



**PODE A EDUCAÇÃO SER CONVERTIDA EM UMA VERDADE
PARTICULAR DE SUJEITOS HUMANOS?**

*CAN EDUCATION BE CONVERTED INTO A PARTICULAR TRUTH OF
HUMAN SUBJECTS?*

Dinora Tereza Zucchetti ¹

1 Graduada em Serviço Social pela Universidade de Caxias do Sul (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). É professora titular da Universidade Feevale no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas, Educação no Campo Social e Educação e Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: educação não escolar, educação em tempo integral e formação de educadores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5003571199553094>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7122-1025>. E-mail: dinora@feevale.br



Introdução

“Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano” é o título da obra de Gert Biesta (2017) que segue resenhada. Filósofo e educador holandês, docente na Universidade de Luxemburgo, editor de *Studies in Philosophy and Education*, centra seus estudos no campo democrático, em investigações sobre a teoria e a filosofia da educação. O livro possui 206 páginas, foi traduzido para o português por Rosaura Eichenberg e publicado pela Editora Autentica no ano de 2017, compõe a coleção Educação: experiência e sentido, coordenada por Jorge Larossa e Walter Kohan.

O sumário apresenta de início um prólogo intitulado “A educação e a questão do ser humano” e é finalizado por um epílogo denominado “Uma pedagogia da interrupção”. Num conjunto de seis capítulos, Biesta (2017) discute temas complexos onde aprendizagem, presença, linguagem, espaço, democracia estão entre as questões centrais. Na complexidade contemporânea busca, por meio do debate, enfrentar o dilema: quanto é difícil a educação num mundo que desconsidera as pluralidades e as diferenças humanas. Circunstâncias do dia a dia nas escolas da educação básica e, também, presentes no ensino superior, especialmente, na formação de professores, consubstanciam a escrita da obra. Para os leitores, a possibilidade de conhecer os estudos realizados pelo autor, com destaque para a atualidade e relevância dos mesmos. Eis o mote para a escrita dessa resenha!

O livro, desde as primeiras páginas, especialmente endereçado a educadores e educadoras, possui uma forte característica: é profundamente didático. Explico: o autor, ao longo do texto, explora o recurso de apresentar suas teses a partir da elaboração de questões norteadoras. Busca, por meio delas, demonstrar suas conexões à medida em que introduz cada novo capítulo. Ao mesmo tempo, ao final de cada um deles, oferece uma síntese do que foi tratado.

A obra apresenta, também, o mérito de proporcionar ao leitor um diálogo com pensadores que contribuem para o necessário entendimento da educação enquanto direito humano e princípio da democracia. Entre eles: Hanna Arendt, Emmanuel Levinas, John Dewey e Zygmunt Bauman. Desse modo, as referências ao final do livro compõem um acervo que contribui para que o leitor possa aprofundar a temática apresentada.

No seu conjunto a obra considera uma reflexão de base, qual seja: o que pode ocorrer se tentarmos superar, no sentido filosófico, os fundamentos humanistas da educação moderna: o dever ser e a autonomia racional? Sobre o dever ser, o autor afirma que essa questão não pode ser respondida *a priori*, isto é, antes de que se participe do ato educativo. Esclarece que quando uma resposta é dada anteriormente à experiência educativa é porque estamos mediante a equivalência de um anseio e, portanto, ela é apresentada enquanto uma cobiça. Em referência à autonomia racional, indaga sobre a ideia iluminista da emancipação por meio da compreensão racional de todas as coisas, o que refuta veementemente.

Deste modo, Biesta (2017) contesta as hipóteses expressas ciente de que vivemos numa era pós-moderna ou pós-colonial, em que não há uma única racionalidade a explicar os fenômenos sociais e o mundo natural. “Hoje a questão mais importante é como podemos reagir responsabilmente ao que e a quem é o outro, e como podemos viver pacificamente com o que e com quem é o outro” (BIESTA, 2017, p. 31).

Ainda na perspectiva da refutação das hipóteses, Biesta (2017) critica toda a comunidade racional quando reprodutora de um discurso de representação daquilo que dever ser dito, enquanto finalidade de uma educação essencialista e universalizante. Tal concepção, afirma a socialização (escolar) enquanto metodologia que visa a ação individual e individualista, estado de ordem necessário à manutenção da sociedade moderna.

Perante o ideário que busca romper com uma racionalidade fechada, em que a aprendizagem é sobreposta à linguagem enquanto prática social, importa para o autor que a educação recupere uma linguagem da e para a educação. Exemplifica: “algo se perdeu na mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem [com a] ascensão do conceito de ‘aprendizagem’ e o conseqüente declínio do conceito de ‘educação’” (BIESTA, 2017, p. 30 e 31).

Isto é visível em sociedades como a brasileira, em que diante do abandono da educação pública de qualidade, em sentido *lato*, por vezes, resta a oferta da aprendizagem no seu sentido mais escolarizado possível. Consideração que nos permite refletir sobre o que ocorreu com as

escolas brasileiras, em especial entre as públicas, no período da pandemia do Coronavírus, nos anos de 2020 e 2021. Não bastasse o Brasil ter sido um dos países que mais permaneceu com as escolas fechadas, o retorno às aulas tem sido permeado por um discurso fatalista, especialmente, por parte de alguns intelectuais. A narrativa é a de que serão necessárias décadas para que se recupere o que foi perdido, no período de quase dois anos. Sim, foram muitos os prejuízos, mas nada é irreversível e, muito menos, a longuíssimo prazo.

Posições como essas relacionam a escola, prioritariamente, a aprendizagens de conteúdos e desconsideram as tantas outras formas, modalidades de práticas educativas, que emergiram das comunidades e de outras políticas sociais para educar, cuidar e assistir as crianças e os adolescentes que ficaram privadas do convívio escolar. Isso não significa, em absoluto, desqualificar a importância das escolas, mas reconhecer as redes de proteção que, em parte, substituíram a sua função social, no período em que permaneceram fechadas. Outrossim, serviram de base para o acesso às tecnologias da informação, muitas vezes indisponíveis nas casas dos estudantes e/ou quando presentes apresentando-se insuficientes: ora na qualidade, tempo, ora na quantidade de equipamentos necessários ao grupo familiar.

Alinhado ao exposto e em oposição a uma forma escolar no sentido atribuído e criticado por Vincent e Thin (2001), Biesta (2017, p. 32 e 33) referencia “a necessidade de uma aprendizagem de vida inteira e a criação de uma sociedade aprendente [ao que propõe chamar de] nova linguagem da aprendizagem”. Isto é, preconiza a elaboração de novas teorias da aprendizagem focadas nos aprendentes, sugere que as mesmas avancem para além dos ideais centrados na emancipação de estudantes/consumidores/clientes, bem como no individualismo prescritivo representado no anúncio de uma mercadoria, a fim de buscar o renascimento da educação como um bem público.

Com a pergunta “onde começa a educação?”, Biesta (2017, p. 44) lança a tese de que a educação inicia mediante uma confiança sem fundamentos. De sorte que do resultado do ato de educar nunca se saberá o que pode acontecer. Neste sentido, educar não será apenas transmitir conhecimentos, tampouco habilidades e valores universais. Será ato que permite transformar, perturbar, tornar os estudantes presença pela sua singularidade e intersubjetividade; não enquanto substância e/ou essência. Assim, é impossível não se desacomodar mediante a afirmação de que as relações que se estabelecem entre sujeitos aprendentes necessitam ter base numa confiança sem fundamentos; modalidade de relação desvestida de todos os *a priori*s, tão caros às práticas educativas e a profissionais da educação.

Ainda afirma que tornar-se presença de seres únicos demanda o reconhecimento da existência de um espaço intersubjetivo e de um deslocamento presente em uma das mais clássicas perguntas que todos fazemos, com maior ou menor frequência. Isto é, sugere a mudança da indagação: de onde estou, para onde está você? Argumenta que o mundo da outridade é a base para compreendermos o mundo da e na educação. Talvez, por isso o autor faz um recorrente chamamento à responsabilidade ética de educadores e as educadoras no exercício da docência.

De modo geral, é possível afirmar que Biesta (2017) conchama os leitores para uma transformação dos ideais de uma comunidade racional, de linguagem hegemônica - onde sempre se diz algo sobre alguma coisa, regida por uma lógica fechada, para uma concepção de educação onde o que mais importa o que é realizado em comum. Considera, inclusive que, muitas vezes, o fazer coletivo é produzido entre os que nada tem em comum, o que é, ao meu ver, bastante perturbador. Na escola isso altera substancialmente a concepção de aprendizagem como aquisição, para uma aprendizagem de criação, de invenção, de responsabilização. A isso denomina um segundo nascimento “nossa vinda ao mundo como seres individuais e únicos” (BIESTA, 2017, p. 100), em relação ao primeiro nascimento, o de ordem física.

Avança com seus postulados em direção aos princípios da justiça e, com base em estudos sobre a virtude, mira uma escola enquanto um tipo particular de comunidade, onde muitas coisas podem acontecer na esfera dos direitos individuais e sociais. Liberdade, ação, pluralidade, são imperativos que Biesta (2017, p.101) recupera a partir de Arendt (2007), perguntando sobre “quão difícil deve ser a educação?”, em referência à qualidade da experiência, em detrimento da mera existência da instituição escolar.

Segue produzindo questões para orientar a leitura: qual será o papel da educação de agora? O que precisa ser realizado pelos educadores para receber os recém-chegados? O que entendemos

por educação? Todas problematizações urgentes e cujas respostas retomam a tradição da *Bildung* em torno das singularidades e das responsabilidades contemporâneas.

Na esteira dessas questões indaga, reiteradamente, acerca das disfuncionalidades de criações de espaços e do desfazer dos conhecimentos tidos como hegemônicos. Chama a atenção, mais uma vez, para a responsabilidade de educadores sobre o fazer em num terreno onde a experiência não se dá a conhecer de antemão.

Aqui podemos atualizar as questões trazidas pelo autor, pensando nos efeitos da pandemia sobre a educação e as escolas. Parecíamos dominar espaços, tempos, dinâmicas, percursos didáticos quando, repentinamente, uma saída de cena que seria temporária, de curto prazo, se tornou permanente por quase dois anos. Todas as certezas ferrenhamente defendidas em nome da dimensão conservadora da educação, no sentido atribuído por Maturana (1998), precisaram ser colocadas entre parênteses.

Mediante esse cenário tivemos a possibilidade de produzir novas questões em torno da função social das escolas, entre elas, quais são os conhecimentos necessários à população brasileira. Contudo, no retorno à presencialidade se tem ouvido, com certa frequência, que a volta ao espaço escolar tem ocorrido em boa medida por meio da velha, conhecida e criticada forma escolar (VINCENT; THIN, 2001). Por exemplo: o uso de celulares que entre os estudantes mediou a ausência física e foi aposta no ensino à distância e híbrido, passa a ser demonizado por um sem-número de professores, a exemplo do que ocorria antes da pandemia. Essas são outras narrativas, no âmbito da educação básica, escutadas no exercício da docência em cursos de licenciaturas.

Retornemos à Biesta (2017). Há vários outros temas de relevância a compor a obra, entre eles, sem dúvida, o papel das escolas nas sociedades democráticas e a relevância de uma redefinição do que seja democracia na prática docente. Aqui, o autor se separa, por completo, da concepção de educação no seu sentido de instrução; aquela que faz reduzir as tecnologias da educação a objetivos pré-determinados, enquanto técnica e estratégia educacional. Critica a dimensão instrucional da educação, especialmente, quando alinhada a metas de avaliações de larga escola, na perspectiva da política neoliberal. A ideia de uma “esfera pública” enquanto comunidade desplurizada, redutora de experiências, é repelida em todas as direções.

Na esfera da atividade humana, Biesta (2017) retoma o diálogo com Arendt (2007) lançando mão de um ponto fundamental na obra, qual seja: defende a pluralidade da condução humana nas suas diversas expressões mediadas pelo trabalho, pelo labor e pela ação. “Se, nesse ponto, passamos do domínio da política para o domínio da educação, é antes de tudo importante ter em mente que não devemos pensar na política como uma metáfora para a educação”, afirma Biesta (2017, p. 126). Por meio dessa compreensão, a tradição da *Bildung* reaparece na obra para enfatizar a dimensão educacional e política da educação. O autor enaltece a necessidade da discussão sobre pluralidade, diversidade, diferença, inserção na era da globalização e seus efeitos sobre o humano, nos modos como o faz Bauman, no livro *Globalização: as consequências humanas* (1999).

Num contexto de tantas adversidades, Biesta (2017) assevera que os recém-chegados e os chegados há mais tempo demandam um mundo responsável e criativo, e que a educação tem a urgência de romper com sua dimensão fortemente socializadora. Aquela que se produz por meio de práticas pedagógicas funcionalistas, definidas de antemão e reduzidas à produção de técnicas. Nesse sentido, Biesta (2017, p. 152), reafirma, mais uma vez, a responsabilidade dos educadores para uma combinação que ele nomeia de paradoxal “ou desconstrutiva – da educação e seu desfazer”. Sugere que por meio dessa estratégia, será possível recuperar a linguagem da educação na era da aprendizagem, reconfigurar a escola por meio da democracia, resgatar a singularidade do humano, superar o instrumentalismo e o individualismo da prática educativa, a fim de “sustentar sociedades em que a ação democrática e a subjetividade democrática sejam possibilidades reais” (BIESTA, 2017, p. 160).

Pelo exposto não resta dúvida que é o campo democrático, no que tange a educação, uma das questões centrais para Biesta (2017). Não porque deposite nas escolas o poder de criar ou salvar democracias, mas porque as reconhece enquanto instituições indispensáveis para que as sociedades fortaleçam seus espaços de possibilidades de reais relações democráticas. Para tanto, recorre a Dewey (1936) para afirmar a democracia enquanto um modo de vida e, portanto, atribuir-lhe um significado muito maior do que o de uma mera forma de governo. Reconhecendo em

Dewey (1936) um grande defensor da relação de reciprocidade entre a democracia e a educação, Biesta (2017) se alinha a concepção da democracia como um processo contínuo, em constante elaboração e descoberta, organizada e reorganizada por meio da discussão cotidiana e do diálogo. Não defende uma educação para a democracia, mas um educar por meio de estratégias que contribuam para construir uma concepção social de formação de um sujeito democrático, que participe e comunique num ambiente social. “A melhor maneira de educar para a democracia é por meio da democracia, isto é, por meio de formas democráticas de educação (BIESTA, 2017, p. 165).

Diante de tal entendimento não é possível deixar de chamar a atenção à relação possível entre os ensinamentos de Gert Biesta e Paulo Freire. Embora, o autor, nessa obra, não cite o intelectual brasileiro a interlocução entre eles é bastante evidente. Vários estudiosos apontam para a aproximação. Vale citar Guilherme e Freitas (2017).

Adiante, Biesta (2017, p. 182) formula as perguntas: “podem as crianças e os adolescentes ser pessoas democráticas no inteiro da escola?” e “o que isso exigiria das escolas”? Para tanto, analisa os espaços de iniciativa dados aos estudantes, concepções de currículo que orientam práticas pedagógicas, noções de linguagem enquanto habilidade, não somente por assimilação e sim pela participação, o lugar do agir num mundo de pluralidades, diversidades e diferenças. Conclui, fazendo um chamamento às escolas para a ação. Dá como exemplo a criação de condições, por parte dos professores, para que os estudantes exercitem suas subjetividades de sujeitos sociais pelo agir na sociedade e não, exclusivamente, no espaço da escola.

Reitera que a educação, mais exatamente o ambiente educativo, demanda a responsabilidade educacional dos envolvidos, o que “requer um equilíbrio fino – ou, como chamei: desconstrutivo – entre o compromisso e a abertura”, afirma Biesta (2017, p. 192). Daí que a educação nunca poderá ser reduzida a um conjunto de objetivos e programas de aprendizagem que prescindam da experiência de viver com outros. Nesse sentido, o ineditismo da prática educativa não cabe em planejamentos que se repetem anos após anos e que, grosso modo, são elaborados tendo por referência uma infância e uma adolescência universalizante, homogenia e fixa.

Para finalizar, de minha parte, o depoimento da grandeza das contribuições desse autor para as urgências da educação brasileira. Além de informar que, recentemente, outro livro de Gert Biesta foi traduzido para o português. Trata-se do “A (re)descoberta do Ensino” (2020). Sugiro, igualmente, a leitura.

Referências

- ARENDR, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Paulo: Pedro & João. 2020.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
- GUILHERME, Alexandre A.; FREITAS, Ana Lucia S. de. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em: www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44003 Acesso em: 17 de nov. 2021.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens da educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998
- VINCENT, Guy; THIN, Daniel. Sobre a História e a Teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092026/mod_resource/content/3/VINCENT%2C%20G.%20LAHIRE%2C%20B.%20THIN%2C%20D.%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escolar.pdf Acesso em: 17 de nov. 2021.

