

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 29 Número 20

22 de fevereiro de 2021

ISSN 1068-2341

Tendências Discursivas sobre Aprendizagem no Campo Pedagógico Contemporâneo Brasileiro

Maura Corcini Lopes



Deise Andreia Enzweiler

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Citação: Corcini Lopes, M., & Enzweiler, D. A. (2021). Tendências discursivas sobre aprendizagem no campo pedagógico contemporâneo brasileiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(20). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5624>

Resumo: Neste artigo, o objetivo é refletir sobre os processos contemporâneos de naturalização dos discursos sobre a aprendizagem e seus efeitos no campo pedagógico brasileiro na atualidade, problematizando-os. Esta reflexão é resultado da convergência de distintas pesquisas direcionadas à docência na educação escolar contemporânea e à produção teórica no campo educacional desde o movimento renovador escolanovista brasileiro. As referidas pesquisas tiveram como materialidade empírica 57 narrativas de docentes brasileiros realizadas entre os anos de 2012 e 2016, e 90 edições da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* publicadas entre as décadas de 1940 e 1960. Esses diferentes exercícios investigativos possibilitaram uma leitura reflexiva do presente, bem como um exercício de análise histórica. Conclui-se que, apesar de o movimento escolanovista propor uma renovação educacional a partir da primeira metade do século XX, havia tendências apontando para um tipo de proposição educacional que não descartava a função pedagógica da condução, diferentemente das tendências pedagógicas predominantes no presente. Conclui-se, ainda, que as práticas de ensino

revisitadas podem ser capazes de operar na contramão de práticas de decomposição subjetiva endógena, pois se dão no interior da escola.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Educação; Inclusão; Expulsão

Discursive tendencies in learning within contemporary Brazilian pedagogy

Abstract: The objective of the article is to reflect on and problematize the contemporary processes of naturalization of discourses about learning and their effects current pedagogical field in Brazil. This reflection has stemmed from the convergence of different research focused on teaching in contemporary school education and on the theoretical production in the educational field since the Escola Nova movement in Brazil. The empirical body of research consisted of 57 narratives of Brazilian teachers, collected between the years 2012 and 2016, and 90 issues of *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* published between the 1940s and 1960s. These different investigative exercises have enabled a reflective reading of the present, as well as an exercise of historical analysis. The conclusions are that, although the Escola Nova movement had proposed an educational renewal by the first half of the 20th century, tendencies exist toward a type of educational proposition that does not discard the pedagogical function of transmission, unlike the pedagogical tendencies that currently prevail. It is also concluded that revisited teaching practices may be able to operate against the practices of endogenous subjective decomposition, since they occur within the school.

Keywords: Teaching; Learning; Education; Inclusion; Expulsion

Tendencias discursivas sobre aprendizaje en el campo pedagógico brasileño contemporáneo

Resumen: El objetivo del artículo es reflexionar y problematizar los procesos contemporáneos de naturalización de los discursos sobre el aprendizaje y sus efectos en el campo pedagógico brasileño actual. Esa reflexión resulta de la convergencia de distintas investigaciones, dirigidas a la docencia en la educación escolar contemporánea y a la producción teórica en el campo educacional desde el movimiento de renovación escolanovista brasileño. Las referidas investigaciones tuvieron como materialidad empírica 57 narrativas de docentes brasileños, realizadas entre los años 2012 y 2016, y 90 ediciones de la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada entre las décadas de 1940 y 1960. Esos diferentes ejercicios de investigación hizo posible una lectura reflexiva del presente, así como un ejercicio de análisis histórico. Se concluye que, aunque el movimiento escolanovista proponga una renovación educativa a partir de la primera mitad del siglo XX, hay tendencias que apuntan a un tipo de propuesta educativa que no descarta la función pedagógica de la conducción, a diferencia de las tendencias pedagógicas prevalecientes en el presente. También se concluye que las prácticas de enseñanza revisadas pueden operar contra las prácticas de descomposición subjetiva endógena, pues ocurren en el interior de la escuela.

Palabras-clave: Enseñanza; Aprendizaje; Educación; Inclusión; Expulsión

Introdução

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. (Lei n. 13.415, 2017)

De acordo com materiais disponibilizados e amplamente divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma das mais recentes reformas da educação básica brasileira, denominada de *novo ensino médio*, tem como uma de suas justificativas a possibilidade de os estudantes brasileiros escolherem suas matérias de estudo. Segundo orientações gerais dessa proposta, “cada estado organizará o seu currículo considerando a BNCC¹ e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida” (Lei n. 13.415, 2017). Essa reforma, portanto, é proposta com o objetivo de flexibilizar e rearranjar os currículos escolares.

O *novo* ensino médio, como destacado na epígrafe do texto, é um exemplo dentre outros possíveis que conectam flexibilização curricular, liberdade de escolha e autogerenciamento da aprendizagem. Por ora, serve como um exemplo bastante atual das tendências que, como se ressalta a seguir, também se mostraram latentes nas pesquisas que alicerçam algumas das reflexões aqui estabelecidas. Dessa forma, considera-se que os aspectos apontados a partir da proposta da reforma do ensino médio brasileiro podem ser compreendidos como um sintoma de um efeito mais amplo, tanto do campo pedagógico e educacional, quanto do campo econômico, político, cultural e social do século XXI.

O principal objetivo deste artigo é refletir sobre os processos contemporâneos de naturalização dos discursos sobre a aprendizagem e seus efeitos no campo pedagógico brasileiro na atualidade e problematizá-los. As distintas pesquisas que possibilitaram o exercício analítico que segue, a partir de suas conclusões, permitiram a leitura das reformas e das propostas pedagógicas por ora tidas como ideais, de sucesso ou inovadoras, como efeitos de uma mesma conjuntura. Como outro exemplo das reformulações educacionais recentes no campo brasileiro, pode-se destacar a BNCC (Brasil, 2018): com foco pedagógico na aprendizagem e no desenvolvimento de competências, mostra-se teoricamente alinhada à reforma do Ensino Médio, também inicialmente mencionada. Pontua-se que as pesquisas aqui exploradas não tiveram como foco a análise de tais propostas, políticas ou programas, mas os tomam como exemplos para caracterizar a ambiência em que as pesquisas se realizaram, bem como para compreender as problematizações e críticas que os exercícios investigativos dentro de tal contexto têm permitido estabelecer.

A primeira pesquisa² citada analisou 57 narrativas docentes³ produzidas em nove estados brasileiros, entre os anos de 2012 e 2016, focadas em questões relativas à inclusão e à aprendizagem.

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica em todo o país”. Mais informações: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 7 mar. de 2019.

² No texto, referida como *Pesquisa 1*.

³ As rodas de conversa realizadas para a produção das narrativas docentes foram previamente explicadas aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Foi solicitada a ciência por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os/as participantes.

Já a segunda pesquisa⁴, após o mapeamento das questões pulsantes no presente, teve como proposta a análise de um período histórico específico no século XX (1944-1964), no qual é mapeada a emergência de novas conceituações da aprendizagem a partir do movimento renovador escolanovista no Brasil. Destaca-se que o artigo não tem por objetivo apresentar essas pesquisas de forma detalhada, mas parte de seus resultados é usada para propor uma reflexão sobre as condições do cenário educacional atual.

Para elaboração deste exercício argumentativo, o texto foi dividido em quatro partes. Na primeira parte, seguindo análise tecida por Sommer (2007), mostra-se como *aprendizagem* se torna uma palavra autorizada no discurso pedagógico contemporâneo. Conforme aponta Noguera-Ramírez (2011), a ênfase na aprendizagem está articulada a um deslocamento do *ensino para a aprendizagem*, implicando novas demandas às práticas pedagógicas. Partindo de alguns pressupostos sugeridos por esse deslocamento, evidencia-se como a aprendizagem adquire força e passa a ocupar uma posição de autoridade no discurso pedagógico, considerando-se as especificidades do cenário brasileiro.

Na segunda parte, explora-se de forma mais intensa a ideia de *naturalização da aprendizagem* (Biesta, 2013a), considerando-se o que Biesta (2013b) define como uma *linguagem da aprendizagem*. Para o autor, desde os anos 1990, o discurso e a prática educacional têm se *aprendizificado*⁵, ou seja, a educação passa a ser lida e pensada sob uma lógica da aprendizagem. Aprofunda-se, então, a discussão acerca da linguagem da aprendizagem (seus efeitos, seus modos de operação, seus limites) para mensurar seus impactos no campo pedagógico e educacional atual. As recentes reformulações educacionais no cenário brasileiro são compreendidas como exemplos do que Biesta (2013b) problematiza como a *linguagem da aprendizagem*. É nessa parte que são indicados elementos da *Pesquisa 1*, analisando-se narrativas docentes produzidas no Brasil entre 2012 e 2016, com destaque para três tendências discursivas sobre as práticas pedagógicas inclusivas e aos modos como os professores operacionalizam a aprendizagem de seus alunos.

Já na terceira parte, propõe-se um contraponto histórico às tendências discursivas do presente, apresentando-se elementos da proposta de renovação pedagógica a partir do movimento escolanovista brasileiro, iniciado na primeira metade do século XX. Analisando-se dados da *Pesquisa 2*, apontam-se diferentes campos discursivos relacionados à aprendizagem mediante análise de artigos científicos de 90 edições da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), no período de 1944 a 1964. Nessa análise, percebe-se a centralidade da condução pedagógica como um tipo de saber transversal, atravessando distintos campos de saber e preservando funções tipicamente escolares, apesar das críticas em jogo na proposta de renovação educacional.

Após o desenvolvimento de tais reflexões, propõe-se uma quarta e última parte para pensar possibilidades educacionais. Vislumbra-se que, a partir desse exercício argumentativo, é possível buscar um tipo de equilíbrio entre tendências em jogo. Por um lado, essa possibilidade está articulada tanto à *defesa da escola* (Masschelein & Simons, 2014) quanto à necessidade de *devolver o ensino à educação* (Biesta, 2016). Especialmente a partir de estudos recentes de Biesta (2018; 2016; 2013a), em que o autor propõe que se dê o *ensino de volta à educação*, sugere-se que a defesa da figura do professor como aquele que conduz, e não como alguém que facilita aprendizagens, assim como aquele que resiste aos processos de *expulsão*⁶ escolares, sirva como um modo de resistência ao que se coloca como supremacia no presente educacional. Por outro lado, acredita-se que há novas

⁴ No texto, referida como *Pesquisa 2*.

⁵ Biesta (2013a, p. 62) define esse processo como *learnification*.

⁶ Utiliza-se o conceito de expulsão com base nas definições sociológicas de Sassen (2016). No contexto deste artigo, associa-se o conceito de expulsão às bases materiais normativa, territorial e participativa constitutivas do conceito de inclusão escolar.

constituições subjetivas, próprias do século XXI, especialmente a partir da cultura digital e dos impactos da digitalidade, como apontam estudos de Sibilia (2012), por exemplo, que tornam a reinvenção do espaço escolar e das práticas pedagógicas uma necessidade urgente, considerando-se as realidades atuais.

Aprendizagem: Uma Palavra Autorizada

Ao analisar algumas regularidades que compõem a ordem do discurso escolar contemporâneo, Sommer (2007, p. 65) salienta que certas palavras são interditas. Ele sugere que palavras como *método*, *didática* e *ensino* gradativamente se tornam proibidas, pois “elas não pertencem mais a esta época, elas pertencem à outra tradição, elas estão fora da ordem do discurso”. Ao delimitar que o que se faz é condicionado pelo que se diz, Sommer (2007) aponta que as palavras permitidas e autorizadas são sancionadas pela ordem do discurso escolar. Nessa perspectiva, é possível compreender *aprendizagem* como uma palavra autorizada no atual cenário discursivo.

Tal afirmativa evidencia-se também nas análises das narrativas docentes que compuseram parte do material empírico utilizado para as reflexões aqui propostas. Mapeando-se as descrições dos professores de suas práticas inclusivas, observa-se que o uso da palavra *aprendizagem* ocorre de maneira mais recorrente do que a utilização da palavra *ensino*, por exemplo. Percebe-se, ainda, que as caracterizações da aprendizagem circulam em um grupo semântico aparentemente restrito, em que palavras como *tempo*, *ritmos*, *níveis*, *processos* e *relações* são frequentemente evocadas para descrever como as professoras observam e categorizam o modo como seus alunos aprendem em sala de aula. Nas narrativas analisadas, evidencia-se a força de uma determinada ordem do discurso escolar em que a palavra *aprendizagem* ganha status de protagonista.

A materialidade empírica da *Pesquisa 1* foi produzida em *rodas de conversa*,⁷ nas quais professoras de todo o país eram convidadas a relatar como organizavam as suas práticas pedagógicas inclusivas. As narrativas produzidas possibilitaram a organização de três categorias, tomando-se a *aprendizagem de todos* dentro de um cenário educacional inclusivo: a) professores que pouco ou nenhuma referência faziam a tipos de alunos específicos; b) professores que mantêm, permanentemente, a inclusão de todos como uma imposição ao seu trabalho; e c) professores que fazem referência aos seus alunos pelos nomes (e não por deficiências, por exemplo) e contam formas pedagógicas criadas a partir das condições dos respectivos contextos de trabalho. Dentre as narrativas produzidas e analisadas, interessa explorar a terceira categoria, na qual se centralizam os relatos e as intervenções voltadas à aprendizagem de todos os alunos, apesar de dificuldades específicas ou deficiências diagnosticadas.

Para Simons & Masschelein (2017), a aprendizagem pode ser vista de diferentes perspectivas. De uma perspectiva psicológica, “os processos de aprendizagem são essencialmente processos de desenvolvimento ou de crescimento” (Simons & Masschelein, 2017, p. 41). De uma perspectiva econômica da teoria do capital humano, “aprender tem a ver com acumulação (de capital)” (Simons & Masschelein, 2017, p. 42). De um ponto de vista sociológico, aprender “relaciona-se com processos de habituação, reprodução, apropriação ou aquisição” (Simons & Masschelein, 2017, p. 42). Já de um ponto de vista biológico ou neurocientífico, “aprender consiste no processamento de informação e adaptação, conexão e associação” (Simons & Masschelein, 2017, p. 42). Entretanto, a

⁷ As *rodas de conversa* (Afonso & Abade, 2008) foram realizadas em diferentes capitais brasileiras, com a presença de até 11 professores de escolas de educação básica. Elas eram montadas com o auxílio de pesquisadores das diferentes regiões e agendadas. Deslocados até o local da roda, geralmente nas escolas ou na universidade mais próxima, pesquisadores e bolsistas de pesquisa realizavam a rodada de produção de dados seguida de retorno formativo sobre as enunciações emergidas no contexto das discussões.

crítica que os autores elaboram, aqui utilizada nas análises de elementos das pesquisas realizadas, evidencia possibilidades no campo educacional e pedagógico.

Ao elaborarem esse mapa conceitual dos fios teóricos que estabelecem distintas definições de aprendizagem, os autores sugerem que, para não se correr o risco de a educação tornar-se um terreno de aplicação de teorias desenvolvidas em outros campos e com outros fins, é necessário desenvolver uma voz pedagógica que trate dessas questões de um *ponto de vista educacional* (Simons & Masschelein, 2017). Portanto, é dessa perspectiva que aqui se propõe uma problematização. Juntamente com Simons e Masschelein (2017, p. 42), concorda-se que a elaboração de uma *voz pedagógica* sinaliza que se pretende “falar pedagogicamente sobre o que está em jogo na aprendizagem escolar”. Na mesma perspectiva argumentativa, Biesta (2018, p. 23) refere que “o problema não é com a aprendizagem em si mesma, mas sim a linguagem da aprendizagem”. Para o autor, “se houver apenas a linguagem da aprendizagem para falar *em e sobre* educação, esta poderá muitas vezes esquecer as questões educacionais sobre conteúdo, propósitos e relações” (Biesta, 2018, p. 23, *grifos do autor*). Portanto, a crítica proposta não se direciona a uma demonização da aprendizagem, mas a pensá-la de uma perspectiva educacional e pedagógica.

Em uma análise de cunho mais amplo, Noguera-Ramírez (2011, p. 17) mostra que a palavra *aprendizagem* surge dentro do campo de saber pedagógico moderno como um novo conceito. Entretanto, reitera que “isso não significa que antes não se pensasse que os indivíduos pudessem aprender”. Ao apresentar aspectos da Modernidade como uma sociedade educativa, o autor localiza novas ênfases na virada do século XIX para o século XX: do ensino e da instrução para a aprendizagem. Ressalta, nesse sentido, que “o próprio termo *learning* (traduzido hoje por aprendizagem), nos séculos XVII e XVIII, não era visto como o oposto do termo *teaching* (traduzido hoje por ensino ou instrução); ambos eram utilizados de forma indistinta”. Para Gaviria (2017), ao analisar a aprendizagem sob a noção da governamentalidade neoliberal durante o período do século XX, há um esquema teórico que possibilita a emergência desse conceito tal como tem sido compreendido no cenário atual. Ao envolver desde os campos da Economia e da Psicologia, por exemplo, noções como interesse, liberdade, conduta e ação humanas formam um mapa que o autor denomina de *pré-conceitual*, possibilitando a emergência de uma nova compreensão contemporânea de aprendizagem.

Esse novo conceito de aprendizagem, também sugerido por Noguera-Ramírez (2011), por sua vez, não inaugura uma compreensão sobre a aprendizagem, como destaca o autor. Segundo Noguera-Ramírez (2011), por inscrever-se em uma grade discursiva marcada por campos como a Biologia e a Medicina, enaltecendo ideias de interesse, foco no indivíduo e na sua própria ação individual, a aprendizagem potencializa-se e passa a operar de outras formas, cada vez menos ligadas ao ensino e/ou instrução. Esse novo conceito de aprendizagem não é inédito, mas marcado por questões próprias de outros momentos históricos. Para Noguera-Ramírez (2011, p. 19), “a emergência de novas práticas, objetos de discurso, instituições ou formas de subjetivação não significa nem o abandono nem o desaparecimento de práticas, objetos e instituições preexistentes nem sua completa desvinculação com aquilo que as precedeu”. Estabelecer essa distinção é importante, pois a crítica à aprendizagem como uma palavra autorizada pode ser compreendida como uma crítica generalizada às teorizações sobre aprendizagem. Entretanto, com Noguera-Ramírez (2011), compreende-se que *aprender* e *aprendizagem* merecem uma distinção mais precisa. De acordo com o autor,

Uma coisa é aprender e que todos aprendam. Outra coisa é a aprendizagem. Uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução. Outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se

adaptar ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo (p. 17).

Ao identificar um novo conceito de aprendizagem em operação, Noguera-Ramírez (2011, p. 249) também aponta o surgimento de uma forma de subjetividade contemporânea, por ele denominada de *Homo discentis*. Para o autor, tal figura subjetiva articula-se às características de um aprendiz permanente. Popkewitz, Olsson & Petersson (2009), propondo uma análise daquilo que caracterizam como sendo uma *sociedade de aprendizagem*, também identificam um novo tipo de individualidade, marcada pelas características de um *sujeito aprendente*. Nessas perspectivas analíticas, a aprendizagem cada vez mais extrapola o espaço meramente escolarizado, alastrando-se por todo o campo social. Assim, espaços e tempos tornam-se pedagógicos, pois permitem que os sujeitos aprendam continuamente e, agindo sobre si, se modifiquem. E é nesse limiar que a distinção anteriormente estabelecida entre o *aprender* e a *aprendizagem* (Noguera-Ramírez, 2011, p. 17) se torna fundamental. A partir dela, é possível evidenciar as marcas subjetivas de uma *sociedade de aprendizagem* (Popkewitz et al., 2009, p. 80), uma vez que ocorre um protagonismo da aprendizagem como uma capacidade a ser adquirida e mobilizada na condução individual.

Nesse sentido, a escola passa a operar como um espaço que prepara o sujeito para a vida, ensinando-o a ser um aprendente. Ao iniciar com alguns trechos da reforma do ensino médio no Brasil, evidenciam-se justamente algumas características próprias desses sujeitos aprendentes. De acordo com as proposições desse *novo* ensino médio, a proposta curricular deve flexibilizar-se para estar sintonizada com as narrativas do presente, pois a autoridade da escola sobre as demandas curriculares soa como algo obsoleto e incapaz de capturar os novos sujeitos do século XXI. Flexibilizar os currículos escolares para que os indivíduos gerenciem seus percursos evidencia elementos fundamentais do novo conceito de aprendizagem em jogo na produção de subjetividades aprendentes. Analisando-se esses desdobramentos conforme diferentes ênfases históricas, é possível considerar que,

Se a criança e o adulto, ao final do século XIX, foram pensados como sujeitos que internalizariam as narrativas sociais coletivas da Nação, a individualidade de hoje manifesta-se como um aprendente para toda a vida que é flexível, continuamente ativo e que trabalha colaborativamente para o futuro, em um mundo descentralizado (Popkewitz et al., 2009, p. 80).

Condições como ser flexível e ser ativo são, portanto, marcas de um sujeito comprometido com esse tipo de aprendizagem para toda a vida.

Segundo Morgenstern (2016, p. 24), os indivíduos subjetivados para a aprendizagem, para efetivamente atingirem as condições anteriormente descritas, também se mostram investidos de *correção*. Para a autora, a aprendizagem na Contemporaneidade está articulada à produção de *subjetividades que se tornem autorrealizáveis*, isso porque “o indivíduo subjetivado para a aprendizagem permanente deve ser capaz de corrigir-se em qualquer circunstância e em qualquer momento, de modo a se ajustar a um mundo no qual a mudança é constante” (Morgenstern, 2016, p. 12). Não somente a reforma do Ensino Médio, como também outras tendências em políticas educacionais atuais, se mostram profundamente amarradas a essas condições subjetivas, objetivando a formação de sujeitos que, como diz Morgenstern (2016), se tornem *autorrealizáveis e capazes de gerenciar suas próprias condutas*. E, no mesmo rastro teórico, como será abordado mais adiante, também se pode apontar a figura subjetiva que Loureiro & Lopes (2019) denominam de *Homo aconomicus discentis accessibilis*.

Ainda nessa perspectiva analítica, Marín-Díaz (2015b), ao analisar as práticas de educação permanente, afirma que a *chave é o indivíduo*: “parece que delimitar e fixar o ‘eu’ foi o propósito da disciplina e dos séculos anteriores, cambiar e transformar esse ‘eu’ é o propósito da aprendizagem na atualidade” (Marín-Díaz, 2015b, p. 172). Dessa forma, aprendizagem torna-se uma ideia potente para operacionalizar as condições subjetivas implicadas na Contemporaneidade, especialmente pelas marcas individualistas/individualizantes que a determinam, como sugerem as autoras anteriormente referenciadas.

Portanto, a *naturalização da aprendizagem*, além de inscrever-se como um processo que coloca a aprendizagem na ordem de uma atividade biologicamente natural, esperada e inata, também possibilita que o aprender não esteja exclusivamente circunscrito a um espaço educacional escolar. Essa naturalização, por sua vez, facilita a apropriação da aprendizagem pelos mais distintos campos de saber, descolando-a de compreensões tipicamente escolares. A naturalização dos modos de aprender, inscrevendo-os em outros registros que não os educacionais, pode ser articulada a conjunturas de ordem econômica, política, social e/ou cultural. Desse modo, a escola passa a ser compreendida como um espaço que deve cada vez menos *instruir/ensinar* e cada vez mais *estimular essa propensão natural* de todos os indivíduos: a aprendizagem. Tomando tal análise para o campo econômico, também se torna possível compreender esse foco na aprendizagem como um sintoma de uma competitividade própria do tempo presente. Segundo Dardot & Laval (2016), essa lógica pode ser compreendida como um tipo de *darwinismo social*, no qual somente os mais aptos ou eficientes se sobressaem.

Da mesma maneira, como sugerem as reformas em curso no Brasil, esse conceito de aprendizagem torna possível que os sujeitos gerenciem seus percursos, cada vez mais flexíveis, pois se mostram condicionados por suas liberdades e suas respectivas propensões individuais, marcados pela ideia que Silva (2018) define de *estetização pedagógica*. O autor sustenta a afirmação de uma estetização dos processos pedagógicos no Brasil, nas discussões mais amplas feitas por Lipovetsky & Serroy (2015), que dizem haver um tipo de *capitalismo artista* que *estetiza a vida*. Tais processos de estetização (da vida e pedagógico) guardam semelhanças entre si, pois ambos, além de manterem uma relação de interdependência crescente, pois é preciso educar nessa lógica o novo consumidor, também investem na renovação permanente de um tipo de economia de sedução, sustentada por valores imaginários agregados às práticas de um sujeito criativo, empreendedor, inovador, cada vez mais focado em seu desempenho e performance sedutora.

Entretanto, como apontam as narrativas docentes analisadas na *Pesquisa 1*, o foco na aprendizagem relatado por um grupo de professores envolvidos na pesquisa mostra-se comprometido com o que Simons & Masschelein (2017) definem como uma *voz pedagógica*: não se trata, em tais narrativas, de abandonar a posição de uma condução pedagógica, mas de estar atento à aprendizagem de todos, indicando uma preocupação individual de tais professores que não ignora elementos da tarefa do ensino, coletivos e tipicamente pedagógicos de uma sala de aula. Nesse sentido, embora as reformas curriculares brasileiras apontem para determinadas tendências sobre a aprendizagem, como a recente BNCC (Brasil, 2018), o último Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2010) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, 1996), por exemplo, as práticas pedagógicas de um grupo específico de professores envolvidos na pesquisa evidenciaram que, apesar da centralidade da aprendizagem e de uma suposta naturalização de seus processos em alguns campos discursivos, o espaço escolar apresenta outras tendências, em que a condução pedagógica ainda aparece com vitalidade.

Ao propor-se uma crítica à aprendizagem, não se objetiva diminuir sua importância. Entretanto, a crítica à aprendizagem como uma palavra autorizada no campo pedagógico atual é que a centralidade na linguagem da aprendizagem, como mostra Biesta (2013b), pode condicionar um

esvaziamento pedagógico das funções escolares, visto que “a linguagem da aprendizagem é uma linguagem demasiadamente limitada como uma linguagem educacional” (Biesta, 2018, p. 24). Dessa forma, esta crítica articula-se à definição do caráter triplo dos propósitos educacionais, também proposta por Biesta (2018): *qualificação, socialização, subjetivação*, evocando um tipo de resposta ou, nas palavras do autor, um dever de resistir a algumas tendências pedagógicas atuais. Usando-se a palavra *resistência*, ressalva-se que não se trata de oposição, mas de reação reflexiva criada a partir de um conjunto de práticas formativas que participam da ação de educar.

Apontamentos sobre uma *Linguagem da Aprendizagem*

Destacando-se uma das mais significativas reformas do sistema educacional brasileiro recente, evidenciam-se alguns aspectos do que Biesta (2013a) aponta como uma tendência de compreender a aprendizagem como um fenômeno completamente natural e ligado a uma “natureza biológica”, tal como a respiração e a digestão. Para o autor, ao definir-se essa tendência como *naturalização da aprendizagem* (Biesta, 2013a), a aprendizagem surge como algo que não se pode *não* fazer – trata-se de algo que se confunde com a própria vida, caracterizando-se como uma atividade biologicamente natural e esperada. Por ser compreendida como uma atividade natural, biológica e própria dos seres humanos, pouco necessitaria de intervenções (pedagógicas e intencionais) para ocorrer. A escola, como instituição marcadamente interventora e de condução intencional, perderia sua função típica.

Segundo Biesta (2013b, p. 34), essas percepções no presente estão diretamente articuladas com a supremacia de uma *linguagem de aprendizagem*, tornando-se visíveis mediante uma suposta mudança de ênfase da educação para a aprendizagem. Biesta (2013b), ao elencar algumas nuances dessa mudança, enfatiza que a educação, na perspectiva de uma *linguagem da aprendizagem*, movendo-se em conformidade com lógicas de uma transação econômica, transforma a relação de professores/alunos em uma relação de facilitadores/consumidores. Considerando que aprender implica um caráter difícil, o autor sugere que não liquidemos a aprendizagem em si, mas que a pensemos fora desses contornos, especialmente os de ordem econômica. Para Biesta (2013b), a *linguagem da aprendizagem* pode ser entendida mais como “o efeito de uma série de eventos do que o resultado buscado de um programa ou agenda particular” (Biesta, 2013b, p. 34). Nessa lógica, além do aprender e/ou apreender conhecimentos escolares, a aprendizagem está aliada a um tipo de postura de vida.

Na virada do século XX para o século XXI, Hamilton (2002, p. 190) já dizia que as discussões sobre a instrução e a aprendizagem surgem devido à alegação “de que a *sociedade da aprendizagem* está substituindo a *sociedade industrial*”. Segundo o autor, considera-se, inclusive, a perspectiva de um novo renascimento educacional a partir da identificação de alguns deslocamentos, principalmente porque, no presente, “escolaridade e emprego convergem” (Hamilton, 2002, p. 190). Mais ainda, percebe-se que “a retórica da sociedade da aprendizagem também abriu mão de outro pilar da sociedade instrucional. O conhecimento como doutrina é rejeitado” (Hamilton, 2002, p. 191). Hamilton (2002) também salienta que noções como *processo* e *habilidades* tomam o lugar anteriormente pertencente ao conhecimento, havendo uma integração da aprendizagem e da avaliação, esta última caracterizada como uma atividade *formadora*. Entretanto, Sibilia (2012, p. 13), analisando a escola como uma *tecnologia de época*, diz ser possível verificar que, “aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando incompatível como os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada”. Para a autora, as novas condições subjetivas do século XXI já não entram facilmente em sintonia com os jovens do novo século.

Ao analisar a visível supremacia da aprendizagem, Hamilton (2002, p. 192) a interpreta à imagem de um Jardim do Éden, “cujos frutos estão à livre disposição de todos os alunos, sem que estes tenham de seguir caminhos prescritos, como nos cursos ou currículos que seus predecessores seguiam na sociedade instrucional”. A partir desse entendimento da aprendizagem, observa-se que há uma expansão na finalidade da escola — de uma perspectiva instrucional para uma perspectiva da aprendizagem —, pois a aprendizagem tem menos relação com o que se aprende e com o que se ensina do que com seu percurso, que seria gerenciado por cada sujeito.

Hamilton (2002, p. 190) também pontua que “a sociedade da aprendizagem adquiriu uma dupla finalidade em tempos de globalização. Ela é ao mesmo tempo uma fonte de desenvolvimento social e um meio de sobrevivência econômica”. Para Hamilton (2002), tendo essa dupla finalidade e sendo pautada pelos preceitos de uma sociedade de aprendizagem, tal sociedade é um grande negócio e um conceito tão amplo, disseminado e naturalizado, que não há área da organização social atual que não esteja marcada pelas características que lhe são próprias. Hamilton (2002, p. 194) ainda afirma que “o apelo popular da sociedade da aprendizagem está vinculado ao avanço das liberdades individuais”, uma vez que supostamente essa nova organização estaria livre dos defeitos de uma sociedade instrucional, pautada por outra matriz conceitual.

Para Simons & Masschelein (2013, p. 101), é nesse suposto avanço — de uma organização escolar marcada pelo ensino para uma organização escolar marcada pela aprendizagem — que reside a ironia do que denominam de *dispositivo da aprendizagem*. Segundo os autores, a aprendizagem é um *instrumento* e, ao mesmo tempo, um *efeito* do presente regime governamental. Assim, apesar de utilizarem-se do argumento de que há avanços em relação a configurações anteriores pela exacerbação das liberdades individuais, a aprendizagem pode ser compreendida como uma estratégia potente para assegurar a adaptação ao regime governamental no qual está inserida:

Essa disposição para aprender é tanto um instrumento quanto um efeito do presente regime governamental e sua estratégia para assegurar a adaptação. Este é um efeito, uma que vez que o regime demanda que os próprios empreendedores se preparem e capacitem para aprender, mas ao mesmo tempo é um instrumento porque esse desejo é utilizado para garantir a adaptação na sociedade como um todo. (Simons & Masschelein, 2013, p. 99)

Assim, a *linguagem da aprendizagem* indicada por Biesta (2013b, p. 43) pressupõe uma relação marcada por um viés econômico, em que o professor satisfaz as necessidades de um aprendente que supostamente sabe o que deseja. Para o autor, “a lógica da nova linguagem da aprendizagem é que ela torna muito difícil propor questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação que não sejam aquelas formuladas em termos do que ‘o cliente’ ou ‘o mercado’ deseja” (Biesta, 2013b, p. 43). Também de acordo com Biesta (2007), a supremacia dessa *linguagem da aprendizagem* está associada à não distinção entre *educação* e *socialização*, já que “muitas práticas educacionais na verdade são práticas de socialização” (Biesta, 2007, p. 43). O autor sugere que a socialização não é desnecessária, sendo uma prática voltada para a inserção dos “novos” na organização política, social e cultural preexistente. Por outro lado, a educação não seria necessariamente seguidora da ordem existente, mas a sua própria possibilidade de mudança. Com tal distinção, Biesta (2007, p. 26) também evidencia que as práticas educacionais, ao estarem atualmente mais comprometidas com a socialização, não possibilitariam mudanças, mas a perpetuação de desigualdades de ordens variadas.

A partir da definição do que compreende como sendo uma linguagem da aprendizagem, Biesta (2013b) argumenta a favor da recuperação de uma linguagem *da* educação *para* a educação. O autor salienta que, caso se admita uma diferença entre a educação e a socialização, é possível superar o caráter meramente socializador do espaço escolar. Ao fazer a defesa da educação como um

processo que deve superar a relação econômica de cliente e provedor, Biesta (2013b, p. 41) considera que “os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside neste ponto”.

Tendo-se em conta a defesa feita por Biesta (2013b), também cabe argumentar que aprender deve superar a permanência ou a repetição do mesmo, já conhecido. Biesta (2013b) destaca que as relações dos sujeitos com o aprender, pelo viés da educação, estão inevitavelmente envolvidas com um *risco*: “engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa ter um impacto sobre você, de que a aprendizagem possa mudá-lo” (Biesta, 2013b, p. 45). Entretanto, também se compreende que o viés das práticas pedagógicas atuais, como se buscou enfatizar inicialmente a partir da Base Nacional Curricular Comum (2018) e do Novo Ensino Médio (Lei n. 13.415, 2017), por exemplo, está delineado na perspectiva de uma *linguagem da aprendizagem*, enaltecendo uma relação educacional do tipo econômica cliente/provedor/usuário.

Em contrapartida, Lopes (2019), por exemplo, sinaliza que a experiência escolar produz *saberes não autorizados*. Segundo a autora, os saberes produzidos cotidianamente no espaço da escola “não passam pelos crivos acadêmico-científicos, o que faz os professores, imersos em uma cultura platônica, não valorizarem e não investirem na potenciação dos encontros informais escolares” (Lopes, 2019, p. 37). Em suas análises, ressalta que as repetições pedagógicas produzidas por professores em seu cotidiano escolar fogem de uma lógica de mera reprodução. Sugerindo o uso do conceito de *ritornelo pedagógico*, Lopes (2019, p. 37) explica que “os ritornelos promovem e são resultado de encontros entre diferentes sujeitos que exercem uns sobre os outros as suas forças, seus afetos, deixando-se afetar pela própria experiência do aprender”. Ao fazer uso de tal conceito e defendê-lo para pensar as práticas pedagógicas, a autora sinaliza que “podemos aprender a valorizar os saberes pedagógicos construídos nas práticas docentes” (Lopes, 2019, p. 37).

Apesar das tendências discursivas de naturalização da aprendizagem por meio das normativas e reformas em curso no Brasil, a *Pesquisa 1*, realizada com os professores da Educação Básica, possibilita inferir que há outros movimentos acontecendo nos cotidianos escolares que, talvez, permitam fazer outras análises da aprendizagem. Entre eles, por exemplo, o movimento do que se pode chamar, com base em Sassen (2015), de urbanismo de código aberto ou *open source*. Tal perspectiva, desde o viés da pedagogia, convoca a participação de um conjunto de atores sociais, familiares, especialistas, alunos e professores para criarem na escola, de forma articulada e colaborativa, aprendizagens distintas realizadas pelos alunos, dentro e fora do espaço escolar. Assim, embora se convoque o trabalho de escuta de diferentes atores sociais e se valorize o trabalho colaborativo, não se abdica das ações de suspensão dos alunos de seus contextos de vida, para que possam ter acesso ao mesmo tempo, a experiências comuns de aprendizagem, ensino e de condução pedagógica intencional do professor.

Um Recorte Histórico: Tendências Discursivas sobre Aprendizagem

Para refletir sobre os efeitos discursivos sobre aprendizagem no campo pedagógico brasileiro, a *Pesquisa 2* debruçou-se na compreensão histórica dos movimentos de renovação educacional no Brasil. O recorte histórico para compreensão do cenário educacional vigente configurou-se com a escolha de uma publicação central para a periodização da educação brasileira: o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. Conforme Nagle (2015, p. 41), “pode-se conjecturar que o MP contribui como um bom indicador para a periodização da educação brasileira – antes e depois dele”. Tendo-se constatado, especialmente por meio dos estudos históricos de Nagle (2009, 2015), a centralidade desse documento, bem como a influência do movimento escolanovista na sua

elaboração e na própria disseminação desse ideário, elaborou-se um estudo de cunho histórico, buscando-se compreender como a crítica educacional da época incorporou as críticas da Escola Nova no Brasil. Objetivou-se entender como o movimento renovador, com suas especificidades na introdução e apropriação de diferentes vertentes da Escola Nova no contexto brasileiro, estabeleceu a crítica ao ensinar e aprender da escola então vigente.

Foi possível observar, no mínimo, três vertentes que indicaram possibilidades à crítica elaborada pelo referido movimento, tomando a aprendizagem como foco central: a) tendência psicobiológica: aprendizagem para aprimoramento individual; b) tendência sociológica: aprendizagem para ajustamento social; e c) tendência filosófica: aprendizagem como experiência. Foram consideradas 90 edições da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do período de 1944 a 1964, com foco nos artigos científicos publicados na seção *Ideias e Debates*. Cruzando-se as análises de ambas as pesquisas aqui referenciadas, percebe-se que, na articulação conceitual da aprendizagem, há diferenças entre as propostas renovadoras após a década de 1930 e as atuais tendências sobre aprendizagem. Por meio do mapeamento da materialidade das *Revistas*, observa-se que, apesar de o movimento escolanovista propor uma crítica radical à configuração escolar então vigente, o que diferencia essa configuração das tendências atuais é a preservação de um saber pedagógico na transversal que, embora se ancore em distintos campos de saber, como será evidenciado na sequência, preserva a ação pedagógica como um tipo de fio condutor que os une. Resumidamente, apresentam-se essas vertentes da seguinte forma: 1) *Tendência Psicobiológica: aprendizagem para aprimoramento individual* – a aprendizagem aparece como um mecanismo de autocondução aprimorada que ensine aos indivíduos a liberdade de autogovernar-se como uma preparação para a vida em sociedade; 2) *Tendência sociológica: aprendizagem para aprimoramento social* – a aprendizagem aparece como a adaptação dos “novos” sujeitos à vida em sociedade, sem o descarte das organizações sociais e culturais precedentes; e 3) *Tendência filosófica: aprendizagem como experiência* – a aprendizagem aparece como um tipo de experiência de aperfeiçoamento constante, implicando a internalização de um hábito e de uma postura educativa frente à vida.

Dessa perspectiva analítica, articulando-se pesquisas sobre as tendências atuais e analisando-as à luz de referências do campo pedagógico brasileiro no século XX, a *defesa da escola* merece algumas ressalvas. Biesta (2016), ao propor que o ensino seja dado (de volta) à educação, esclarece que sua defesa não trata de buscar no passado um tipo de ensino que, por algum motivo, se perdeu no caminho. Sua defesa da figura do professor não busca um tipo de mestre marcado pelo autoritarismo e pelo controle. Portanto, defender o ensino não tem relação com uma espécie de saudosismo com vistas a resgatar algo que supostamente fora perdido no curso histórico. Para o autor, a defesa do ensino está diretamente articulada à necessidade do pragmatismo no ensino:

Educação, ao contrário da aprendizagem, está sempre articulada a um *telos* — isto é, a um propósito — que significa que professores sempre devem fazer julgamentos sobre o que é desejável em relação aos diferentes propósitos nos quais suas práticas estão embasadas. (Biesta, 2016, p. 36)

Biesta (2014) sugere que o pragmatismo, especialmente a vertente de John Dewey, pode ter elementos importantes para contribuir nesse debate. De acordo com o autor, o conceito de aprendizagem, para John Dewey, “não é a aquisição de informação sobre como o mundo é lá fora” (Biesta, 2014, p. 92). Da mesma forma, há uma diferenciação entre *conhecimento* e *experiência* dentro da perspectiva analítica *deweyana*: “enquanto a experiência simplesmente é, o conhecimento, porque tem a ver com inferência, pode ser sempre falível” (Biesta, 2014, p. 95). Assim, considerando-se as aprendizagens escolares, é possível concluir que, por mais distintas e ricas que sejam as experiências dos sujeitos (nos espaços escolares e também nos demais espaços sociais), nem todas as experiências

podem resultar em conhecimento ou garantir que a aprendizagem dos sujeitos seja homogênea. Nesse sentido, como o conhecimento está implicado com a ideia da inferência, não é possível prevê-lo ou controlá-lo. Segundo Biesta (2014, p. 92), o conceito de conhecimento, para John Dewey, é “uma reação a algo que está distante no tempo ou lugar”. Por essa característica particular, o conhecimento é uma *jornada precária*, pois a “inferência sempre envolve incerteza e risco” (Biesta, 2014, p. 93). Com essa reflexão pontual, que por ora não será aprofundada, busca-se evidenciar que a defesa do ensino não visa a qualquer tipo de retorno, mas apenas ao ensaio de possibilidades educacionais condizentes com as realidades materiais do século XXI.

Dessa forma, não se tem o intuito de dar uma resposta definitiva às possibilidades do cenário presente, mas se defende a ideia de que é possível repensar as práticas educacionais sem descartar os saberes pedagógicos historicamente consolidados e, ao mesmo tempo, tensionar as tendências autorizadas do presente sem propor qualquer tipo de resgate de um passado longínquo. Considera-se que as defesas, as críticas e as propostas devam ser pensadas e conjugadas aos limites e às potencialidades de nossa atual realidade educacional. Ao propor-se a reflexão a partir da convergência de pesquisas relacionadas a cenários históricos distintos, também se quer destacar que, apesar da crítica à aprendizagem, o objetivo não é escolher e defender um dos polos entre ensino e/ou aprendizagem. Propondo-se uma crítica partindo da teorização pedagógica, considera-se que a centralidade não está nos polos, mas naquilo que Enzweiler (2017) assinala como *intencionalidade pedagógica* – o que interessa são as relações possíveis entre ensinar e aprender. Assim, não se trata de escolher um lado, tampouco de propor uma retomada conceitual “perdida” no percurso histórico pedagógico brasileiro. Mediante o campo teórico aqui mobilizado, interessa pensar alternativas pedagógicas para as demandas contemporâneas articuladas aos saberes pedagógicos e às possibilidades daí decorrentes.

Por outro lado, a supremacia da linguagem da aprendizagem, marcadamente individualizada e performativa, talvez sinalize uma nova emergência no campo educacional. Segundo Silva (2018, p. 557), em um novo arranjo capitalista, no qual as questões da estética, do *design* e da inovação são potencializadas, as possibilidades curriculares são intensificadas por meio das novas formas de gestão da aprendizagem e de promoção de estratégias interativas. Nesse quadro analítico, “vemos enunciar-se uma opção pelo uso de metodologias ativas, sintonizadas com as demandas de formação humana para o novo século no qual a pessoa instruída é capaz de aprender permanentemente” (Silva, 2018, p. 561). Para o autor, o processo denominado de *estetização pedagógica* “remete-nos à recorrência de métodos *gourmetizados*, estilizados e customizados” (Silva, 2018, p. 561), em que há uma centralidade dos interesses e dos desejos individuais. Nos arranjos pedagógicos estetizados, percebe-se também a supremacia de uma linguagem da aprendizagem voltada ao sujeito-estudante autocentrado. Em uma perspectiva completamente oposta à das tendências educacionais recentes, Biesta (2018) sugere que a educação possibilite um modo não *ego-lógico* de ser no mundo. Sua crítica não defende o retorno a uma escola de outrora, tampouco a abolição de todas as experiências escolares anteriores às atuais. A crítica educacional e pedagógica de Biesta (2018) dirige-se justamente à radicalização de algumas posições colocadas pela supremacia de uma linguagem da aprendizagem no campo da educação.

Retomando-se as duas pesquisas que possibilitaram as reflexões até então articuladas, propõem-se duas sínteses reflexivas. A primeira direciona-se ao duplo movimento que conduziu estas reflexões até aqui, pois, ao mesmo tempo em que se defendem alguns pressupostos básicos do espaço escolar, também se reconhece que há necessidade de a escola atualizar-se, tornando-se mais condizente com a realidade do século XXI. Assim, interessa retomar as pesquisas aqui articuladas por apontarem, por um lado, a importância do saber pedagógico para que a condução no espaço escolar tenha qualidade e possibilite a aprendizagem de todos e, por outro, a necessidade de o espaço escolar reinventar-se. Nesse sentido, salienta-se que tanto a análise da RBEP, marcada pelas

demandas do movimento da Escola Nova no Brasil desde o início do século XX, quanto um grupo de narrativas de professores envolvidos na Educação Básica e pública do Brasil, evidenciaram, em distintos momentos históricos e também em múltiplos campos discursivos, a importância do saber pedagógico como mobilizador de práticas pedagógicas.

Uma segunda síntese possível, antes de se passar à quarta e última parte, é que, embora na *Pesquisa 1* se destaque, dentre diferentes grupos de docentes, um que se mobiliza pela aprendizagem de todos e da cada um, organizando seu trabalho pedagógico com tal foco, há uma força nas normativas e nas reformas curriculares ancorada na *naturalização da aprendizagem*, conforme aponta Biesta (2013b). Quando esse indicativo é cruzado com a *Pesquisa 2*, percebe-se que, apesar de o movimento da Escola Nova no Brasil também tecer críticas à escola da época, propondo uma reforma pedagógica a partir de variadas perspectivas teóricas, havia a prevalência do saber pedagógico como um fio condutor. Ao preservar-se um saber pedagógico na transversal, visualizam-se, como apontado nas tendências relativas à *Pesquisa 2*, diferentes campos de saber propondo conceituações da aprendizagem, porém articulados por esse saber que os atravessa, como apontam os materiais analisados. Diferentemente das tendências discursivas atuais, tanto as análises de um conjunto das narrativas docentes, quanto o estudo histórico dos discursos sobre aprendizagem, permitem pensar que há possibilidades que, concomitantemente, dão condições de defender a escola e as suas conquistas e, ainda, de reinventá-la com as marcas do século vigente.

Possibilidades Educacionais Frente à Naturalização da Aprendizagem

Considerando-se as reflexões até agora tecidas sobre *aprendizagem* como uma palavra autorizada e sobre a supremacia de uma linguagem da aprendizagem, encerra-se esta discussão colocando-se a condução como uma possibilidade frente ao cenário por ora delineado. Em acordo com Biesta (2016), pensa-se ser possível aprender em muitos espaços sociais. Entretanto, nem todos esses espaços são locais de ensino. Para Biesta (2016, p. 41), “o ensino só está disponível em um espaço reduzido de lugares e a escola definitivamente é um deles”. Na mesma perspectiva analítica, Marín-Díaz (2015a, p. 222) diz que “as práticas pedagógicas são práticas de condução, mas nem todas as práticas de condução são pedagógicas”. Apesar dessa distinção, a autora enfatiza que as *técnicas*, as *ferramentas* e os *propósitos* particulares das práticas pedagógicas possibilitam operações em muitos cenários sociais, nem sempre ligados à escola. Segundo Biesta (2018), a crítica à supremacia da linguagem da aprendizagem permite mostrar suas limitações e, ao mesmo tempo, pontuar que a educação sempre diz respeito a dois aspectos: desenvolvimento e formação. O autor observa que a escola deve ser um lugar “parcialmente protegido de todas as demandas da sociedade, em que é possível praticar” (Biesta, 2018, p. 27), onde é possível exercitar o pensamento reflexivo. Biesta (2018) vê a condição de *praticar* relacionada ao modo como se consegue ou não estar no mundo sem que o indivíduo precise estar colocado no centro dele.

A educação, portanto, como prática de condução, remeteria a diferentes campos e espaços de condução de uns pelos outros, não necessariamente escolares. Castello & Mársico (2007), a partir de uma análise etimológica e semântica da palavra *educar*, expressam que ela teve dois sentidos contrários e ao mesmo tempo complementares: *criar* e *educar/formar*.

Os dois sentidos, que a um falante moderno podem parecer muito diferentes, estiveram tradicionalmente muito unidos. Parece ter havido antigamente um laço que unia a instrução à criação e esta à alimentação, com o que os termos que se referem à educação podem adquirir esses sentidos sem entrar em contradição. Todavia, o português incorpora tardiamente o termo “educar” – está documentado só no séc.

XVII, e até esse momento essa parte do campo semântico estava satisfeita com o vocábulo “criar”. As primeiras aparições de “educação” estão igualmente circunscritas ao sentido de “criação”. (p. 36)

Por outro lado, conforme Castello & Mársico (2007, p. 37), *ensinar*, ao contrário de *educar*, pressupõe a “ação de um polo ativo da relação que vem suprir uma carência do outro polo, geralmente pensado como passivo”. Nessa linha, vale frisar que nem todo o processo educativo é pedagógico, pois enquanto o primeiro pode acontecer conforme regras sociais abertas e, portanto, amplas; o segundo deve acontecer conforme regras disciplinares (saberes) específicas, sistematizadas em um percurso formativo (currículo) a ser cumprido pelo aluno. Tal percurso pode ser definido de forma mais ou menos flexível, usando ou não das experiências dos alunos para que estes estruturam as bases para o desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo e de atuação social. Da relação de condução pedagógica emerge o conceito de ensinar. Ensinar é definido como uma prática escolar de condução dos indivíduos de uma condição a outra. Tal processo pressupõe intencionalidade de quem planeja a ação. Entende-se que, indo além da discussão bastante simplificada, sobre aquele que é ativo e aquele que é passivo, ensinar pressupõe mobilizar o desejo do outro em ser conduzido. Portanto, o aluno não ocupa uma posição passiva na relação com o professor, mas sim uma posição de expectativa de quem aguarda com desejo a condução daquele que ele tem como uma referência. Na relação que mescla expectativa, referência balizadora e percurso formativo, o aluno, em uma atitude ativa sobre si mesmo e também nas relações estabelecidas ao longo do percurso a ser trilhado, é conduzido pedagogicamente por caminhos mais ou menos livres ou completamente pré-definidos. Das relações estabelecidas ao longo do percurso, a aprendizagem vai sendo promovida nos embates constantes entre diferenças, contrastes, perguntas, mobilizações, revisões e (des)acomodações.

Aprender é sempre um ato tenso, resultante de complexos sistemas de operação cognitiva e de resistência. Assim, ainda que nem sempre aprender seja uma ação resultante de processos pedagógicos, é sempre um ato de transformação daquele que aprende, seja na comparação do sujeito com ele mesmo, seja na comparação dele com outros. Nesse sentido, problematiza-se que a tese de Biesta (2012) de *dar o ensino de volta para a educação* supõe assumi-lo como operação disciplinar que, ao tramar tempo (histórico e cronológico), espaço, conteúdo e aprendizagem, visa a gerar transformações profundas nas formas de ser daquele recém-chegado; este, ao agir sobre si, pode ou não querer ou ser transformado. Considerando-se esse conceito de ensino, também se articula a defesa feita por Biesta (2012) de *dar o ensino de volta para a educação*, pois, na análise tecida, essa é uma possibilidade de resistir à relação educacional do tipo consumidor-provedor, marcada pelos efeitos da *naturalização da aprendizagem*.

Ao estabelecer a crítica à supremacia da linguagem da aprendizagem, Biesta (2012, 2013b) sugere uma diferenciação pertinente para o argumento aqui proposto: *aprender de* é radicalmente diferente de *ser ensinado por*. Para o autor, ao *aprenderem de*, os alunos utilizam seus professores como uma ferramenta, como um livro ou uma página da Internet, por exemplo. Entretanto, ao serem *ensinados por*, há uma atividade de subjetivação, que, por isso, está fora do controle do aprendente, embora este siga sendo cognitivamente ativo. Nessa perspectiva, “ser ensinado por — estar aberto para receber o presente do ensino — significa estar disponível para ser interrompido em seus próprios entendimentos e modos de ser” (Biesta, 2013a, p. 57). Mediante essa diferenciação, é possível sugerir a defesa do espaço específico da escola como um lugar que garanta experiências para ampliar o repertório individual dos sujeitos, não os limitando ao *mesmo*, mas, sim, possibilitando de forma intencional a colaboração, o exercício da escuta, da reflexão e da autonomia e a construção de entendimentos, valores e princípios universais comuns.

Essas defesas acima sugeridas inclinam-se em uma direção oposta ao que majoritariamente tem guiado a educação na atualidade, tal como se buscou evidenciar no início com alguns exemplos da reforma do Ensino Médio brasileiro e com as reformulações curriculares da BNCC (Brasil, 2018). A *linguagem da aprendizagem*, pela potência que possui de empoderamento dos indivíduos, pode ser facilmente tomada por práticas de descomprometimento com princípios universais comuns e levar os indivíduos a processos competitivos no interior da instituição escolar. Estar na escola, então, em vez de ser uma prática entendida como possibilidade de os recém-chegados serem conduzidos a uma agenda global — ou seja, que se ocupe de desenvolver responsabilidade, justiça social, compromisso ambiental e direitos humanos, entre outros universais —, acaba sendo uma condição de distinção entre fortes e fracos, aprendentes e não aprendentes, incluídos e integrados e/ou incluídos e progressivamente expurgados da escola regular.

Segundo Lopes & Fabris (2013), no cenário contemporâneo de exaltação dos discursos sobre aprendizagem e desempenho, a noção de inclusão potencializa-se como uma *estratégia educacional in/excludente*. Complexificando e levando adiante a discussão feita pelas autoras, a inclusão pode converter-se em uma estratégia de *decomposição subjetiva endógena*. Em outras palavras, considerando como um parâmetro a materialidade normativa da inclusão, tem-se um sujeito capaz de gerar sobre si mesmo uma espécie de força centrífuga que o expulsa, de maneira progressiva e lenta, dos limites do aproveitamento mínimo satisfatório e das relações interativas previstas para acontecerem na perspectiva da inclusão escolar. Dito ainda de outra maneira, isso significa que o indivíduo, de dentro da maquinaria escolar inclusiva, inicialmente conduzido a acreditar em suas capacidades de aprender e de participar/socializar, ao não lograr desenvolvê-las de forma minimamente satisfatória para atender a determinado indicador de sucesso escolar, começa a desfazer a representação que tem de si mesmo e a movimentar-se para a periferia de um gradiente inclusivo até atingir sua *(auto)expulsão* por acreditar em sua inaptidão e incapacidade de aprendizagem. Nesse sentido, o movimento de expulsão, a partir da compreensão sociológica proposta por Sassen (2016), pode ser entendido como um *processo de seleção perversa*.

Buscando-se compreender os efeitos subjetivos envolvidos nos processos de subjetivação produzidos na escola, alguns autores propiciam a problematização das práticas implicadas nos processos de ensinar e de aprender. Novamente, Simons & Masschelein (2015) podem auxiliar no entendimento dos deslocamentos, observados na *Pesquisa 1*, nos modos pelos quais os sujeitos compreendem a si mesmos – de uma compreensão de si histórica (sujeito moderno) para uma compreensão de si ambiental (sujeito contemporâneo). Segundo os autores, a aprendizagem ideal, no cenário atual, pressupõe “um tipo de virtude ambiental, raciocínio estratégico ou a habilidade de ler o ambiente, de julgar potencialidades em termos de utilidade, de rever necessidades, de arriscar-se para tornar-se excelente” (Simons & Masschelein, 2015, p. 343). Os autores sublinham que a figura do professor tem uma posição central nessa configuração, não como aquele que ensina ou conduz, mas como ator de um *design* de ambientes de aprendizagem propícios para a aprendizagem dos alunos (Simons & Masschelein, 2015). Porém, vale questionar, a partir da crítica dos autores, sobre a situação daqueles que não se destacam de forma confortável nos ambientes de aprendizagem criados, tendo-se em vista parâmetros de desempenho e performances individuais competitivas.

Entendendo-se que os alunos narrados pelos professores na *Pesquisa 1* vivem intensos e progressivos processos de *decomposição subjetiva endógena*, e tendo-se em conta as enunciações sobre aprendizagem extraídas dos materiais analisados na *Pesquisa 2*, é possível compreender que as condições discursivas do presente, intensamente marcadas por uma naturalização da aprendizagem e do ambiente – o que, por consequência, minimiza os impactos das ações de quem ensina –, possibilitam a descrição e produção de um tipo de sujeito-aprendiz que abdica da condução de tipo disciplinar-moderna.

A supremacia da linguagem da aprendizagem está comprometida com a aprendizagem de todos, pois, sendo proposta como algo natural, seria uma possibilidade para todos. Entretanto, apesar de a inclusão e a aprendizagem terem ligações de reciprocidade e proximidade na perspectiva analisada, talvez a exaltação da aprendizagem como algo natural possa ser compreendida, considerando-se o contexto historicamente excludente do Brasil, não como uma possibilidade de mudança, mas como a acentuação e a perpetuação de desigualdades de ordens variadas dentro do espaço escolar. Como aponta o amplo estudo recente de Krüger (2019) acerca do contexto latino-americano e suas especificidades em relação a desigualdades econômicas e tardios processos de massificação escolar, as desvantagens sociais têm sido transferidas para o interior da escola, configurando situações que a autora denomina de *inclusão desigual*. Em suas palavras, “embora os processos de segregação se vinculem estritamente com as desigualdades sociais mais amplas que atravessam nossa sociedade, existe evidência que indica que os fatores endógenos aos sistemas podem aprofundar ou atenuar essas tendências” (Krüger, 2019, p. 5).

Considerando-se os tensionamentos apresentados, toma-se a defesa do ensino, uma vez que se entende que ele pode ser radicalmente democrático e, nesse sentido, para qualquer sujeito, embora não seja esse o discurso dominante do momento. Por ter o potencial de envolver qualquer um nas práticas escolares, bem como por ser resultante de processos que guardam em si uma *intencionalidade pedagógica* (Enzweiler, 2017), o ensino pode ser uma ação capaz de desencadear no outro o desejo de ser de outra maneira e de querer aprender conhecimentos comuns para poder transformar o *local* e o *global*, compreendidos por meio das definições de Sassen (2010). Tomando tais categorias de Sassen (2010) como definidoras de uma perspectiva multiescalar para compreensão dos fenômenos globais no século XXI, as práticas e dinâmicas locais são também articuladas com as dinâmicas globais em jogo.

No cenário latino-americano, Dussel (2017) sugere uma leitura da escola e das práticas pedagógicas que aqui se acredita ser pertinente. Ao descrever experiências pedagógicas de escolas argentinas, Dussel (2017) indica que a politização e a popularização podem ser interessantes para articular experimentos pedagógicos. Tensionando alguns aspectos da concepção de escola defendida por outros autores, tais como Simons & Masschelein (2017), a autora argumenta que “a política habilita e produz, em sua possibilidade de propor ou construir posições e vínculos com o saber que permitem expandir o próprio mundo” (Dussel, 2017, p. 148). Ela observa que a política ou a própria aproximação do mundo do aluno não são o que domestica a escola, “ao contrário, são condições importantes para que haja escola, para que nela se realizem essas operações que podem transformá-la em um espaço-tempo democrático, público, renovador” (Dussel, 2017, p. 154). Nesse sentido, acredita-se que a escola não deve ser vista como um espaço neutro ou que desconsidere as realidades materiais e objetivas dos alunos que a compõem, especialmente pelas condições precárias que os alunos da escola pública brasileira ainda vivenciam cotidianamente. A consideração de tal aspecto não anula a possibilidade de a escola ser um espaço de ensino, mas, como sugere a referida autora, pode potencializar e tornar a escola um espaço próximo e com sentido para esses sujeitos.

Assim, retoma-se o duplo argumento inicial: por um lado, em consonância com os autores aqui referenciados, defende-se a escola pelas oportunidades que ela oferece e pelas conquistas que ela torna possíveis; por outro lado, entende-se que a escola necessita reinventar-se frente às demandas do século XXI. Destaca-se, nesse sentido, a produtividade dos resultados da *Pesquisa 1*, na qual foi identificado um grupo de professores que cria, inventa e oportuniza diferentes dispositivos pedagógicos para desenvolver a aprendizagem de todos e de cada um. No contexto escolar em que se assumem a diferença como princípio determinante dos indivíduos e as prerrogativas de uma sociedade de aprendizagem e também digital, urge perguntar-se sobre a disciplina. Será que a disciplina, que nos permitiu viver em sociedade, ensinar e aprender na escola a sermos de determinadas maneiras, seria dispensável para a sociedade de aprendizagem e em rede? Se ainda se

considera a função subjetivante da disciplina, que finalidade e contornos ela teria no presente e na escola?

Dito isso, retoma-se também outro apontamento feito inicialmente. Refletindo sobre as condições subjetivas de diferentes tendências dos discursos sobre aprendizagem, apontava-se a constituição do que Loureiro & Lopes (2019) definem como o *Homo aconomicus discentis accessibilis*. Para elas, tal figura pode ser definida como “um sujeito que, além de empresariar a si mesmo, é também um aprendiz por toda a vida e cria as condições para manter-se disponível para acessar e ser acessado em qualquer tempo e lugar” (Loureiro & Lopes, 2019, p. 97). De acordo com as referidas autoras, uma das possibilidades para a aprendizagem dos sujeitos do século XXI seriam as condições menos pautadas no tempo e no espaço, mas com uma condução pedagógica mais afinada com a cultura digital: “para educar o *Homo aconomicus discentis accessibilis*, urge questionar a escola, exigindo-se dela outros formatos, talvez mais focados no tempo potência virtual de criação do novo do que no espaço de confinamento disciplinar” (Loureiro & Lopes, 2019, p. 92). Essa reflexão auxilia a equilibrar nosso duplo argumento, pois, ao mesmo tempo em que se critica um esvaziamento pedagógico pelas demandas educacionais atuais e a supremacia do que Biesta (2013b) define como uma *linguagem da aprendizagem*, também se reflete sobre a necessidade de atualizar o espaço escolar de acordo com demandas subjetivas contemporâneas, como aquelas marcadas pela cultura digital, por exemplo – em outras palavras, dialogar com as demandas, conforme apontam estudos de Sibilia (2012), preservando e atualizando as funções escolares típicas⁸.

Considerações Conclusivas

Inicialmente, salienta-se que o objetivo deste artigo, dividido em quatro partes, foi refletir sobre os processos contemporâneos de naturalização dos discursos sobre a aprendizagem e seus efeitos no campo pedagógico brasileiro na atualidade, problematizando-os. Nas duas primeiras partes, focalizando-se as problematizações da aprendizagem, evidenciou-se o deslocamento de ênfase do ensino para a aprendizagem, esta última como palavra autorizada no campo pedagógico atual. Trazendo-se evidências da *Pesquisa 1*, refletiu-se sobre o cenário educacional atual, partindo-se, em especial, das pesquisas de Biesta (2013a, 2013b, 2016, 2007, 2018) e de sua crítica à linguagem da aprendizagem. Na terceira parte, optou-se por um recuo histórico, apontando-se evidências da *Pesquisa 2* com vistas a demonstrar tendências discursivas sobre a aprendizagem a partir da crítica escolanovista, desde a década de 1930 no Brasil. Seguindo tal linha argumentativa, encerra-se a quarta parte, na qual são sintetizadas algumas conclusões e possibilidades pedagógicas frente aos resultados apontados pela convergência e respectiva problematização das pesquisas referenciadas. Dentre as considerações conclusivas, pode-se dizer que as normativas e reformas em curso no Brasil têm se guiado pelo que Biesta (2013b) define como linguagem da aprendizagem. Entretanto, os recortes de pesquisa aqui indicados demonstram que, apesar das tendências hegemônicas, há outras possibilidades em contraposição ao esvaziamento pedagógico da crítica educacional. Nesse sentido, as duas pesquisas brevemente referenciadas indicam, por diferentes caminhos, possibilidades teóricas e práticas de resistência às tendências discursivas voltadas à naturalização da aprendizagem.

⁸ Na mesma linha argumentativa, estudos recentes de Gangadharan & Niklas (2019), por exemplo, ao analisarem formas do que denominam de *discriminação algorítmica*, indicam que as análises sobre tecnologia tendem a ser *tecnocêntricas*, ignorando outras facetas, como a justiça social e as variadas formas de discriminação. Estudos como esse auxiliam na construção argumentativa final, pois evidenciam que a ambiência tecnológica e as tendências mais individuais de aprendizagem necessitam ser consideradas nas formulações pedagógicas do presente.

Ao propor o *dever de resistir*, Biesta (2018) sinaliza novas possibilidades pedagógicas para o espaço escolar. Em um cenário de *estetização dos percursos de aprendizagem* (Silva, 2018), em que prevalece a tendência a individualizar e personificar o ensino e a aprendizagem, a escola torna-se um espaço privilegiado para pensar de outros modos. De acordo com Biesta (2018, p. 29), “em um mundo que quer que todos permaneçam *ego-lógicos*, é crucial ter lugares de refúgio em que outros modos de ser e estar juntos possam ser praticados”. Para o autor, como foi apontado inicialmente, a educação sempre necessita estar articulada a três domínios distintos, mas complementares: *qualificação, socialização e subjetivação*. Ao dar ênfase à linguagem da aprendizagem, a escola continua a fazer coisas, porém, fora da lógica de uma responsabilidade educacional. Para Biesta (2018), a dimensão subjetiva possibilitada pela escola, ao colocar os sujeitos em tensão com outros sujeitos e outros mundos que não lhes sejam necessariamente familiares, condiz com seu argumento a favor do *dever da resistência*.

Ao encerrar, salienta-se que não se tinha por objetivo pontuar qualquer resgate histórico. A proposta de *devolver o ensino à educação*, como sugere Biesta (2016), implica uma ação que aparentemente pode soar como algo conservador. Ao minimamente introduzir aspectos do Pragmatismo e da perspectiva deweyana dessa vertente, são pensadas possibilidades educacionais conectadas com o presente, com a sua complexidade e com seus inevitáveis paradoxos. Da mesma forma, considera-se que essa defesa, articulada ao fazer pedagógico dos professores, garante a necessária responsabilidade do professor pelas práticas pedagógicas escolares. Por mais que vivamos um tempo em que a aprendizagem é exaltada e possível a todo instante e em todos os lugares, no rastro da figura subjetiva do *Homo aconomicus discentis accessibilis* (Loureiro & Lopes, 2019), garantir que a escola preserve um espaço único de condução é um posicionamento que prima por uma escola, de fato, democrática e aberta aos dilemas de sua época. Com destaque e entrelaçados rapidamente neste artigo, os dilemas da aprendizagem e da inclusão escolar: em nome da inclusão, as práticas de aprendizagem, se não conduzidas à própria reflexão pedagógica, podem gerar parte das condições que tornarão os alunos frágeis e que os levarão a operar sobre si mesmos o que aqui se denomina de *processos de decomposição subjetiva*, capazes de conduzi-los, em conjunto com as práticas da maquinaria escolar, à autoexpulsão da escola.

Referências

- Afonso, M. L., & Abade, F. L. (2008). *Para reinventar rodas: Rodas de conversa em direitos humanos*. RECIMAN.
- Biesta, G. (2007). The education-socialisation conundrum or ‘Who is afraid of education?’ *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 25-36.
- Biesta, G. (2013a). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013b). *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Autêntica.
- Biesta, G. (2014). Pragmatismo, conhecimento e currículo: Para além do objetivismo e do relativismo. *Revista Educação PUC-Campinas*, 19(2), 87-98.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación: Una respuesta a la desaparición del maestro. *Revista Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129.
- Biesta, G. (2018). O dever de resistir: Sobre escolas, professores e sociedade. *Revista Educação PUC-Porto Alegre*, 41(1), 21-29.
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Ministério da Educação, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 13 dez. 2017
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Ministério da Educação, Brasília. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 8 abr. 2018.

- Castello, L., & Mársico, C. (2007). *Oculto nas palavras: Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Autêntica.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- Dussel, I., Masschelein, J. & Simons, M. (2017). A politização e a popularização como domesticação da escola: Contrapontos latino-americanos. Em J. Larrosa (Org.). *Elogio à escola*. Autêntica.
- Enzweiler, D. (2017). Intencionalidade pedagógica: Relações entre ensinar e aprender. Em C. B. Loureiro & R. R. Klein. (Orgs.). *Inclusão e aprendizagem: Contribuições para pensar as práticas pedagógicas*. Appris.
- Gangadharan, S. P., & Niklas, J. (2019). Decentering technology in discourse on discrimination. *Journal Information, Communication and Society*, 22, 882-899. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369118X.2019.1593484>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- Gaviria, D. R. (2017). *Aproximación genealógica al concepto de aprendizaje. Una lectura desde lá noción “gubernamentalidad neoliberal”*. (Tese de Doutorado em Educação). Bogotá: UPN. Programa de Doctorado Interinsitucional em Educación, Universidade Pedagógica Nacional.
- Hamilton, D. (2002). O revivescimento da aprendizagem. *Revista Educação & Sociedade*, 78, 187-198.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 27(8), 1-37. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília.
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2015). *A estetização do mundo: Viver na era do capitalismo artista*. Companhia das Letras.
- Lopes, M. C., & Fabris, E. H. (2013). *Inclusão e educação*. Autêntica.
- Lopes, M. C. (2019). Ritorno e circuito formativo pedagógico. Em M. C. Lopes & J. M. Morgenstern (orgs.). *Inclusão e subjetivação: Ferramentas teórico-metodológicas*. Editora Appris.
- Loureiro, C. B., & Lopes, M. C. (2019). Aprendizagem: O imperativo de uma nova ordem econômica e social para o desenvolvimento. *Revista Pedagogia y Saberes*, 51, 89-102.
- Marín-Díaz, D. (2015a). *Autoajuda, educação e práticas de si: Genealogia de uma antropológica*. Autêntica.
- Marín-Díaz, D. (2015b). La clave es el individuo: Prácticas de sí y aprendizaje permanente. *Revista Educação Unisinos*, 19(2), 168-174.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Autêntica.
- Morgenstern, J. M. (2016). *Práticas de correção e aprendizagem: Produção de subjetividades na Contemporaneidade*. (Tese de Doutorado em Educação). São Leopoldo: UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Nagle, J. (2009). *Educação e sociedade na Primeira República*. Editora da Universidade de São Paulo/EDUSP.
- Nagle, J. (2015). O manifesto dos pioneiros e a história da educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96 (Especial).
- Noguera-Ramirez, C. E. (2011). *Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Autêntica.
- Popkewitz, T., Olsson, U. & Petersson, K. (2009). Sociedade de aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Revista Educação & Realidade*, 34(2), 73-96.
- Sassen, S. (2010). *Sociologia da globalização*. Artmed.

- Sassen, S. (2015). Não é imigração, é expulsão. Entrevista. *Revista Ponto e Vírgula*, 18, 171-179.
- Sassen, S. (2016). *Expulsões: Brutalidade e complexidade na economia global*. Paz e Terra.
- Sibília, P. (2012). *Rede ou paredes: A escola em tempos de dispersão*. Contraponto.
- Silva, R. R. D. da. (2018). Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. *Revista Educação & Realidade*, 43(2), 551-568.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2013). ‘Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad’: Notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Revista Pedagogía y Saberes*, 38, 93-102.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2015). De escolas a ambientes de aprendizagem: O lado negro de ser excepcional. Em A. F. Carvalho & S. Gallo (Orgs.). *Repensar a educação: 40 anos após vigiar e Punir*. Editora Livraria da Física.
- Simonis, M., & Masschelein, J. (2017). Experiências escolares: Uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. Em J. Larrosa (Org.), *Elogio à escola*. Autêntica.
- Sommer, L. H. (2007). A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 57-67.

Sobre o Autoras

Maura Corcini Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Maura@unisinis.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2419-9208>

Decana da Escola de Humanidades e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu/UNISINOS).

Deise Andreia Enzweiler

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/CAPES-Proex)

deiseandrea@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6971-937X>

Mestre e Doutoranda em Educação (CAPES-Proex) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu/UNISINOS).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 20

22 de fevereiro 2021

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s)

autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez**

Caride (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University),

Alejandra Falabella (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile),

Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of

Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous

Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de

San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad

Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional

de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de

Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad

de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon McGuire Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro

San Diego State University

Gary Anderson

New York University

Michael W. Apple

University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner

Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb

University of Connecticut

Arnold Danzig

San Jose State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Elizabeth H. DeBray

University of Georgia

David E. DeMatthews

University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond

University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo

Albert Shanker Institute

Sherman Dorn

Arizona State University

Michael J. Dumas

University of California, Berkeley

Kathy Escamilla

University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion

University of the Negev

Melissa Lynn Freeman

Adams State College

Rachael Gabriel

University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass

Arizona State University

Ronald Glass University of

California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross

University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California

State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt

University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester

Indiana University

Amanda E. Lewis University of

Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana

University

Christopher Lubienski Indiana

University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis

University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses

University of Colorado, Boulder

Julianne Moss

Deakin University, Australia

Sharon Nichols

University of Texas, San Antonio

Eric Parsons

University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton

University of Kentucky

Susan L. Robertson

Bristol University

Gloria M. Rodriguez

University of California, Davis

R. Anthony Rolle

University of Houston

A. G. Rud

Washington State University

Patricia Sánchez University of

Texas, San Antonio

Janelle Scott University of

California, Berkeley

Jack Schneider University of

Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist

University of Maryland

Benjamin Superfine

University of Illinois, Chicago

Adai Tefera

Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres

Michigan State University

Tina Trujillo

University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller

University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol

University of Connecticut

John Weathers University of

Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley

Center for Applied Linguistics

John Willinsky

Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth

University of South Florida

Kyo Yamashiro

Claremont Graduate University

Miri Yemini

Tel Aviv University, Israel