma “esfera” a partir da qual o mundo pode ser encontrado, de tal modo que a criança consiga alcançar um grau de “soberania” (também poderíamos dizer independência ou autonomia) diante do mundo “externo”. Essa tarefa talvez seja ainda mais urgente hoje do que no tempo de Rousseau, uma vez que o mundo externo está entrando cada vez mais nas vidas dos jovens, especialmente por meio da tecnologia digital.

Rousseau também apontou que não há apenas o desafio contínuo de manter-se atento a tudo que vem de fora, mas que também há forças emergindo de “dentro” – o que Rousseau chamou de “paixões” – que podem atingir a criança. Além do desafio de entrar em relação com o mundo externo em vez de ser determinado por ele, há igualmente, portanto, o desafio de entrar em relação com o mundo “interno” em vez de ser determinado por ele. No que diz respeito a ambos os desafios, há um importante trabalho a ser feito pelos educadores a fim de permitir que o “eu” do estudante emergja e adentre o mundo.

Como educadores, nunca podemos produzir o “eu” do estudante. Toda a questão de ser um “eu”, para usar uma expressão estranha, mas precisa, é que se trata justamente do trabalho do “eu” e de ninguém mais. O que podemos fazer é abordar o estudante como “eu” – ou melhor: abordar o “eu” do estudante – e estimular nossos alunos a serem um “eu” e a não se desviarem desse desafio. O pensador educacional alemão Dietrich Benner (2015) introduziu a bela expressão “*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*” para designar seu trabalho

educacional, que pode ser traduzida como “convocar” ou “encorajar” os jovens à “autoação” – e a ênfase, aqui, reside em “auto”, não em “ação”. É de crucial importância ver que a subjetivação, como uma “modalidade” do que os educadores fazem diante de seus alunos, e não como um processo, não tem a ver com encorajá-los a serem eles mesmos, e sim com encorajá-los a serem um eu. Mais precisamente, trata-se de encorajá-los a não esquecerem que podem ser um eu, algo que pode ser bem difícil.

Marcar a diferença entre “ser você mesmo” e “ser um eu” é importante porque muitos de nós, especialmente em sociedades capitalistas neoliberais, estamos constantemente ouvindo que podemos e deveríamos ser nós mesmos e, mais especificamente, que podemos ser quem quisermos ser (se tivermos dinheiro e recursos suficientes). A questão da identidade – que é a questão de ser você mesmo – é relevante, principalmente naquelas situações em que algumas identidades ainda não têm permissão para existir. Encontrar sua identidade e expressá-la plenamente jamais pode ser o mais importante da educação, do mesmo modo como não pode ser o mais importante da vida. Para ser sincero: se todos os seres humanos lutassem para atingir sua própria identidade “pura” como indivíduos ou grupos, em breve, estaríamos nos encaminhando para uma guerra, ainda mais no mundo superpovoado onde vivemos. Afinal, a identidade pura só pode existir sem a presença – sem falar na interferência – de outros com outras identidades. Assim que reconhecemos que temos que viver nossas vidas em um mundo que compartilhamos com outros, temos que reconhecer que há limites no que e como podemos ser. Tais limites provêm de outras pessoas, ansiosas por conquistarem seu próprio lugar no mundo. Os limites também vêm do mundo físico e natural, conforme evidenciado pela atual crise ambiental.

Como educadores, nosso interesse é que as crianças encontrem sua própria liberdade e que a nova geração deseje entrar no mundo e nele encontre soberania. Trabalhamos com a esperança de que as crianças tenham interesse em algo mais do que em si mesmas e sigam seus próprios desejos. Trabalhamos com a esperança de que elas prossigam “além” do modo infantil de estar no mundo. Como educadores, também trabalhamos com a esperança de que, encontrando sua soberania, elas não renunciem ao mundo e não o afastem. Trabalhamos com a esperança de que elas sigam “além” do “reflexo adolescente”, por assim dizer. Embora possa ser necessário que todos nós passemos por essas fases para atingirmos a soberania, esperamos que as crianças, por fim, consigam permanecer na relação com o que e como o outro é – encontrando espaço para si mesmas, sem esquecer que outros também precisam encontrar espaço e que isso exigirá contínua negociação e concessão. Trabalhamos com a esperança de que a nova geração consiga chegar a uma relação madura com seus próprios desejos e com o mundo à sua volta.

Este não é apenas um tema ou ambição educacional. É precisamente aqui que a “preocupação” da educação, se estiver interessada na liberdade madura da criança, e não no “fazer-só-o-que-quer-fazer” infantil, se encontra com a “preocupação” da democracia. O “projeto” da democracia – que é frágil e precário, porém, crucial – não se trata de guerra pela identidade pura, mas do constante e difícil “dar-e-receber” para garantir que possa haver liberdade igual – liberdade real, liberdade madura, liberdade

democrática – para todos. Essa liberdade significa estar-em-relação, em vez de estar-em-isolamento. Se a escola puder ser um lugar – uma “esfera” – onde propiciamos tempo e espaço à nova geração para que se encontre, para que encontre o mundo e trabalhe neste difícil desafio de tentar existir no e com o mundo de forma madura, ela realizará sua tarefa educacional e ao mesmo tempo contribuirá para o contínuo, infindável trabalho da democracia.

## Referências

- APPLE, Michael. **Ideology and the curriculum**. Fourth edition. New York: Routledge, 2018.
- BENNER, Dietrich. **Allgemeine Pädagogik**. 8. Auflage. Weinheim/München: Juventa, 2015.
- BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 21, n. 1, p. 33-46, 2009.
- BIESTA, Gert. **Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy**. Boulder, Co: Paradigm Publishers, 2010.
- BIESTA, Gert. Resisting the Seduction of the Global Education Measurement Industry: Notes on the Social Psychology of PISA. **Ethics and education**, v. 10, n. 3, p. 348-360, 2015.
- BIESTA, Gert. Improving education through research? From effectiveness, causality and technology, to purpose, complexity and culture. **Policy Futures in Education**, v.14, n. 2, 194-210, 2016
- BIESTA, Gert. **The rediscovery of teaching**. London/New York: Routledge, 2017.
- D’AGNESE, Vasco. **Reclaiming education in an age of PISA**. Challenging OECD’s educational order. London/New York: Routledge, 2017.
- KLIEBARD, Herbert. **The struggle over the American curriculum: 1893-1953**. Third edition. New York: Routledge, 2004.

---

Agradecemos ao professor Gert Biesta pela gentileza de nos oferecer a possibilidade de publicar a tradução deste ensaio. Abaixo segue a referência da versão original:

Biesta, G. (2021). Regaining the democratic heart of education. In M Soskil (Ed), *Flip the system US: How teachers can transform education and strengthen American democracy* (pp 32-38). New York: Routledge.

Submetido: 10/03/2021

Aceito: 12/03/2021