

A PARTIR DO ÂNGULO DO PROFESSOR¹

FROM THE TEACHER'S ANGLE

DESDE EL ÁNGULO DEL DOCENTE

Gert Biesta¹ 0000-0001-8530-7105

¹ University of Melbourn – Melbourne, Victoria, Austrália; gert.biesta@unimelb.edu.au.

RESUMO:

Neste artigo defendo que, para compreendermos o que é especial e distintivo na educação, deveríamos abordar a educação a partir da perspectiva do professor. Demonstro que essa sugestão vai contra uma tendência no discurso educacional que é de posicionar o aprendiz e sua aprendizagem no centro da atenção. Explico o problema, em especial porque se corre o risco de enfraquecer a importância e unicidade do que os professores realizam e esquecer a posição única que as escolas, colégios e universidades enquanto instituições públicas ocupam nas sociedades contemporâneas. Partindo da perspectiva do professor, defendemos o ensino e a escola que, como discuto em todo este artigo, é fundamental para resistir à contínua ‘aprendificação’ da prática, da política e da pesquisa educacional.

Palavras-chave: ensino; professores; currículo; didática; escola.

ABSTRACT:

In this article, I argue that, in order to understand what is special and distinctive about education, we should approach education from the perspective of the teacher. I demonstrate that this suggestion runs counter to a tendency in educational discourse to place the learner and learning at the centre of attention. I explain the problem, particularly because this tendency risks weakening the importance and uniqueness of what teachers do and overlooking the unique position that schools, colleges, and universities occupy as public institutions in contemporary societies. From the teacher’s perspective, I defend teaching and the school, which, as I discuss throughout this article, are fundamental for resisting the ongoing “learnification” of educational practice, policy, and research.

Keywords: teaching; teachers; learnification; curriculum; didactics; school.

RESUMEN:

En este artículo sostengo que, para comprender qué es lo especial y distintivo de la educación, debemos abordarla desde la perspectiva del docente. Demuestro que esta propuesta va en contra de una tendencia presente en el discurso educativo que sitúa al estudiante y al aprendizaje en el centro de la atención. Explico el problema, ya que esta tendencia corre el riesgo de debilitar la importancia y la singularidad de la labor docente, además de pasar por alto el lugar único que ocupan las escuelas, los institutos y las universidades como instituciones públicas en las sociedades contemporáneas. Desde la perspectiva del docente, definiendo la enseñanza y la escuela, que, como analizo a lo largo de este artículo, son fundamentales para resistir la

¹ Este artigo é uma transcrição literal de uma palestra proferida em 19 de abril de 2024 na Universidade de Lisboa, como parte de uma série de palestras convidadas pela UNESCO sobre o futuro da educação. Tradução de Ricardo Uebel. Revisão da tradução de Roberto Rafael Dias da Silva.

creciente «aprendificación» (learnification) de las prácticas, las políticas y la investigación educativas.

Palabras clave: enseñanza; docentes; aprendificación currículo; didáctica; escuela.

Introdução: do ensino à aprendizagem

Abordar a educação a partir da perspectiva do professor pode não ser um movimento muito popular numa época em que muitos parecem argumentar que o futuro da educação de fato está no enfoque nos aprendizes e sua aprendizagem (veja Muir, 2022 na Escócia; Campbell; Harris, 2023; um exemplo da Finlândia veja em Lonka, 2019; e para uma discussão crítica veja Biesta, 2023a). Essa tendência não é nova. Já em 1995, Barr e Tagg (1995) anunciaram a mudança “do ensino à aprendizagem” como “novo paradigma” para a educação. Nas últimas décadas, assistimos a um processo de “aprendificação” da educação (veja o termo em Biesta, 2010), isto é, a tendência de discutir tudo que há sobre educação primordialmente em termos dos aprendizes e sua aprendizagem. Isto tornou-se o pilar do diálogo pedagógico.

A “nova linguagem da aprendizagem” (Biesta, 2006a) prefere falar sobre aprendizes em vez de alunos ou estudantes, sobre ambientes de ensino em vez de escolas, comunidades de ensino do que aulas, sobre facilitadores da aprendizagem do que professores, e sobre aprendizagem ao longo da vida em vez de educação de adultos. O “*Vision Statement for the Future of Scottish Education*” (Campbell; Harris, 2023) ilustra bem esse ponto. Isso não se deve apenas ao fato de seu título ser “*All learners matter*” [Todos os aprendizes importam], mas também porque a declaração fala de forma consistente sobre “aprendizes”, sobre a ambição de que “todos os aprendizes sejam apoiados em ambientes de aprendizagem inclusivos” e de que tenham “experiências de aprendizagem de alta qualidade.” Há inclusive a sugestão de que o sistema educacional na Escócia deva tornar-se “um sistema de aprendizagem”.

A forma gentil de dizer — mas eu tendo a pensar que as questões são bem sérias e complexas (veja, e.g., Biesta, 2004, 2015a, 2018) — é que a linguagem dos aprendizes e da aprendizagem não é suficiente como linguagem da educação. Acima de tudo, a questão da educação nunca é que crianças e jovens simplesmente aprendam; no mínimo, a questão da educação é que as crianças aprendam algo, que aprendam por uma razão, e que aprendam de alguém ou, mais geral, que as relações educacionais importam para a aprendizagem.² A

² Digo “no mínimo” porque não penso que a aprendizagem é o que importa na vida dos seres humanos (veja Biesta, 2015a; 2018). Em suma, a aprendizagem trata de como mudamos em consequência das interações com o mundo ao nosso redor. Embora isso seja importante, enquanto seres humanos temos também a capacidade — e obrigação — de julgar o que encontramos na nossa vida e, quando necessário, dizer “não” em vez de simplesmente se deixar levar [nota do autor]

educação, portanto, sempre levanta questões de conteúdo — o “o quê” da educação —, de propósito — o “para quê” da educação —, e de relações educacionais significativas e propícias — o “como” da educação (veja, e.g., Biesta, 2010; 2015b).

A estrutura da educação, portanto, não é simplesmente a do ambiente de ensino em que os aprendizes aprendem e os professores facilitam sua aprendizagem (veja também Biesta, 2022d), mas é mais específica, mais distintiva e mais precisa do que aquela. E a sugestão que desejo pôr “à mesa” neste artigo é que, para compreendermos o caráter único e distintivo da educação, realmente precisamos partir da perspectiva do professor.

A navalha de Biesta

Antes de apresentar os principais componentes do argumento que desejo seguir neste artigo, gostaria de introduzir um dispositivo que pode ser útil na argumentação em favor da perspectiva do professor. Leitores que conheçam a história da filosofia podem estar familiarizados com “a navalha de Ockham”. Trata-se da sugestão formulada pelo filósofo medieval Guilherme de Ockham (1285–1347/1349), segundo a qual “a pluralidade não deve ser postulada sem necessidade”, ou, em latim: “*Pluralitas non est ponenda sine necessitate*”. Com esse princípio, Ockham pedia que os filósofos não tornassem as coisas mais difíceis do que precisavam ser. Ockham sugeria, mais especificamente, que se deve sempre preferir uma explicação ou relato com menos elementos ou componentes.

Gostaria de propor um princípio semelhante que denomino “navalha de Biesta”. No latim do Google Tradutor aparece “*Educationem solum habet punctum ea quae fieri non possunt sine educatione*.” Num português simples, sugere-se que “A educação só tem sentido naquilo que não pode acontecer sem ela.” A ideia dessa navalha é de que muitas coisas, inclusive as que ocorrem nas escolas, colégios, universidades e outros ambientes educacionais, podem de fato também ocorrer sem a educação e, mais especificamente, sem professores nem ensino. Isso significa que, para colocar em evidência o que é distintivo na educação, precisamos ver se conseguimos identificar aquelas “coisas”, usando um termo geral, que só ocorre por meio da educação. Precisamos identificar, em outras palavras, aquelas “coisas” em que a educação é essencial em vez de accidental, como colocarei abaixo. Vamos ver até onde conseguimos ir com essa navalha.

O futuro da educação: uma narrativa comum

Já mencionei que nas discussões contemporâneas sobre educação há uma forte tendência

de se centrar nos aprendizes e sua aprendizagem. Tal linguagem não é predominante apenas nas discussões sobre o que está acontecendo atualmente na educação. É proeminente também em opiniões sobre o rumo que a educação deveria tomar, isto é, em opiniões sobre o futuro da educação. Uma narrativa comum que frequentemente encontro sobre o futuro da educação é mais ou menos o seguinte.

A narrativa parte da observação de que no passado a educação dizia respeito às escolas — frequentemente chamadas de “escolas tradicionais” ou de “escolarização tradicional” — e que hoje deva ser considerada coisa do passado. No futuro, argumentam, não precisaremos mais das escolas, mas deveremos transformá-las em poderosos ambientes de aprendizagem. Em tais ambientes, os aprendizes é que estão no centro, não os professores, e os ambientes de aprendizagem serão planejados para que os aprendizes possam seguir suas próprias trajetórias de aprendizagem. Numa configuração ideal, os aprendizes aprenderiam a partir de situações da vida real, como se aceita que assim se está lhes propiciando adquirir o conhecimento e habilidades que os permitirão se adaptar de forma rápida e bem-sucedida a um mundo em rápida transformação. E essa, argumentam, é a melhor preparação para o futuro, que, na maioria dos casos, é descrito como desconhecido. Nessa narrativa, o professor é visto como facilitador da aprendizagem. Não é mais, portanto, o “*sage on the stage*”³, mas deveria ser um “*guide on the side*”, como acrescentou certa vez um colega meu: deveria se tornar um “*peer at the rear*”, mais um aprendiz entre seus pares em comunidades de aprendizagem inclusivas, dinâmicas e em constante evolução.

Assumo que os principais componentes desta narrativa são conhecidos da maioria dos leitores. É possível também que os leitores que chegaram até aqui concordem com o que está sendo exposto e possam até ter se entusiasmado com ela. Embora eu compreenda esse entusiasmo até certo ponto — a narrativa soa atraente quando comparada à visão estreita da educação imposta de cima para baixo — ainda assim, gostaria de levantar algumas questões acerca desse suposto futuro da educação. Parto da observação de que o que aqui se propõe talvez não seja tanto um futuro para o qual devemos avançar, mas sim um passado que já tentamos superar. O que tenho em mente?

³ As metáforas “*sage on the stage*” (sábio no palco), “*guide on the side*” (guia ao lado) e “*peer at the rear*” (parceiro na retaguarda) são usadas em debates educacionais para contrastar diferentes papéis do professor. A primeira critica o modelo tradicional de transmissão unilateral do saber; a segunda enfatiza o papel de facilitador; e a terceira reforça a ideia de que o docente deve ser um aprendiz entre outros, inserido em comunidades de aprendizagem inclusivas e dinâmicas. [nota do autor]

Trappers, hurriers, thrusters, getters, breakers

Os termos do título desta seção podem não ser conhecidos atualmente. Encontrei alguns durante minhas visitas ao *National Mining Museum of Scotland* (Museu Nacional da Mineração da Escócia). O museu tem exposições interessantes sobre a história da mineração e, mais especificamente, sobre as tarefas que crianças e jovens realizavam nas minas. Essas palavras, portanto, são nomes de diferentes funções que cumpriam com responsabilidade e êxito⁴. *Trappers* eram as crianças encarregadas de controlar as portas nas galerias da mina, com a função de regular tanto a circulação do ar quanto o escoamento da água. *Hurriers* e *thrusters* empurravam e puxavam os carrinhos geralmente muito pesados de carvão pelas galerias da mina. *Getters* eram as encarregadas de extrair carvão em galerias tão estreitas que os adultos não conseguiam alcançar. E *breakers* eram as crianças que quebravam o carvão em pedaços menores e o separavam de outros detritos.

A razão para a narrativa sobre o futuro da educação levar-me a pensar sobre as tarefas das crianças e jovens nas minas é que sua situação encaixa notavelmente bem nessa narrativa. Acima de tudo, para essas crianças e jovens, as minas eram ambientes de aprendizagem muito significativos em que recebem conhecimento e habilidades úteis em situações da vida real, sem professores nem ensino. E isso possibilitou realmente que se adaptassem rápida e eficazmente ao ambiente em que se encontravam. Em termos formais, portanto, temos aí um exemplo perfeito de futuro da educação, mas o ponto central é que este foi um ambiente bastante ruim para crianças e jovens, assim como as tarefas que tinham de realizar — com pouca escolha — também eram bastante penosas.

No Reino Unido, só em meados do séc. XIX, os políticos começaram a perceber que algo precisava mudar. Uma investigação iniciada pelo governo sobre as condições de trabalho das crianças e jovens nas minas resultou no “*Childrens’s Employment Commission (Mines) 1842 report*” [Relatório da Comissão Parlamentar sobre o Trabalho de Crianças nas Minas, 1842] que, entre outras coisas, descobriu casos em que crianças de até cinco anos de idade trabalhavam por doze horas no subsolo. O relatório levou a uma nova legislação, o “*Mines and Collieries Act, 1842*”, que acarretou uma quantidade de mudanças, como a de que mulheres e

⁴ Menciono que as tarefas eram realizadas com responsabilidade e êxito, a fim de desmontar uma ideia ridícula que circula na educação contemporânea: a de que crianças e jovens só seriam capazes de assumir responsabilidade por suas ações quando os lobos frontais de seu cérebro estivessem suficientemente desenvolvidos, o que tenderia a ocorrer por volta dos 21 anos. [nota do autor]

crianças abaixo dos dez anos não poderiam mais ser empregadas no ambiente subterrâneo⁵, embora os “*parish apprentices*” [aprendizes da paróquia, crianças pobres colocadas em trabalho pela igreja local] — entre dez e dezoito anos — pudessem continuar a trabalhar no subsolo.

Se na narrativa comum sobre o futuro da educação, a escola “tradicional” frequentemente é retratada de forma negativa, no contexto da luta para tirar crianças e jovens das minas e fábricas, a escola na verdade é um lugar não tão ruim de se estar (veja também Biesta, 2023b). Isso não significa, é claro, que a escolarização na Grã-Bretanha vitoriana fosse simplesmente boa — com frequência o contrário era o caso —, mas isso ajuda a ver que a narrativa corrente sobre o futuro da educação precisa de mais nuance e contestação. Gostaria de mencionar três pontos.

O tempo livre da escola

Em vez de vermos a escola — ou a “escola tradicional” — como lugar problemático, é acima de tudo útil observar que a palavra grega para escola — *σχολή* — na verdade significa “tempo livre” (veja Prange, 2006; ou Masschelein; Simons, 2012). Atualmente podemos ter ideias um tanto superficiais sobre o que é o “tempo livre”, como pensar que se trata simplesmente de um tempo em que podemos fazer o que queremos. Mas não é por isso que a ideia da escola como ‘tempo livre’ ainda importa atualmente. O tempo escolar como tempo livre — como tempo tornado livre e mantido livre — é um tempo ainda não reclamado pelas exigências produtivas da economia (a exigência de ser um “bom trabalhador”) nem pelas exigências cívicas da sociedade (a exigência de ser um “bom cidadão”).

“*Schole*” é o tempo precioso que ofertamos à nova geração. É o tempo que libertamos para a nova geração de modo que tenham a devida oportunidade para chegarem ao mundo, encontrarem o mundo e se encontrarem em relação ao mundo, em vez daquilo que lhes é imediatamente sobrecarregado e incorporado na ordem socioeconômica existente. “*Schole*”, então, é o tempo que libertamos para dar à nova geração a justa chance em sua existência enquanto sujeitos de suas próprias vidas, em vez de objeto de forças e interesses externos (sobre essa formulação veja Biesta, 2022a, capítulo 1). “*Schole*” enquanto o tempo em que a nova geração possa explorar e experimentar, possa tentar, falhar e tentar de novo e, com a bela

⁵ Curiosamente, isso não tinha a ver com uma preocupação com as mulheres, mas sim com os homens e os meninos que seriam expostos a mulheres usando calças e com o peito descoberto em razão do calor nas minas subterrâneas. [nota do autor]

sugestão de Samuel Beckett, possa “falhar melhor”.⁶

Conhecimento útil ou conhecimento realmente útil?

A ideia de “conhecimento útil” — argumento chave da ideia de que no futuro as crianças e jovens devam aprender na medida do possível em e a partir de “situações da vida real” — também tem uma narrativa interessante. Essa narrativa nos leva de volta para a Grã-Bretanha do séc. XIX e um movimento de emancipação dos trabalhadores denominado “Cartismo”. A história do cartismo volta ao tempo da *National Union of Working Classes* [uma união nacional das classes trabalhadoras], formada por William Lovett e Henry Hetherington em 1838. Os principais objetivos do movimento abrangiam cinco princípios contidos no chamado *People's Charter* (a Carta do Povo [daí o nome “Cartismo”]) de 1838: sufrágio universal, voto secreto, representação igualitária, eleições parlamentares anuais e sem exigência de propriedade para os membros do Parlamento.

O ponto a se destacar agora é a distinção que Lovett fazia entre o que se denomina “conhecimento útil” e “conhecimento realmente útil” (veja Johnson, 1988). Conhecimento útil, pode-se dizer, é o conhecimento funcional, como, por exemplo, o conhecimento necessário ao trabalho. Trata-se de um conhecimento de aplicação direta na vida cotidiana, e é razoável supor que todos os trabalhadores possuíssem tal conhecimento útil, assim como o possuíam as crianças nas minas. O problema de tal conhecimento, no entanto, é que ele é “atrelado” à situação concreta em que se encontra. É conhecimento funcional porque permite que uma pessoa atue de forma eficaz em determinada situação.

O argumento de Lovett, no entanto, é que este não é o único conhecimento que importa. Há outro tipo de conhecimento: aquele acerca da “visão de conjunto”, por assim dizer. É o conhecimento, por exemplo, de como o trabalho é organizado, de quem se beneficia ou não dele, sobre quem exerce o controle e quem é destituído de poder, sobre quem possui voz e quem é relegado ao silêncio, sobre quem auferir grandes lucros e quem termina com um salário reduzido. O tipo de conhecimento, que poderíamos chamar de conhecimento político ou crítico, de fato é muito importante, mas não para fazer o que se é obrigado, mas exatamente para ter uma perspectiva mais ampla da situação em que se está inserido. É por isso que Lovett chamou o conhecimento emancipador de conhecimento *realmente* útil. Ao fazer a distinção entre os dois, Lovett levantou a questão quem realmente define (e tem poder para tanto) o que é

⁶ A citação completa de Beckett é a seguinte: “Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better.” [Já tentou. Já falhou. Não importa. Tente novamente. Falhe novamente. Falhe melhor.]

considerado “útil” e para quais propósitos (e os propósitos de quem) algo é designado como “útil”. Eis uma questão que continua crucial para a educação contemporânea.

É por isso que é problemática a sugestão de que, no futuro, crianças e jovens devam aprender em situações da vida real para adquirirem conhecimento útil. Embora seja bem provável que, em tais situações da vida real, adquiram conhecimento *funcional*, não é provável que adquiram também o conhecimento crítico que os permitissem adquirir a compreensão de o que realmente esteja acontecendo. Não é difícil de perceber que o último tipo de conhecimento seja considerado como um tanto disfuncional por aqueles que apenas querem que os trabalhadores façam suas tarefas e que os cidadãos sigam as regras. É por isso que a luta pelo conhecimento — ou nos termos de Paulo Freire: pelo direito de denominar o mundo (veja Freire, 1993) — é profundamente *política*.

Adaptar-se ou resistir?

Um terceiro elemento da narrativa comum sobre o futuro da educação é a sugestão de que o mundo está mudando rapidamente, que o futuro é basicamente desconhecido e que, portanto, é importante que forneçamos à nova geração o conhecimento e habilidades — tais como as habilidades advindas do séc. XXI — para adaptarem-se rápida e eficientemente às situações em que possam estar inseridos, em vez de “incomodá-los” com conhecimento e compreensão que podem estar ultrapassados mesmo antes de deixarem a escola.

Novamente o argumento pode soar convincente, mas duas coisas estão faltando. Uma é o reconhecimento de que muitas mudanças ocorridas hoje e no futuro não são naturalmente necessárias, mas na verdade resultam de decisões deliberadas. Mudanças no mundo do trabalho, por exemplo, inclusive o desaparecimento de certas tarefas ou mesmo setores inteiros de trabalho de regiões ou países, não acontecem simplesmente, mas resultam de decisões deliberadas de empresas ou seus investidores em geral para maximizar os lucros. Portanto, simplesmente assumir que são os indivíduos que devem se reciclar e melhorar suas qualificações profissionais para manterem seus empregos, é em vez disso uma representação ideológica da situação em que os verdadeiros interesses e benefícios mantêm-se ocultos (veja Biesta, 2006b, 2018).

Além disso, embora haja a percepção de que o futuro seja de fato desconhecido, isso não significa que o futuro seja uma espécie de buraco negro sobre o qual nada podemos saber. Há realmente a probabilidade de que as questões que estamos enfrentando hoje — questões sobre sustentabilidade, desigualdade, paz, cuidado e democracia — não desapareçam num

futuro próximo nem distante. A razão é que fazem parte da “condição humana”, e não são fenômenos meramente ocasionais que podem simplesmente desaparecer. O devido conhecimento e compreensão dessas dinâmicas — que pertencem ao domínio do conhecimento realmente útil — são, portanto, de extrema importância.

E, acima de tudo, há uma questão ainda maior: se a vida humana é apenas uma questão de constante ajuste a um mundo em mudança ao nosso redor, ou se a dignidade da existência humana também exige que sejamos capazes de avaliar se a situação em que nos encontramos merece ser ajustada ou, na verdade, precisa ser resistida. A vida humana não é uma questão de simplesmente dizer “sim” a tudo que está ao nosso redor. Às vezes é de crucial importância dizer “não” e recusar a se adaptar. E para tanto, precisamos de conhecimento realmente útil, e não mero conhecimento útil que só nos permite “consentir” a situação.

A navalha de Biesta e a defesa da escola

Até aqui argumentei que a narrativa comum sobre o futuro da educação — com os aprendizes em ambientes de aprendizagem eficazes em que aprendem a partir de situações da vida real de forma que adquiram conhecimento e habilidades úteis que permitam que se adaptem rapidamente a um mundo em constante mudança e sobrevivam num futuro desconhecido — talvez não seja um futuro tão desejável para a educação por se tratar de descrição de um passado do qual muitos têm lutado para se desvencilhar.

Há, no entanto, mais uma compreensão importante que podemos extrair que é que se realmente queremos ter ambientes de aprendizagem eficazes em que os aprendizes adquiram conhecimento útil para se adaptarem, na verdade não precisamos nem da escola nem do período escolar. Tal aprendizagem funcional pode perfeitamente ocorrer no trabalho, no escotismo ou mesmo na gangue criminosa, em que os indivíduos também podem adquirir muito conhecimento útil. Além disso, se a questão da educação for apenas acerca de adquirir rapidamente um conhecimento funcional, podemos provavelmente fazê-lo de modo bem mais rápido e barato se ligarmos as crianças e os jovens a algoritmos de aprendizagem *online* e personalizada. A escola tornaria as coisas mais complicadas e correria o risco de alguns estudantes desacelerarem os outros, em vez de os deixarem seguir “no mesmo ritmo”⁷.

Em jogo, portanto, não está apenas a questão de como poderia ser um futuro significativo para a educação. O que está em jogo, de fato, é a própria existência das escolas,

⁷ Para deixar claro, acredito que pode ser uma experiência muito valiosa ser “desacelerado” pelos colegas. Considerar que os outros estudantes são apenas um obstáculo, afinal, é uma forma bastante egoísta de viver a própria vida educacional.

dos colégios e das universidades como instituições educacionais centrais⁸. Afinal, se tudo aquilo que desejaríamos para a nova geração puder ser obtido “em outro lugar” — e é isso novamente que a narrativa sobre o futuro da educação sugere — parece não haver razão para continuarmos a gastar quantidades significativas de dinheiro público com a educação (veja também Säfström; Biesta, 2023).

Até aqui já apresentei alguns pilares para uma defesa da escola: em primeiro lugar, destaquei a importância do período escolar como não funcional — alguns podendo até chamá-lo de disfuncional (veja, por exemplo, Mollenhauer, 1973). Em segundo lugar, destaquei a importância da distinção entre conhecimento útil e conhecimento realmente útil. E, enfim, destaquei a importância de julgar em vez de ser dotado de conhecimento e de habilidade. Há então, pelo menos, uma “agenda” educacional importante e distintiva que vai além do que sugere a narrativa comum do futuro da educação.

Mas ainda permanece a questão, levantada pela navalha, de se a educação tem algo de distintivo e único a oferecer aqui. Se for o caso de que, em última instância, a educação só tem sentido para aquilo que não pode acontecer sem ela, o que, então, poderia vir à tona? A resposta mais simples é de que, diferente da aprendizagem, que qualquer um pode conduzir sozinho dentro ou fora da escola, a educação precisa de duas “partes”, o estudante e o professor. Embora muitos concordem com isso — talvez até aqueles que dissessem que os algoritmos de aprendizagem online funcionem como professores — a navalha eleva ainda mais a aposta perguntando se o professor é **essencial** para alguma coisa, e não apenas accidental ou útil. Ou da perspectiva do estudante: O que os estudantes não são capazes de fazer sozinhos?

Ensino, a arte de redirecionar a atenção

A primeira resposta que gostaria de dar a essa pergunta é: *teaching*⁹. Mas para essa resposta ser significativa, depende, é claro, de como podemos compreender o que é o *teaching* ou ensino.¹⁰ A definição simples, mas profunda de ensino que gostaria de propor aqui vem do especialista em educação Dietrich Benner. Ele sugeriu definir ensino como arte de redirecionar o olhar de alguém — em alemão: “*die Kunst der Umlenkung des Blicks*”¹¹ (veja Benner 2020,

⁸ É importante identificar as escolas, colégios e universidades como instituições e não simplesmente como funções sociais (veja Biesta, 2022c).

⁹ A palavra inglesa *teaching* é bem mais expressiva do que a portuguesa ensino, pois o *teacher* é o que *teaches*: ou seja, o professor professora, não só ensina — na palavra *teaching* está contido o próprio *teacher*, o professor!

¹⁰ Veja um relato interessante sobre a discussão escolar corrente sobre essa questão em Praetorius e Charalambous, 2023).

¹¹ No alemão é exatamente: “A arte de redirecionar/desviar o olhar”.

p. 21). Numa formulação um pouco mais ampla, desejo sugerir que o ensino é acima de tudo a arte de redirecionar a **atenção** de alguém (veja também Rytzler, 2017).

A engenhosidade dessa simples definição é de que ela capta uma forma pela qual o ensino é **essencial**, uma vez que destaca algo que os estudantes não conseguem fazer por si só. A chave está no prefixo “re” de “*redirecting*”. Acima de tudo, embora possamos aceitar que os seres humanos sejam capazes de direcionarem sua atenção (mas veja abaixo), o que não podemos sozinhos é **redirecionar** nossa atenção. O que não podemos fazer é falar conosco mesmos e dizer: “ei, você, não seria bom, ou relevante, ou importante, ou interessante que, em vez de se concentrar no que está focando agora, você tentasse prestar atenção naquilo ali?” Para tal “virada”, precisamos que outra pessoa nos “vire”.

Outro especialista que é muito útil aqui é Klaus Prange, também da Alemanha, que sugeriu — na minha opinião, inteiramente alinhado com a definição de Benner — que o ensino é basicamente uma forma de **apontar** (veja Prange, 2012¹², veja também Biesta, 2022b). Prange sustenta que o ato de apontar é essencial para a educação, argumentando que sem apontar — isto é, sem dirigir a atenção do estudante — simplesmente não há educação. Em alemão: “*Wenn es das Zeigen nicht gibt, dann auch keine Erziehung.*” (Prange 2012, p. 25) Prange destaca também que o apontar tem dupla orientação. A direção é sempre para algo e em um único “movimento”, para **alguém**. O ato de apontar nunca é um abstrato “Olhe **ali!**”, mas sempre um concreto “**Você**, olhe ali!” (veja Prange, 2012, p. 68). O apontar, assim, chama alguém à sua **própria** atenção. Nesse sentido, o apontar é basicamente um gesto evocativo.

Embora Prange destaque que ato de apontar aumente a atenção do estudante e mesmo exija sua atenção — o apontar “*macht aufmerksam und fordert Aufmerksamkeit*” (Prange, 2012, p. 70) — nunca é capaz de forçar a atenção do estudante, nem controlar o que os estudantes façam com sua atenção. O apontar, portanto, também aponta para a **liberdade**¹³ do estudante, podemos dizer, uma vez que faz eles questionarem o que fazer com sua atenção. Hoje em dia, podemos ser condicionados pelo Facebook e tecnologias similares e pensar que, quando algo chama a nossa atenção, a única coisa que se exige de nós é apertar o botão de “curtir” ou “não curtir.” Isso, é claro, seria uma distorção grotesca do que significa prestar atenção.

Tentar captar a atenção de nossos estudantes e redirecioná-la para outra coisa pode ser

¹² Prange usa a palavra alemã “Zeigen”, que é tanto apontar quanto mostrar, mas desejo destacar *pointing* [apontar] porque, para mostrar algo para um estudante, precisa começar apontar, isto é, direcionar sua atenção para tanto.

¹³ [grifo do tradutor]

o primeiro passo do ensino e sem esquecermos que é também o passo crucial. Mas após o primeiro passo, uma “pedagogia da atenção” precisa dar aos estudantes a oportunidade de engajamento intelectual cuidadoso àquilo que nos tem chamado atenção; engajamento, que buscando inspiração em Simone Weil (veja Weil, 1965, p. 72), deve sempre ser conduzido com um certo grau de humildade. E tal tarefa não é um fim em si, mas deve basicamente levar a um momento de avaliação. Deveria levar à pergunta o que tudo isso que chamou minha atenção e exigiu compreensão está me questionando, ou em termos mais gerais: Agora que cheguei aí, como prossigo?

Uma questão importante acerca desse “relato” do ensino é como podemos justificar tal intervenção na vida de outro ser humano. Em outras palavras, o que nos dá o direito de redirecionar a atenção de nossos estudantes para algo, e ao fazê-lo, também apontar de volta para eles. E como escolhemos o que “merece” receber a atenção, sabendo que é impossível direcionar a atenção de nossos estudantes para tudo ou, de outra perspectiva: sabendo que é impossível trazer à sala de aula todo o universo em toda a sua complexidade e diversidade (veja também Mollenhauer, 1983; 2004). São, de fato, grandes questões que excedem o escopo deste artigo.

A resposta curta para essa pergunta sobre justificativa retoma o ponto acima, que é o de que o período escolar — *schole* — tem o propósito de propiciar à nova geração a oportunidade de serem sujeitos de sua própria vida, em vez de serem “empurrados” e “puxados” por forças que tentam distraí-los desse desafio. Este é o grande perigo da chamada “sociedade do imediatismo” (Roberts, 2014), em que crianças e jovens — mas não exclusivamente eles — são constantemente bombardeados de impulsos que buscam distraí-los. Tais impulsos buscam dizer que deveriam, por exemplo, comprar mais em vez de dedicar tempo indagando se tudo aquilo que pode ser comprado merece ser comprado, ou que deveriam seguir líderes ou ideologias fortes em vez de dedicar tempo indagando se o que se apresenta como atraente realmente merece ser seguido.

Em tal “era da distração”, há tarefa importante de garantia que a nova geração consiga perceber para onde sua atenção está “se dirigindo”, por assim dizer. E esse talvez seja o critério **educacional** mais importante ao se considerar o que possa ser de valor para o qual os estudantes sejam atraídos. O especialista alemão em currículos Wolfgang Klafki chama isso de “*Bildungsgehalt*” do currículo, que pode ser melhor traduzido como a qualidade educativa do que apresentamos a nossos estudantes (o termo alemão para o conteúdo educacional é “*Bildungsinhalt*”) (veja Klafki, 1995, 2007; veja também Hopmann, 2007; Biesta, no prelo).

Três virtudes do ensino

Há outras dimensões educacionais para as quais o ensino seja essencial? Outras dimensões que apontem para “coisas” que os estudantes não podem fazer sozinhos? Gostaria de mencionar sucintamente três tais dimensões que denominei em outro lugar como as três “virtudes” do ensino (veja Biesta, 2021).

Uma dessas virtudes é o currículo. Atualmente, ficou popular, em especial na educação superior, argumentar que é tarefa dos educadores e das instituições educacionais proporcionar aos estudantes o que eles pedem. Uma tarefa importante da educação é, portanto, proporcionar aos estudantes o que eles *não* pediram. Não se trata de dificultar pelo prazer de dificultar, mas precisamente abrir as possibilidades — do mundo e neles próprios — que eles não tenham sequer concebido ou imaginado.

Enquanto educadores, nossa tarefa é abrir portas para nossos estudantes — não apenas aquelas que já lhes são familiares, mas também as que são novas e diferentes, e mesmo aquelas que até agora lhes permaneceram inteiramente ocultas. Na tradição da educação liberal, essa “virtude” é descrita como a de ir além do presente e particular” (Bailey, 1984). Wolfgang Klafki (1995, 2007) descreve a “virtude” do currículo em termos da “revelação dupla do eu e do mundo”. Isso ocorre porque, toda vez que abrimos uma porta para o mundo de nossos estudantes — a porta da matemática, das línguas estrangeiras, da história, da educação física, das artes, etc. — também abrimos uma porta para o eu — isto é, oferecemos a eles novas e diferentes formas de se encontrarem em relação ao que encontram no mundo.

A segunda virtude do ensino pertence à esfera do que na teoria educacional continental é chamado de “didática”. O termo técnico é ensinamento como “transmissão dupla da verdade”. Ao que concerne essa virtude? O modo mais rápido de explicá-la é em termos de minha própria experiência no ensino secundário [ou médio] em que eu tinha um professor de matemática realmente bom na matéria (que, em si, não deveria ser surpresa, é claro). Esse professor fazia maravilhas no quadro negro, mas geralmente quando então se virava para a classe e via minha cara de perplexo, a única coisa que ele conseguia dizer era “Mas não tá *vendo*?” E de fato meu problema era que eu não conseguia ver o que era para ver. Apesar de ser bom em matemática, ele não era capaz de me dar a “estrutura” que fizesse sentido para mim.

Essa é a virtude dupla do ensino no domínio da didática, em que a questão não é apenas transmitir aos alunos a informação, mas também dar-lhes condições para que essa informação faça sentido para eles. Conduzir um estudante a um “quadro de compreensão” é precisamente

algo para o qual o ensino é essencial, pois a partir da perspectiva do estudante eles são incapazes de ver em que direção devam “pular”, muito menos saber o tamanho do pulo, de que tipo de pulo é necessário (nessa dinâmica, veja especialmente Roth, 2011). Uma vez que tenham alcançado o quadro, aprendem o pulo sozinhos, mas daí o pulo não é mais necessário.

A terceira virtude do ensino pertence ao domínio do que, novamente na teoria educacional continental, pode ser denominado “pedagogia”. Embora possa soar um tanto presunçoso — portanto é importante sermos precisos e cuidadosos aqui — a sugestão que pretendo apresentar que em algum sentido os professores também dão os estudantes a si mesmos. Há famosos dizeres sobre educação que corroboram para isso, tais como o que diz que o ensino não é o enchimento de um vaso, mas o acender de uma chama. Dietrich Benner sugeriu que todo ensino — se tiver significância educacional e não o propósito de doutrinação — é, em essência, uma questão de “*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*”, isto é, convocação ou estímulo à ação própria dos estudantes (veja Benner, 2015).

Isso não é uma ordem para ser você mesmo, mas sim ser um ego, isto é, ser sujeito de suas próprias ações. Em linguagem mais comum, podemos dizer que no ensino tentamos bater na “porta” de nossos estudantes e perguntar se há alguém em casa. Está também vinculado à natureza dupla do apontar em que o apontar “de volta” ao estudante é também um convite para que se envolvam no que buscamos chamar atenção. E quando os estudantes caminham através das portas que abrimos, eles podem se encontrar aí de modos novos e até este ponto inesperados.

Conclusão: um futuro para a educação, com professores e escolas

Neste artigo sugeri para compreendermos o caráter único e distintivo da educação que precisamos partir da perspectiva do professor. Faço-o em resposta a ainda corrente “aprendificação” do discurso educacional, políticas e práticas. Não sugeri apenas que a linguagem da aprendizagem é *insuficiente* enquanto linguagem educacional. Argumentei também que se pensarmos que o futuro desejável para a educação é para os aprendizes serem situados em ambientes de aprendizagem eficazes para adquirirem conhecimento útil para poderem se adaptar ao mundo em rápida mutação, corremos o risco de esquecer uma quantidade de razões fundamentais para a educação importar e fazer a diferença.

Isso tem a ver com a importância da escola e do período escolar enquanto tempo mantido livre das demandas da economia e da sociedade, de modo que a nova geração ganhe uma chance de chegar no mundo como sujeito de sua própria vida, e não como objeto de forças, agendas e demandas externas. Tem a ver com a importante diferença entre conhecimento útil e

conhecimento realmente útil; em suma, o primeiro sendo funcional e o último conhecimento crítico. E tem a ver com a necessidade de não apenas ter a capacidade de adaptar-se à mudança, mas sempre também vir a um juízo quanto a se a situação em nos encontramos é merecedora de adaptação ou apenas exija que resistamos.

Além do que pode ser visto como defesa da escola ante a tendência de se dissolver a escola em aprendizagem onipresente, foquei no papel e posição do professor, partindo da compreensão de que, embora o conhecimento seja algo que se pode realizar sozinho, a educação sempre requer duas partes: um estudante e um professor. O desafio que me propus, através da “navalha” que apresentei no início do artigo, foi para ver se é possível identificar esses “aspectos” educacionais em que a contribuição do professor é *essencial*, e não acidental. Os “aspectos” educacionais, em outras palavras, que não têm como ocorrer sem um professor ou, a partir do lado do estudante, que os estudantes não têm como realizar sozinhos.

Identifiquei o ensino em si como “aspecto”, destacando que o “gesto” básico de todo ensino é o do redirecionamento da atenção de alguém. E identifiquei três “virtudes” do ensino. A primeira é o currículo, em que proporcionamos aos estudantes mais coisas diferentes do que eles possam estar pedindo ou procurando. A segunda é a didática enquanto dupla doação, em que a tarefa crucial do professor não é apenas prover os estudantes de informação ou conhecimento, mas também de levá-los ao “quadro” no qual tal informação e conhecimento podem tornar-se significativos. E a terceira é a pedagogia enquanto forma pela qual, por meio da educação, oferecemos aos estudantes a possibilidade de se descobrirem a si mesmos de maneiras novas e inesperadas.

Em suma, a linha de pensamento apresentada neste artigo não apenas equivale a uma defesa da escola na “idade da aprendizagem”. Equivale também à defesa do papel essencial que os professores têm de desempenhar. Seu papel, como argumentei, não é o de facilitadores do ensino que possa ocorrer de qualquer forma, mas sim o de se engajarem em oferecer aos estudantes mais do que eles poderiam ter esperado ou desejado. Tudo isso demonstra, portanto, que qualquer futuro para a educação em que as escolas e professores não tenham mais lugar ou em que não sejamos capazes de articular porque escolas e professores são essenciais para a educação, simplesmente não é um futuro que valha a pena considerar.

Referências

BAILEY, Charles. **Beyond the present and the particular**: a theory of liberal education. London: Routledge, 1984.

BARR, Robert B.; TAGG, John. From teaching to learning: a new paradigm for

undergraduate education. **Change: The Magazine of Higher Learning**, [S. l.], v. 27, n. 6, p. 12-26, 1995. DOI: 10.1080/00091383.1995.10544672. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091383.1995.10544672>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BENNER, Dietrich. **Allgemeine Pädagogik**. 8. ed. Weinheim: Juventa, 2015.

BENNER, Dietrich. **Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik**. Weinheim: Beltz/Juventa, 2020.

BIESTA, Gert. Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. **Nordisk Pedagogik**, Oslo, v. 23, n. 1, p. 70-82, 2004. Disponível em: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BIESTA, Gert. **Beyond learning**: democratic education for a human future. Boulder: Paradigm Publishers, 2006a.

BIESTA, Gert. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. **European Educational Research Journal**, [S. l.], v. 5, n. 3-4, p. 169-180, 2006b. Disponível em: https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/7185/1/2_Biesta_EERJ_5_3-4_web.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

BIESTA, Gert. **Good education in an age of measurement**: ethics, politics, democracy. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.

BIESTA, Gert. Freeing teaching from learning: opening up existential possibilities in educational relationships. **Studies in Philosophy and Education**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 229-243, 2015a. Disponível em: <https://link.springer.com/journal/11217>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BIESTA, Gert. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. **European Journal of Education**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. 75-87, mar. 2015b. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14653435/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BIESTA, Gert. Interrupting the politics of learning, changing the discourse of education. In: ILLERIS, Knud. (ed.). **Contemporary theories of learning**: learning theorists in their own words. 2. ed. London: Routledge, 2018. p. 243-259.

BIESTA, Gert. The three gifts of teaching: towards a non-egological future for moral education. **Journal of Moral Education**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. 39-54, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057240.2020.1763279>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BIESTA, Gert. **World-centred education**. London: Routledge, 2022a.

BIESTA, Gert. Why the form of teaching matters: defending the integrity of education and of the work of teachers beyond agendas and good intentions. **Revista de Educación**, Madrid, n. 395, p. 13-33, 2022b. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2022/395/395-2.html>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BIESTA, Gert. School-as-institution or school-as-instrument? How to overcome instrumentalism without giving up on democracy. **Educational Theory**, [S. l.], v. 72, n. 3, p. 319-331, 2022c. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12533>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BIESTA, Gert. The school is not a learning environment: how language matters for the practical study of educational practices. **Studies in Continuing Education**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 336-346, 2022d. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0158037X.2022.2046556>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BIESTA, Gert. Putting the world in the centre: a different future for Scotland's education. **Scottish Educational Review**, Leiden, v. 54, n. 1, p. 1-21, 2023a. DOI: 10.1163/27730840-20231001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/org/science/article/pii/S2773084023000301>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BIESTA, Gert. **De school als vrijplaats**: over geïnspireerd goed onderwijs. Woerden: Verus, 2023b.

BIESTA, Gert. The aesthetics of teaching: how education really works. In: BIESTA, G.; AFFIFI, Ramsey. (eds.). **Reclaiming the artistry of teaching**. London: Bloomsbury, [202-?]. No prelo.

CAMPBELL, Carol; HARRIS, Alma. **All learners in Scotland matter**: the national discussion on education final report. Edinburgh: The Scottish Government, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. 20. ed. rev. New York: Continuum, 1993.

HOPMANN, Stefan. Restrained teaching: the common core of Didaktik. **European Educational Research Journal**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 109-124, 2007. DOI: 10.2304/eej.2007.6.2.109. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eej.2007.6.2.109> Acesso em: 20 abr. 2026.

JOHNSON, Richard. "Really useful knowledge" 1790-1850: memories for education in the 1980s. In: LOVETT, Tom. (ed.). **Radical approaches to adult education**: a reader. London: Routledge, 1988. p. 3-34.

KLAFKI, Wolfgang. Didactic analysis as the core of preparation of instruction. **Journal of Curriculum Studies**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 13-30, 1995. DOI: 10.1080/0022027950270103. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027950270103>. Acesso em: 20 abr. 2026.

KLAFKI, Wolfgang. **Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik**. Weinheim: Beltz, 2007.

LONKA, Kirsti. **Phenomenal learning from Finland**. 2. ed. Helsinki: Edita, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Apologie van de school**: een publieke zaak. Leuven: Acco, 2012.

MOLLENHAUER, Klaus. **Erziehung und Emanzipation**. 6. ed. München: Juventa, 1973.

MOLLENHAUER, Klaus. **Vergessene Zusammenhänge**: über Kultur und Erziehung. Weinheim: Juventa, 1983.

MOLLENHAUER, Klaus. **Forgotten connections**: on culture and upbringing. London: Routledge, 2004.

MUIR, K. **Putting learners at the centre**: towards a future vision for Scottish education. Edinburgh: The Scottish Government, 2022.

PRAETORIUS, Anna-Katharina; CHARALAMBOUS, Charalambous (eds.). **Theorizing teaching**: current status and open issues. New York: Springer, 2023.

PRANGE, Klaus. Zeig mir, was du meinst! In: GAUS, Detlef.; UHLE, Rainer. (eds.). **Wie verstehen Pädagogen?** Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. p. 141-153.

PRANGE, Klaus. **Die Zeigestruktur der Erziehung**. 2. ed. atual. e ampl. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2012.

ROBERTS, Paul. **The impulse society**: what is wrong with getting what we want? London: Bloomsbury, 2014.

ROTH, Wolff. **Passibility**: at the limits of the constructivist metaphor. Dordrecht: Springer, 2011.

RYTZLER, Johannes. **Teaching as attention formation**: a relational approach to teaching and attention. 2017. 248 p. Tese (Doutorado em Educação) – Mälardalen University, Västerås, 2017. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/348750825_Teaching_as_Attention_Formation_A_Relational_Approach_to_Teaching_and_Attention. Acesso em: 20 abr. 2026.

SÄFSTRÖM, Carl; BIESTA, Gert (eds.). **The new publicness of education**: democratic possibilities after the critique of neo-liberalism. London: Routledge, 2023.

WEIL, Simone. **Waiting on God**. London: Faber, 1965.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Gert Biesta. Doutor em Educação pela Universidade de Leiden, Países Baixos. Doutor *Honoris Causa* por inúmeras instituições. Em 2026, assumiu a prestigiada posição de Professorial Chair na Faculdade de Educação da University of Melbourne, Austrália. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8530-7105>

Como citar

BIESTA, Gert. A partir do ângulo do professor. **Revista Espaço do Currículo**, v. 19, n. 2, e78942, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i2.78942.