

# A TELEOLOGIA EDUCACIONAL COMO FOCO CRÍTICO DA DESCONSTRUÇÃO PÓS- MODERNA

Carlos Sousa Reis<sup>1</sup>  
Maria Formosinho<sup>2</sup>

## 1 O quadro da problemática

No breve espaço de um século que leva a Filosofia da Educação (FE) como disciplina universitária<sup>3</sup>, a questão da teleologia educacional reflete uma história que transitou da assunção arrogante de finalidades, mais ou menos decantadas de sistemas filosóficos, até à expurgação desconstrutiva e recriminadora, passando pela, mais ou menos, criteriosa postulação. Em uma obra que delinea a historiografia crítica das ciências da educação, Adalberto Dias de Carvalho (1988) caracterizou o leque de atitudes assumidas pela FE, uma via que entendemos merecer ser retomada a fim de abordarmos o tema que nos propusemos, o da teleologia educacional como foco crítico da desconstrução pós-moderna.

O nosso autor identificou, na obra citada, como sendo uma longa tradição, aquela que consiste na prática de extrair de certas leituras filosóficas preferenciais um determinado quadro de concepções

---

1 Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – Universidade de Coimbra.

2 Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – Universidade de Coimbra.

3 Veja-se para os contextos anglófono e germanófilo a resenha histórica de Biesta (2014) e a informação de Chambliss (2009) de que as origens da FE podem fazer-se remontar a Kant e Hegel, identificando este último, como primeiro livro intitulado “Filosofia da Educação”, o publicado por Herman Horne em 1904, para quem a filosofia era um tipo de ciência da ciência, e a FE o elemento unificador da ciência, prática e história da educação. Já a terceira fase do desenvolvimento da disciplina poderia ser atribuída a John Dewey, que é apodado por Amilburu e Gutiérrez (2012) de “primeiro filósofo da educação”, porque terá procurado mostrar como compete à filosofia envolver-se nos problemas educacionais.

metafísicas sobre o educando, a educação e os seus propósitos, para depois o aplicar normativamente ao campo educacional. A partir de semelhante dinâmica é que se institucionalizou a atribuição à FE da excelsa, e contudo corriqueira, tarefa de transposição concetual. Daí que tenha sido também, precisamente, esta orientação que se constituiu como um dos alvos mais verberados pela desconstrução pós-moderna, de que faz eco, por exemplo, a analítica de Usher e Edwards (1997). Dizem os autores que “o autodefinido objetivo da educação não pode ser realizado na escolaridade. Não há nenhum fim para a incompletude e nenhum fim da completude. A escolarização nem pode ter um ‘fim’ (objetivo ou propósito) nem pode ela própria ser um ‘fim’ (terminus)” (p. 131). Semelhante adução exige que se dilucidem diversas questões, dada a natureza liminar das asserções.

Num primeiro momento, importa considerar a sustentabilidade intrínseca à própria postura. Se parece admissível que a ânsia de ser que nos anima seja tida por tão inesgotável quanto improvável de satisfação definitiva, assimtambém o horizonte utópico da educação não resulta perspectivável como objeto de eventual clausura. É, contudo, igualmente verdade que, talcomo nos realizamos de formas variadas pelos projetos em que nos vamos envolvendo, do mesmo modo a educação atinge um dos seus fins, quando coloca o sujeito na senda dessa dinâmica de procurar respostas para a sua incompletude, ampliando-lhe as potencialidades de produzir sentido para a sua existência. Podemos então dizer que, pelo menos neste âmbito, a educação tem um fim (terminus), podendo reger-se por múltiplas e polimorfas finalidades, passíveis de redefinições prudencialmente renováveis. Mas, se seguíssemos a via da mera anulação dos “fins”, confrontar-nos-íamos com a perplexidade de nem termos um horizonte organizador da educação, nem podermos avaliá-la quanto aos resultados e processos, ao mesmo tempo que não poderíamos saber se estávamos a servir, de algum modo, a realização dos educandos, dos educadores e dos sistemas educativos. Indicia-nos isto que os pós-modernos tendem a confundir a ilegitimidade da prática

de transposição impositiva de horizontes teleológicos com a impossibilidade “tout court” de nos referenciarmos a fins, quesito que parece incontornável em educação.

Na verdade, se é admissível recusarmos imposições, parece pouco razoável dispensarmos os fins. Quando se aborda o campo da educação, em vários planos e sob diversos imperativos, vemo-nos compelidos a buscar um sentido para tomar decisões, agir e atuar. Como a educação reclama por uma intervenção, está intimada a esclarecer o “porquê” e “para quê”. Considerando a diversidade que somos, deve apontar ao que queremos ser, mas tendo de comprometer-se com o ser concreto que deve educar-se, impõe-se referir-se à dignidade e plenitude da pessoa, que se autoconstrói num quadro de sentido existencial e dialético com o social. Sem esta negociação não há fundamento para o sistema educativo. Ou seja, a operatividade da teleologia é ineludível, por ser necessário apresentar em educação um referente de sentido, simultaneamente, existencial e personológico, bem como social, cultural e, nestes incluídos, o profissional e técnico.

Em consequência, parece claro que educar tem de ser um processo de conferir valor e valorizar o educando. O que passa por propiciar-lhe o acesso a valores, a captação do sentido e a hierarquia dos fins, bem como a capacidade para compreender a universalidade e a apoditicidade dos princípios. Supondo-se, como notava João Boavida (2000a), que é pela educação, enquanto insubstituível mediadora de um processo bio-psico-social de crescimento, que a pessoa adquire a estruturação axiológica que a caracteriza.

Os fins estão, e devem estar sempre, presentes, de modo explícito ou implícito, remetendo para um dado quadro onto-antropológico, que organiza os valores assumidos, pelo que não pode entregar-se a uma qualquer suposta absoluta neutralidade, só existe num contexto de beligerância comunicacional (Trilla, 1992). Muito concretamente, a teleologia deve aparecer a justificar a organização e planificação do processo educativo, nisto constituindo-se como o seu alfa, e deve ainda erigir-se como horizonte da avaliação, nisto se constituído como o seu ómega. Os fins educacionais cumprem,

pois, diversas funções: a de referencial, para a planificação, ação e avaliação; a de organização dos sistemas educativos; a de integração, dos eixos aglutinadores do processo e a coerência das suas fases; bem como, a de prospetiva, quanto aos resultados e aos meios a aplicar. Os fins ganham concreção nos objetivos, que se querem claros, coerentes e sequenciados, de modo a poderem balizar o desenho do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente guiando a ação docente, a escolha de metodologias, o quadro de avaliação e até o expectável esforço discente. Em todo caso, não podemos pensar a educação senão remetendo-a a fins que se estruturam em relação a valores, pois a educação só se realiza conhecendo, assumindo, hierarquizando e concretizando valores. Valores esses que são tão necessários quão problemáticos, tão incontornáveis quão desafiantes. Os valores podem considerar-se de intensão e extensão indefinidas, pois nunca pode dar-se uma definição liminar de um valor, cuja compreensão se pode ir transformando, nem se pode dar a lista definitiva de valores, porque sempre é possível que a criatividade humana traga novos valores à liça da sociedade.

É, na verdade, esta relação dos fins ao plano axiológico que mais perturba os pós-modernos, pois o valer reclama um impor que, no quadro do abatimento dos absolutos, nada lhes apraz admitir. Porém, se dispensarmos os referenciais, só obtemos o pântano do “vale tudo e tudo vale o mesmo”. Regime de onde não se vê como poderá obter-se a operatividade educacional, nem tão pouco garantir um quadro crítico para os assaltos que a vão acoassando. Isto quer dizer que da desconstrução pós-moderna, posta entre a recusa dos absolutos e o absoluto relativismo, não parece ser possível sair sem postular um horizonte de consenso. A sua apresentação não dispensa, contudo, a crítica e o compromisso, nem significa estabelecer fins “sub specie aeternitatis”, embora não descarte aspirar pelos melhores<sup>4</sup>.

Retomando o tema das posturas teleológicas, é oportuno referir que o segundo pomo da polémica não transcendeu, de todo,

---

4 Sobre a circularidade entre fins e princípios ver Boavida (2000b).

a anterior postura nihilista relativamente aos fins, que se descartou pelo absurdo que comporta. Neste caso, a classificação referida remete-nos para os modos filosófico-analítico de abordagem da FE, que rejeita os juízos de valor por se basearem em pressupostos não verificáveis, limitando assim o trabalho da disciplina a uma espécie de crítica de clarificação da linguagem, ou seja de limpeza extergente (Fadigas, 2003). Entretanto, associou-se a esta orientação, a recusa cientificista de toda a intervenção filosófica, votada *ipso facto* a uma inutilidade assumida. Esta diáde assética vem a representar uma segunda via expurgatória, que encaixando na desconstrução pós-moderna, ajudou à segregação, pela própria filosofia, de um regime autofágico, que acendeu as piras da sua cremação nos altares do relativismo e da performatividade. Ora, é este último registo que, por sua vez, se vem constituindo hoje como transversalmente hegemónico, pela instalação da racionalidade instrumental, destiladora das sementes anti-utópicas da utilidade e da eficiência que, como muito pertinentemente observou Standish (2003), faz com que seja incontroverso –mesmo para a Comissão Europeia (1995)– supor que o objetivo da educação é, simplesmente, servir a economia. E aqui nos encontramos com o escopo deste ensaio, que é criticar a possibilidade e pertinência da teleologia educacional nos tempos em que, depois de ter passado o elefante pós-moderno pela exposição de porcelanas da Modernidade, se aproveitou a terraplanagem para montar a feira do consumismo espetacular, no âmbito do qual “quelque chose va”, o que encaixa na perfeição com os pruridos nihilistas, no que aos absolutos diz respeito, da dita cuja pós-fase em curso.

## 2 O plano exemplar da questão teleológica

A FE enfrenta hoje, de facto, o renovado desafio de resgatar o quadro teleológico dos processos metaclásticos e expurgatórios que não só evacuam o tema como inibem o seu debate, com vista a desmatarem o terreno para propiciar a imposição da ortodoxia da educação e da formação para os mercados. Contra

semelhante orientação bradam os que, como Nuccio Ordine (2013), reconheceram os efeitos de desqualificação, abandono e abafamento das Humanidades, implicados nesta cultura da utilidade mercadológica, incapaz de vislumbrar o que habita nas dimensões onto-antropológicas, cuja densidade se foi, em paralelo, reduzindo ao plano funcional do encomiado “capital humano”.

Sobre esta verdadeira catástrofe, veio recentemente levantar-se uma crítica da cultura da mensuração e do “aprendedorismo” que tem sido conduzida por Gert Biesta (2004, 2010, 2013, 2014, 2015a), nomeadamente denunciando a perspectiva atualmente dominante e restritiva a respeito do que a educação é suposto “produzir”. O autor reacende a questão teleológica pela urgência da necessidade de, a seu ver, se reorientar a discussão sobre a questão normativa do que seja uma boa educação; num modo não penhorado às questões técnicas sobre eficácia e competitividade da educação, que trata os educandos como clientes, e pretende expurgar toda a subjetividade axiológica, porque incômoda e supostamente inútil, quando se julga ser possível preencher todo o seu espaço com putativas evidências científicas. Mas a estreiteza do “aprendedorismo” reinante é passível de ser desvelada, assinalando que não se pode limitar a teleologia educacional ao priorizar que os educandos aprendam, porque é também preciso considerar que aprendam “algo” por uma “razão” e mediante “alguém”. A linguagem do “aprendedorismo” deve perceber que é necessário relativizar-se pelo compromisso com a linguagem dos conteúdos, dos propósitos e das relações interpessoais. Na verdade, a sugestão de que a educação consiste, simplesmente, em fazer os alunos aprenderem ou facilitar a sua aprendizagem é potencialmente enganosa, porquanto enceguece para a via da indagação crítica sobre as questões primaciais quanto aos conteúdos, finalidades e relações interpessoais, inerentes a toda a dinâmica educacional. Ou seja, a sua limitação reside no facto de, de modo mais ou menos explícito, querer obnubilar a especificação “do quê” e do “para quê” da aprendizagem. Esquece, pois, ou quer fazer esquecer que para levar estas últimas tarefas por diante temos necessidade,

não só de teorias sobre a aprendizagem, como sobremaneira de teorias sobre a educação e o educar, em toda a sua amplitude, multidimensionalidade e complexidade. Aliás, como bem nota o autor citado, das três questões que estão em jogo quando tentamos captar o que é a educação, a do propósito é a mais fundamental, pela simples razão de que se não sabemos o que procuramos, com as nossas coreografias e esforços educacionais, não poderemos tomar nenhuma decisão sobre o conteúdo, nem sobre o tipo de relacionamento mais favorável.

Remetendo, agora, para uma abordagem alternativa às que antes se referenciaram, entendemos ser possível tomar por base o princípio de que a educação é constitutivamente proposital, ou, querendo, uma prática teleológica. Questão que se reconhece como multidimensional, por ter de corresponder funcionalmente a, pelo menos, três domínios. O da qualificação, que remete para a transmissão e aquisição de conhecimentos, capacidades e disposições, habilitando para um “fazer algo”, seja, em termos genéricos, para viver em sociedades modernas complexas, seja, de modo mais específico, para o desempenho em um âmbito profissional. Porém a educação há de também iniciar as crianças e jovens<sup>5</sup> nas tradições culturais, profissionais, políticas, religiosas e respetivos modos de ser e de fazer, a que corresponde o que se pode designar por socialização, que reproduz estruturas sociais, incluindo, apesar de tudo, as suas divisões e desigualdades. Por último, é importante reconhecer que, para além da qualificação e da socialização, a educação sempre intervém – positiva ou negativamente – sobre o que o educando vem a ser como pessoa, âmbito que se pode categorizar como o domínio da subjetivação. Domínio que se deveria dedicar à maneira pela qual os educandos poderão passar a existir como “sujeitos de iniciativa e responsabilidade, e não só como objetos das ações de outros” (Biesta, 2015a, p. 77). Um plano em que a educação parece ir ao encontro do compromisso com o imperativo categórico da Razão Prática kantiana: “*Age de tal*

---

5 Para não dizer os adultos e, idosos.

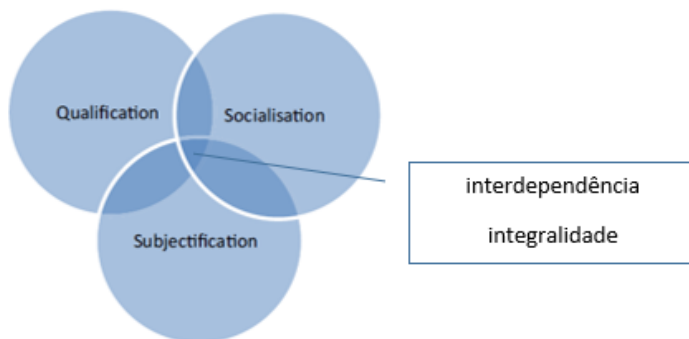
*modo que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa dos outros, sempre e ao mesmo tempo, como um fim e nunca simplesmente como meio*” (Kant, 1999, 61). O que abre a problemática dos protagonistas (professor/aluno) da relação pedagógica serem tidos não só como agentes (peças de burocracias), atores (capazes de operar burocracias), mas sobretudo autores, ou seja, sujeitos criativos que transcendem o modo operativo a que as burocracias os querem confinar (Pourtois & Desmet, 1997). E nisto referimo-nos às burocracias de qualquer tipo, incluindo as do “aprendedorismo”, que apenas aceitam, na melhor das hipóteses, uma adaptação que força o sujeito ao contexto operativo, onde se torna um funcionário, convertido em nada mais que uma roda de engrenagem no sistema. E assinala-se que é, precisamente, esta tendência central que destrói qualquer espaço para a inclusão de diferenças relativas a interesses, motivações, desejos, capacidades, ritmos e discursos dissidentes, entre outras coisas. Ou seja, toda uma plêiade de fatores que, se normalizados, induzem a dessubjetivação.

Neste ponto, importa, pois, enfatizar sobremaneira que, independentemente, das opções de gestão, a educação deve comportar um propósito multidimensional em que para além da qualificação e socialização se inclua a subjetivação, propiciando aos educandos a possibilidade de assumirem papéis de intervenção responsável. O que significa que a educação está, pelo aduzido, inevitavelmente comprometida com o empoderamento e emancipação dos educandos. Desiderato a que a pós-modernidade nem sempre tem correspondido.

A fim de oferecer uma explicitação da relação entre os domínios de finalidade educacional, Biesta (2015a) opta por os figurar mediante três círculos intersectantes. Um esquema que nos sugere bem, considerando o ponto nodal de confluência, quer a interdependência dos domínios, quer a integralidade que se espera da educação.



Figura 1: Domínios de finalidade educacional (Adaptado de Biesta, 2015a)



Esta perspectiva tridimensional abre-nos a possibilidade de, não só escapar ao estreitamento da cultura da performatividade, mas, o que é mais importante, poder mostrar como a educação deve contemplar em simultâneo, o conteúdo, a tradição e a pessoa do educando. O que implica o equilíbrio das funções e domínios de finalidade educacionais da qualificação, da socialização e da subjetivação. O ponto onde se intersectam os três âmbitos de finalidade, desde logo nos permite entender como serão prejudiciais as concepções desproporcionadas, por privilegiarem, sem critério suportado, umas dimensões sobre as outras. Este é o caso contemporâneo da ênfase no domínio da qualificação, que vota a educação a um estreitamento, nomeadamente, sobrevalorizando um número restrito de disciplinas ao mesmo tempo que, como se sabe, esquece e deprecia, em especial, o domínio da subjetivação, e a área das Humanidades e as suas disciplinas, melhor propensas a assistirem aquele plano.

Com tudo o que se aduziu, julgamos ter clarificado como é de importância crucial a questão teleológica do que seja uma boa educação, que nunca pode contentar-se com o mero e estreito estabelecer do que seja uma educação eficaz. Assunto que gostaríamos de aprofundar um pouco mais com esta nossa analítica. Noutro ensaio, Biesta (2018) dá-nos uma representação diferente, que poderá ser ainda mais pregnante, para o ensejo de mostrar a interdependência e integralidade esperada da educação:

Uma boa imagem para indicar a complexidade do ensino, vista a partir da perspectiva do caráter triplo do propósito educacional, é a do xadrez tridimensional em que três jogos completos são jogados em tabuleiros sobrepostos e em que as peças não apenas interagem horizontalmente, mas também verticalmente. Assim, um movimento no ‘jogo’ da qualificação não apenas impacta o que acontece e pode acontecer neste nível, mas, ao mesmo tempo, ‘gera algo nos ‘jogos’ da socialização e da subjetivação, e vice-versa. (Biesta, 2018, p. 24)

Esta abordagem permite projetar mais ilustrativamente o modo como avanços prioritizados no “jogo da qualificação”, isto é, o da eficácia do aprender, poderá dar-lhe uma ascendência sobre os outros que, se admitindo apenas alguns avanços no “jogo da socialização”, acabaria por abafar o “jogo da subjetivação”.

Figura 2: Os tabuleiros pressupostos dos diferentes “jogos de Finalidade Educacional”



Daí que, se queremos desenvolver os três “jogos teleológicos” em igualdade de circunstâncias, melhor se ajustaria o modelo do tabuleiro triplo (VD. Figura 3).

Figura 3: O tabuleiro tripartido para um jogo equânime dos domínios teleológicos



Este exemplo exige algumas condicionantes, que nos parecem frutuosas se transpostas para o outro lado da metáfora. No tabuleiro tripartido, se se quiser introduzir qualquer priorização haverá que, igualmente, justificá-la, assim como qualquer privilégio quanto ao número de jogadas seguidas por um mesmo domínio. Haveria ainda que distribuir as saídas, mas nada obsta a que se redistribuíssem de outro modo noutra ocasião.

A alegoria estendeu-se talvez um pouco para lá do razoável. Contudo aproveita muito para percebermos como, por exemplo, deve equilibrar-se o campo teleológico de um ciclo de estudos em particular. Tome-se o caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Fundamental). Admitiríamos aí maior expansão do domínio da qualificação, da socialização ou da subjetivação? Todos os campos parecem requerer um modo paulatino de realização, mas o da subjetivação parece ser aquele que clama por lançar raízes mais cedo. Que tipo de coreografia curricular seria mais propiciadora de uma expansão harmoniosa da integralidade da pessoa para que aquele domínio que Jean-Jacques Rousseau (1981, p. 41) disse ser o cerne da educação, o “ofício de ser homem”, não se secundarize e saia enfezado? Ou não haverá, em educação, um compromisso primacial com o afirmar-se como humano autêntico, são, sincero, justo e autónomo, sabendo providir a subsistência e o bem-estar? Semelhantes questões servem para se fazer perceber como a teleologia impende sobre as decisões da coreografia curricular, ou pelo menos deveria impender. Pois, como poderia ser possível desenhar um

quadro educativo sem uma ideia onto-atropológica do ser a educar, em relação com um contexto sociocultural e um conjunto de valores organizados desde um ponto de vista teleológico? Como atrever-se a prescrever que áreas curriculares, que disciplinas, em que níveis e com que carga horária a constar no plano de estudos? A verdade é que, a este respeito, não tem havido verdadeiro exercício teleológico, mas antes vamos, em grande medida, vivendo de arranjos retrospectivos. Sobre os planos que a tradição nos entrega vão-se fazendo ajustes de “patchwork”. E mesmo as ditas reformas de fundo, mais parecem arranjos cujo “scopus” toma raízes num limbo baço, sem que tenha havido verdadeira reflexão e debate, apesar de estes serem sempre invocados. E, porém, quando muito, se apenas ouviram as partes ditas interessadas sobre o inessencial, pois sobre o estruturante já se havia decidido “top-down”, sem garantia também de verdadeira reflexão nesse domínio, em que encontramos, perdoe-se-nos a expressão, muitos coribantes. Este procedimento numinoso é a melhor forma de filtrar tanto o mais raso senso-comum, como a mais enviesada opção ideológica. Pois aquilo que mais campeia em educação, e “a fortiori” no plano teleológico são os arrazoados dos que miram o campo, do alto da sua ínclita intuição, julgando-o um deserto incapaz de práticas disciplinares produtoras de conhecimento.

Contrapondo às referidas leituras avulsas, gostaríamos de enfatizar a ideia de que

todos os planos são valiosos. Ora, no que respeita ao que se pretende atingir –uma boa educação– logo se vê que não poderá ser tomada como pura questão de eficácia, mas que sobretudo se deve referir à questão da qualidade educativa, como, por exemplo, a qualidade do crescimento propiciado. Desiderato que não vemos como poderá ser bem prosseguido se hipotecarmos todo o processo à qualificação, nomeadamente para os ditos mercados de trabalho. Esta orientação, típica da linguagem do “aprendedorismo” remete, de forma invariável, para o desenvolvimento do educando, como se o desenvolvimento fosse um qualquer processo universal e tipificado, que garantisse por si mesmo o melhor dos resultados

possíveis, quer dizer, como se o desenvolvimento não pudesse ser para melhor e/ou para pior. [Não há nada melhor do que naturalizar o histórico para hipostasiar o suposto absoluto.] Já o crescimento implica que seja dada uma definição do que se assume quanto à natureza da qualidade pretendida, o que exige um compromisso teleológico. Há, no entanto, um outro efeito que deve ser tido em consideração para deixar completa a análise. De modo específico, importa considerar as implicações para a organização curricular que uma certa coreografia dos domínios de finalidade possa ter e analisá-la do ponto de vista da importância que nela, efetivamente, se dá aos diferentes âmbitos propositais. Este é o assunto que se aborda na secção seguinte.

### **3 Ponto de aplicação da analítica: Concetualizações sobre discursos teleológicos oficiais portugueses**

#### *3.1. Crítica teleológica do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”*

Num exercício incomum de lucidez e coragem política, o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, homologou um documento de teleologia educativa intitulado “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. É do mais curial começar por referir-se que o Perfil “recusa receitas” e apela “a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador”. Assim como deixa claro que as “humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer” (Ministério da Educação, p. 3). Enfim, importará também destacar que o documento assume que “um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (p. 3). Sendo de louvar a lucidez e pertinência no contexto atual, não pode deixar de notar-se que precisamente nas mesmas páginas que temos vindo a citar, isto é, logo no Prefácio, assinado por Guilherme de Oliveira Martins, o Perfil se embrenha na linguagem do

“aprendedorismo”. Não é nada despiciendo que, num primeiro momento, o faça através de uma frase principal.

A educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória. (Ministério da educação, 2017, p. 2)

Se parece razoável ter em devida consideração que como Perfil, é-o relativamente aos alunos, nada obstava os autores de reconhecerem que se trata de algo que se pretende para a aprendizagem, como também para o ensino e, muito melhor dito, para a educação. Esta é, aliás, uma das principais tendências que Gert Biesta (2004, 2006, 2010, 2013, 2015a, 2015b, 2018) verbera ao “aprendedorismo”, pelo que implica para o plano da desqualificação do ensino, da docência e da profissionalidade docente.<sup>6</sup> Ora, quanto ao seu compromisso com a hoje omnipresente linguagem da aprendizagem, veja-se o que se acrescenta logo poucas linhas abaixo:

O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. (Ministério da educação, 2017, p. 2)

Parece-nos ser caso para dizer que muita aprendizagem se refere para coisas que precisam é de muita educação. Mas, mais do que isto, importa-nos referir aqui, é o que resulta desta linguagem para o próprio educando. Em primeiro lugar, há a assinalar que o enfoque na aprendizagem, como conceito “individualista”, leva a que se refira aos educandos como indivíduos, obliterando a dimensão relacional sempre implicada na educação (Biesta, 2012). É como se a dimensão relacional fosse reduzida à questão técnica das didáticas, coisa que efetivamente se pretende para, eventualmente, chegar a um processo semelhante àquele em que Neo, no filme

---

6 Pela nossa parte, acrescentaremos uma certa indistinção entre “ensino” e “educação”, como se se pudessem dissociar e nos interessasse mais o primeiro do que a segunda.

Matrix, aprendia técnicas de luta e de condução de helicópteros. Nada mais do que o mito cibernético da transmissão de dados, que é como os “aprendedoristas” e os seus parceiros “didatistas” pensam poder um dia vir a conseguir reduzir o dito processo de ensino e aprendizagem. Neste plano, não são necessárias finalidades, apenas objetivos, precisamente os relativos aos processos pelos quais uma certa informação seja transmitida e até podíamos dizer compreendida, aplicada, analisada e transformada. Mesmo escalando a taxionomia, nada disso nos coloca no plano da educação, para a qual se trata sempre de uma relação em que uma pessoa educa outra pessoa –e inevitavelmente se educam ambas– e em que uma e outra devem ter finalidades em vista, que não simples objetivos. O desvelamento aqui consequente aponta para o entendimento de “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.” (Biesta, 2012, 817)

Deve, agora, ser claro como temos em curso no “aprendedorismo” uma mistificação daquilo que se pretende com os sistemas educativos –mas ditos de ensino comumente–, porquanto se desenvolve com este tipo de linguagem um mecanismo de estruturação de um horizonte suscetível de apenas considerar a mera aprendizagem, embora evitando que se polemize, sobre “o que” é que os educandos devem aprender e “para que” devem aprender. Dizemos “mistificação”, porque se trata de naturalizar o dito processo de “aprendizagem” como tema e escopo de uma dinâmica que, como se demonstrou, é muito mais complexa. Dizemos, pois, “mistificação” do mesmo modo que Roland Barthes (1980) disse ter perdido a paciência perante o abuso ideológico do processo de naturalização em que se oculta “permanentemente uma realidade que, sendo a que vivemos, não deixa de ser absolutamente histórica” (Barthes, 1980, p. 6). Trata-se aqui de um processo em que, pela retorização do modo de mostrar, se quer fazer valer como

“evidente por si mesmo”, aquilo que mais não é que uma construção ideológica pertencente a um contexto segregador de perspectivas reducionistas, mas aspirando a uma absolutização hegemônica do sentido conferível ao processo educativo. Contexto este que é o do neoliberalismo performativista e gerencialista (Lima, 1997), que tantas vezes confunde o mensurável com o mais valioso e o único digno de ser investigável e que só consegue ver a educação –nos seus resultados, na sua gestão e nas suas políticas– pelo prisma da quantificação do sucesso e da eficácia dos processos.

#### **4 Conclusão**

Da análise até aqui conduzida resulta que as Humanidades e expressões artísticas parecem estar hoje votadas à marginalização. Apesar de serem indispensáveis para assistir a socialização e a subjetivação, muito descompensadas, no contexto curricular atual. Não é que a ciência de Arquimedes, Al-Haitham, Galileu, Newton e Einstein não nos possam educar humanamente, pois nela toda a nossa humanidade se aventura, o problema está em que hoje não é essa a sua aventura. Elas servem um interesse cognitivo de dominar a Natureza com vista à satisfação das nossas necessidades que se perverteu ao desconsiderar o interesse da emancipação. Hoje assistimos ao triunfo da sobreposição da razão instrumental sobre a razão prática, que só podia conduzir à “autocoisificação dos homens”, associada a uma repressão da eticidade (Habermas, 1987, 74). O quadro parece ineludível, até porque, a “razão técnica” vai sendo justificada pela própria ideologia dos interesses dominantes, que legitima a sua aplicação segundo finalidades alheias às fundamentais questões antropológicas, psicológicas e sociais (Habermas, 1987). Na esfera social, para a qual trabalham as diversas ciências humanas e sociais, a atividade devia ser comandada por um interesse prático, esperando-se do agir da emancipação o libertar-nos das instituições opressivas (Habermas, 1982).<sup>7</sup> Por

---

7 Segundo Morin a atitude indispensável hoje “é resistir aos poderes que não conhecem limites, e que já, numa grande parte da terra, amordaçam e controlam todos os conhecimentos, salvo o



seu lado, das ciências do espírito, que se debruçam sobre o campo social, seria de esperar que estivessem enformadas por um motivo comunicativo ético, exigindo-se em complemento uma consciência crítica, epistemológica e filosófica, capaz de avaliar os pressupostos e a ação das formas do conhecimento humano, cuja finalidade é promover a comunicação intersubjetiva emancipadora. Com isto deviam contar os legisladores para fazerem teleologia educacional e, sobretudo, política curricular.

Da nossa análise, resulta importante questionar se a teleologia está a ser levada em consideração na prática (política) da formatação curricular. Uma forma diferente de colocar a questão é perguntar se a teleologia será levada a sério ou se faz parte de uma encenação para filtrar a hegemonia da qualificação e do “aprendedorismo”. No plano axiológico à cota da performatividade quantificável, da sedução como critério de verdade, em que “o rei vai nu”, e pouco importa.

## Referencias

Amilburu, M. G. & Gutiérrez, J. G. (2012) *Filosofía de la educación: Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea/UNED.

Biesta, G. J. J. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 23, 70–82.

Biesta, G. J. J. (2006) *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an Age of Measurement*. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2013). Interrupting the politics of learning. *Power and Education*, 5, 4-15.

Biesta, G. J. J. (2014). Is philosophy of education a historical

---

conhecimento científico tecnicamente utilizável por eles, porque este, precisamente, está cego para as suas atividades e para o seu papel na sociedade, está cego para as suas responsabilidades humanas.” (1982, p. 67)

mistake? Connecting philosophy and education differently. *Theory and Research in Education*, 12(1), 65–76. DOI: 10.1177/1477878513517338

Biesta, G. J. J. (2015a). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 76-87. doi: 10.1111/ejed.12109

Biesta, G. J. J. (2015b). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229-243.

Biesta, G. J. J. (2018). O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, 41(1), 21-29.

Boavida, J. (2000a). Norma e liberdade: Para uma compreensão dos seus pressupostos educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1, 2 e 3), 673-729.

Boavida, J. (2000b). Entre os princípios e os fins, o que compete à educação? In A. Araújo; J. Magalhães (org.), *História, Educação e Imaginário* (63 -73). Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, A. D. (1988). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Chambliss, J. J. (2009) Philosophy of education today. *Educational Theory*, 59(2), 233-251.

Comission of the European Communities (1995). *White paper on education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Obtido de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>

Fadigas, Nuno (2003). *Inverter a educação: de Gilles Deleuze à filosofia da educação*. Porto: Porto editora.

Habermas, J. (1982). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Habermas, J. (1987). *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, I. (1999). *Fundamentos da metafísica dos costumes*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho.
- Morin, E. (1982). *Ciência com consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rousseau, J.-J. (1981). *Emilio: O de la educación*. Madrid: EDAF.
- Stamou, L. (2002). Plato and Aristoteles on music and music education: Lesson from Ancient Greece. *International Journal of Music Education*, 39, 3-16.
- Standish, P. (2003). The nature and purposes of education. In R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 221-231). Oxford: Blackwell Publishing.
- Trilla, J. (1992). *El professor y los valores controvertidos - Neutralidade y beligerancia en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Usher, R. & Edwards, R. (1997). *Postmodernism and education*. London and New York: Routledge.

