RECENSÕES / BOOK REVIEWS

ALMEIDA, Rogério Miranda de. *A consciência moral: Das raízes gregas ao pensamento medieval*. São Paulo: Loyola, 2023, 356 p.

As questões analisadas neste estudo sobre a consciência moral cobrem um vasto lapso de tempo, que vai do período arcaico grego até o apogeu da Escolástica, donde o título da obra: *A consciência moral: Das raízes gregas ao pensamento medieval*. Donde também ter o autor intitulado o primeiro capítulo deste modo: *A lei e a culpa nos tempos homéricos e na tragédia*, ao passo que o último capítulo se intitula, significativamente: *Tomás de Aquino: A consciência moral ou a synderesis*.

Urge também destacar que, já no *Prefácio*, o autor previne o leitor quanto à distinção e à relação essencial que se verificam entre, de um lado, a consciência filosófica e, de outro, a consciência moral propriamente dita. Assim, esclarece Almeida: “Convém, no entanto, relevar que a consciência filosófica – no sentido que lhe imprimiu a tradição platônica de uma autorreflexão, uma introspecção ou um diálogo da alma consigo mesma – e a consciência moral se desenvolveram paralelamente, ou melhor, elas se desdobraram simultaneamente na história do pensamento ocidental através de uma dialética que se manifesta por variadas e renovadas influências, interpretações e valorações mutuamente permutáveis”. Nesta perspectiva, elucida o autor, o conhecer-se a si mesmo pressupõe duas dinâmicas do conhecimento que se desenrolam fundamentalmente sobre um plano epistemológico e um plano moral. Note-se, contudo, que estas duas dinâmicas não podem ser pensadas separadamente, embora elas sejam distintas quanto às suas aplicações específicas e aos objetos aos quais elas se reportam. Quer, portanto, se trate de um conhecimento introspectivo ou de um conhecimento que se volta preferentemente para objetos fora do sujeito, deve-se levar em consideração – assevera enfaticamente o autor – que ambas as modalidades se desenvolveram, nas suas imbricações mútuas, “através de um mundo de representações, de valorações, de significações, de simbolizações e fantasmas que tece o próprio sujeito a partir da tensão do desejo que o caracteriza essencialmente”. Consequentemente, a consciência filosófica, ou teórica, é também uma consciência moral, pois, ao construir e desenvolver interpretações que são permeadas de representações, de fantasmas e simbolizações, ela está, por isto mesmo, proferindo juízos,

apreciações e, por conseguinte, tábuas de valores ou, mais exatamente, distinções entre o bem e o mal, o justo e o injusto, o belo e o feio, o verdadeiro e o falso.

Esta linha de reflexão baseada num entrelaçamento radical entre os diversos valores é um *leitmotiv* que atravessa não somente este escrito em particular, mas também as demais produções de Rogério Miranda de Almeida. Trata-se daquela dinâmica que ele designa pela expressão “o paradoxo do *entre-dois*”, que se manifesta pela passagem, a ponte, o vínculo, a *letra* ou aquilo que Lacan denomina “o real”, isto é, a resistência contra a qual vem embater-se toda tentativa de simbolização e significação. É, pois, a partir desta concepção fundamental que o autor desenvolve os demais capítulos desta obra, os quais se acham enquadrados ou emoldurados pelo primeiro: *A lei e a culpa nos tempos homéricos e na tragédia*, e o último: *Tomás de Aquino: A consciência moral ou a synderesis*. Ademais, do ponto de vista formal, a obra é dividida em duas partes principais.

A Primeira Parte se intitula: *Do período arcaico grego à filosofia helenística* e compreende, além do primeiro capítulo já mencionado, um segundo capítulo: *A consciência no período clássico: Sócrates e Platão*; um terceiro capítulo: *Aristóteles e a questão do conhecimento*, e um quarto capítulo: *A consciência moral na filosofia helenística*.

A Segunda Parte tem por título: *As Escrituras e o pensamento cristão antigo e medieval* e está distribuída da seguinte maneira: quinto capítulo: *A consciência moral no Antigo Testamento*; sexto capítulo: *A consciência moral no Novo Testamento*; sétimo capítulo: *Plotino e a consciência como movimento de retorno a si mesmo*; oitavo capítulo: *A consciência na tradição patrística: De Orígenes aos Padres Capadócijs*; nono capítulo: *Agostinho de Hipona e a dinâmica da interiorização*; décimo capítulo: *Anselmo de Aosta: Verdade, intencionalidade e liberdade*; undécimo capítulo: *Pedro Abelardo: A intenção e o “conhece-te a ti mesmo”*; duodécimo e último capítulo: *Tomás de Aquino: A consciência moral ou a synderesis*.

De acordo com o que informa o autor no final do *Prefácio* a esta obra, ele tinha inicialmente a intenção de desenvolver um estudo que partisse do período arcaico grego até a filosofia contemporânea, culminando com a psicanálise e, particularmente, com Freud e Lacan. Contudo, ele se deu conta de que este projeto, do ponto de vista material, poderia resultar numa obra por demais extensa extrapolando assim o que atualmente se costuma esperar de um ensaio que se propõe explorar um tema específico. Todavia, ele deixa aberta a possibilidade de dar continuidade e levar a cabo o seu intuito inicial, qual

seja, o de analisar a questão da consciência moral a partir das raízes gregas até a contemporaneidade. Efetivamente, ao chegar no apogeu da Escolástica e ao se defrontar com o início de novos tempos, que têm em Descartes a sua referência principal, o autor confessa: “Foi, pois, neste ponto que eu avancei a seguinte ponderação: com isto, porém, nós já ultrapassamos o limiar dos tempos modernos, o que, talvez, poderá redundar numa ocasião ou num novo ponto de partida para um ulterior desenvolvimento e aprofundamento da questão da consciência moral numa das próximas obras. E é, de fato, o que eu espero poder alcançar e realizar...”

*Marco Antônio Pensak*¹

¹ Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: marcopensak@icloud.com

BIESTA, Gert. *World-Centred Education: a view for the present*. New York; London: Routledge, 2022, 126 p.

Professor de Pedagogia e Teoria Educacional na *Moray House School of Education and Sports* da Universidade de Edimburgo, na Escócia, e professor de Educação Pública no *Centre for Public Education and Pedagogy* da Universidade de Maynooth, na Irlanda, Gert Biesta é um dos mais importantes autores contemporâneos no campo da Educação. De acordo com o website do autor, uma análise publicada pelo site *research.com* em 2022 o ranqueou na 18ª colocação entre autores mais citados na área de Ciências Humanas e Sociais no Reino Unido e na 124ª colocação em todo o mundo. Além disso, o autor foi, também, o primeiro não americano a presidir a *Philosophy Education Society USA* (Sociedade de Filosofia da Educação dos Estados Unidos), entre 2011 e 2012. Em seu mais recente livro, *World-Centred Education: a view for the present*¹, Biesta apresenta ideias e provocações no mínimo instigantes para todos aqueles que se interessam por pensar a Educação sob uma perspectiva existencial, bem como para quem se sente incomodado e desafiado pelas significativas influências neoliberais sobre a educação escolar e sobre o trabalho docente, em especial as que se expressam por meio da cultura da performatividade, da supervalorização da aprendizagem e das tendências em se pensar os processos educacionais em termos de eficiência, eficácia e desempenhos estatisticamente mensurados.

Organizado em sete capítulos, o livro traz atualizações sobre conceitos-chave da teoria de Biesta² e propõe caminhos para ressignificar a Educação, retomar a importância do trabalho realizado pelos professores e ressaltar a relevância do ensino nas práticas educacionais. Além disso, ao propor uma perspectiva de Educação voltada para o mundo, Biesta procura se distanciar das teorias e discursos educacionais cuja centralidade se encontra nos estudantes e nas aprendizagens previsíveis e mensuráveis que supostamente

¹ O livro ainda não possui tradução para o português, mas, de forma livre, o título pode ser traduzido como *Educação centrada no mundo: uma visão para o presente*.

² Cf. BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825, set/dez 2012; BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futuro humano. Trad. Rosaura Encheinber. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013; BIESTA, Gert. *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers, 2013; BIESTA, Gert. Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'. *Stud Philos Educ*, vol. 32, 2013; BIESTA, Gert. *The rediscovery of teaching*. London/New York: Routledge, 2017; e BIESTA, Gert. *A (re)descoberta do ensino*. São Paulo: Pedro e João editores, 2020.

deveriam lhes ser garantidas. Ao mesmo tempo, embora dedique parte do texto a discutir o trabalho do professor e a importância do ensino para a Educação, o autor salienta a necessidade de também não se pretender colocar os professores no centro do que importa para os processos educacionais, ainda que os professores sejam uma voz importante e indispensável para a Educação. Nos parágrafos que se seguem, apresento um panorama sobre cada um dos capítulos do livro, buscando destacar seus aspectos mais relevantes e tecer algumas observações e críticas pontuais.

No primeiro capítulo, intitulado “*What shall we do with the children*” (O que nós devemos fazer com as crianças?), Biesta inicia fazendo uma crítica à força exercida pela indústria global de mensuração na Educação sobre o discurso a respeito do que *é* e do *para que* a Educação supostamente deve servir, retomando críticas feitas anteriormente em relação ao predomínio da linguagem da aprendizagem nos discursos e práticas educacionais e às tentativas de se fazer da Educação um processo que possa ser controlado, previsível, objetivamente medido e livre de riscos. Na sequência, Biesta apresenta a orientação que dará o tom de toda a sua argumentação ao longo do livro, afirmando que a Educação deveria sempre ter como objetivo reforçar as habilidades dos estudantes em viverem como sujeitos. Sob esse prisma, prossegue o autor, a preocupação fundamental da Educação diz respeito ao *como* nós, enquanto seres humanos, vivemos *no* e *com* o mundo natural e social, com *o que fazemos* com aquilo que aprendemos, razão pela qual o autor sugere que a Educação deve ser *centrada no mundo*, ou seja, em preparar e encorajar os estudantes a viverem como sujeitos no mundo. Aqui, gostaria de colocar as minhas primeiras observações.

A primeira questão que levanto é em relação à maneira taxativa pela qual o autor expressa seu posicionamento acerca de qual deveria ser o propósito educacional. Ainda que eu particularmente esteja de acordo com a ideia de possibilitarmos aos estudantes expandir suas habilidades de existir como sujeitos *no* e *com* o mundo, penso que o uso do termo *sempre* transmite a ideia de que, em uma perspectiva existencial de Educação, há uma obrigatoriedade de cumprimento desse propósito, o que acaba por excluir outras possíveis finalidades que poderiam ser buscadas sob a mesma perspectiva (ou outras formas de existência, para ser mais exato). Já a segunda observação que julgo pertinente fazer aqui se refere ao fato de que Biesta afirma que esse propósito educacional se orienta para a formação dos estudantes ou da “próxima geração”, mas não disserta sobre se tal propósito deveria ou poderia ser aplicado também à formação de professores, o que considero se tratar de uma lacuna no texto. Isso porque, em meu entendimento, o objetivo

de desenvolver a habilidade de viver como sujeito *no* e *com* o mundo é algo a ser buscado e alcançado também por nós professores, e nenhum de nós pode oferecer garantias de já estar completamente preparado a sempre existir dessa forma - o que ressalta, por exemplo, a importância da formação continuada para professores.

Ainda no primeiro capítulo, considerando o cumprimento desse propósito educacional existencial, Biesta sustenta que a Educação deve ser compreendida como um verbo, ou seja, como algo que os professores intencionalmente fazem ou deixam de fazer com e sobre seus estudantes, o que justifica a indagação que dá título ao capítulo. Retomando a clássica discussão a respeito da importância de se repensar a Educação no pós-2ª Guerra Mundial, principalmente a partir de Adorno³ e Arendt⁴, o autor argumenta em favor da necessidade de se buscar superar toda e qualquer tentativa de objetificação na Educação, realçando a urgência de que os processos educacionais colaborem para que os estudantes (e, acréscimo meu, os professores) sejam sujeitos em suas vidas. Nesse sentido, Biesta sustenta que o caminho para se concretizar tal objetivo passa pelo desenvolvimento das três dimensões de Educação por ele elaboradas e bastante frequente em seus escritos: a qualificação, a socialização e *subjectification*⁵.

No segundo capítulo, ao colocar no título a questão “*What kind of society does the school need?*” (Que tipo de sociedade a escola precisa?), Biesta faz uma provocação e uma crítica a uma ideia bastante recorrente nos discursos educacionais contemporâneos que buscam pensar a escola em termos de sua suposta utilidade para a sociedade, sem que haja uma preocupação genuína a respeito do *que a sociedade deveria* fazer para que a escola possa existir como escola. No início do capítulo, ao tratar a respeito da escola moderna e da discussão acerca do conceito de qualidade na Educação, o autor torna a criticar as tendências a se pensar os processos educacionais em termos de performatividade, de eficiência, de eficácia e de demonstração de resultados de aprendizagens previsíveis e mensuráveis, afirmando que essas tendências acabam por limitar a compreensão sobre o que importa na Educação e passam a ideia de que os *indicadores* estatísticos de aprendizagem são sinônimo de *qualidade* educacional. Nesse

³ Cf. ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz*. In: Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

⁴ Cf. ARENDT, Hannah. *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. New York: Viking Press, 1961.

⁵ Decidi manter o termo elaborado originalmente em inglês pelo autor, em razão de sua originalidade e por ser, conforme o próprio Biesta afirma, um conceito bastante específico que se distingue das outras formas de pensar a formação e a existência humana, de modo que qualquer tentativa de tradução poderia fazê-lo se confundir com essas outras formas.

sentido, Biesta ressalta a importância de se buscar desenvolver as dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification* na Educação, afirmando que discussões sobre eficiência e eficácia, ou sobre qualidade, são insignificantes sem uma referência específica às dinâmicas e complexidades inerentes a essas três dimensões.

Na sequência, Biesta apresenta a ideia de que há duas maneiras distintas de se contar a história da escola moderna. A primeira, que o autor afirma ser a mais comum, sustenta que a escola, tendo emergido como resultado da modernização da sociedade e da crescente especialização e diferenciação do trabalho, tem uma função a desempenhar *na e para* a sociedade. Não é difícil perceber que tal concepção é a que se leva em conta na ideologia neoliberal e na cultura da performatividade. Por outro lado, prossegue Biesta, uma outra forma de pensar a história da escola moderna e seu lugar na sociedade, buscando desvencilhar professores e estudantes das pressões por performance e por demonstração de resultados, é entender que a escola precisa ser protegida das demandas da sociedade, justamente para que possa dar às novas gerações o tempo, o espaço e as oportunidades necessárias para se encontrar consigo mesmo e descobrir *como viver no e com* o mundo. Aqui, nota-se uma tentativa de retomar a ideia grega de *scholé*⁶, que compreende a escola como uma instituição que deveria oferecer aos estudantes e professores um tempo e um espaço distintos do tempo e espaço do mundo. Entretanto, mantendo a linha da crítica adotada em relação ao capítulo anterior, penso que seria interessante que não apenas as “novas gerações” encontrem na escola as possibilidades de se desenvolverem como sujeitos, mas que também os professores tenham essa oportunidade.

Ainda no segundo capítulo, o autor chama a atenção para a necessidade de superar os impactos da chamada sociedade do impulso na Educação, justamente por entender que um aspecto central desse tipo de sociedade é o de estimular as pessoas a desejarem ter cada vez mais sem se questionar o quão *desejáveis* são os seus desejos (ou seja, sem pensar em como esses desejos impactam no mundo e na vida das outras pessoas). Por fim, ainda que veja como justificável essa expectativa de ressignificar a escola de modo a livrá-la das pressões da ideologia neoliberal, da cultura da performatividade e do impulso por satisfazer nossos desejos sem refletir sobre eles, é preciso levar em conta que a realidade de nossas escolas é bastante distante dessa proposta por Biesta, de modo que talvez seja necessário pensar que mudanças são possíveis se concretizar enquanto esse

⁶ Cf. LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

tipo de escola não pode existir (se é que um dia poderá). A esse respeito, Biesta encerra o capítulo questionando justamente se a escola ainda pode ser escola e afirmando que o tipo de sociedade que a escola precisa certamente não é a sociedade neoliberal marcada pela cultura da performatividade e pelo impulso em realizar os desejos dos indivíduos de forma incessante e acrítica.

Já no terceiro capítulo, Biesta lança mão de duas histórias para ilustrar um paradoxo presente na forma de compreender a Educação que se baseia nos ideais de eficiência e eficácia. A primeira expressa na histórica ocasião em que Rosa Parks, mulher negra norte-americana, se recusou a seguir as ordens do motorista do ônibus em que estava na cidade de Montgomery, nos Estados Unidos, o qual a determinava ceder seu assento na parte das "pessoas de cor" para um passageiro branco, o que eventualmente a levou à prisão. A segunda diz respeito ao célebre julgamento de Adolf Eichmann, o nazista *SS-Obersturmbahnführer* responsável por organizar e gerenciar as logísticas de deportação em massa de judeus e outras minorias sociais para guetos e campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial, e que afirmou que estava “apenas cumprindo ordens”. O autor utiliza essas histórias para contestar as abordagens educacionais que se pautam em expectativas de aprendizagens eficazes e eficientemente demonstradas. Na sequência, Biesta apresenta dois diferentes paradigmas educacionais: a Educação como cultivação, criticada pelo autor e notoriamente atrelada às perspectivas técnico-instrumentais, e a Educação Existencial, tida por ele como fundamental para fazer emergir as possibilidades de que os educandos existam como sujeitos (novamente, reitero que esse pensamento e essa expectativa deveriam se expandir aos professores). Aqui, o autor já coloca as bases para a discussão a respeito do conceito de *subjectification*, disposta no quarto capítulo do livro e comentada nos parágrafos a seguir.

Ao propor uma atualização do conceito de *subjectification*, Biesta sustenta que esta provavelmente é a mais complexa e, ao mesmo tempo, a mais importante das três dimensões que devem ser desenvolvidas pela Educação de acordo com a sua teoria⁷. Nesse sentido, embora reafirme que as três dimensões são indissociáveis e que tanto a qualificação como a socialização também precisam ser fomentadas nas práticas educacionais, o autor argumenta que a *subjectification* ocupa papel de destaque justamente por ser aquela que melhor possibilita a efetivação de uma Educação existencial, bem como por ser aquela por meio da qual essa dimensão existencial se

⁷ Cf. BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825, set/dez 2012.

manifesta de forma mais evidente. A esse respeito, o autor enfatiza que essa dimensão da Educação guarda forte proximidade com o desenvolvimento da liberdade dos estudantes (mas, acrescento, deveria se pensar também na liberdade dos professores). Ademais, Biesta discorre com clara precisão também sobre as distinções entre a ideia de *subjectification* e outras formas de se pensar a formação humana, como as questões referentes à identidade, à personalidade, à individuação ou à subjetividade.

Entretanto, há duas observações críticas que gostaria de introduzir aqui. A primeira se refere ao fato de que Biesta mantém um discurso em favor do desenvolvimento da dimensão da *subjectification* naqueles que estão sendo educados, mas não discute *se e como* essa dimensão poderia ser desenvolvida naqueles que estão educando. Em outras palavras, o autor defende que os estudantes tenham sua *subjectification* efetivada, mas nada diz sobre ela ser promovida também aos professores. Em minha perspectiva, trata-se de uma lacuna ou uma possibilidade a ser explorada, uma vez que a formação docente é fundamental para a formação discente. Já a segunda observação diz respeito ao fato de que, embora tenha marcado bem as diferenças entre a *subjectification* e outras formas de se pensar a formação humana, o autor deixou de explorar os possíveis elos e conexões entre essas diferentes noções, e a mim me parece muito claro que esses elos existem e podem ser educacionalmente interessantes de serem pensados e discutidos.

No quinto capítulo, intitulado “*Learnification, Givenness and the Gifts of Teaching*” (*Learnification*⁸, doação e os dons de ensinar), Biesta, ao iniciar uma explanação mais específica a respeito do trabalho dos educadores, reafirma sua opção por considerar a educação como um “verbo” (grifo do autor), para indicar algo que os educadores *fazem* (grifo do autor) com e sobre os estudantes. Nesse sentido, o autor destaca uma intenção de olhar para a educação a partir da perspectiva dos educadores. Contudo, seu foco está no trabalho docente e em suas implicações para o desenvolvimento dos estudantes, de modo que a formação docente e os efeitos desse trabalho para o próprio professor não são questões exploradas pelo autor. Sob essa perspectiva, Biesta propõe algumas maneiras de pensar e caracterizar o ensino enquanto atividade desenvolvida pelos professores, atualizando discussões apresentadas em escritos anteriores e trazendo novos elementos para o debate.

A esse respeito, a primeira retomada feita pelo autor que julgo significativo destacar se refere à importância de se distinguir entre duas formas de se pensar as relações entre

⁸ Optei por manter o termo no original em inglês por entender que essa é uma forma melhor de se manter o sentido proposto pelo autor do que tentar utilizar traduções como “aprendizificação” ou “aprendificação”

ensino e aprendizagem, o “aprender de” e o “ser ensinado por”. Em seguida, o autor propõe uma atualização do conceito de *learnification*, afirmando que o ensino não deveria necessariamente *resultar* em aprendizagem nem *objetivar* a aprendizagem. Com relação a esse ponto, conquanto eu concorde com a necessidade de não reduzir o ensino e a educação de modo mais amplo aos aspectos de aprendizagens, menos ainda de limitar as aprendizagens ao que pode ser previsto e medido, fico me questionando, se, em última instância, a própria questão do “ir além da aprendizagem” e até de se posicionar de forma contrária ao que se aprendeu, como fez Parks, não acaba por ser algo que também é aprendido.

Posteriormente no mesmo capítulo, Biesta desenvolve a ideia de que existem três modos de manifestação do ensino, às quais ele se refere como “três dons de ensinar”. O primeiro se expressa pela ideia de “receber o que você não pediu” e denota a importância de se estar aberto a receber aquilo que não se estava procurando ou pretendendo encontrar. O segundo se expressa pela ideia de “dar a dupla verdade”, e aqui penso ser pertinente que os professores mantenham uma abertura à multiplicidade de conhecimentos e de formas de interpretação desses conhecimentos, para que não caiam numa postura autoritária e taxativa que determina *a verdade* de modo a excluir as diferentes formas de se interpretar a verdade. Ao mesmo tempo, é fundamental também que se busque evitar o relativismo exacerbado, não abrindo demais o leque e não se aceitando tudo como “verdade”. Finalmente, o terceiro dom se expressa pela ideia de “doar a si mesmo” e diz respeito à importância de que os professores estejam abertos ao risco nos processos educacionais, mantendo a perspectiva existencial de Educação pela qual se pretende garantir a liberdade dos estudantes e fomentar as possibilidades de que eles sejam sujeitos de suas próprias vidas *no e com* o mundo. Aqui, reitero o meu posicionamento em favor da necessidade de expandir esse desejo pelo desenvolvimento da *subjectification* também para os próprios professores.

No sexto capítulo, nomeado “*Form matters: on the point(ing) of Education*” (A forma importa: sobre o ponto(apontar) da Educação), Biesta sustenta que a maneira pela qual se ensina é essencial para o desenvolvimento da Educação sob uma perspectiva existencial. A esse respeito, o autor enfatiza que o ponto da Educação, a ser desempenhado por meio do trabalho docente, é o de redirecionar a atenção dos estudantes. Nesse sentido, Biesta argumenta que o ato de ensinar se desenvolve por meio de um gesto de “duplo-apontar”, em que o professor aponta *algo para* os estudantes *prestarem atenção*. Sob essa perspectiva, fica evidente o quão complexo e desafiador é o trabalho dos professores,

principalmente em razão da quantidade de estímulos aos quais somos expostos diariamente, por exemplo, por meio das redes sociais e das mídias, bem como a velocidade e o ritmo acelerado da vida cotidiana, e que evidenciam o descompasso entre a escola e o mundo exterior a ela. Biesta atenta para essas questões ao ressaltar os efeitos da chamada “sociedade do impulso” sobre nossas capacidades de prestar atenção e de nos desvencilhar das influências externas que restringem nossas liberdades e possibilidades de existir como sujeitos. Além disso, destaca-se também neste capítulo o fato de o autor acentuar a necessidade de se diferenciar o “aprender de” do “ser ensinado por” e retomar a crítica à cultura da aprendizagem, chamando a atenção para o fato de que a aprendizagem nem sempre é visível e mensurável. Sob essa perspectiva, considero pertinente lembrar que também o tempo da aprendizagem não pode ser totalmente previsto ou calculado, e que parte dos efeitos que uma experiência educacional exerce sobre as pessoas podem reverberar somente muito tempo após a experiência ter ocorrido.

Por fim, no capítulo que encerra o livro, denominado *World-Centred Education* (Educação centrada no mundo), Biesta faz uma retomada das ideias principais elencadas ao longo do texto e desenvolve uma argumentação final em favor da importância de se pensar a Educação e o trabalho dos professores sob uma perspectiva existencial, tendo como foco e ambição o desenvolvimento das dimensões da qualificação, da socialização e da *subjectification*, bem como o fomento das possibilidades que os estudantes sejam *sujeitos* em suas vidas *no* e *com* o mundo. Sob essa perspectiva, o autor salienta as críticas à cultura da aprendizagem, à indústria da mensuração e às tentativas de se tentar fazer da Educação um processo previsível, controlável e mensurável, reafirmando a importância da abertura aos riscos e imprevisibilidades que são característicos dos processos educacionais.

Como conclusão, embora eu entenda que todas essas considerações feitas por Biesta a respeito da importância de uma perspectiva existencial de Educação, bem como do desenvolvimento de suas dimensões e pressupostos, deveriam ser expandidas para contemplar não somente a formação de estudantes, mas também a formação de professores, é inegável que o autor neerlandês traz ideias, conceitos e provocações bastante profícuos para se (re)pensar a Educação e o trabalho docente para além das expectativas neoliberais e da cultura da performatividade.

Cauê Ferreira Teixeira⁹

⁹ Doutorando em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: cauefteixeira@gmail.com