

OUTROS TEMAS

BOA EDUCAÇÃO
NA ERA DA
MENSURAÇÃO

GERT BIESTA

TRADUÇÃO Teresa Dias Carneiro

RESUMO

Neste artigo, defendo a necessidade de se reconectar com a questão da finalidade na educação, principalmente à luz da tendência recente de focalizar as discussões na área quase exclusivamente na mensuração e na comparação de resultados educacionais. Primeiramente, argumento por que a questão da finalidade deve sempre ter um lugar na discussão educacional. Depois, exploro alguns motivos pelos quais essa questão parece ter desaparecido da agenda educacional. A parte central do artigo é uma proposta para se tratar da questão da finalidade na educação – ou seja, a que diz a respeito ao que constitui uma boa educação – de uma forma sistemática. A questão da finalidade é complexa e, ao deliberar sobre ela, devemos fazer uma distinção entre as três funções da educação a que me refiro: qualificação, socialização e subjetivação. Na parte final do artigo, dou exemplos de como essa proposta pode ajudar a fazer perguntas mais precisas sobre a finalidade e a orientação dos processos e práticas educacionais.

Artigo inicialmente publicado em *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (v. 21, n. 1, p. 33-46, fev. 2009), revisto por Alice Casimiro Lopes (UERJ) e Elizabeth Macedo (UERJ).

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO • FINALIDADES DA EDUCAÇÃO •
AVALIAÇÃO

GOOD EDUCATION IN AN AGE OF MEASUREMENT

GERT BIESTA

TRANSLATED BY Teresa Dias Carneiro

ABSTRACT

In this paper I argue that there is a need to reconnect with the question of purpose in education, particularly in the light of a recent tendency to focus discussions about this issue almost exclusively on the measurement and comparison of educational outcomes. I first discuss why the question of purpose should always have a place in our educational discussion. I then explore some reasons why this question seems to have disappeared from the educational agenda. The central part of the paper is a proposal for addressing the question of purpose in education – the question as to what constitutes good education – in a systematic manner. I argue that the question of purpose is a composite question and that in deliberating about the purpose of education we should make a distinction between three functions of education to which I refer as qualification, socialisation and subjectification. In the final section of the paper I provide examples of how this proposal can help in asking more precise questions about the purpose and direction of educational processes and practices.

EDUCATIONAL QUALITY • EDUCATIONAL AIMS • EVALUATION

VALORIZANDO O QUE MEDIMOS OU MEDINDO O QUE VALORIZAMOS?

OS ÚLTIMOS 20 ANOS testemunharam um aumento notável no interesse na mensuração da educação ou, no jargão da cultura da mensuração educacional, na mensuração de “resultados” educacionais. Talvez a manifestação mais proeminente desse fenômeno possa ser encontrada em estudos comparados internacionais tais como as Tendências nos Estudos Internacionais de Matemática e Ciências (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS), o Progresso no Estudo Internacional de Compreensão da Leitura (Progress in International Mathematics and Science Studies – PIRLS) e o Programa de Avaliação Internacional de Alunos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Programme for International Student Assessment – PISA – DECD). Esses estudos, que resultam em tabelas classificatórias ou *rankings* que se supõe indicar quem é melhor e quem é o melhor, pretendem fornecer informações sobre como os sistemas de educação nacionais funcionam em comparação com outros países e são, portanto, geralmente competitivos em sua visão geral. As conclusões são utilizadas pelos governos nacionais para fundamentar políticas educacionais, quase sempre sob a divisa de “aumento dos padrões”.

Os *rankings* também são produzidos em nível nacional com o objetivo de fornecer informações acerca do desempenho relativo de unidades escolares ou distritos escolares. Eles têm uma lógica complicada, combinando elementos de responsabilização (*accountability*) e de escolha com um argumento de justiça social que diz que todos devem ter acesso à educação

de mesma qualidade. Ao mesmo tempo, os dados usados para elaborar tais *rankings* são empregados para identificar as ditas “escolas mal sucedidas” e, em alguns casos, os “professores mal sucedidos” nas escolas. A ironia desses argumentos é que a responsabilização é com frequência limitada à escolha a partir de um cardápio fixo e, assim sendo, lhe falta a dimensão democrática (BIESTA, 2004a), que a elasticidade da escolha da escola é geralmente muito limitada e a que igualdade de oportunidades quase nunca se traduz em igualdade de resultados por causa do papel de fatores estruturais que estão fora do controle das escolas e dos professores, minando também parte da cultura da “culpa e vergonha” do fracasso escolar (TOMLINSON, 1997; NICOLAIDOU, AINSCOW 2005; HESS, 2006; GRANGER, 2008).

O interesse na mensuração de resultados educacionais não se restringe à construção de tabelas classificatórias. A mensuração de resultados e sua correlação com o “input” educacional também é central para a pesquisa que busca proporcionar uma base de evidências para a prática educacional (BIESTA, 2007a). Os defensores da ideia que a educação deve ser transformada numa profissão baseada em evidências argumentam que apenas pela realização de estudos experimentais em larga escala – em que a “regra de ouro” são as amostras de controle aleatório – e pela mensuração cuidadosa da correlação entre *input* e *output* que a educação será capaz de testemunhar “o tipo de melhoria progressiva sistemática, com o passar do tempo, que caracterizou aspectos bem-sucedidos de nossa economia e sociedade durante o século XX em campos como a medicina, agricultura, transportes e tecnologia” (SLAVIN, 2002, p. 16). Nos Estados Unidos, a nova versão, em 2011, da Lei do ensino fundamental e médio (“Nenhuma criança deixada para trás”) resultou numa situação em que o financiamento federal de pesquisas só está disponível para investigações que utilizem essa metodologia específica, a fim de gerar conhecimento científico sobre “o que funciona”.

Um precursor importante de muitos desses desdobramentos pode ser encontrado na pesquisa sobre eficácia escolar, que desempenhou um papel influente nas discussões acerca da mudança e da melhoria educacional a partir do início dos anos 1980 (TOWNSEND, 2001; LUYTEN et al., 2005). Enquanto a pesquisa inicialmente focalizou as variáveis escolares e administrativas gerais, trabalhos posteriores passaram cada vez mais a prestar atenção na dinâmica do ensino aprendizagem, a fim de identificar as variáveis importantes para tornar a escolaridade mais eficaz. Com isso ocorreu uma mudança em direção a uma visão mais estreita de resultados e produtos relevantes (RUTTER, MAUGHAM 2002; GRAY, 2004). Nos últimos anos, o movimento como um todo parece ter se interessado mais pela questão mais ampla da melhoria escolar em vez de apenas por questões referentes à eficácia (TOWNSEND, 2007). Apesar disso, o movimento da eficácia e melhoria escolar desempenhou um papel importante na admissão de que os resultados educacionais podem e devem ser mensurados.

O aumento da cultura da mensuração na educação tem exercido um impacto profundo sobre a prática educacional, desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores. Em certa medida, esse impacto tem sido benéfico, pois permitiu que as discussões se baseassem em dados factuais em vez de apenas em suposições ou opiniões acerca do que pode se tratar. Contudo, o problema é que a abundância de informações sobre resultados educacionais tem dado a impressão de que as decisões acerca dos rumos da política educacional e os modelos e a forma das práticas educacionais podem ser baseados apenas em informações factuais. Embora isso esteja acontecendo cada vez mais nas discussões sobre educação devido às comparações internacionais, aos *rankings*, às políticas de responsabilização, à educação baseada em evidências e aos modelos de escola eficaz, há dois (óbvios) problemas nesse modo de pensar.

O primeiro é que, apesar de ser sempre aconselhável usar informações factuais ao tomar decisões acerca do que deve ser feito, o que deve ser feito nunca pode ser logicamente derivado do que é. Esse problema, que na literatura filosófica é conhecido como o problema do “ser/deve ser” e foi identificado primeiramente pelo filósofo escocês David Hume no *Tratado da natureza humana* (1739-1740), significa que, quando estamos comprometidos com a tomada de decisão sobre os rumos da educação, estamos sempre e necessariamente envolvidos com julgamentos de valor – julgamentos acerca do que é educacionalmente desejável. Isso implica que, se desejarmos dizer algo sobre os rumos da educação, sempre precisaremos complementar as informações factuais com ideias sobre o que é desejável. Em outras palavras, precisamos avaliar os dados e, para isso, como se sabe há muito no campo da avaliação educacional, precisamos nos comprometer com valores (HOUSE, HOWE, 1999; HENRY, 2002; SCHWANDT, DAHLER-LARSEN, 2006).

O segundo problema, que está relacionado com o primeiro e constitui, em certo sentido, seu equivalente metodológico, é o da validade de nossas mensurações. Mais do que a questão da validade técnica das mensurações – ou seja, se estamos mensurando o que pretendemos mensurar –, o problema reside no que sugiro chamar de sua validade normativa. A questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir. A ascensão de uma cultura da performatividade na educação – uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade – tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica (BALL, 2003; USHER, 2006).

Descuida-se facilmente da necessidade de se comprometer explicitamente com valores nas decisões acerca dos rumos da educação, prin-

principalmente nos casos em que os conceitos usados já parecem expressar valores. Um exemplo pode ser encontrado nas discussões acerca da eficácia educacional. Fora o fato de que é difícil defender uma educação que não seja eficaz – o que dá à ideia de eficácia educacional uma plausibilidade *prima facie* –, a “eficácia” é, na verdade, um valor. Isso parece sugerir que um argumento para a escola eficaz ou para a eficácia dos professores é justamente fazer o que estamos sugerindo que se deve fazer. O problema é, no entanto, que a eficácia é um valor instrumental, um valor que diz algo sobre a qualidade de processos e, mais especificamente, sobre sua capacidade de trazer à tona certos resultados de forma segura. Mas, se os próprios resultados forem desejáveis, a questão é diferente – uma questão para a qual precisamos de julgamentos baseados em valores que não são informados por valores instrumentais, mas pelo que podemos chamar, com mais propriedade, de valores últimos: valores acerca de objetivos e propósitos da educação. É por isso que uma educação eficaz não é suficiente – e podemos até argumentar que às vezes estratégias educacionais que não são eficazes, como, por exemplo, as que dão oportunidades para alunos explorarem seus próprios modos de pensar, fazer e ser, podem ser mais desejáveis do que as que se orientam efetivamente para um fim pré-especificado. Em vez de simplesmente defender uma educação eficaz, precisamos sempre perguntar “eficaz para quê?” e, visto que o que pode ser eficaz em uma situação específica ou para um grupo de alunos, pode não ser necessariamente em outra situação ou para outros grupos de alunos, também sempre precisamos perguntar “eficaz para quem?” (BOGOTCH, MIRÓN, BIESTA, 2007).

Para reintroduzir questões de valor e propósito nas discussões sobre educação, principalmente em situações em que a mensuração aparece proeminentemente, precisamos reinserir a questão do que constitui uma boa educação e é nesse sentido que gostaria de contribuir. Farei isso em dois estágios. Na próxima seção, explorarei por que parecemos ter perdido de vista questões sobre valores, finalidades e virtudes da educação. Sugiro que pelo menos parte da explicação tenha a ver com a transformação de um vocabulário educacional em linguagem de aprendizagem. Depois apresentarei meu aporte para a discussão sobre o que constitui uma boa educação. Não o farei especificando quais devem ser os objetivos da educação, mas sugerindo uma estrutura conceitual baseada numa distinção entre a função de qualificação, socialização e subjetivação da educação, que pode nos ajudar a fazer perguntas melhores e mais precisas sobre objetivos e fins educacionais. Ilustro a estrutura com uma breve discussão de dois exemplos: educação para a cidadania e educação matemática, o que não quer dizer que a estrutura só é relevante em relação a questões curriculares particulares. Alego que um foco mais preciso no que constitui uma boa educação é crucial para a forma como abordamos todas as dimensões da educação e, principalmente, para os aspectos com que nos comprometemos mais explicitamente nas questões de valores, como nos

campos da avaliação do ensino, da avaliação educacional e em relação a questões sobre responsabilização (*accountability*).

A TRANSFORMAÇÃO DO VOCABULÁRIO EDUCACIONAL EM LINGUAGEM DA APRENZIDAGEM

O pano de fundo deste artigo reside na falta, em muitas discussões educacionais contemporâneas, de uma atenção explícita ao que seja educacionalmente desejável. Há muitas discussões sobre os processos educacionais e como melhorá-los, mas muito poucas acerca do que esses processos supostamente causarão. Em outras palavras, há pouca discussão explícita acerca do que constitui uma boa educação (FISCHMAN et al., 2006; sobre boa pesquisa educacional, ver HOSTETLER, 2005; sobre avaliação responsável, ver SIEGEL, 2004). Por que isso ocorre?

Por um lado, a questão da finalidade da educação pode ser vista como difícil demais de resolver ou até como fundamentalmente insolúvel. Isso é particularmente verdadeiro quando ideias sobre os propósitos da educação são vistas como sendo inteiramente dependentes de valores e crenças pessoais – o que quase sempre quer dizer subjetivos – e sobre as quais nenhuma discussão racional é possível. Quase sempre o que está por trás é uma representação dicotômica de visões acerca dos objetivos da educação em termos de uma visão conservadora *versus* progressivista ou tradicional *versus* liberal. A questão é se tais posições de valores são de fato inteiramente subjetivas e, portanto, se vão além da discussão racional. Mas, mesmo que seja difícil chegar a uma conclusão, pode-se argumentar que, pelo menos em sociedades democráticas, deve haver uma discussão corrente sobre os objetivos e fins da educação (pública) – por mais difícil que essa discussão seja. (Para um relato interessante de tentativa feita pelo Parlamento Escocês sobre essa discussão, ver PIRRIE, LOWDEN, 2004; ver também ALLEN, 2003.)

No entanto, o que é mais provável é que a ausência de atenção explícita aos objetivos e fins da educação leve a tomar como base implícita uma visão particular de senso comum sobre para que serve a educação. Há que considerar, contudo, que o que aparece como senso comum quase sempre serve aos interesses de alguns grupos (muito) mais do que aos de outros. O principal exemplo de uma visão de senso comum sobre a finalidade da educação é aquele que o que mais importa é o progresso acadêmico em um número restrito de áreas curriculares, especialmente Língua, Ciências e Matemática, e é essa visão de senso comum que tem dado mais credibilidade a estudos como TIMMS, PIRLS e PISA. (Ela é construída sobretudo em termos do que chamarei função de qualificação da educação.) Se o conhecimento acadêmico tem, de fato, maior valor do que, por exemplo, as habilidades vocacionais, tudo depende do acesso que esse conhecimento dá a posições particulares na sociedade e isso, como a análise sociológica já

mostrou em abundância, é exatamente como funciona a reprodução da desigualdade social por meio da educação. Portanto, em primeiro lugar, é do interesse dos que se beneficiam do *status quo* manter as coisas como estão e não abrir uma discussão sobre o que a educação pode ser. O que torna a situação ainda mais complicada é que os que estão em posição de desvantagem tendem a apoiar o *status quo* na expectativa (quase sempre equivocada) de que por fim também adquirirão os benefícios atualmente disponíveis para os que estão em posições mais privilegiadas (um fenômeno que, em outros textos, caracterizei como “ansiedade de classe média” (2004a). Um exemplo pode ser encontrado na meta do governo do Reino Unido que diz que 50% da população deve ter acesso à educação superior. Apesar de essa parecer ser uma ambição atraente e emancipatória, é comum esquecer que, uma vez alcançada a meta, a vantagem posicional atual de possuir um diploma superior terá mudado e outros marcadores de distinção – como a diferença entre o diploma de uma “boa” universidade e o de uma “não tão boa”, segundo os *rankings* – aparecerão para reproduzir de outras formas as desigualdades existentes (ROSS, 1991; RANCIÈRE, 1991).

Os motivos para a ausência relativa de atenção a questões sobre as finalidades educacionais não são, contudo, meramente “externos”. Eles também têm a ver com transformações dentro do próprio campo da educação e que estão intimamente ligados a uma mudança no vocabulário usado para falar de processos e práticas educacionais. Como já discuti em outros textos com mais detalhes (BIESTA, 2004b, 2006a), as duas últimas décadas testemunharam uma ascensão notável do conceito de *aprendizagem* com um declínio subsequente do conceito de *educação* (para apoio empírico a essa tese, ver HAUGSBAKK, NORDKVELLE, 2007). A ascensão do que chamei “nova linguagem de aprendizagem” se manifesta, por exemplo, na redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem. Isso pode ser constatado no uso da palavra *aprendiz* em vez de *aluno* ou *estudante*. É evidente na transformação da educação de adultos em *aprendizagem de adultos* e na substituição da educação permanente por *educação continuada*. *aprendizagem* também se tornou um conceito favorito nos documentos de políticas, como, no Reino Unido, *The Learning Age* (DfEE, 1998) e *Learning to Succeed* (DfEE, 1999). O trecho a seguir é um exemplo da nova linguagem da aprendizagem.

Colocar os aprendizes e a aprendizagem no centro da educação e dos métodos e processos de treinamento não é, de forma alguma, uma ideia nova, mas, na prática, o enquadramento estabelecido de práticas pedagógicas na maioria dos contextos formais privilegiou o ensino em vez da aprendizagem. [...] Em uma sociedade de conhecimento de alta tecnologia, esse tipo de ensino-aprendizagem perde eficácia: os aprendizes têm que se tornar proativos e mais autôno-

mos, preparados para renovar seu conhecimento continuamente e reagir construtivamente para mudar constelações de problemas e contextos. O papel do professor se torna um papel de acompanhamento, facilitação, aconselhamento, apoio e orientação a serviço dos próprios esforços dos aprendizes para acessar, usar e, em última instância, criar conhecimento. (Comissão das Comunidades Europeias 1998, p. 9, apud FIELD, 2000, p. 136)

Apesar da onipresença do conceito de aprendizagem no discurso atual da educação, é importante reconhecer que a nova linguagem da aprendizagem não é resultado de um processo particular ou da expressão de uma única agenda subjacente. É sobretudo o resultado de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e, em parte, até contraditórios. Eles incluem: 1. a ascensão de novas teorias de aprendizagem que deram ênfase ao papel ativo dos alunos na construção do conhecimento e da compreensão e ao papel mais facilitador dos professores; 2. a crítica pós-moderna à ideia que os processos educacionais podem e devem ser controlados por professores; 3. a chamada explosão silenciosa da aprendizagem (FIELD, 2000) como evidenciada pelo enorme crescimento da aprendizagem informal na vida das pessoas e 4. a erosão do Estado de Bem-estar e a subsequente ascensão das políticas de educação neoliberais nas quais o indivíduo é priorizado em relação a outros fatores, o que muda a responsabilidade pela aprendizagem continuada (ao longo da vida) do provedor para o consumidor, transformando a educação de um direito, em um dever (BIESTA, 2004b, 2006a, 2006b).

A ascensão da nova linguagem da aprendizagem pode ser considerada como expressão de uma tendência mais geral à qual quero me referir – com um termo deliberadamente feio – “learnification” da educação: ou seja, tudo o que se quer dizer acerca da educação em termos de aprendizagem e aprendizes. O foco na aprendizagem e nos aprendizes, evidentemente, não é de todo ruim ou problemático. Entender que a aprendizagem não é determinada pelo *input*, mas depende das atividades de alunos – apesar de não ser uma formulação nova – pode ajudar a repensar o que os professores poderiam fazer para dar maior apoio à aprendizagem dos alunos. Há até possibilidades emancipatórias na nova linguagem da aprendizagem, na medida em que ela pode empoderar indivíduos para assumir o controle de suas próprias agendas educacionais. Mas há também vários problemas ligados a essa nova linguagem – e não se deve subestimar as formas como a linguagem estrutura as formas possíveis de pensar, fazer e raciocinar em detrimento de outras formas de pensar, fazer e raciocinar. Neste artigo, gostaria de enfatizar dois aspectos problemáticos da nova linguagem da aprendizagem. Um é que aprendizagem é basicamente um conceito “individualista”. Ele se refere ao que as pessoas, como indivíduos, fazem – mesmo que fundamentado em noções como aprendizagem colaborativa ou

cooperativa. Contrapõe-se assim, nitidamente, ao conceito de “educação”, que sempre implica relação: alguém educando outra pessoa e a pessoa que educa tendo uma determinada noção de qual a finalidade de suas atividades. O segundo problema é que aprendizagem é basicamente um termo de processo. Ele denota processos e atividades, mas está aberto – se não vazio – em relação ao conteúdo e aos rumos.

Isso ajuda a explicar por que a ascensão de uma nova linguagem da aprendizagem tornou mais difícil fazer perguntas sobre conteúdo, propósito e rumos da educação. É importante, nesse contexto, observar que a ascensão de uma nova linguagem da aprendizagem faz parte de um processo mais amplo de “learnification” da educação, um processo que está tendo cada vez mais impacto sobre a política educacional e a própria prática. Podemos constatar isso, por exemplo, na ênfase crescente na educação sobre qualidades e capacidades pessoais, como na estrutura do currículo nacional escocês, *Um currículo para a excelência*, que especifica os objetivos da educação em termos de possibilidade de desenvolvimento de quatro “capacidades”: a do aprendiz bem-sucedido, do indivíduo confiante, do cidadão responsável e do contribuinte eficaz (SCOTTISH EXECUTIVE, 2004) – uma tendência que se inclina a tornar a educação uma forma de terapia mais preocupada com o bem-estar emocional de alunos e estudantes do que com sua emancipação (ECCLESTONE, HAYES, 2008; BIESTA, 2010). O que está desaparecendo do horizonte nesse processo é o reconhecimento de que também importa o que os alunos e estudantes aprendem e para que aprendem – importa, por exemplo, que tipo de cidadãos se supõe que se tornarão e que tipo de democracia se supõe que criarão (BIESTA 2008b) – e que, por esse motivo, a educação pode e, de certa forma, até tem que ser difícil e desafiadora em vez de ser apenas (descrita como) um processo suave que visa a atender às supostas “necessidades” do aprendiz (BIESTA, 2004b, 2001).

Como então podemos trazer de volta questões sobre propósitos e rumos da agenda educacional? Para essa questão me volto em seguida.

PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO?

Meu objetivo neste artigo não é especificar quais deveriam ser os objetivos da educação. Em vez disso, estabeleci uma tarefa mais modesta de delinear os parâmetros do que acho que deveria moldar as discussões sobre os objetivos e fins da educação, reconhecendo que já há amplo espectro de concepções disponíveis e que, em sociedades democráticas, deveria haver uma discussão constante sobre os propósitos da educação, tanto em relação à educação pública quanto privada. Um modo de desenvolver referências para discutir os objetivos e fins da educação é começar pelas funções reais que o sistema educacional desempenha. Gostaria de sugerir que a educação geralmente desempenha três funções diferentes, mas relacionadas, às quais me referirei como as funções de qualificação, socialização e subjetivação.

Uma das funções mais importantes da educação – de escolas e outras instituições educacionais – reside na qualificação das crianças, jovens e adultos. Ela consiste em proporcionar a eles conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam “fazer alguma coisa” – um “fazer” que pode ir do muito específico (como no caso da capacitação para um trabalho ou profissão específica ou para uma habilidade ou técnica particular) ao mais geral (como no caso da introdução, à cultura moderna ou à civilização ocidental, da aquisição de habilidades para a vida, etc.). A função de qualificação é, sem dúvida, uma das mais importantes funções da educação organizada e é um argumento importante para a existência de uma educação pública em primeiro lugar. Ela está particularmente, mas não exclusivamente, ligada a argumentos econômicos, isto é, à contribuição que a educação dá para o desenvolvimento e crescimento econômico. Esse é um raciocínio importante que pode ser encontrado em discussões atuais entre governos e organizações de empregados e empregadores sobre o fracasso aparente da educação para fornecer uma preparação adequada para o trabalho, algo que, no Reino Unido, é com frequência chamado de “hiato de habilidades”. No entanto, a função de qualificação não se restringe à preparação para o mundo do trabalho. Proporcionar conhecimento e habilidades aos alunos é também importante em relação a outros aspectos. Aqui podemos pensar, por exemplo, na instrução política – o conhecimento e as habilidades necessárias para a cidadania – ou na instrução cultural na sociedade de modo mais geral. (Se isso é possível de se especificar é, evidentemente, outra questão – e uma questão mais controversa; HIRSCH, 1988; APPLE, 1993).

Passamos, no entanto, para a segunda mais importante função da educação, à qual me refiro como função de socialização. A função de socialização tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação. Não há dúvida de que este é um dos efeitos reais da educação, já que a educação nunca é neutra, mas sempre representa algo e o faz de uma forma específica. Às vezes a socialização é ativamente buscada por instituições educacionais, por exemplo, em relação à transmissão de normas e valores particulares, em relação à continuidade de tradições culturais ou religiosas determinadas ou para fins de socialização profissional. Mas, mesmo que a socialização não seja um objetivo explícito dos programas e práticas educacionais, ela ainda funciona da forma como, por exemplo, foi mostrado pelas pesquisas sobre currículos ocultos. Pela sua função de socialização, a educação insere os indivíduos em modos de fazer e ser e, por meio dela, desempenha um papel importante na continuidade da tradição e da cultura, tanto em relação a seus aspectos desejáveis quanto indesejáveis.

A educação, no entanto, não só contribui para a qualificação e socialização, mas também impacta o que podemos chamar de processos de individualização ou, como prefiro chamar, processos de subjetivação – de se tornar

um sujeito. A função de *subjetivação* talvez possa ser mais bem entendida como oposta à função de socialização. Não se trata precisamente da inserção de “recém-chegados” às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente. Se toda educação realmente contribui para a subjetivação é um aspecto discutível. Alguns argumentariam que nem sempre é esse o caso e que a influência real da educação pode ser restringida à qualificação e à socialização. Outros argumentariam que a educação também sempre impacta o indivíduo – e dessa forma também tem sempre um efeito individualizador. O que mais importa, no entanto – e aqui precisamos mudar a discussão de questões sobre as funções reais da educação para questões sobre os objetivos, fins e propósitos da educação – é a qualidade da subjetivação, isto é, o tipo de subjetividade – ou os tipos de subjetividade que são tornados possíveis em razão de particulares arranjos e configurações educacionais. Alguns argumentariam – e têm argumentado (ver, por exemplo, na tradição analítica, PETERS, 1966; 1976; DEARDEN et al., 1972, e, para uma contribuição recente, WINCH 2005 e, na tradição crítica, MOLLENHAUER, 1964, FREIRE, 1970; GIROUX, 1981) – que qualquer educação que mereça ser chamada assim deve sempre contribuir para processos de subjetivação que permitam que os que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações.

A principal contribuição que gostaria de dar é sugerir que, quando nos comprometemos com discussões sobre o que constitui uma boa educação, devemos reconhecer que é uma questão “composta”, isto é, que, para responder a essa pergunta, precisamos reconhecer as diferentes funções da educação e os diferentes objetivos potenciais da educação. Uma resposta à pergunta sobre o que constitui uma boa educação deve, portanto, sempre especificar suas ideias sobre qualificação, socialização e subjetivação – mesmo no caso improvável de querermos argumentar que apenas uma delas importa. Dizer que a questão do que constitui uma boa educação é uma questão composta não é sugerir que as três dimensões da educação podem e devem ser vistas como inteiramente separadas. É o contrário. Quando nos envolvemos com a qualificação, sempre também exercemos impacto sobre a socialização e a subjetivação. De forma semelhante, quando nos envolvemos na socialização, sempre o fazemos em relação ao conteúdo particular – e, assim, nos ligamos à função de qualificação – e teremos um impacto sobre a subjetivação. E quando nos envolvemos com a educação que põe a subjetivação em primeiro lugar, normalmente ainda o fazemos em relação ao conteúdo curricular particular e isso também sempre tem um efeito socializante. As três funções da educação podem, portanto, ser mais bem representadas na forma de um diagrama de Venn¹, isto é, como três áreas sobrepostas, e as questões

¹ O autor se refere aos diagramas desenvolvidos por John Venn na Matemática que consistem em curvas fechadas simples desenhadas sobre um plano, de maneira a expressar relações tanto de inclusão quanto de intersecção (NT).

mais interessantes e importantes são normalmente sobre as interseções das áreas em vez de ser das áreas individuais, por assim dizer.

As três dimensões da educação precisam ser separadas em termos de nossas lógicas para a educação, isto é, das nossas respostas para a pergunta do que constitui uma boa educação. Nesse caso, é importante explicitar como nossa resposta se relaciona com a qualificação, socialização e/ou subjetivação. O aspecto mais importante é que estamos cientes das três dimensões, do fato de que necessitam de lógicas diferentes e ainda de que, apesar de ser possível haver sinergia, há também potencial conflito entre as três dimensões, principalmente entre a dimensão de qualificação e de socialização, por um lado, e a dimensão de subjetivação, por outro.

Uma questão que não vou poder discutir em detalhes tem a ver com a ideia de em que medida e de que forma é realmente possível fazer uma distinção entre socialização e subjetivação. A resposta a essa pergunta depende de se acreditamos que seja possível ocupar uma posição que esteja para além da tradição. Apesar de críticos pós-modernos terem argumentado que uma posição assim não é mais possível e que devemos, portanto, admitir que a educação para uma autonomia (racional) é apenas uma forma a mais de socialização (moderna, ocidental), tenho argumentado que é precisamente com a ajuda da teoria e da filosofia pós-modernas que ainda podemos fazer uma distinção entre a socialização e a subjetivação, embora ela não esteja mais baseada numa noção de racionalidade ou autonomia, mas ligada à ideia de um tipo de singularidade que vem à luz na capacidade responsável de responder à alteridade e à diferença (BIESTA, 2006a, 2007b, 2008a).

DOIS EXEMPLOS: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Para tornar minhas propostas um pouco mais concretas, mostrarei brevemente o que o uso dessa estrutura implica para nossas discussões sobre os objetivos e fins da educação. Farei isso em relação a duas áreas curriculares: educação para a cidadania e educação matemática.

Na primeira há uma forte tendência na literatura de confinar (a lógica) da educação para a cidadania à qualificação, fornecendo às crianças e aos jovens o conhecimento, as habilidades e as disposições – conhecidas na literatura como as “dimensões da cidadania” (KERR, 2005) – consideradas essenciais para exercer a cidadania. O foco da educação para a cidadania nessa visão está no desenvolvimento da instrução política – embora possamos nelas encontrar uma vertente ligada aos direitos e deveres dos cidadãos e ao funcionamento do sistema político, por um lado, e, por outro, uma forma mais plenamente desenvolvida de instrução política que enfatiza a capacidade de analisar criticamente a dinâmica de processos e práticas políticos. Frequentemente o acento em um foco exclusivo sobre a qualifi-

cação na educação para a cidadania emerge de um temor pela socialização política explícita: um temor de ser visto como defendendo a doutrinação de um conjunto particular de valores e convicções políticas, quase sempre expressos na ideia de que a educação para a cidadania deve ficar afastada da política partidária. Não obstante, muitos programas de educação para a cidadania são realmente baseados em visões sobre o que constitui um bom cidadão. A abordagem à educação para a cidadania na Escócia, por exemplo (BIESTA, 2008b), afirma claramente que crianças e jovens devem ser capacitados a se tornar cidadãos responsáveis – e assim representa uma visão clara sobre o tipo de conhecimento, habilidades e disposições que os alunos devem adquirir, mas também sobre o tipo de cidadãos que devem se tornar. A proposta de educação para a cidadania na Escócia contém, portanto, claramente uma dimensão de socialização. A Escócia não é o único exemplo de uma abordagem da educação para a cidadania que tem visões claras sobre o tipo de cidadão que aspira criar; muitos programas da educação para a cidadania estão efetivamente baseados em visões pré-definidas do que um bom – o que quase sempre quer dizer um obediente e bem-comportado – cidadão parece ser (BIESTA, LAWY, 2006; LAWY, BIESTA, 2006). A questão, no entanto, não é apenas se a educação para a cidadania deve se ater à transmissão de dimensões de cidadania e, ficar, assim, dentro do domínio da qualificação, ou se deve também buscar criar um tipo particular de cidadão. Há também a questão de se a educação para a cidadania pode e deve contribuir para o que podemos chamar de subjetivação política, isto é, para a promoção de um tipo de cidadania que não trate meramente da reprodução de um modelo pré-definido, mas leve a ação política a sério. A educação para a cidadania que se interesse por essa abordagem orienta-se claramente em direção à dimensão de subjetivação da função educacional. O que esse exemplo deixa claro, portanto, é que há diferentes respostas para a pergunta do que é uma boa educação para a cidadania e o que ela deve ter como objetivo, dependendo se focalizamos na qualificação, na socialização ou na subjetivação. A ideia não é que precisamos escolher entre as três. O conhecimento e o entendimento (qualificação) políticos podem ser um elemento importante para o desenvolvimento de formas políticas de ser e fazer (subjetivação), justamente como um forte foco na socialização em uma ordem de cidadania particular pode realmente levar à resistência, que, em si, pode ser encarada como um sinal de subjetivação.

Embora possa parecer fácil conectar um assunto como educação para a cidadania com os três objetivos da educação, quando nos concentramos em um tema muito mais tradicional, sobretudo um tema que versa claramente sobre a aquisição de conhecimentos, habilidades e compreensão, isso pode parecer ser mais fácil. E mesmo quando consideramos um tema como a Matemática, é possível, e em minha opinião é realmente importante, pensar a proposta para a educação matemática da mesma maneira como tenho feito no que diz respeito à educação para a cidadania. É claro

que há um forte foco na educação matemática na qualificação: o de proporcionar aos alunos o conhecimento matemático, habilidades e, sobretudo, a compreensão matemática, a fim de que se tornem proficientes. No entanto há aqui, também, uma importante dimensão de socialização. Afinal, incluir Matemática no currículo e dar-lhe um lugar de destaque nas avaliações e definições sobre o sucesso educativo já transmite uma mensagem particular sobre a importância da Matemática e, portanto, pode ser considerado como socialização em um mundo em que a Matemática tem importância. A socialização nesse mundo também pode ser um objetivo explícito da educação matemática – e os professores podem querer convencer seus alunos de que o compromisso com a educação matemática é de fato muito importante. Podemos usar esse argumento ainda um passo adiante. A ideia de que a educação matemática trata da transferência de um corpo específico de conhecimentos e habilidades baseia-se em uma particular epistemologia. Se, em vez de considerar a Matemática como um corpo de conhecimentos e habilidades, a compreendermos como uma prática social – com uma história própria e uma particular presença social – poderemos até mesmo começar a desenvolver uma proposta para a educação matemática em que a socialização ganha espaço central. O compromisso da prática social de “matematizar” passa a ser maior do que o da aquisição de um corpo de conhecimentos ou habilidades (BIESTA, 2005; VALERO, ZEVENBERGEN, 2004). Isso, no entanto, não esgota as possibilidades de propostas para a educação matemática, uma vez que também podemos perguntar que tipo de oportunidades um campo como a Matemática deve oferecer aos nossos alunos para a subjetivação, ou seja, para se tornar um tipo particular de pessoa, por exemplo uma pessoa que, pelo poder ou pelo raciocínio matemático, é capaz de assumir uma posição mais autônoma em relação à tradição e ao senso comum. Ou podemos explorar as possibilidades morais da Matemática – como ao tratar da divisão em relação ao compartilhamento ou a perguntas sobre a equidade e a justiça – e, por isso, utilizar o potencial da Matemática para contribuir para a subjetivação.

COMENTÁRIOS FINAIS

Neste artigo, tentei argumentar a favor da necessidade de se reconectar com a questão das finalidades na educação. Mostrei que agora vivemos em uma época em que as discussões sobre educação são dominadas pela mensuração e por comparações de resultados educacionais e que essas mensurações parecem orientar grande parte da política educacional e, por esse meio, também grande parte da prática educacional. O perigo aqui é que acabamos por valorizar o que é medido, em vez de nos envolvermos com a mensuração do que valorizamos. No entanto é isso que deve, em última instância, embasar nossas decisões sobre a orientação da educação, e é por isso que argumentei que devemos ressaltar a questão do que constitui uma

boa educação, em vez de apenas prestar atenção à educação eficaz. Tentei indicar por que questões sobre os objetivos e fins da educação parecem ter desaparecido do nosso horizonte e as conectamos com a ascensão da linguagem da aprendizagem e com a “learnification” da educação. Não tentei responder à pergunta do que constitui uma boa educação, porque, no mínimo, estou ciente da pluralidade das visões sobre esse assunto e também convencido da importância de manter a discussão em curso, em vez de fechar a questão prematuramente. Minha contribuição neste artigo consistiu em enfatizar que a questão da boa educação é uma questão composta. Isso significa que, nas discussões sobre a finalidade da educação, precisamos distinguir entre as formas pelas quais a educação pode contribuir para a qualificação, para a socialização e para a subjetivação. Não queria sugerir que é sempre fácil fazer isso e menos ainda que, uma vez articuladas nossas visões sobre para que serve a educação, é fácil medir todos os aspectos. Mas se não formos explícitos sobre nossas visões acerca dos objetivos e fins da educação – se não atacarmos as perguntas quanto ao que constitui uma boa educação – corremos o risco de as estatísticas e os *rankings* tomarem essas decisões por nós. Precisamos, portanto, manter a questão da finalidade – a questão do que constitui uma boa educação – em posição central em nossas discussões educacionais e empreendimentos mais amplos. É importante para a prática diária da escolaridade, assim como é para as instâncias em que nos envolvemos mais explicitamente com a avaliação de nossas próprias práticas educacionais e as realizações de nossos alunos – como no caso da avaliação de alunos, da avaliação de programas e práticas e quando, como educadores, somos chamados a responder por nossos atos e decisões. Em todo caso, uma preocupação com a boa educação, em vez de uma preocupação com uma educação eficaz ou com a aprendizagem como tal, que não tenha qualquer especificação da aprendizagem “do que” ou “para que”, deve ser central em nossas considerações.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, J. Daring to think otherwise? Educational policymaking in the Scottish Parliament. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 3, p. 289-301, 2003.
- APPLE, M. W. *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. London, New York: Routledge, 1993.
- BALL, S. J. The Teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BIESTA, G. J. J. Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, v. 23, p. 70-82, 2004b.
- _____. A new 'logic' of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, v. 60, n. 1, p. 39-59, fev. 2010.
- _____. *Beyond Learning: democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm, 2006a.
- _____. Education, accountability and the ethical demand: can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, v. 54, n. 3, p. 233-250, 2004a.

- _____. George Herbert Mead and the theory of schooling. In: TROEHLER, D.; OELKERS, J. (Ed.). *Pragmatism and Education*. Rotterdam: Sense, 2005. p. 117-132.
- _____. How difficult should education be? *Educational Theory*, v. 51, n. 4, p. 385-400, 2001.
- _____. Education after the death of the subject: Levinas and the pedagogy of interruption. In: LEONARDO, Z. (Ed.). *The Handbook of cultural politics in education*. Rotterdam: Sense, 2008a. p. 289-300.
- _____. The Education-socialisation conundrum: or: 'who is afraid of education?'. *Utbildning Och Demokrati*, v. 16, n. 3, p. 25-36, 2007b.
- _____. What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the scottish curriculum for excellence. *Scottish Educational Review*, v. 40, n. 2, p. 38-52, 2008b.
- _____. 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*, v. 5, n. 3-4, p. 169-180, 2006b.
- _____. Why 'what works' won't work: evernce-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 2007a.
- BIESTA, G. J. J.; LAWY, R. S. From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, v. 36, n. 1, p. 63-79, 2006.
- BOGOTCH, I.; MIRÓN, L.; BIESTA, G. Effective for what; effective for whom? Two questions SESI should not ignore. In: TOWNSEND, T. (Ed.). *International handbook of school effectiveness and school improvement*. Dordrecht, Boston: Springer, 2007. p. 93-110.
- DEARDEN, R. F.; HIRST, P.; PETERS, R. S. (Ed.). *Education and the development of reason*. London: Routledge & Kegan Paul, 1972.
- ENGLAND. Department for Education and Employment – DfEE. *The Learning age: a renaissance for a new Britain*. Sheffield, 1998.
- _____. *Learning to succeed: a new framework for post-16 learning*. Sheffield, 1999.
- ECCLESTONE, K.; HAYES, D. *The Dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge, 2008.
- FIELD, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2000.
- FISCHMAN, W.; DIBARA, J. A.; GARDNER, H. Creating good education against the odds. *Journal of Education*, Cambridge, v. 36, n. 3, p. 383-398, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970.
- GIROUX, H. A. *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University, 1981.
- GRANGER, D. No child left behind and the spectacle of failing schools: the mythology of contemporary school reform. *Educational Studies*, v. 43, n. 3, p. 206-228, 2008.
- GRAY, J. School effectiveness and the "other outcomes" of secondary schooling: a reassessment of three decades of British research. *Improving Schools*, v. 7, n. 2, p. 185-198, 2004.
- HAUGSBAKK, G.; NORDKVELLE, Y. The Rhetoric of ICT and the new language of learning: a critical analysis of the use of ICT in the curricular field. *European Educational Research Journal*, v. 6, n.1, p. 1-2, 2007.
- HENRY, G. T. Choosing criteria to judge program success: a values inquiry. *Evaluation*, v. 8, n. 2, p. 182-204, 2002.
- HESS, F. M. Accountability without angst? Public opinion and no child left behind. *Harvard Educational Review*, v. 76, n. 4, p. 587-610, 2006.
- HIRSCH, E. D. *Cultural literacy: what every American needs to know*. New York: Vintage Books, 1988.
- HOSTETLER, K. What is 'good' education research? *Educational Researcher*, v. 34, n. 6, p. 16-21, 2005.
- HOUSE, E. R.; HOWE, K. R. *Values in evaluation and social research*. Thousands Oaks: SAGE, 1999.

- KERR, D. Citizenship education in England – listening to young people: new insights from the citizenship education longitudinal study. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, v. 1, n. 1, p. 74-96, 2005.
- LAWY, R. S.; BIESTA, G. J. J. Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, v. 54, n. 1, p. 34-50, 2006.
- LUYTEN, H.; VISSCHER, A.; WITZIERS, B. School effectiveness research: from a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 16, n. 3, p. 249-279, 2005.
- MOLLENHAUER, K. *Erziehung und Emanzipation*. Weinheim: Juventa, 1964.
- NICOLAIDOU, M.; AINSCOW, M. Understanding failing schools: perspectives from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 16, n. 3, 229-248, 2005.
- PETERS, R. S. *Ethics and education*. London: Allen & Unwin, 1966.
- PETERS, R. S. (Ed.). *The Concept of education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- PIRRIE, A.; LOWDEN, K. The Magic mirror: an inquiry into the purposes of education. *Journal of Education Policy*, v. 19, n. 4, p. 515-528, 2004.
- RANCIÈRE, J. *The Ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*. Stanford: Stanford University, 1991.
- ROSS, K. Translator's introduction. In: RANCIÈRE, J. (Ed.). *The Ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*. Stanford: Stanford University, 1991. p. 7-23.
- RUTTER, M.; MAUGHAN, B. School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, v. 40, n. 6, p. 451-475, 2002.
- SCHWANDT, T.; DAHLER-LARSEN, P. When evaluation meets the 'rough' ground' in communities. *Evaluation*, v. 12, n. 4, p. 496-505, 2006.
- SCOTTISH EXECUTIVE. *A Curriculum for excellence: the curriculum review group*. Edinburgh: Scottish Executive, 2004.
- SIEGEL, H. High stakes testing, educational aims and ideals, and responsible assessment. *Theory and Research in Education*, v. 2, n. 2, p. 219-233, 2004.
- SLAVIN, R. Evernce-based educational policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, v. 31, n. 7, p. 15-21, 2002.
- TOMLINSON, S. Sociological perspectives on failing schools. *International Studies in Sociology of Education*, v. 7, n. 1, p. 81-98, 1997.
- TOWNSEND, T. Satan or savior? An analysis of two decades of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 12, n. 1, p. 115-130, 2001.
- _____. (Ed.). *International handbook of school effectiveness and school improvement*. Dordrecht, Boston: Springer, 2007.
- USHER, R. Lyotard's performance. *Studies in Philosophy and Education*, v. 25, n. 4, p. 279-288, 2006.
- VALERO, P.; ZEVENBERGEN, R. (Ed.). *Researching the socio-political dimensions of mathematics education*. Dordrecht: Kluwer, 2004.
- WINCH, C. *Education, autonomy and critical thinking*. London, New York: Routledge, 2005.

GERT BIESTA

Professor of Education da School of Education & Laboratory for Educacional Theory, da University of Stirling, Stirling, Scotland, UK
gert.biesta@stir.ac.uk