

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DEISE ANDREIA ENZWEILER

DISCURSOS SOBRE APRENDIZAGEM NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS (1944-1964)

SÃO LEOPOLDO

2017

Deise Andreia Enzweiler

DISCURSOS SOBRE APRENDIZAGEM NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS (1944-1964)

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo
2017

E61d

Enzweiler, Deise Andreia.

Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964) / Deise Andreia Enzweiler. – 2017.

155 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

"Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes."

1. Educação – Brasil – História. 2. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 3. Escola nova. 4. Educação e Estado – Brasil. 5. Aprendizagem. I. Título.

CDU 37

Deise Andreia Enzweiler

DISCURSOS SOBRE APRENDIZAGEM NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS (1944-1964)

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Betina Hillesheim — UNISC

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva — Unisinos

Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes (orientadora) — Unisinos

AGRADECIMENTOS

Há muitos agradecimentos, de diferentes ordens e intensidades, a serem merecidamente feitos. Todos são dirigidos a pessoas que me auxiliaram nessa trajetória que tanto amei. Poder estudar, pensar, ler e escrever são exercícios que para mim, apesar de muito difíceis, são extremamente prazerosos. Fazer um Mestrado e produzir artigos, apresentar trabalhos e, ao final, uma Dissertação, são fases de um processo. Em meio a tais processos, me senti envolta em uma fase de autodescobertas. Talvez a escrita e o pensamento constante sobre as coisas, o mundo e os modos de vida me fizeram pensar sobre minhas contradições e limitações. Nesses processos um tanto marginais à academia, descobri que a vida acadêmica é um espaço que, pelo estudo e pela oportunidade de pensar de outros modos com outros, se revelou um lugar onde me senti viva. Isso tudo, de forma alguma, teria sido possível sem essas pessoas, lugares e tempos:

Dos agradecimentos mais árduos:

Agradeço ao meu pai que ainda é uma saudade constante em meus trajetos. Foi você, tão alegre, vibrante e contraditório, que desde cedo me mostrou que a vida é dolorosa e que o mundo não é terreno fácil. Agradeço-te por ser uma saudade que, apesar de saudade, é presença constante em meu agir. Também agradeço à minha mãe, por me ensinar a aguentar os golpes duros da vida. Agradeço-te por conseguir, através de sua simplicidade, me mostrar os caminhos sábios e por oportunizar a mim, às tuas filhas e netas, o estudo que não te foi possível. Agradeço-te pela dureza e exigência com que me guiaste. Hoje, adulta, posso te chamar de amiga e lembrar todos os momentos únicos, alegres e tristes, que juntas sempre enfrentamos. És minha maior incentivadora e protetora.

Da mesma forma, agradeço à minha família. Essas oito mulheres, *meninas, mulheres, senhoras*, como canta Elis, são minha inspiração e minha renovação. Às minhas irmãs, me desculpo por todas as ausências. Às minhas doces sobrinhas, Gabriele, Sophia, Roberta e Monique, obrigada pela leveza, pelos carinhos e pelas demonstrações de afeto. Agradeço à Olívia, sobrinha que está a caminho, por já estar presente, trazendo afeto e renovação ao mundo. Também agradeço ao meu cunhado Roberto pelos conselhos nos meus momentos de dificuldade.

Aos meus amigos, de perto e de longe, mais próximos ou momentaneamente mais distantes, agradeço pelo incentivo, pelas cervejas e pelas gargalhadas sem fim. Obrigada pelo afeto, pelo cuidado e pela inspiração que vocês trazem à minha vida.

Agradeço ao Evandro, amigo e amor construído junto a este trabalho. Obrigada pelo carinho, afeto e pela sabedoria compartilhada.

Dos agradecimentos acadêmicos e profissionais:

Agradeço a Unisinos e a todos profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade. Pertencer a esse grupo me qualificou como pessoa, pelo profissionalismo e seriedade das pessoas com as quais convivi nesse espaço. Às queridas *gurias* da Secretaria do PPGEduc, agradeço imensamente às ajudas em todos os momentos. Também agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq pela oportunidade de ser aluna bolsista em um Programa de excelência como o PPGEduc/Unisinos.

À rede municipal de educação de Novo Hamburgo, agradeço à oportunidade de me licenciar no ano de 2015 para me dedicar aos estudos. Da mesma forma, agradeço à rede pública de Porto Alegre e às colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jean Piaget pelo acolhimento e pelo apoio para que eu pudesse concluir essa Dissertação.

Agradeço às sugestões atenciosas da professora Betina em nossos Seminários de Linha de Pesquisa. Também agradeço aos/às professores/as Isabel, Maria Claudia, Luciana e Rodrigo pelas aulas nas disciplinas de Pesquisa em Educação. Suas dicas metodológicas, éticas e teóricas me auxiliariam no exercício de construção dessa Dissertação. Também agradeço às contribuições generosas da professora Berenice Corsetti no início da construção do meu Projeto.

Agradeço imensamente à banca que prontamente aceitou o convite para participar desse momento tão importante em minha iniciante trajetória acadêmica. Aos professores Roberto e Betina, obrigada pela generosidade e pelo rigor com que contribuíram nessa caminhada.

Aos colegas do GEPI e do nosso Grupo de Orientação, carinhosamente batizado de *Coven*, agradeço às contribuições e leituras. A generosidade, a humildade e a competência são marcas desses lugares nos quais muito aprendi. Por

mais clichê que possa parecer, sem vocês essa Dissertação não seria possível: pelas dicas, pelos estudos rigorosos e pelo apoio nas horas difíceis.

Agradeço às *divas acadêmicas* Fabiana e Cátia, que foram minhas grandes parceiras nesses dois anos. Obrigada pelos conselhos, pela parceria e pelo respeito que vocês têm pela pesquisa, pela vida acadêmica e pela Educação. Da mesma forma, agradeço à parceria do *peçoal da história*, Fabiana e Júlio, pelas risadas e cervejas compartilhadas nas terças à noite.

Às colegas e amigas da Linha de Pesquisa II, Antônia, Raquel e Renata, que também me acolheram e me ajudaram quando cheguei à Unisinos. Também agradeço ao Pedro, que além de colega, se tornou um grande amigo que o Mestrado me deu. Agradeço aos colegas que tornaram as viagens à Anped 2015 e à Anped Sul 2016 momentos de aprendizagens e de muita alegria.

E por fim, agradeço imensamente à minha orientadora Maura pela exigência rigorosa, séria e comprometida nos estudos e na vida acadêmica. Também agradeço por sua preocupação não exclusivamente acadêmica, marcada por conversas, risadas e conselhos de vida. Agradeço-te por me oportunizar esse momento de crescimento intelectual e acadêmico, mas acima de tudo, pelo amadurecimento e crescimento pessoais que me foram oportunizados nestes quatro anos (desde a Especialização em Educação Inclusiva) de convívio e orientação.

Ilumina as minhas trevas, e mais facilmente me transmitirás um ensinamento para o qual eu estou preparado. A natureza dotou-nos com aptidão para aprender, deu-nos uma razão, imperfeita, mas capaz de aperfeiçoamento. Se aceitares não me conduzir por atalhos, mais facilmente atingirei o alvo que pretendo. Como diz o poeta trágico, é simples o discurso da verdade.

— Sêneca (2004, p. 169).

RESUMO

A Dissertação objetiva compreender como os discursos sobre aprendizagem se apresentam e se articulam no período de 1944 a 1964, recorte que engloba as gestões Lourenço Filho/Murilo Braga (1944/1951) e Anísio Teixeira (1952/1964) à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Entendendo que a naturalização e a individualização dos processos de aprendizagem, aliado ao esmaecimento das práticas de ensino, constitui o presente, buscou-se compreender elos desta constituição na história educacional contemporânea do Brasil. Para tanto, recorreu-se à materialidade da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), uma vez que esta publicação centraliza a veiculação oficial do discurso pedagógico renovador, marcado por influências estrangeiras de reconstrução educacional a partir das concepções do movimento da Escola Nova. Para descrever como diferentes campos de saber, articulados entre si, constituíram os discursos sobre a aprendizagem nesse momento histórico específico, utilizou-se a ferramenta conceitual do *discurso*. Na análise da materialidade empírica, foram mapeadas 96 revistas que compreendem o recorte histórico delimitado. Deste total, foram utilizados 14 artigos da sessão *Ideia e Debates* da RBEP, a partir dos quais foi possível construir três categorias analíticas, denominadas de *tendências* dos discursos sobre aprendizagem: 1) aprendizagem para aprimoramento individual; 2) aprendizagem para ajustamento social; 3) aprendizagem como experiência. A partir disso, sustenta-se que o movimento escolanovista introduz diferentes compreensões acerca da aprendizagem visando uma renovação educacional no Brasil. Entretanto, tais apreensões não descartavam um tipo de condução pedagógica intencional, diferentemente das atuais tendências pedagógicas, fortemente marcadas pela naturalização e individualização da aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Escola Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

ABSTRACT

This Thesis aims to comprehend how the discourses about learning introduce and articulate themselves in the period from 1944 to 1964, specific part related to the periods that Lourenço Filho/Murilo Braga (1944/1951) and Anísio Teixeira (1952/1964) were responsible for the Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Comprehending the present as a period in which there is a process of naturalization and individualization of learning, as well as a weakness in teaching practice, the Thesis wants to comprehend this configuration in Brazilian contemporary educational history. Considering that, the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* was used as search sources because this publication centralizes the official thoughts of the progressive pedagogical discourse, marked by foreign influence from Escola Nova concepts. To describe how different areas, articulate to each other, constitute discourses about learning in this specific historical moment, the discourse was used as a conceptual tool. In this empirical analysis, 96 magazines were mapped in the established period. From this total, 14 articles were used for analysis from the section *Ideias e Debates*. Using these articles, it was possible to define three analytical categories, named as tendencies of discourses about learning: 1) learning as individual improvement; 2) learning as social adjustment; 3) learning as experience. Considering these analysis, it is possible to say that Escola Nova ideas introduce different comprehensions about learning to an educational renovation in Brazil. However, these considerations do not refuse an intentional pedagogical knowledge, different from the recent pedagogical tendencies, marked by the naturalization and individualization of learning.

Keywords: Learning. Teaching. Escola Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

RESUMEN

La Disertación tiene por objetivo entender como los discursos sobre aprendizaje se presentan y se articulan en el período de 1944 a 1964, recorte que incluye las gestiones LourençoFilho/Murilo Braga (1944/1951) y Anísio Teixeira (1952/1964) al frente del Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). La comprensión de que la naturalización y la individualización de los procesos de aprendizaje, aliado al debilitamiento de las prácticas de enseñanza, establece el presente, se buscó la comprensión de enlaces de esta constitución de la historia de la educación contemporáneo del Brasil. Para tanto, se utilizó la materialidad da la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), una vez que esta publicación centraliza a colocación oficial del discurso pedagógico restaurador, marcado por influencias extranjeras de reconstrucción educacional a partir das concepciones del movimiento de la Escola Nova. Para describir como diferentes campos del conocimiento, articulados entre sí, constituyen los discursos sobre aprendizaje en ese momento histórico específico, se utilizó la herramienta conceptual del *discurso*. En la análisis de la materialidad empírica, fueron mapeadas 96 revistas que entienden el recorte histórico delimitado. En su total, fueran usados 14 artículos de la sesión *Ideia e Debates* da RBEP, a partir de los cuales fue posible construir tres categorías analíticas, llamadas de *tendencias* de los discursos sobre aprendizaje: 1) aprendizaje como modernización individual; 2) aprendizaje como ajustamiento social; 3) aprendizaje como experiencia. A partir de eso, se admite que el movimiento escolanovista introduce diferentes comprensiones acerca del aprendizaje intentando una renovación educacional en el Brasil. Sin embargo, tales convulsiones no descartaban uno tipo de conducción pedagógica intencional, diferentemente da las actuales tendencias pedagógicas, fuertemente marcadas pela naturalización e individualización da aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje. Enseñanza. Escuela Nueva. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As seis perguntas que a Educação precisa responder.....	23
Quadro 2: O lugar do Brasil nos <i>rankings</i> mundiais	24
Quadro 3: Os alunos que distorcem a relação idade-série	25
Quadro 4: Os alunos que não aprendem o esperado para sua idade.....	26
Quadro 5: O currículo escolar é chato.....	28
Quadro 6: Educação na Declaração de Incheon.....	31
Quadro 7: Análise do Banco de Teses e Dissertações da CAPES	40
Quadro 8: Banco de Teses e Dissertações USP.....	43
Quadro 9: Painel Educacional/INEP	46
Quadro 10: Algumas metas do Plano Nacional de Educação	47
Quadro 11: O conceito de ensino no <i>Manifesto</i>	58
Quadro 12: O interesse individual no <i>Manifesto</i>	59
Quadro 13: A educação na Constituição de 1934	60
Quadro 14: A educação na Constituição de 1937	61
Quadro 15: Aprendizagem na Constituição de 1946.....	64
Quadro 16: Aprendizagem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação	65
Quadro 17: A RBEP na gestão Lourenço Filho/Murilo Braga (1944-1951)	72
Quadro 18: A RBEP na gestão Anísio Teixeira (1952-1964).....	72
Quadro 19: Sumário da RBEP	73
Quadro 20: Materiais selecionados na RBEP (1944-1951).....	76
Quadro 21: Materiais selecionados na RBEP (1952-1964).....	77
Quadro 22: Grupos de materiais selecionados	83
Quadro 23: <i>Corpus</i> analítico.....	84
Quadro 24: Normalidade biológica/psicológica	89
Quadro 25: Aprendizagem como mecanismo de aperfeiçoamento individual	91
Quadro 26: Aprendizagem como autogoverno.....	91
Quadro 27: Aprendizagem como ajustamento individual e social	92
Quadro 28: Aprendizagem como ferramenta para o comportamento intelectual	92
Quadro 29: O sentido vital da educação	93
Quadro 30: A escola na redistribuição dos indivíduos.....	95
Quadro 31: Influências dos estudos sobre Psicologia	96
Quadro 32: A formação do cidadão para a sociedade democrática.....	98

Quadro 33: Aprendizagem como aperfeiçoamento do indivíduo e do grupo social.	101
Quadro 34: Educação para ajustamento social	101
Quadro 35: A formação do cidadão brasileiro	104
Quadro 36: Educação para eficiência social	104
Quadro 37: Educação como renovação social	105
Quadro 38: Ideias escolares para a democracia	107
Quadro 39: Aprendizagem para o ajustamento social.....	108
Quadro 40: Aprendizagem como processo contínuo	108
Quadro 41: Hábito como base da aprendizagem	110
Quadro 42: Experiência como processo de aprendizagem.....	113
Quadro 43: A concepção dinâmica de educação	115
Quadro 44: <i>Aprender</i> segundo John Dewey	116
Quadro 45: Aprendizagem como experiência I	119
Quadro 46: Aprendizagem como experiência II	119
Quadro 47: Experiência e conhecimento	123
Quadro 48: Relações entre pensamento e ação	124
Quadro 49: Síntese da pesquisa I	126
Quadro 50: Síntese da pesquisa II	136

APÊNDICES

Apêndice A: Teses/Dissertações da área educacional-USP (2000-2015)	150
Apêndice B: Teses/Dissertações-USP pela temática da aprendizagem (2011).....	153

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 MURMÚRIOS DO PRESENTE: A APRENDIZAGEM COMO UM EFEITO	23
1.1 A NATURALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM	27
1.2 A PROLIFERAÇÃO DISCURSIVA DA APRENDIZAGEM	39
2 A EMERGÊNCIA DA APRENDIZAGEM NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	52
2.1 UM CENÁRIO DE <i>INSINUAÇÃO</i>	55
2.2 UM CENÁRIO DE <i>AFIRMAÇÃO</i>	63
3 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS: MATERIALIDADE, FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS	70
3.1 NO <i>ARQUIVO</i> : A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS ...	71
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	79
4 AS TENDÊNCIAS DOS DISCURSOS SOBRE APRENDIZAGEM NA RBEP	86
4.1 APRENDIZAGEM PARA APRIMORAMENTO INDIVIDUAL	89
4.2 APRENDIZAGEM PARA AJUSTAMENTO SOCIAL	99
4.3 APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA	112
5 UM NEXO NAS VEREDAS: A PEDAGOGIA COMO UM SABER TRANSVERSAL	126
6 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	136
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	151

APRESENTAÇÃO

Há histórias tão verdadeiras que parecem que foram inventadas.

Manoel de Barros

Os começos, aparentemente óbvios, nem sempre o são. Para iniciar e justificar os porquês de uma pesquisa, necessariamente precisa-se mais do que construir, mas inventar um *problema*. Conforme Castello e Mársico (2007, p.109), “A forma grega *problema* não tinha originariamente o sentido negativo que depois a caracterizou. Ao contrário, indicava a barreira ou o obstáculo sem qualquer conotação negativa”. De acordo com os autores, pela constituição etimológica do termo *problema*¹ tal palavra designaria algo que é “lançado diante”. Em outras palavras, algo “que constitui então uma barreira ou obstáculo que impede a passagem e requer uma solução”. É com tal sentido, portanto, que utilizarei esta ideia: como um exercício produtivo, de pensar (sobre) o próprio pensamento, solucionando provisoriamente a minha invenção.

O problema de pesquisa aqui posto — como os discursos sobre aprendizagem aparecem e circulam na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* no período de 1944 a 1964 — não é um problema negativo, mas produtivo, sobre o qual me debruço buscando provisoriamente algumas passagens e soluções. A partir de tal construção, opto pelo uso da ferramenta metodológica *foucaultiana* do discurso para descrever regularidades e ênfases próprias da *episteme* deste momento histórico específico. Teço, nesse sentido, uma análise sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* que se alinha às definições de Foucault (2014, p. 8) sobre *documento* e suas relações com a análise histórica: *o documento como monumento*. Neste sentido, busco articulações à trama discursiva do tempo em que a revista foi produzida e que também a produziu.

Esse rápido e rudimentar desenho da pesquisa que por ora se delineia se faz necessário para compreender o tipo particular de história com a qual opero. Ao me remeter à emergência da aprendizagem no Brasil, não busco pela inauguração de

¹“Do grego *próblema*, forma nominal de *probálla*, um composto do verbo *bálla*, ‘lançar’ com a preposição *pro-* que indicia ‘diante de’” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p.109).

um determinado entendimento, conceito ou ideia, mas olho pelo viés do que Albuquerque Junior (2000, p. 123) define como o *fato histórico*:

Nada nos chega do passado que não seja convocado por uma estratégia, armado por uma tática, visando atender alguma demanda de nosso próprio tempo. O fato histórico é sempre sangue coagulado que volta a escorrer impulsionado por algum sonho, ferida que se faz no presente pela descoberta da violência lancinante que o separou do passado.

O material de pesquisa foi uma escolha intrinsecamente relacionada ao problema posto. Considerando alguns aspectos do presente como murmúrios e como efeitos de determinadas conjunturas, busco compreender a emergência da aprendizagem a partir de um mergulho histórico específico. Portanto, a opção pela análise da materialidade da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) está diretamente articulada ao objetivo desta pesquisa. Nesse sentido, talvez outras materialidades também pudessem ser pesquisadas. Entretanto, considerando a análise que empreendo, opto pela RBEP por ela se caracterizar, dentre diferentes possibilidades, como uma publicação oficial e de veiculação do pensamento pedagógico brasileiro no recorte selecionado.

O recorte histórico, por sua vez, também foi uma opção interessada: seguindo estudos anteriores sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira², órgão criador da RBEP, percebo que as respectivas gestões tiveram ênfases diferenciadas de acordo com os gestores que ocuparam tais espaços. Seguindo os levantamentos elaborados por Rothen (2005) há estudos que apontam diferentes possibilidades de periodização das produções da RBEP. Seguindo tais apontamentos, optei inicialmente pelas ênfases periódicas sugeridas por Britto (1984, p. 239), quais sejam: de 1944 a 1951, sob a gestão de Lourenço Filho e Murilo Braga, há uma ênfase na psicologia e na administração escolar; de 1952 a 1964, sob a gestão de Anísio Teixeira, há uma ênfase na democratização do

²O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de *Instituto Nacional de Pedagogia*. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*. Em 2001, o Inep passou a denominar-se *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* através da lei nº 10.269, de 29 de agosto em homenagem a um de seus mais importantes gestores. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 23 ago. de 2016.

ensino e posterior a 1964 há uma ênfase na administração do ensino e na aproximação com a produção da comunidade acadêmica. Opto em analisar o período de 1944 a 1964 buscando articular e tensionar as respectivas ênfases apontadas. Também estabeleço, no exercício da pesquisa, um aprimoramento de tais análises que, por ora, me servem como uma lente e, também, como um ponto de partida para a pesquisa empreendida.

Seguindo a sugestão de Mills (2009), tentei, nesse exercício, ser uma *boa artesã*: nada do que aqui por ora apresento foi construído de forma linear e imediatamente interligada. Tais costuras são resultados de muitas idas e vindas, de muitos entraves com o objeto de pesquisa. No incansável exercício de aprendiz de artesã, também descobri que falar da *aprendizagem* seria um exercício movediço. Certamente, para tais costuras, necessitaria da delicadeza e da minúcia que, creio eu, é característica dos bons artesãos. Esta temática, cara e importante a determinadas perspectivas pedagógicas atuais, necessitaria ser cuidadosamente problematizada para que esses movimentos não fossem confundidos com uma simples negação. Um dos objetivos que me movem, portanto, é de compreender como os discursos sobre aprendizagem se apresentam e se articulam em um determinado momento histórico.

Para a construção desta pesquisa, a metáfora do artesão mostrou-se potente. Ao contrário de outras organizações textuais em que se permite que a leitura ocorra de forma aleatória, circulando entre os capítulos, esta escrita é um tipo de costura em que cada ponto necessariamente está ligado a outro em uma ordem contínua. Essa costura, portanto, ao final, conta uma história de pesquisa. Nesta tecitura, busquei evidenciar a materialidade que compõe o trabalho, e, na mesma intensidade, preoquei-me em contar como elaborei este percurso. Visando organizar as costuras da história que segue, nomeei cada capítulo de *cena*, a seguir brevemente descritas:

1ª cena: Capítulo 1 - *Murmúrios do presente: a aprendizagem como um efeito*. Apresento os movimentos de naturalização e proliferação discursiva da aprendizagem. A partir de excertos de políticas públicas brasileiras, documentos de órgãos nacionais/internacionais e matérias jornalísticas, apresento elementos que apontam uma *naturalização da aprendizagem* (BIESTA, 2013b). Também apresento, através de pesquisas nos acervos digitais de universidades e órgãos públicos, a

proliferação discursiva da aprendizagem. Nessa amostra, pontuo que os usos da aprendizagem na área educacional, de um modo geral, não se diferenciam dos usos que dela são feitos nas mais variadas áreas de conhecimento, como a Administração e a Engenharia, por exemplo. Meu objetivo nesta articulação é mostrar a potência da aprendizagem como objeto de pesquisa e alicerçar o problema que sugiro, ancorando-o em um tipo de *diagnóstico do presente*.

2ª cena: Capítulo 2 - *A emergência da aprendizagem nas políticas públicas brasileiras*. Identifico a emergência de um determinado conceito de aprendizagem no Brasil. Seguindo uma série de pesquisas, opto por apresentar a emergência da aprendizagem seguindo a superfície das políticas públicas brasileiras. No desenrolar dessas buscas, identifico que a palavra aprendizagem passa a aparecer especificamente na superfície pesquisada no ano de 1942, com a criação do *Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI*. Seguindo esse apontamento, passo a desenhar os cenários — de insinuação e afirmação — que visualizo a partir dessa emergência. Portanto, meu objetivo nesse segundo exercício foi de identificar quando e de que modos um determinado entendimento de aprendizagem passa a ser nomeado e sistematicamente usado por determinados campos de saber no Brasil.

3ª cena: Capítulo 3 - *Definições metodológicas: materialidade, ferramentas, procedimentos*. Apesar de reservar um espaço exclusivo para as definições metodológicas, pontuo que há doses, pistas e precauções metodológicas ao longo de toda escrita. Por compreender que esta operação metodológica se caracteriza pelos modos de fazer, não entendo que seja possível separar esses modos das articulações que proponho ao longo do texto. Veiga-Neto (2009, p. 91) ao pensar as ideias de método e teoria nas teorizações na perspectiva foucaultiana, aponta que

Estamos diante [...] de uma metodologia cuja invariante, ao longo de toda obra, pode ser sintetizada no permanente envolvimento com a noção de problema: tanto problematizando — enquanto atitude radicalmente crítica — quanto perguntando por que algo se torna ou é declarado problemático para nós.

Apesar destas considerações, reservo um espaço exclusivo para sistematizar os modos pelos quais esta pesquisa foi construída. Assim, nesse terceiro exercício, apresento os modos pelos quais respondo ao problema de pesquisa que construo inicialmente. Para tal empreitada, apresento as primeiras garimpagens no material de pesquisa. Nestes delineamentos, mostro os primeiros mergulhos na RBEP e algumas composições de leitura que estabeleço para eleger, dentro desse universo de possibilidades, os recortes que opto em analisar. Ao definir os recortes iniciais, apresento as ferramentas com as quais opero sobre os materiais.

Neste sentido, mostro minhas pretensões de pesquisa e apresento os procedimentos metodológicos articulados a um conceito central nas análises de inspiração arqueológica: o *discurso*. Apesar desta escolha, ao operar metodologicamente com esta ferramenta e os conceitos a ela articulados, não pretendo aplicar uma metodologia ou um modo de fazer pesquisa. Mais do que aplicar, me interessa fazer um uso metodológico interessado e intencional dessas ferramentas e conceitos. De acordo com Veiga-Neto (2009, p. 89), ao se articular um método ou uma metodologia nesta perspectiva, não se tem por objetivo aplicar e/ou averiguar noções prévias, mas deve-se compreender a metodologia como “uma atividade, uma maneira de entender, um modo de ver as coisas: [...] trata-se de uma *techné* que consiste numa forma muito singular de escutar a história”.

Esta inspiração, nessa perspectiva, está aliada ao que Veiga-Neto (2006, p. 4) define como um tipo de *fidelidade infiel* a Foucault: “ao invés de ver a fidelidade infiel [...] como uma contradição, prefiro tratá-la como uma tensão permanente e, enquanto tal, fonte energética para torcer e retorcer as contribuições foucaultianas para os nossos entendimentos sobre o presente”. A partir dessas definições, mostro os modos pelos quais fiz estes usos interessados. Portanto, o objetivo desse capítulo, para além destas definições metodológicas, se propõe a mostrar como o problema de pesquisa busca articular os *murmúrios do presente* a um mergulho histórico específico. Tal como sugere Albuquerque Junior (2000), o *fato histórico é sempre sangue coagulado que volta a escorrer*. Por tal entendimento, volto meu olhar a uma trama discursiva específica buscando identificar elos, fios e continuidades/descontinuidades.

4ª cena: Capítulo 4 - *As tendências dos discursos sobre aprendizagem na RBEP*. Apresento e desenvolvo três categorias analíticas a partir do mergulho na

materialidade pesquisada. Seguindo os procedimentos metodológicos definidos no capítulo anterior, apresento as categorias visualizadas, buscando responder ao problema de pesquisa mobilizado, quais sejam: 1) A aprendizagem para *aprimoramento individual*; 2) A aprendizagem para *ajustamento social*; 3) A aprendizagem como *experiência*. A partir deste delineamento, finalizo as análises com uma afirmativa que se evidencia na intersecção destas três categorias: *Os discursos sobre aprendizagem mobilizados pelo movimento escolanovista brasileiro articulam-se ora ao aprimoramento individual, ora ao ajustamento social e ora ao conceito de experiência, constituindo um saber pedagógico na transversal*. Esta afirmativa, evidenciada no exercício analítico, será explorada mais intensamente na próxima cena.

5ª cena: Capítulo 5 – *Um nexos nas veredas: a pedagogia como um saber transversal*. Exploro a afirmativa de pesquisa acima citada. Para este exercício exploratório, utilizo-me de estudos sobre o campo da Pedagogia no Brasil, bem como sobre a história das ideias pedagógicas, visando problematizar este caráter multifacetado da Pedagogia. Considerando a afirmativa que responde ao problema de pesquisa mobilizado, evidencia-se que uma determinada perspectiva do escolanovismo brasileiro mobilizou-se em diferentes campos de saber, porém articulados a um saber pedagógico que surge como um nexos nestes entrecruzamentos. Da mesma forma, essa afirmativa mobiliza o pensamento acerca de possibilidades para o presente, uma vez evidenciados os processos de esmaecimento do ensino e do próprio saber pedagógico e a exaltação dos percursos individuais de aprendizagem.

6ª cena: *Considerações conclusivas*. Neste último exercício argumentativo, retomo as cenas aqui empreendidas, buscando revisitar aspectos centrais de cada uma para, enfim, concluir o estudo que mobilizou a construção desta Dissertação. Neste breve encerramento, descrevo algumas possibilidades analíticas para a continuidade, demonstrando desdobramentos que, talvez, sejam possíveis a partir dos resultados obtidos ao final desta atividade investigativa.

1 MURMÚRIOS DO PRESENTE: A APRENDIZAGEM COMO UM EFEITO

O Brasil está na antessala do futuro. [...] É um país que cresce e que conseguiu reformatar sua pirâmide social, mas que ainda precisa superar obstáculos decisivos para alcançar o pódio do desenvolvimento. O maior deles é o déficit educacional, que continua excluindo gerações de brasileiros das promissoras oportunidades que se abrem para o nosso país (A EDUCAÇÃO PRECISA DE RESPOSTAS, 2012, p. 5, grifos meus).

Melhorar e elevar os níveis de aprendizagem do Brasil: eis o desafio de uma nação. É por tal motivo que todos são chamados a falar, fiscalizar e ajudar a dar respostas que a educação brasileira tanto necessita. A mídia brasileira, de uma forma geral, tem se interessado e constantemente se autorizado a dar essas respostas³e, ao mesmo tempo, convocar a nação brasileira a questionar esse mal que tanto a aflige: a educação. Nesse sentido, destaco uma campanha⁴ veiculada ao longo dos anos de 2012 e 2013 no canal de televisão RBS, para os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, onde a sociedade civil é convocada, junto às empresas, às famílias, aos especialistas (de áreas variadas, principalmente aquelas voltadas à gestão e ao empreendedorismo) e às escolas a responder seis perguntas:

Quadro 1: As seis perguntas que a Educação precisa responder

1) Por que, mesmo sendo a sexta economia do mundo, o Brasil ainda está no 88º lugar no ranking mundial da educação?
2) Por que 34,5% dos alunos do Ensino Médio não estão na série correspondente à sua idade?
3) Por que é importante os pais participarem da vida escolar de seus filhos?
4) Por que apenas 2% dos estudantes querem seguir a carreira de professor?
5) Por que 89% dos estudantes chegam ao final do Ensino Médio sem aprender o esperado em matemática?

³ Há outras matérias e reportagens que poderiam elucidar aspectos aqui inicialmente explorados. Destaco, para aprofundar esse movimento, uma série de reportagens veiculadas no ano de 2011 no Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, chamadas de *Blitz da Educação*. Mais informações: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/05/balanco-da-blitz-da-educacao-mostra-acertos-e-desafios-das-escolas.html>> Acesso em 14 nov. de 2015.

⁴ A campanha institucional “A educação precisa de respostas” foi promovida pelo GRUPO RBS de televisão em parceria com a Fundação Maurício Sirotzky Sobrinho (FMSS) nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina entre os anos de 2012 e 2013, com o objetivo de mobilizar a sociedade pela Educação.

6) Por que a maioria dos alunos matriculados no último ano do Ensino Fundamental não aprende o mínimo considerado adequado?

Fonte: Campanha RBS *A educação precisa de respostas* (2012, p. 5).

Percebo, ao realizar um aprofundamento nos materiais dessa campanha, como a educação é convocada a solucionar muitos problemas do país. Da mesma forma, a educação aparece como uma condição para o Brasil passar a ocupar outros lugares no jogo econômico mundial que não mais esta *antessala do futuro*. Esse diagnóstico problemático é prioritariamente feito a partir de dados estatísticos variados, especialmente a relação do Brasil nos rankings educacionais mundiais e o desempenho dos alunos nas avaliações que compõem esses resultados. O Brasil, nesse sentido, é narrado como um país que anda na contramão de outros que, ao contrário, conseguiriam aliar o bom desempenho econômico ao bom desempenho escolar de seus estudantes, tal qual é possível se observar no quadro a seguir:

Quadro 2: O lugar do Brasil nos *rankings* mundiais

Se somos um povo pacífico, ordeiro, criativo e empreendedor; se somos o maior país da América do Sul e a sexta economia do mundo; se temos uma democracia consolidada e desfrutamos de plenas liberdades; se contamos com uma produção agrícola exuberante, uma indústria forte e um promissor parque tecnológico; se a renda de trabalhador brasileiro está aumentando e milhões de pessoas estão ascendendo socialmente; se temos recursos naturais abundantes para promover a qualidade de vida de 190 milhões de brasileiros; e reduzimos significativamente o analfabetismo e ampliamos a rede escolar, *porque o Brasil ocupa o constrangedor 88º lugar no ranking mundial de educação pelo Relatório de Monitoramento Global da Unesco entre 164 países?*

Fonte: Campanha RBS *A educação precisa de respostas* (2012, p. 4 grifos meus).

Ao fazer questionamentos críticos ao *sub-lugar* que o Brasil persiste em ocupar nesse e em outros *rankings* educacionais, ocorre a vinculação desse mau desempenho estatístico à incompatibilidade entre idade e série ou entre o que os alunos apresentam e o que a série/ano correlata(o) estaria exigindo. A escola, nessa perspectiva, mostra-se como um lugar não compatível com seu tempo, necessitando se atualizar. Da mesma forma, a escola aparece como algo que estaria “atrasando” o devido e necessário desempenho econômico do país, pois as suas demandas atuais não se mostram úteis em relação às necessidades vigentes. Portanto, a

aprendizagem a ser aferida torna-se prontamente associada à idade e à série/ano que esses sujeitos frequentam. A falha e o que, nessa ordem, estaria fazendo a estatística falhar, seria justamente essa distorção idade-série/ano, como aponta o quadro a seguir:

Quadro 3: Os alunos que distorcem a relação idade-série

Se temos uma juventude saudável; se nos orgulhamos da mistura racial de nossa população; se somos pentacampeões mundiais de futebol e multilaureados na alegria do Carnaval; se nossos talentos esportivos brilham nas competições internacionais; se nossas crianças e adolescentes são recordistas no uso de internet e de novas tecnologias digitais; se praticamente eliminamos as disparidades de gênero no acesso ao ensino e nossas mulheres conquistam cada vez mais espaço no mercado de trabalho; se nove entre 10 jovens brasileiros sonham com uma profissão que beneficie a sociedade; se as crianças e adolescentes brasileiros contam com um dos mais modernos códigos de proteção do mundo, *por que 34,5% dos alunos do Ensino Médio não estão na série correspondente a sua idade?*

Fonte: Campanha RBS *A educação precisa de respostas* (2012, p. 4 grifos meus).

Da mesma forma, destacam-se as potencialidades dessas crianças e jovens que hoje configuram a população em idade escolar básica e que tem representado o país no seu desempenho estatístico. Como é possível de se averiguar, esses sujeitos, não mais condicionados a situações de trabalho infantil, por exemplo, e cada vez mais conectados e familiarizados às complexas tecnologias digitais, em um período de nítida propensão biológica ao aprendizado (infância e adolescência) ainda assim, em sua maioria, não conseguem aprender o mínimo desejado para sua idade e para sua série/ano, apesar dos “antídotos” contra a reprovação e a evasão escolar. Nesse sentido, a escola também aparece como um espaço desajustado, pois apesar dos sujeitos que a frequentam (nesse caso, crianças e jovens) mostrarem interesse, envolvimento e inteligência em relação a tantos aspectos (como a tecnologia, por exemplo), a escola parece ser um espaço obsoleto, que pouco colabora para o desenvolvimento desses sujeitos, pois aparentemente em suas vidas eles podem aprender mais. Ou talvez seja a escola que não saiba suficiente e corretamente estimular essas aprendizagens, conforme os apontamentos a seguir sugerem:

Quadro 4: Os alunos que não aprendem o esperado para sua idade

Se o país já oferece escola para praticamente todas as crianças em idade escolar; se as escolas brasileiras vêm adotando sucessivos antídotos para a repetência, entre os quais a progressão continuada, e algumas redes públicas não mais reprovam nas três primeiras séries; se o trabalho infantil, um dos motivos do afastamento dos estudantes das escolas, está proibido no Brasil; se os jovens brasileiros têm facilidade para dominar as complexidades da tecnologia digital; se a infância e a adolescência são os períodos da vida em que o cérebro humano está mais propenso ao aprendizado, *porque a maioria dos alunos brasileiros não aprende o esperado para a sua idade?*

Fonte: Campanha RBS *A educação precisa de respostas* (2012, p. 4 grifos meus).

Nesse sentido, muitas características positivas são destacadas sobre o Brasil, os sujeitos em fase escolar na educação básica e a própria ascensão econômica e social do país no período em que tais materialidades foram produzidas. Portanto, o que aparece como algo desajustado, desregulado e desconectado do seu tempo é a própria escola, como se mesmo com todas essas condições a seu favor, ela não estivesse alcançando objetivos mínimos que lhe são estipulados a partir das metas educacionais brasileiras. É como se o Brasil estivesse ocupando uma *antessala do futuro* unicamente porque a educação não estaria cumprindo seu dever em relação a uma aprendizagem adequada, plena e estaticamente satisfatória.

Entretanto, cabe ressaltar que esta crítica à escola não trata de algo exclusivamente atual. Ao mergulhar na materialidade da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, por exemplo, percebo que as críticas à escola brasileira são muitas e partem de diferentes ênfases. Da mesma forma, o ímpeto reformador da educação que marca a primeira metade do século XX no Brasil podia ser observado, em alguns aspectos, já no século XIX, quando algumas tendências renovadoras já teciam críticas variadas à escola brasileira da época, conforme aponta o seguinte trecho do Editorial da RBEP (v. 10, n. 47, 1947):

Com efeito, a partir da Constituição de 1826 até esta data, o que verificamos é a estratificação, em marcha lenta, porém progressiva, daquele pensamento superior, ou seja, a vontade de criar um sistema de educação capaz de atender às necessidades sempre crescentes de nossa população. Surgiram sob esse influxo não só todo um corpo de doutrinas e postulados pedagógicos, como também iniciativas e reformas educacionais que abriram caminho a muitas soluções, desde a gratuidade e obrigatoriedade do ensino às tendências que atualmente se manifestam para sua completa

democratização. Por outro lado, temos sentido como esse pensamento amadureceu na consciência dos líderes nacionais predominando o objetivo comum de dotar o país de um aparelhamento escolar eficiente, sem o qual a educação nunca passará de privilégio de minorias remediadas.

Apesar de pontuar que as críticas à escola brasileira e a sua necessária renovação remontem a no mínimo dois séculos, é possível destacar que estas críticas alteram-se em alguns aspectos, porém em outros se mantêm muito similares. Nesse sentido, destacaria que um aspecto permanente nestas críticas é um tipo acusação contínua da insuficiência da escola frente às demandas de cada época. Assim, apesar de me valer de um exemplo contemporâneo do meio jornalístico, como a campanha *A educação precisa de respostas*, compreendo-a como um exemplo atual, porém pouco inovador nas críticas que tece. Na atmosfera brasileira, trata-se de uma nova roupagem para um problema que há muito já se denuncia.

Portanto, esse início, aqui brevemente apresentado, é uma dentre muitas possibilidades de *superfície*. Uma superfície do presente onde se inscrevem diferentes verdades sobre a vinculação entre aprendizagem e bom desempenho estatístico ou, ainda, da articulação entre as demandas de um tempo à constituição de um tipo específico de sujeito. Esse discurso que delineia determinado protagonismo do aluno, da sua trajetória, do seu interesse e do seu percurso de aprendizagem individual aparentemente compromete-se com um lugar para o aluno como um ser pensante, crítico e autônomo. Supõe-se, por essa caracterização, um avanço em relação a um tipo de escola anterior. Tais articulações são o que evidencio a seguir, focando nesse processo que Biesta (2013b) define como a *naturalização da aprendizagem*.

1.1 A NATURALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao iniciar apresentando a campanha *A educação precisa de respostas*, evidencio como a escola é compreendida como um espaço obsoleto e ineficiente, uma vez que os sujeitos que a compõem — os alunos — são mostrados por tal

campanha como *sujeitos do presente*: ativos, dominadores das tecnologias digitais, autônomos. Por tal caracterização, a escola, marcada e narrada por um tipo específico de condução, aparece como algo distante e pouco eficiente na formação e no próprio aprimoramento desse sujeito contemporâneo.

É por tal relação que entendo, articulada a Biesta (2013b), a *naturalização da aprendizagem*: a escola, narrada como uma instituição deslocada do tempo em que se vive, pouco colabora na formação dos sujeitos que, como tal campanha evidencia, têm interesses próprios e distantes da escola. Apesar de não contemplar tais interesses e desejos próprios dos seus alunos, tais sujeitos, marcados pelo tempo em que vivem, mostram-se articulados à aprendizagem como algo que acontece independente de supostas intervenções escolares. Tal campanha evidencia dois movimentos distintos e complementares: a escola como uma instituição obsoleta e pouco ligada às tendências do presente e os alunos como sujeitos que aprendem quase que independentemente das funções da escola. Ao elaborar tal crítica específica aos anos finais do Ensino Fundamental, a campanha define o currículo como algo chato, tal qual evidencio no quadro seguinte:

Quadro 5: O currículo escolar é chato

<p>Plugada na tecnologia, a geração que chega à escola está mais ativa, rápida e informada. Ao ingressar na etapa final, por volta dos 11 anos, o alunado vive uma fase de transição, de novos interesses e curiosidades que quase nunca são contemplados pela escola. Soma-se a isso, a falta de liberdade. Se frequentar escolas em busca de educação não é uma opção tomada pelos alunos, mas imposta a eles desde os primeiros anos de vida, o ensino tornaria-se mais atraente se pudesse ser direcionado, ainda que minimamente, aos interesses particulares de cada um.</p>
--

Fonte: Campanha RBS *A educação precisa de respostas* (2012, p. 16).

É a partir de tais evidências que é possível, seguindo Biesta (2013b), apontar uma tendência no presente de compreender a aprendizagem como um fenômeno completamente natural e ligado a uma “natureza biológica”, tal como a respiração e a digestão. Nessa naturalização, a aprendizagem aparece como algo que não conseguimos *não* fazer, pois seria algo que se confunde com a própria vida, isto é, como uma atividade biologicamente natural e esperada. Ao ser compreendida como uma atividade natural, biológica e própria dos seres humanos, pouco necessitaria de

intervenções para ocorrer. E a função da escola, como uma instituição tipicamente interventora, perderia sua função típica.

Duarte (2001, p. 36), ao analisar diferentes perspectivas pedagógicas que compõem o ideário brasileiro contemporâneo, sustenta que estes *modismos pedagógicos* comumente são compreendidos como pertencentes a universos distintos. Entretanto, de acordo com o autor, há muitos elos que ligam estas tendências pedagógicas. Por tal constatação, Duarte (2001) as caracteriza como um amplo grupo por ele denominado de *pedagogias do aprender a aprender*. A partir de tal caracterização, apresenta quatro posicionamentos valorativos contidos no lema *aprender a aprender*, quais sejam:

São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão. [...]. É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. [...] A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...] A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (DUARTE, 2001, p. 18).

Na mesma perspectiva, Noguera-Ramirez (2011, p.17) mostra que a palavra *aprendizagem* surge dentro do campo de saber pedagógico moderno como um “novo conceito, inexistente até então”. 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, pontua novas ênfases na virada do século XIX para o século XX: do ensino e da instrução para a aprendizagem. Destaca, 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”. Portanto, o problema de pesquisa aqui proposto não tensiona formas de ensinar e aprender, mas como esse novo conceito de aprendizagem passa a pautar as práticas de ensinar e aprender. Este novo conceito de aprendizagem, por sua vez, também se difunde por outras áreas não exclusivamente educacionais e colabora em um processo contínuo de esmaecimento do ensino.

Ao se propor a analisar certas regularidades que compõem a ordem do discurso escolar contemporâneo, Sommer (2007, p.65) destaca que certas palavras são interditas. Nesta análise, sugere que palavras como *método*, *didática* e *ensino* são atualmente de certa forma proibidas, pois “elas não pertencem mais a esta época, elas pertencem a outra tradição, elas estão fora da ordem do discurso”. Ao delimitar que o que se faz é condicionado pelo que se diz, Sommer (2007, p.66) destaca que as palavras permitidas e autorizadas são sancionadas pela ordem do discurso escolar. Nesta perspectiva, é possível compreender a aprendizagem como uma palavra autorizada e permitida na atual ordem do discurso escolar (e pedagógico)⁵.

Esse novo conceito de aprendizagem sugerido por Noguera-Ramirez (2011) não inaugura a compreensão sobre a aprendizagem. Ao contrário, vincula-se a novos campos discursivos e adquire outros contornos, não ligados exclusivamente à capacidade de aprender mediante o ensino e/ou a instrução. Justamente por se inscrever em uma grade discursiva marcada por campos como a Biologia e a Medicina, enaltecendo ideias de interesse, focada no indivíduo e na sua própria ação individual, é que a aprendizagem se potencializa e passa a operar de outras formas, cada vez menos ligadas ao ensino e/ou instrução. Portanto,

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 (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.19).

A naturalização dos modos de aprender, inscrevendo-as em outros registros que não os educacionais, pode ser articulada a conjunturas variadas (de ordem, econômica, política, social, cultural). Nesse sentido, aponto a *medicalização da vida* como um processo que, pelos efeitos que tem na área educacional, torna-se central

⁵Sommer (2007, p.58), diferencia as práticas discursivas escolares e as práticas discursivas pedagógicas: “podemos definir como práticas pedagógicas, por exemplo, a ampla produção acadêmica no campo da educação que focaliza a escola [...]”. Por outro lado “seriam exemplos de práticas discursivas escolares o caderno do aluno, o boletim, o quadro de giz, as falas de alunos e de professores”. Portanto, a partir desta diferenciação, compreendo que a aprendizagem é uma palavra autorizada por ambas as ordens discursivas: escolar e pedagógica.

nessa discussão. De acordo com Moysés (2001, p. 175) “a medicalização da vida é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas. Aplicam-se à vida as concepções que embasam o determinismo biológico, tudo sendo reduzido ao mundo da natureza”. Deste 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.

Para elucidar tal compreensão da aprendizagem, complexificada e articulada às demandas de outros momentos históricos, na Declaração de Incheon/2015⁶, por exemplo, ocorre a exaltação de um novo rumo para educação mundial com metas estipuladas para o próximo encontro, em 2030. A educação aparece como um elemento central. A aprendizagem, por sua vez, aparece como um elemento aferível e que decisivamente pode reverter uma série de mazelas sociais que nitidamente não têm relações com a escola e sua função de ensino/instrução, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6: Educação na Declaração de Incheon

Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como *elemento-chave* para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.

Fonte: Declaração de Incheon/2015 (grifos meus)

Além de ser compreendida como uma atividade natural, a aprendizagem também aparece como aferição de qualidade, como resultado e como rendimento (HATTGE, 2014). Tal compreensão insere-se naquilo que Biesta (2013a) denomina de uma *linguagem da aprendizagem*. Para o autor, 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, 2013a, p. 34). Não significa, portanto, que a aprendizagem tenha se tornado um lugar a ser atingido ou

⁶ A Declaração de Incheon *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* foi elaborada no Fórum Mundial de Educação, em 2015, na Coreia do Sul. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR>> Acesso em 5 dez. 2015.

um ponto a ser alcançado, mas o protagonismo que tem exercido na educação demonstra que ela se insere como um efeito no e do presente: efeito de uma conjuntura bastante complexa, paradoxal e, por vezes, contraditória. A aprendizagem, nessa lógica, mostra-se imbricada em uma perspectiva que, para além de aprender e/ou apreender conhecimentos escolares, estaria aliada a uma condição e a um tipo de postura de vida.

Ao contornar os limites entre a educação e a aprendizagem, compreendo a educação a partir da definição de Veiga-Neto (2011b, p. 21) que, a partir de Hannah Arendt, define que “podemos ver a Educação como o conjunto de ações que têm por objetivo principal conduzir os que não estavam aí – os recém-chegados, as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros – para o interior de uma cultura que já estava aí”. Assim, a educação pode ser entendida como uma ampla e complexa área, não exclusivamente escolar. As práticas de aprender e ensinar, por sua vez, podem ser lidas como atividades pedagógicas dentro de um espaço escolarizado.

De acordo com Marín-Díaz (2015, p. 222) “as práticas pedagógicas são práticas de condução, mas nem todas as práticas de condução são pedagógicas”. Entretanto, apesar dessa distinção, a autora também pontua que as *técnicas*, as *ferramentas* e os *propósitos* particulares desse tipo particular de prática (pedagógica) possibilita que ela opere em muitos cenários sociais, nem sempre ligados exclusivamente à escola. Portanto, a educação, de forma mais ampla, remeteria a diferentes campos e espaços de condução de uns pelos outros, não necessariamente escolares. Castello e Mársico (2007, p.36) pontuam, a partir de uma análise etimológica e semântica da palavra *educar*, 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’.

Ensinar, ao contrário de educar, pressupõe “ação de um polo ativo da relação que vem suprir uma carência do outro polo, geralmente pensado como passivo” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 37). Portanto, essa delimitação é importante por circunscrever que educar pode ou não ser um ato pedagógico. Ensinar, por sua vez, como uma prática escolar de condução de um polo passivo por um polo ativo, deve, indiscriminadamente, ser uma ação pedagógica ou, em outras palavras, de condução intencional.

Assim, partir da desconfiança acerca da aprendizagem pressupõe que se esteja atento justamente a alguns *murmúrios do presente*. Fischer (2001, p. 219) propõe que comecemos uma pesquisa mostrando atenção ao presente para, então, elaborar a história de um determinado objeto. Aliando-me a tal premissa, afirmo que a aprendizagem, tal qual vem sendo narrada no campo educacional e nas próprias políticas educacionais pode ser entendida como um efeito de diferentes processos históricos. E que essa pesquisa, por sua vez, busca compreender como aparecem e circulam os discursos sobre aprendizagem em um determinado momento histórico.

Biesta (2013a) ao apontar algumas nuances de uma suposta mudança de ênfase da educação para a aprendizagem, enfatiza que a educação, na perspectiva da *linguagem da aprendizagem*, ao se mover a partir de lógicas de uma transação econômica, transforma a relação de professores/alunos numa relação de facilitadores/consumidores. Ao delimitar que aprender implica um caráter difícil, o autor sugere que não liquidemos a aprendizagem, mas que possamos pensa-la fora desses contornos, especialmente os de ordem econômica. Portanto, problematizar a aprendizagem não significa a sua negação. A aprendizagem a ser aqui tensionada não se encontra atrelada a um projeto de reafirmação de uma escola ou de ensino “tradicional”. *Aprender e aprendizagem*, nesse sentido, merecem um maior esclarecimento. De acordo com Noguera-Ramirez (2011, p. 17),

[...] 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.

Também articulando a aprendizagem aos modos de vida, Bauman (2008, p. 158) ao brevemente apresentar os estudos de Margaret Mead, pontua como os modos de vida de diferentes sociedades aliam-se aos modos pelos quais seus sujeitos aprendem: “A estrutura social de uma sociedade e a forma como o aprendizado é estruturado [...] determinam muito mais do que o conteúdo real do aprendizado”. Nessa problematização, destaca-se “o papel primal e decisivo do processo de ensinar e de aprender ao contexto social e ao modo pelo qual a mensagem é transmitida, mais do que aos conteúdos da instrução”.

Nessa mesma perspectiva, Bauman (2008, p. 159), ao citar os estudos de Gregory Bateson, apresenta dois conceitos desenvolvidos por este autor em que ele também diferencia *o que se aprende dos modos pelos quais se aprende*: respectivamente, seriam o proto-aprendizado e o deuterio-aprendizado. Os proto-aprendizados, segundo tais estudos, “podem ser vistos a olho nu, monitorados e gravados, até mesmo desenhados e planejados”. O deuterio-aprendizado, por sua vez, “é um processo subterrâneo, quase nunca notado conscientemente”.

Assim, partindo destes conceitos desenvolvidos pelo autor citado, o deuterio-aprendizado pode ser definido como a internalização de um hábito. O tipo de habilidade que o deuterio-aprendizado produz (de uma autocondução aprimorada do sujeito) a partir da apropriação de conteúdos (proto-aprendizados). Portanto, os proto-aprendizados proporcionam a repetição de certas habilidades que, uma vez assimiladas e continuamente aperfeiçoadas, resultariam em outro tipo de aprendizagem, denominado pelo autor de deuterio-aprendizado. Bateson (1972, p.174), assim define e diferencia tais conceitos:

Deixe-nos dizer que há dois tipos de gradientes perceptíveis em todas as aprendizagens contínuas. Há o gradiente que em qualquer ponto de um simples processo de aprendizagem diremos que essencialmente representa o ritmo do proto-aprendizado. Entretanto, se provocamos uma série de experiências de aprendizagem similares sobre um mesmo assunto, nós descobriremos que sucessivamente em cada experiência o assunto terá determinado degrau no gradiente de proto-aprendizado, que será aprendido mais rapidamente. Essa mudança progressiva no ritmo do proto-aprendizado nós chamaremos de deuterio-aprendizado⁷.

⁷Tradução minha: “Let us say that there are two sorts of gradient discernible in all continued learning. The gradient at any point on a simple learning curve we will say chiefly represents rate of proto-learning. If, however, we inflict a series of similar learning experiments on the same subject, we shall

Nesse sentido, a exacerbação da aprendizagem como um modo de vida contemporâneo está fortemente atrelada a uma necessidade presente em formar tipos específicos de sujeitos. Por tal processo, compreendo a aprendizagem como um *efeito do presente* justamente por atrelar-se aos modos de vida desta sociedade. Também pontuo, ao diferenciar o que se aprende (conteúdo) dos modos pelos quais se aprende, que percebo uma tendência, a partir das problematizações aqui tecidas, da escola se tornar um espaço onde os sujeitos não mais aprendem conteúdos de determinados modos, mas onde os próprios sujeitos tornam-se uma espécie de conteúdos de si mesmos, necessitando aprimorar os seus modos de aprendizagem. Ou onde a aprendizagem, no seu limite, torne-se ao mesmo tempo o que se aprende e o modo pelo qual se aprende, aliando-me, nesse aspecto, a Castel (2009, p. 108), ao afirmar que “o indivíduo é o valor de referência de nossa sociedade”.

Entretanto, ao apontar o que Biesta (2013b) define como a *naturalização da aprendizagem*, não vejo a negação do que se aprende (conteúdo), mas um esmaecimento. Ao se pensar o espaço escolar, por exemplo, há um conteúdo em questão, mas o foco não se trata desse conteúdo e de sua possível apropriação mas, sim, do rendimento e da capacidade do sujeito aprimorar esse rendimento, tal qual sugere Hattge (2014). Portanto, o conteúdo não se anula, mas fica reduzido ao mínimo necessário (conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática)⁸, uma vez que o foco mostra-se outro.

Ao problematizar a transmissão cultural a partir da perspectiva dos Estudos Curriculares, Silva (2015a, p.161) salienta que a escolha dos conteúdos que compõem um currículo para serem posteriormente ensinados estão invariavelmente articulados à época e aos objetivos escolares que circundam cada um destes períodos. O autor também destaca que tais escolhas historicamente foram “ora dimensionadas nas questões da utilidade pública, ora situadas na perspectiva da formação do bom cristão, do cidadão esclarecido ou no privilégio das maneiras

find that in each successive experiment the subject has a somewhat steeper proto-learning gradient, that he learns somewhat more rapidly. This progressive change in rate of proto-learning we will call deuterio-learning” (BATESON, 1972, p. 174).

⁸ Essa tendência de esmaecimento dos conteúdos escolares pode ser evidenciada a partir de muitas publicações do MEC. Cito como exemplos os Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) voltados para a leitura, a escrita e alfabetização matemática, bem como as avaliações de larga escala direcionadas ao Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental), como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização – Prova ANA.

discretas e gentis”. Partindo dessas questões, Silva (2015a) pontua que contemporaneamente há uma fragilização dos processos de transmissão escolar, especialmente pela individualização do espaço escolar e das próprias práticas de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, reitero que problematizar a aprendizagem não significa a sua negação. Não se trata, da mesma forma, de hierarquizar ensino e/ou aprendizagem. A questão que proponho — como os discursos sobre aprendizagem aparecem e circulam na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no período de 1944 a 1964 — pressupõe por em xeque a supremacia desta linguagem da aprendizagem, especialmente por estas constituições estarem mais comprometidas com a formação de um sujeito útil para o tempo em que vive, do que necessariamente ligados à educação e à capacidade de aprender mediante algum tipo de ensino e/ou instrução.

Nesse sentido, a figura do *aprendente* se distancia das próprias ideias de alunos e estudantes. Segundo Castello e Mársico (2007), o termo *estudante* deriva do verbo estudar, ligado a uma ideia de esforço e dedicação do indivíduo para/por algo. O termo *aluno*, da mesma forma, pressupõe, dentre diferentes possibilidades, a ideia do “que é alimentado” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 49), bem como uma possibilidade de sinônimo à palavra “discípulo”. Ao explorar tais figuras (do aluno e do estudante) é possível articulá-los a um tempo e a um modo tipicamente escolares, não necessariamente contemporâneos. De acordo com Masschelein e Simons (2014, p. 33) “de um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é o tempo produtivo”. A ideia de um tempo produtivo, ao contrário do tempo escolar, atrela-se fortemente a essa figura do aprendente: ativo, flexível, afeito a mudanças.

Por outro lado, ao explorar a figura do estudante, Larrosa (2015, p. 200) destaca a não familiaridade daquilo que o estudante tem por objeto de estudo: “Porque no estudo, no seu abandonar-se ao estudo, o estudante renunciou também a tudo que poderia tranquilizá-lo”. Portanto, pressupõe-se que o objeto do estudante não sejam temáticas confortáveis e tranquilas. Ao elaborar e problematizar essa figura, o autor a enreda à necessidade do *estranhamento*. Sugere, por tais definições, que o estudante não esteja envolto às seguranças da vida prática e do mundo seguro, nem às “seguranças da verdade, da cultura e da significação. O estudante renunciou àquilo que o próprio estudo poderia tornar seguro”. Em outras

palavras, o estudante, por tais definições, não tem relações com essa figura do aprendente que aprende por interesses, por liberdade de escolha e que tem seu processo de aprendizagem facilitado. O estudante, ao contrário, seria alvo de intervenção e condução, como um polo de uma relação.

Esse esclarecimento se torna necessário para que a problematização da aprendizagem não seja confundida com a sua negação. Também é importante ressaltar essas distinções, pois são conceitos que comumente são usados como sinônimos na literatura pedagógica e em outros campos discursivos. Também pontuo a eficácia dessa distinção para evidenciar que essa pesquisa não seja confundida ou compreendida como uma negação dos avanços que a Pedagogia e outras áreas afins, articuladas ou não à Educação, propuseram em relação aos modos pelos quais os sujeitos aprendem.

Portanto, quando estabeleço esse foco de pesquisa, não proponho que determinadas teorias que ressaltaram ou que deram visibilidade à aprendizagem e às formas como os sujeitos aprendem sejam descartadas. Alio-me a Biesta (2013b, p. 45) que, ao problematizar as teorias construtivistas⁹ identifica que elas, primeiramente, se propunham a investigar e responder sobre como os sujeitos aprendem, configurando teorias de aprendizagem (de cunho biológico, médico, psicológico). Entretanto, a forma como essas teorias foram traduzidas no campo educacional/pedagógico colocaram-nas na situação de teorias que respondem tanto à aprendizagem quanto ao ensino, configurando tipos de *pedagogias*. Essa problematização explicitada pelo autor corrobora para a ideia de que problematizar a aprendizagem não significa negar ou fazer um julgamento dessas teorias. Talvez a questão central seja de fazer um investimento na compreensão de como essas teorias passam a ser traduzidas e compreendidas como pedagogias. Ou como passam do status de teorias de aprendizagem para teorias de ensino e, conseqüentemente, teorias educacionais.

Ao identificar a proliferação discursiva da aprendizagem (especialmente na virada do século XX para o século XXI), pode-se pontuar, nessa conjuntura, aquilo

⁹ No trecho problematizado, Biesta (2013b, p. 44) exemplifica essa corrente teórica a partir de três expoentes que, apesar de se aliarem na mesma matriz epistemológica, tem diferenças entre si: Ernst von Glasersfeld (construtivismo radical); Jean Piaget (construtivismo cognitivo) e Lev Vygotsky (construtivismo social). O objetivo do autor não é problematizar cada uma dessas diferentes correntes das teorias construtivistas, mas as concepções que as sustentam de forma mais ampla.

que Popkewitz, Olson e Petersson (2009, p. 80) caracterizam como sendo uma *sociedade de aprendizagem*:

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.

Dessa forma, a aprendizagem cada vez mais extrapola o espaço meramente escolarizado, alastrando-se por todo campo social, onde espaços e tempos indiscriminadamente tornam-se pedagógicos, pois ininterruptamente permitem que os sujeitos aprendam e, agindo sobre si, se modifiquem. Nesse sentido, a escola passa a operar como um espaço que prepara esse sujeito para a vida, ensinando-o a ser um aprendente. “A escolarização é tomada, assim, como um gigantesco e fundamental investimento de saúde pública” (POPKEWITZ; OLSON; PETERSSON, 2009, p. 81). Os autores, portanto, também identificam essa organização como constituidora de um novo tipo de individualidade: do *sujeito aprendente*. Na mesma perspectiva de análise, Noguera-Ramirez (2011, p. 249) aponta o surgimento de uma forma de subjetividade contemporânea que denomina de *Homo discentis*, como um sujeito que também se articula às características de um aprendiz permanente. Considerando a aprendizagem, portanto, como um efeito no/do presente e amplamente apropriada de tal forma pelo campo educacional, o foco das políticas educacionais se direciona inevitavelmente aos sujeitos aprendentes e, em especial, aos que não aprendem ou não estão aprendendo como um perigo eminente.

Ao propor a análise das políticas de inclusão de uma forma mais ampla (e não exclusivamente voltada ao espaço escolar) Hillesheim e Bernardes (2015, p. 134) apontam que os modos de condução marcados por tais características flexíveis e de produção de vida para a liberdade se tornam possíveis a partir de determinados deslocamentos — de mecanismos disciplinares para mecanismos de segurança, tal qual destacam a seguir:

Desta maneira, diferentemente dos mecanismos disciplinares, que isolam o espaço, concentrando forças e a tudo regulamentando, os mecanismos de segurança intervêm sobre o meio, focando a população, ampliando a ação e integrando, permanentemente, novos elementos. Não se trata, portanto, de proibir ou obrigar, mas produzir liberdade, fundamentando-se no princípio do 'deixar fazer', garantindo e assegurando a circulação.

Nesta perspectiva analítica, a não-aprendizagem, em uma sociedade movida pela aprendizagem como uma postura de vida, necessitaria ser combatida como um mal que pode vir a afligi-la. Desse modo, ao tensionar a aprendizagem e as práticas de correção, Morgenstern (2016, p. 12) identifica a produção contemporânea de *subjetividades que se tornem autorrealizáveis*, pois “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”. Portanto, a *naturalização da aprendizagem*, além de se inscrever como um processo que coloca a aprendizagem na ordem de uma atividade biologicamente natural, esperada e inata, também possibilita que a atividade de aprender não esteja exclusivamente circunscrita a um espaço educacional e escolar. Essa naturalização, por sua vez, facilita a apropriação da aprendizagem pelos mais distintos campos de saber, descolando-a de compreensões tipicamente escolares. São tais deslocamentos que exploro a seguir.

1.2 A PROLIFERAÇÃO DISCURSIVA DA APRENDIZAGEM

As formas de evidenciar que os discursos sobre aprendizagem têm se proliferado quase que indiscriminadamente por variados campos de saber são muitas. Optei, para mostrar esse movimento de proliferação, fazer um exercício de busca pela palavra *aprendizagem* nos repositórios de teses e dissertações de algumas universidades brasileiras e também no banco de teses e dissertações da CAPES¹⁰. Esse exercício, além de evidenciar tal proliferação discursiva, também me auxiliou a mostrar algumas possíveis tendências nas quais a aprendizagem e seus distintos usos e compreensões têm se apresentado mais eficientes.

¹⁰ Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

Ao pesquisar pela palavra *aprendizagem* no banco de teses e dissertações da CAPES, vejo que ela aparece em *título, resumo, palavras-chave e/ou assunto* de pesquisas em 134 (cento e trinta e quatro) áreas de conhecimento de acordo com tais registros. A partir de tal delimitação, percebo a presença forte da aprendizagem em áreas que estão muito próximas ou que minimamente se aproximam do campo educacional: Sociais e Humanidades (165 registros), Ensino de Ciências e Matemática (819 registros) e a própria Educação (1848 registros).

Apesar de tais constatações, são campos mais distantes das áreas anteriormente apontadas que, pela quantidade e força com que utilizam a aprendizagem, se destacam por tal uso e apropriação. Destaco, no quadro a seguir, quatro áreas relevantes na pesquisa realizada em tal banco de dados, apontando a quantidade de trabalhos, bem como os sentidos com que a aprendizagem é apreendida em tais pesquisas:

Quadro 7: Análise do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Área de conhecimento	Quantidade de registros	Sentidos da aprendizagem (título/resumos/assuntos)
Administração	200	1) Aprendizagem <i>adjetivada</i> : ativa, expansiva, individual, coletiva, informal, organizacional; 2) Aprendizagem relacionada à aquisição de <i>competências</i> ; 3) Aprendizagem como algo que ocorre <i>em redes, comunidades, ambientes</i> ;
Ciências da Computação	168	1) Aprendizagem <i>adjetivada</i> : colaborativa, móvel, interpessoal, interativa; 2) Aprendizagem <i>adjetivando</i> : formulação de objetos, conteúdos e assistentes virtuais <i>de/para aprendizagem</i> ; 3) Aprendizagem como algo que acontece <i>em ambientes virtuais/redes</i> ;
Engenharia/		1) Aprendizagem <i>adjetivada</i> : lúdica, significativa,

Tecnologia/ Gestão	113	inclusiva, colaborativa, organizacional; 2) Aprendizagem como algo que acontece <i>em ambientes virtuais (comunidades)</i> ; 3) Aprendizagem <i>adjetivando</i> : formulação de objetos <i>de aprendizagem</i> ; 4) Vinculação entre <i>ensino e aprendizagem</i> ;
Psicologia	273	1) Aprendizagem <i>adjetivada</i> : inventiva, profissional, organizacional, escolar, cooperativa; 2) Aprendizagem <i>de</i> universitários, equipes; 3) Aprendizagem <i>por</i> projetos, processos, desenvolvimento; 4) Aprendizagem <i>através de</i> estratégias, medidas, solução de problemas; 5) Aprendizagem como um <i>direito</i> ; 6) Aprendizagem como um processo que pode apresentar <i>dificuldades</i> ; 7) Vinculação entre <i>ensino e aprendizagem</i> ;

Fonte: elaborado pela autora

Tais percepções, apesar de não se articularem a uma leitura aprofundada das pesquisas indicadas, são possíveis a partir da posição, dos enlaces e das aproximações/distanciamentos em relação à palavra *aprendizagem*. Apesar de evidenciar somente quatro áreas de conhecimento relevantes na busca estabelecida, vejo que há *recorrências* nesses *sentidos da aprendizagem*: a múltipla adjetivação da aprendizagem em todas as áreas apresentadas; a aprendizagem como algo que caracteriza espaços e modos *de*; a “livre” vinculação entre *ensino e aprendizagem*, bem como a aprendizagem articulada a competências, resolução de problemas e/ou estratégias.

A partir de outras buscas, também percebi a imensa quantidade de trabalhos que surgiam a partir da palavra *aprendizagem*. Ao dar-me conta da impossibilidade de analisar todos os trabalhos de variados repositórios mediante a quantidade de pesquisas que apareciam pela inserção da palavra *aprendizagem* nos campos de *assunto, título, palavras-chave* ou *resumo*, tal qual no banco de teses e dissertações

da CAPES, passei a fazer as buscas associadas ao ano. Nesse exercício, já vejo de forma mais nítida que a palavra *aprendizagem* aparece tão associada a outras áreas quanto à educação. Também percebo, ao comparar as buscas da década de 1990 aos anos 2000¹¹, que há um processo de crescimento quantitativo dos trabalhos que passam a abordar, em alguma medida, a aprendizagem. Por exemplo, no banco de teses e dissertações da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, não constam pesquisas em que a palavra *aprendizagem* apareça pelo *título* ou *assunto* na década de 1990 ou anterior a tal período. Ao realizar a consulta pela palavra *aprendizagem* nesse banco, há a indicação de um total de 30 (trinta) trabalhos entre 2001 e 2009, enquanto que de 2010 a 2016 esse número aumenta consideravelmente, chegando a 145 (cento e quarenta e cinco). Nos demais bancos consultados tais tendências se apresentam de forma semelhante¹².

A partir dos repositórios consultados, escolhi, para evidenciar tais tendências, exemplificar as buscas realizadas especificamente no *site* da Universidade de São Paulo-USP¹³. Essa opção está atrelada ao universo de dados que as pesquisas desse repositório me oportunizaram, pois ao contrário das demais consultas, as pesquisas realizadas a partir desse banco de dados mostraram uma riqueza de evidências conectadas: além da pesquisa por anos e assunto, os resultados puderam ser visualizados a partir da área de conhecimento e da faculdade/instituto onde tais Dissertações e Teses foram realizadas. Considerando o que busquei ao fazer tais procuras (mostrar como a aprendizagem aparece em diferentes campos de saber¹⁴), esse é o repositório que mostrou mais elementos combinados e concomitantes (ano, título, assunto, resumo, área de conhecimento,

¹¹ Anterior a estas décadas não há registros de trabalhos neste *site*.

¹² Consultei, do mesmo modo descrito acima, nos seguintes *sites*: Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ; Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP; Universidade Federal de Santa Maria/UFSM; Universidade de São Paulo/USP; Universidade de Minas Gerais/UFMG; Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Tais *sites* seguem indicados ao final;

¹³ Banco de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo-USP: <<http://www.theses.usp.br/>> Acesso: 10 mar. 2016.

¹⁴ Opto pelo uso da distinção entre *saber* e *conhecimento* estabelecida por Veiga-Neto e Nogueira-Ramirez (2010, p. 8) para definir os campos consultados como *campos de saber*. Para os autores, seguindo um viés arqueológico, “existe uma relação de dependência do conhecimento em relação ao saber: aquele se forma no seio desse último, mas esse não é o desenho prévio daquele nem desaparece quando se constitui a ciência; o saber pré-existe e co-existe com ela”. Tal distinção é importante para esta articulação, uma vez que tais campos de saber, nessa perspectiva, são compreendidos como engendramentos historicamente constituídos e, por isso, também atrelados ao tempo e às constituições próprias do presente.

faculdade/instituto onde foi realizado) para os exemplos aqui pretendidos. A partir dessas articulações, montei o seguinte quadro:

Quadro 8: Banco de Teses e Dissertações USP

Ano consultado	Trabalhos onde consta a palavra <i>aprendizagem</i> no título/assunto/resumo	Do total de trabalhos encontrados, quantos são da área educacional?
2000	2	0
2001	3	0
2002	1	0
2003	4	0
2004	4	1
2005	11	1
2006	12	2
2007	20	1
2008	21	6
2009	28	6
2010	20	7
2011	25	5
2012	33	5
2013	22	3
2014	13	0
2015	22	1

Fonte: Elaborado pela autora

Esse quadro possibilitou evidenciar, da mesma maneira que os demais bancos de dados consultados, a força da aprendizagem no campo da pesquisa científica nos anos 2000. Tal organização se fez necessária pela imensa quantidade de trabalhos que surgiam a cada busca realizada. Diante de tal dificuldade, elaborei dois quadros a partir de alguns recortes que fiz desse imenso grupo de materiais. No primeiro quadro¹⁵, agrupei todos os trabalhos que surgiram pela pesquisa da palavra *aprendizagem* nos campos *título*, *resumo* e/ou *assunto*, ligados exclusivamente à

¹⁵ Apêndice A: Teses/Dissertações da área educacional-USP 2000-2015.

área educacional entre os anos 2000 e 2015 no repositório da *USP*. Ao agrupar tais trabalhos, busquei pelos usos e compreensões da palavra *aprendizagem* a partir dos títulos/assuntos/resumos especificamente na área educacional.

No segundo quadro¹⁶, também agrupei todos os trabalhos que surgiram pela pesquisa da palavra *aprendizagem* nos campos *título, resumo e/ou assunto*, porém foquei no ano em que mais constaram trabalhos (2011) nos termos pesquisados no repositório da *USP*, conforme apontado no Quadro nº7. O objetivo de tal agrupamento também foi de evidenciar os usos e compreensões da palavra *aprendizagem* em diferentes áreas de conhecimento. Também busquei cruzar tais usos e compreensões para articular possíveis aproximações e distanciamentos das apreensões na área educacional e nas demais áreas.

A partir desse cruzamento, noto que tais apreensões acerca da *aprendizagem* são praticamente idênticas na área educacional e nas demais áreas. De acordo com as recorrências nos materiais coletados na área educacional, conforme o apêndice A, vejo que há relações com a pesquisa (pesquisa-ação), com formas de avaliação/mensuração da aprendizagem e também vinculação entre os ambientes virtuais e as formas de aprendizagem. Entretanto, tais percepções foram menos pontuais. Percebo que há duas grandes forças nesse grupo de materiais: 1) a relação indiscriminada entre ensino e aprendizagem, inclusive sendo grafada como *ensino-aprendizagem*; 2) a aprendizagem como algo que sempre está adjetivada ou que acontece *sobre/em algo* ou *é de/da/do alguma coisa*. Tal percepção mostra que a aprendizagem nunca aparece por si só: ela sempre está articulada a adjetivos (coletiva, dialógica, escolar, significativa, social, artística, mediada) ou a espaços/grupos específicos (do professor, da escrita, do desenho, de processos, na escola, no museu). Ao mergulhar nos materiais coletados em todas as áreas a partir da palavra *aprendizagem*, conforme o apêndice B, observei as mesmas recorrências do campo educacional.

Esse cruzamento permitiu, junto a outros movimentos, mostrar que as apreensões e os usos da aprendizagem são muitos e que estes se estendem pelos mais variados campos de saber. Esse exercício também permitiu visualizar que tais usos não se alteram quando são feitos na área educacional, pois a partir de tal cruzamento é perceptível que a aprendizagem não possui um uso distinto e exclusivo no campo do saber pedagógico.

¹⁶Apêndice B: Teses/Dissertações-USP pela temática da aprendizagem 2011.

As apreensões da aprendizagem, portanto, não se caracterizam exclusivamente como um *saber pedagógico*. Aliada a Noguera-Ramirez (2009, p. 28), não compreendo “a Pedagogia como uma ‘disciplina’ ou uma ciência, mas como um campo de saberes e práticas cujas raízes é possível seguir ao longo da história do Ocidente”. A partir de tal entendimento, os usos e apreensões indiscriminadas evidenciam a *naturalização da aprendizagem* (BIESTA, 2013b) que apresentava anteriormente, pois apesar dela aparecer em muitos campos e em usos variados, ela não se apresenta como foco ou objeto de pesquisa. Tal apontamento também se estende ao campo educacional que, como esses cruzamentos apontam, opera, de modo geral, do mesmo modo que estes outros campos. Entretanto, há algumas pesquisas, em quantidade bem menor se comparada a essas combinações aqui apresentadas, que problematizam e tomam a aprendizagem como objeto de pesquisa. Esses desdobramentos estão articulados às problematizações aqui tecidas, justamente para pontuar aproximações, distanciamentos e avanços em relação às mesmas.

Apesar dessa proliferação discursiva da aprendizagem por variados campos, o espaço prioritário de sua mensuração ainda é a escola. Cada vez mais o Brasil incorpora e sistematiza avaliações de larga escala¹⁷ nas diferentes modalidades de ensino mostrando a necessidade de aferir o que cada sujeito aprende. A escola se torna, portanto, um espaço de mensuração:

No início do século XXI, percebo a emergência de uma nova forma de se compreender a aprendizagem, totalmente alinhada aos preceitos de uma sociedade neoliberal, pautada pela performatividade, pela busca de um desempenho que garanta uma colocação invejável nos rankings educacionais, sejam eles instituídos no interior da escola, no município, sejam eles mais audaciosos em procurar demonstrar o nível de aprendizagem de estudantes de todo um estado ou país (HATTGE, 2014, p. 122).

É possível evidenciar essa tendência à mensuração pela forma como os órgãos educacionais no Brasil, e em especial o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, vêm conduzindo tanto as formulações

¹⁷Sugiro Hattge (2014, p. 180) para visualizar um amplo mapa das atuais avaliações de larga escala que figuram nas diferentes modalidades e níveis do sistema educacional brasileiro.

voltadas às escolas e aos professores no que tange à prática educacional e à forma como ela deve ser conduzida, quanto à divulgação de todos os dados estatísticos possíveis sobre as escolas, os professores e a aprendizagem dos alunos. Dentre inúmeras possibilidades de estatísticas educacionais acessíveis¹⁸, destaco o *Painel Educacional* no site do INEP:

Quadro 9: Painel Educacional/INEP¹⁹

<p>O objetivo do Painel Educacional é apresentar informações agregadas sobre o cenário educacional das unidades da federação e dos municípios brasileiros, de modo a colaborar para o <i>monitoramento</i> do direito à educação. As principais informações disponibilizadas se referem à:</p>
<p>1- TRAJETÓRIA: matrículas, média de estudantes por turma, estudantes incluídos, matrículas em tempo integral, taxa de aprovação, taxa de reprovação, taxa de abandono e taxa de distorção idade-série.</p>
<p>2- CONTEXTO: indicador de nível socioeconômico, indicador de complexidade da gestão Escolar, indicador de esforço docente, indicador de adequação da formação docente, indicador de regularidade docente e indicador de desenvolvimento da Educação Básica.</p>
<p>3- APRENDIZAGEM: participação de estudantes e escolas nas avaliações e resultados.</p>

Fonte: Site do INEP/Painel Educacional(grifos meus)

Destaco, dentre as análises possíveis, a forma como a aprendizagem aparece nesse *Painel*: estritamente vinculada às avaliações e aos resultados que as escolas obtêm através de seus respectivos desempenhos a nível municipal e estadual. Da mesma forma, aparecem aspectos ligados à gestão escolar e ao desempenho, interesse, regularidade e formação dos professores como aspectos que podem interferir nos resultados a serem obtidos.

O *Plano Nacional de Educação*, também no rastro desta proliferação, estipula vinte metas educacionais para a próxima década no Brasil. Destaco no quadro a

¹⁸ No site <<http://portal.inep.gov.br/>> há inúmeras possibilidades de pesquisas de dados, índices e estatísticas educacionais de todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro.

¹⁹ No ano de 2015, o Painel Educacional conta apenas com os dados obtidos com a Avaliação Nacional da Alfabetização (Prova ANA), aplicada em 2014. No ano de 2016 serão inseridos novos dados obtidos com a Prova Brasil 2015, bem como índices relativos aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>> Acesso: 30 nov. 2015.

seguir, dentre todas, duas metas que evidenciam a necessidade de afirmação do Brasil sob o ponto de vista estatístico. Na meta nº 2, por exemplo, evidencia-se a importância da relação idade-série a ser averiguada pelo Censo Escolar²⁰. Junto a essa relação, encontra-se a necessidade de qualificar a educação básica que perpassa a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Assim, pontua-se também o caráter mensurável que a aprendizagem adquire, podendo ser aferida e articulada a outros dados, como fluxo e relação idade-série.

Quadro 10: Algumas metas do Plano Nacional de Educação

META 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na *idade recomendada*, até o último ano de vigência desse PNE.

META 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com *melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem*, de modo a atingir as seguintes médias: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio.

Fonte: Documento “Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação” (grifos meus)

Nesse sentido, se vivemos, afinal, em uma sociedade de aprendizagem, onde as possibilidades de aprender se estendem para além de um espaço escolar, como a escola ainda produz sujeitos que configuram essa posição perigosa para a qual estão voltados os discursos corretivos? De acordo com Biesta (2013b, p. 68) “deve haver algo errado com você se você não quer aprender e recusa a identidade aprendente”²¹, pois se *aprender* se torna ou passa a ser compreendido como uma atividade natural, como tal atividade pode *não* ocorrer? Como um indivíduo pode recusá-la? Portanto, se ocorre um alargamento e uma flexibilização da ideia de aprendizagem (do espaço escolar para o espaço social amplo) há também uma potencialização dessas posições não-aprendentes no sentido de configurarem um

²⁰ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos de âmbito nacional realizado todos os anos. Coleta dados sobre estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, movimento e rendimento escolar. É coordenado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso 27 nov. 2015.

²¹ Tradução minha: “There must be something wrong with you if you do not want to learn and refuse the learner identity” (BIESTA, 2013b, p. 68).

perigo eminente à normalidade²² instituída. Afinal, quem, numa sociedade de aprendizagem, não aprende? Essa pergunta, aparentemente singela, está colocada em diferentes espaços e de diferentes formas, buscando compreender como a educação estaria falhando, visto que estatisticamente ainda produz não-aprendizagem.

A estatística, nesse sentido, pode ser caracterizada como um *conhecimento do Estado*: para governar a população torna-se necessário traduzi-la estatisticamente. De acordo com Traversini e Bello (2009, p. 142) a estatística pode ser compreendida como uma “tecnologia de governo para gerir o coletivo da vida. Isto é, traduzir a vida em números e situar que parcela do coletivo precisa de intervenção”. Afere-se uma parcela da população para localizar e intervir sobre um risco, pois “os números justificam uma necessidade” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 145). Portanto, ao delimitar um tipo de anormalidade estatística, não vejo somente sujeitos individuais, mas um grupo específico que, ao atrelar-se à estatística, indica modos de intervenção e ao mesmo tempo expressa efeitos das intervenções realizadas, a partir do que Traversini e Bello (2009, p. 145) definem como sendo essa *dupla operação da estatística como tecnologia de governo*. Ao minimamente amarrar esses conceitos — de a/normalidade e estatística — é possível delinear uma superfície na qual percebo a aprendizagem como um *efeito*: as estatísticas, ao produzirem dados para intervenção do Estado sobre o risco aferido atuam e protagonizam a produção de um tipo específico de normalidade.

A partir dessas percepções, entendo a naturalização e proliferação discursiva da aprendizagem da seguinte forma: independente de supostas diferenças dos sujeitos escolares (deficiências ou aspectos econômicos, sociais, políticos e/ou culturais), a eficácia do poder de normalização, a ser aferido e mensurado pela estatística, mostra-se pela *capacidade do sujeito ser um aprendente*. Assim, o tipo de poder de normalização que Foucault (2010, p. 41) define como um *poder positivo* mostra-se marcado pela observação e pela formação de saberes sobre sujeitos específicos. Assim, o sujeito não-aprendente produz e também é efeito dessas

²² Ao pontuar a normalidade, falo de um entendimento específico desse conceito. Aliada a Lopes e Fabris (2013, p. 45) entendo que “a normalidade deve ser compreendida como um campo móvel ou zona de instabilidade em que desafios se impõem como convites para sermos constantemente outros ou para sermos diferentes do que éramos, mas coerentes com as tramas em que nos encontramos e nos balizamos. Assim, por normalidade naquilo que alguns autores denominam de sociedade de normalização, temos que entender não ações de imposição sobre os indivíduos, mas ações dos sujeitos sobre si mesmos”.

articulações. A figura aprendente, por sua vez, é marcada por um tipo de normalidade que supõe um conjunto de características e habilidades próprias que, necessariamente, não está ligado a desigualdades de outras ordens e que o limitaria em algum aspecto e que também poderia, de alguma forma, dificultar ou comprometer seus processos escolares de aprendizagem. O que me parece estar em jogo, mais do que tais diferenciações indicam, é a capacidade de ser e se qualificar enquanto aprendente.

É nesse sentido, portanto, que as respostas que a educação é convocada a dar à sociedade ultrapassam o espaço institucionalizado da escola. Se a aprendizagem é possível para todos, em todos os lugares e de forma constante, a escola não será a única responsável por problematizá-la, difundi-la e usá-la, apesar de permanecer como um espaço onde seus resultados são finalmente obtidos, extraídos, mensurados e marcados. E é também por isso que a sociedade, o Estado e a família, por exemplo, são convocados a cobrar, fiscalizar e examinar se a escola tem, de fato, cumprido seu dever de obter resultados estatisticamente satisfatórios.

Se a sociedade contemporânea se caracteriza pela aprendizagem e todos abraçam ou são conduzidos a abraçar este projeto, logo, todos podem, da mesma forma, cobrar da escola o seu papel nesse projeto. Klaus (2011, p. 158), caracteriza tais articulações, sem pirâmides hierárquicas definidas, como uma *rede frouxa de relações*. Para a autora, ao apontar alguns deslocamentos da administração à gestão, “os lugares dentro da instituição são cada vez mais híbridos, pois todos podem ser gestores”. Tal deslocamento produz esses sujeitos autogestores que, independente da posição que ocupam, podem se articular a diferentes espaços e projetos nessa rede de relações.

Portanto, se a aprendizagem se torna um tipo de conduta apropriada e desejada a modos específicos de vida, se a aprendizagem se estende, se alarga e se flexibiliza para além do espaço meramente escolar, se vivemos, segundo Popkewitz, Olson e Petersson (2009) em uma *sociedade de aprendizagem* quem é o sujeito ou a forma de vida a ser combatida? Se a aprendizagem, como postura e/ou conduta, encontra-se amplamente difundida, naturalizada e entranhada aos modos de vida contemporâneos, quem é o sujeito a corrigir ou quem são os alvos das campanhas publicitárias, das políticas públicas, do enredo jornalístico, por exemplo, que fazem com que o Brasil persista, tal qual sugeria a matéria que abre esse capítulo, num *sub-lugar* educacional sob o ponto de vista estatístico?

Essas evidências do presente, como inicialmente destaco e que me fazem desconfiar da aprendizagem como tal, predominantemente são traduzidas em estatísticas. E também é nesta perspectiva que destaco a exaltação da aprendizagem: no seu limite, ela é uma possibilidade de/para todos, pois todos aprendem algo, não mais sendo considerada a partir de algum tipo de deficiência, condição social ou cultural, mas pelo que Ball (2002, p. 4) define como *performatividade*:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimentos, ou mostras de 'qualidade' ou ainda 'momentos' de promoção ou inspeção.

Nesse sentido, a não-aprendizagem aparece traduzida por essas falhas estatísticas, por esse perigo constante que ronda uma sociedade de naturalização e proliferação discursiva da aprendizagem. A não-aprendizagem, em uma sociedade de aprendizagem, é uma sombra. É um perigo que paira, que ronda e que precisa ser combatido, apesar de não ser/estar nomeado como tal. Por não estar nomeado, tal combate não está claramente declarado, mas está posto, pois não aprender, torna-se, em um tempo em que *aprender é natural*, um traço *patológico*. Nesse sentido, a não-aprendizagem se insinua na articulação de diferentes campos discursivos: se insinua como um perigo constante e que deve ser corrigido. Tais articulações também tem relação com aquilo que Morgenstern (2016, p. 24), em sua Tese de Doutorado, define como *subjetividades investidas de correção*:

Nas condições de uma aprendizagem ao longo da vida, assinalei um redirecionamento nas práticas de correção, atribuindo ênfase para a fabricação de subjetividades que tornem-se autorrealizáveis. Dessa forma, as subjetividades escolares, investidas de correção, gerenciam suas próprias condutas, a partir do desenvolvimento de conjuntos de técnicas de si. Ficou visível que, assim como a possibilidade de agir sobre si mesmo e de ser ativo colocou-se como condição que sempre esteve presente na atividade do aluno, a esta também esteve implicada a condição de ser corrigido ou de corrigir-se. Sendo assim, constatou-se que a correção está presente como

algo permanente e necessário na constituição da subjetividade aprendente (MORGENSTERN, 2016, p. 256).

A partir desse breve *diagnóstico do presente*, apontando a *aprendizagem como um efeito*, sinalizo as próximas cenas desta pesquisa. Para a continuidade, portanto, descrevo como a palavra *aprendizagem* emerge no cenário brasileiro e passa a ser sistematicamente usada em/por determinados campos discursivos. Para mostrar tal emergência, opto pelo cenário das políticas públicas brasileiras. Entretanto, tal delineamento não ignora a circulação de entendimentos variados sobre o aprender (e/ou termos derivados) antes, concomitante ou após o *surgimento* da palavra *aprendizagem* na superfície dessas políticas públicas ou de outras superfícies possíveis. Como articulei nesse capítulo 1, analiso um tipo específico de entendimento sobre *aprendizagem*. E é partir de tais delineamentos que realizo esta busca.

2 A EMERGÊNCIA DA APRENDIZAGEM NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Se parece certo que as origens da educação popular são encontradas nos movimentos religiosos de há alguns séculos, não menos verdade é que a realização dela só se veio a dar, plenamente, com os Estados de base nacional, especialmente fortalecidos no século passado, e até nossos dias em constante evolução. "Educação pública" e "Nação" nela se apresentam como a dupla face de um mesmo e único processo. Na educação, com efeito, é que as nações modernas têm buscado os seus recursos de organização. E será nela, mau grado tudo, que deverão desenvolver as energias para a reorganização necessária, no conturbado mundo de hoje (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 6)²³.

Lourenço Filho, em seu primeiro artigo na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1944, sob o título *Educação, um problema nacional*, expõe a centralidade da educação como um recurso na organização das nações e dos Estados. A aprendizagem, nesse cenário, talvez se insinue como uma estratégia pontual para esses engendramentos que aliam, dentre variáveis possíveis, aspectos educacionais e aspectos econômicos. Ao pontuar que será na educação “que deverão se desenvolver as energias para a reorganização necessária”, Lourenço Filho também define que a escola não deva ser uma instituição isolada da sociedade, mas que deva estar alinhada às questões do seu momento e, por conseguinte, articulada à constituição e à formação de sujeitos para esses momentos históricos específicos.

Nesse sentido, retomo a discussão feita no capítulo anterior, onde apresentei uma amostra da proliferação discursiva da aprendizagem. A partir destas evidências, mostrei que os usos, compreensões e apreensões sobre a aprendizagem estão disseminados por diferentes campos de saber e, apesar dessa disseminação, no campo educacional/pedagógico circulam entendimentos muito próximos a estes outros campos. A partir dessas constatações, detive-me na pesquisa da palavra *aprendizagem* em variados espaços e possibilidades. Entretanto, foi a partir das

²³ Trecho do artigo *Educação, problema nacional* de Lourenço Filho na primeira edição (Vol. 1/nº 1) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1944. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/1>> Acesso em 13 fev. 2016.

consultas realizadas no *Portal da Legislação*²⁴ que visualizei que a palavra *aprendizagem* aparece nas redações das políticas públicas educacionais brasileiras no ano de 1942, pelo Decreto-lei n° 4048 de 22 de Janeiro deste ano, que criava o *Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários* (SENAI) e, posteriormente, pelo Decreto-lei n° 8621 de 10 de janeiro de 1946, que criava o *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial* (SENAC). Segundo Silva (2010, p. 4),

A criação, em 1942, do SENAI e, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, buscava oferecer formação técnica ao trabalhador, necessidade condizente com o desenvolvimento industrial da metade do século XX. Nesse contexto, a criação do SENAI representa a decisão das indústrias em participarem do treinamento da mão-de-obra. Os cursos oferecidos pelo SENAI, sob a administração da Confederação Nacional das Indústrias, multiplicaram-se pelo país em meados do século XX e sobreviveram às reformas políticas educacionais posteriores.

Entretanto, reitero que não almejo, ao articular essas buscas, descobrir quando a aprendizagem aparece. O foco dessas buscas é outro, pois objetiva mostrar quando a palavra aprendizagem passa a ser sistematicamente usada dentro de um campo e de uma determinada grade discursiva. Aliada a Foucault (2010, p. 112), proponho que nesse tipo de análise, não há interesse pela descoberta, mas “pelas condições de possibilidade do aparecimento, da construção, do uso regrado de um conceito no interior de uma formação discursiva”. Portanto, ao pesquisar pela palavra *aprendizagem* não tenho como intenção fazer uma descoberta, mas somente visualizar como se articula esse uso regrado de um conceito (nesse caso, a aprendizagem) em um determinado momento histórico.

Nesse capítulo 2, para mostrar evidências dessa materialização, esboçarei dois cenários: um *cenário de insinuação* e um *cenário de afirmação*. Delimito o desenho desses dois cenários diferentes, porém complementares, para evidenciar uma *emergência da aprendizagem*. De acordo com Foucault (2011, p. 24) a emergência é “a entrada em cena das forças [...]. Ninguém é portanto responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela, ela sempre se produz

²⁴ No *Portal da Legislação*, há um *link* disponível para consultas específicas chamado de *Pesquisa de Legislação*. Nessas pesquisas, é possível inserir termos, anos ou assuntos em buscas simples ou avançadas. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso 16 fev. de 2016.

no interstício”. A emergência, compreendida “como acontecimento discursivo” (MARÍN-DÍAZ, 2012, p.31) remete à racionalidade e às suas respectivas condições de possibilidade.

Apesar de observar que a palavra *aprendizagem* aparece em um momento específico e articulada a um jogo de forças próprio, tal emergência não é resultado de um único fator ou circunstância: a nomeação de algo como tal é possível em determinados cenários e não em outros. Essas nomeações, por sua vez, são correlatas de práticas específicas. De acordo com Veyne (2014, p. 256) “não há objetos naturais, não há coisas. As coisas, os objetos não são senão os correlatos das práticas”. Nessa perspectiva, me alio a Veyne (2014, p. 243) ao pontuar que é preciso perceber *a parte oculta do iceberg*:

é preciso desviar os olhos dos objetos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela; pois é por isso que existe o que chamei anteriormente, usando uma expressão popular, de “parte oculta do iceberg”: porque esquecemos a prática para não mais ver senão os objetos que a reificam a nossos olhos.

Segundo Castro (2016, p. 336), *episteme* e *dispositivo*, na obra foucaultiana, podem ser lidos como *práticas*. As *epistemes*, como práticas discursivas e os *dispositivos*, como práticas discursivas e não-discursivas. Castro (2016, p. 337) pontua que em um terceiro momento de sua obra, Foucault também articulou o conceito de prática às relações consigo mesmo. Portanto, de acordo com o autor, “pode-se afirmar que de fato, ainda que nem sempre o determinando conceitualmente, Foucault utiliza o conceito de prática desde as suas primeiras obras”. Apesar dessas possibilidades, a ideia dessa análise particular vincula-se apenas aos eixos do *saber* (discursivo) e do *poder* (discursivo e não-discursivo)²⁵.

Com isso, também quero pontuar que não é um ministério, uma modalidade de ensino (técnico profissionalizante/profissional tecnológico) ou um grupo específico (nesse caso, os industriários ou os governantes) que são responsáveis por tal emergência, mas o próprio momento histórico, aliado e produzido em

²⁵ Veiga-Neto (2011a, p. 55) denomina os diferentes momentos da obra *foucaultiana* de *domínios*. Portanto, seguindo tal autor, a análise aqui empreendida situa-se no segundo domínio, denominado de *ser-poder*.

determinados jogos de forças, que possibilitam a materialização de alguns aspectos e não de outros. Veiga-Neto (2011a, p. 61) pontua que as forças não estão nas mãos de alguns atores ou de algum grupo, mas “tais forças estão distribuídas difusamente por todo o tecido social”. É nesse sentido que percebo um *cenário de emergência*, uma vez que “Trata-se, então, de uma novidade possível somente num determinado estado de forças e, por isso mesmo, particular, única e histórica” (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 31). Ao evidenciar a naturalização e a própria proliferação discursiva da aprendizagem e ao percebê-la como um efeito no/do presente, sugiro a análise de um momento histórico de centralidade na educação que, como propus anteriormente, talvez se utilize da aprendizagem como uma estratégia potente para seus propósitos.

A partir de tais articulações, faço o desenho desses dois cenários buscando “traços, continuidades e descontinuidades” (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 31) entre ambos: um *cenário de insinuação*, onde evidencio as condições de possibilidade para a entrada da aprendizagem em cena e um *cenário de afirmação*, onde mostro como a aprendizagem se potencializa, proliferando-se também pela legislação educacional e adquirindo força, em especial, na década de 1990, como mostrarei na articulação desses dois desenhos.

2.1 UM CENÁRIO DE *INSINUAÇÃO*

Segundo o dicionário²⁶, uma *insinuação* significa ato de insinuar. O verbo insinuar, por sua vez, significa *dar a entender de maneira sutil* ou *introduzir-se*. A partir de tais definições, torna-se possível compreender o objetivo do desenho desse cenário: mostrar como, antes da materialização da palavra *aprendizagem*, há um conjunto de ações que se articulam para possibilitar que ela surgisse nomeada e usada como tal. A partir desses entendimentos, é possível visualizar que a aprendizagem se insinua em diferentes cenas. Nesse sentido, visualizo o movimento da Escola Nova introduzindo-se na ânsia reformista da década de 1930 e sua crítica à escola tradicional, apontando aspectos como a centralidade do interesse e da atividade dos alunos. Nessas articulações, há uma crítica a determinadas

²⁶ Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2008.

concepções de ensinar e aprender, caracterizadas como artificiais e livrescas, e a introdução de novos entendimentos possíveis a tais definições, apontando a necessidade de articular a escola e a vida.

Também vejo que as diferentes ênfases educacionais da Era Vargas (1930-1945), apontadas, por exemplo, nas Constituições Federais de 1934 e 1937, respectivamente, sugerem diferentes perspectivas que passam de uma formação mais geral para uma formação com o foco na educação técnico-profissional, culminando, portanto, na articulação do processo de industrialização, modernização e redefinição econômica do Brasil à educação. É nesse sentido que a aprendizagem vai se tornando, nessa possibilidade de análise, uma estratégia educacional: no necessário engendramento da educação e da economia, para a urgente inserção do país nesse novo cenário econômico, é também urgente a formação de um novo tipo de sujeito, caracterizado por uma necessidade prática e ligado aos novos modos de vida.

A chamada Revolução de 1930 e a urgente criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública neste mesmo ano instauram um novo momento histórico para a educação brasileira. Isso não significa, sobremaneira, que anteriormente não havia essa preocupação ou que outros governos, fossem eles federais, estaduais ou municipais, não estivessem atentos a estas demandas específicas. Entretanto, na recente República brasileira há uma efervescência de projetos econômicos e educacionais visando, como se evidencia a seguir, a modernização do país. Segundo Corsetti e Ecoten (2014, p. 559), desde a instauração da República, nos fins do século XIX “colocava-se o desafio que marcou o projeto republicano de modernização do país, para o que se fazia necessário o desenvolvimento da industrialização, da urbanização e, sobretudo, da educação”.

A educação, portanto, passa a fazer parte de uma agenda central. Apesar de certa ânsia coletiva pela modernização do país e pela necessária e também urgente reforma educacional, “os anos 1930 são marcados por intensa disputa ideológica no campo político, econômico e, como não poderia deixar de ser, também no âmbito educacional” (PALMA FILHO, 2005, p. 5). Anteriormente aos reformadores que se tornam expoentes dos anos 1930, que Carvalho (2011, p. 60) define como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, ainda na Primeira República

(1889-1930) há alguns indícios das tendências escolanovistas no Brasil, porém não aprofundarei essas articulações²⁷.

Durante a década de 1920, aconteceriam no Brasil inúmeras experiências isoladas de reformas educacionais em alguns estados específicos²⁸. Nagle (2009, p. 240) sugere que a década de 20 poderia ser caracterizada como a segunda fase do escolanovismo no Brasil, por se caracterizar como o momento “da difusão e das realizações”. O autor também destaca que “O que se fez no Brasil, até 1920, foi simples preparação de terreno. A verdade é que não havia condições sociais e pedagógicas que estimulasse o desenvolvimento da nova forma de entender a escolarização”. Portanto, veem-se movimentos isolados, porém descolados da grade de compreensão da época: há indícios de uma renovação pedagógica, por uma série de movimentos ainda no século XIX e na efervescência da Proclamação da República. Mas é a partir da década de 1930 que essas experiências adquirem potência e passam a operar de forma institucionalizada e articuladas a um projeto nacional.

Na década de 1930, noto que o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* apresenta e sintetiza a crítica desse momento histórico, fundamentando essa necessidade de uma reforma educacional a partir do movimento da Escola Nova. Alio-me a Nagle (2015, p. 41) que, ao tecer relações entre o *Manifesto* e a história da educação no Brasil, pontua que esse documento é um marco na periodização da história educacional brasileira, sugerindo que há um antes e um depois da sua publicação. Tal definição, entretanto, não se relaciona a um entendimento linear de causalidades, mas busca pontuar, dentre variadas possibilidades, a sintetização de discussões e debates próprios desse momento histórico.

De acordo com o estudo de Nascimento (1997), o final do século XIX, no cenário educacional brasileiro, articula o deslocamento de uma pedagogia de ênfase jesuítica para uma pedagogia de ênfase liberal. Portanto, o projeto de renovação educacional proposto na década de 1930 não seria uma novidade, mas um gesto articulado às demandas desse momento. Do mesmo modo, Cury (1984, p. 11), ao analisar os primeiros anos (1930-1934) da chamada Revolução de 30, aponta que

²⁷ Para tal refinamento, sugiro Nagle (2009, p. 239) que em seu livro *Educação e Sociedade na Primeira República*, aponta indícios da penetração do escolanovismo no Brasil nesse momento histórico específico.

²⁸ De acordo com Cunha (2010b, p.264) tais reformas educacionais a nível estadual podem ser exemplificadas com Lourenço Filho no Ceará; Anísio Teixeira na Bahia; Francisco Campos em Minas Gerais e Fernando de Azevedo no Distrito Federal.

os grupos que representam tais ênfases (católica/jesuítica e liberal) são os grupos protagonistas das disputas pelo projeto educacional: os educadores identificados como *Pioneiros da Escola Nova* e os líderes intelectuais católicos. O *Manifesto*, nesse sentido, torna-se um documento síntese que marca novos entendimentos educacionais e inaugura novas possibilidades pedagógicas com os empreendedores da Escola Nova.

Dessa maneira, o ensino, a partir da crítica articulada no *Manifesto*, aparece como algo que deva sair de um modelo *estático* para um modelo *dinâmico* e articulado à *atividade criadora do aluno*. Na mesma perspectiva, o ensino aparece como algo que deva *superar as tendências passivas, intelectualistas e verbalistas* de uma escola tradicional, apontando que a atividade para a qual o ensino deva se focar é a *atividade espontânea* e para *satisfação das necessidades do próprio indivíduo*. O ensino também aparece como algo que deva se adaptar às *necessidades psicobiológicas dos indivíduos*. Tais críticas que compõem o *Manifesto* dirigem-se ao conceito de ensino típico da educação tradicional, conforme apontam os excertos abaixo organizados:

Quadro 11: O conceito de ensino no *Manifesto*

“É uma reforma integral de organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade mas à atividade criadora do aluno” (p. 198).

“Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (p. 196).

“Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus de ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento” (p. 196).

Fonte: *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*

Entretanto, ao propor novos direcionamentos ao ensino, o Manifesto não articula uma crítica direta ao aprender, mas pontua a *necessidade do interesse individual* de cada aluno. A educação escolar, nessa crítica, deveria passar do eixo do ensino para o *respeito à personalidade da criança*. A distinção que é pontuada entre a escola tradicional e a escola nova, portanto, não é a centralidade da atividade prática em detrimento da atividade intelectualista/verbalista, mas a *necessidade do fator psicobiológico do interesse* estar presente em todas as atividades. Tais delineamentos, como demonstram os excertos a seguir, articulam novos entendimentos possíveis sobre o aprender:

Quadro 12: O interesse individual no *Manifesto*

“A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo [...]” (p. 191).

“[...] o espírito cresce de ‘dentro pra fora’, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e centro de gravidade do problema da educação” (p. 195).

“O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse” (p. 196).

Fonte: *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*

A partir das influências da Escola Nova no Brasil, percebo que há um redirecionamento nos entendimentos possíveis do ensinar e do aprender, conforme as evidências que o *Manifesto* aponta. Mas apesar do movimento político que se instaura na década 1930 possibilitar novos direcionamentos educacionais a partir de suas proposições, não se pode afirmar que a Era Vargas é exclusivamente marcada, no campo educacional, pelas influências da Escola Nova. Nesse sentido, noto que há outros atravessamentos que compõem esse cenário e que, inclusive, extrapolam o campo educacional. Nesse sentido, destaco, dentre os atravessamentos possíveis, as ênfases das Constituições da Era Vargas (1934 e 1937) e suas respectivas definições para a educação. Tais definições, na análise até então estabelecida, apontam os rumos e as redefinições possíveis para a educação.

Assim, Palma Filho (2005) pontua que com a nova legislação vigente a partir da instauração do Estado Novo e da nova redação da Constituição Federal, em 1937, por exemplo, o período Vargas claramente redefine suas intenções educacionais: mais do que fazer uma reforma de base em todos os níveis educacionais brasileiros, qual tal se propunham as reformas educacionais anteriores aos anos 30 e que inspiram os debates reformadores, ocorre uma forte estruturação do ensino técnico profissional. O objetivo dessa articulação estaria na formação de mão de obra qualificada à crescente industrialização de um país até então basicamente agrícola e pouco escolarizado. Tais redefinições ficam evidentes nas redações das Constituições.

Na primeira Constituição federal da Era Vargas, no ano de 1934, há um foco mais direcionado à formação ampla pela educação: não há um foco específico em alguma modalidade ou nível de ensino e a educação aparece como direito de todos e dever da família e dos poderes públicos. O artigo 148, por exemplo, exemplifica a tendência a uma formação geral sem diferenciação entre modalidades/níveis de ensino, apontando o foco no desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral. Também aparece a ligação da educação com uma formação nacionalista, apontando a educação como um espaço de proteção do patrimônio artístico do país, bem como um modo de possibilitar a eficiência da vida moral e econômica da Nação num espírito brasileiro. Tais articulações podem ser observadas nos excertos retirados da Constituição de 1934 que seguem no quadro abaixo:

Quadro 13: A educação na Constituição de 1934

<p>Capítulo II <i>Da Educação e da Cultura</i></p> <p>Art 148 – Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.</p> <p>Art 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.</p>
--

Fonte: Constituição Federal de 1934

Entretanto, ao observar as novas proposições educacionais na Constituição de 1937, há um nítido deslocamento das ênfases propostas anteriormente. Visivelmente, há um foco direcionado às iniciativas individuais, de associações ou pessoas coletivas/particulares, conforme o artigo 128. Nessa perspectiva, a arte, a ciência e o ensino são livres e possíveis a partir desse tipo de iniciativa. A contribuição do Estado, nesse novo desenho, é direto ou indireto, pois ele mais do que se responsabilizar, favorece ou funda instituições artísticas, científicas e de ensino. Portanto, o Estado passa a dividir com outros espaços tais responsabilidades educacionais que, na Constituição de 1934, apareciam como suas e das famílias.

O primeiro e principal dever do Estado, por sua vez, aparece articulado ao ensino pré-vocacional profissional em todos os seus graus e claramente destinado às classes menos favorecidas para prover mão de obra. Conforme o artigo 129, também torna-se dever das indústrias e dos sindicatos criar escolas de aprendizes para os filhos de seus operários contratados dentro da especialidade da indústria. Tal objetivo articula-se à necessidade contínua de mão de obra especializada. Essas articulações, com foco pontual na formação técnico profissional, negam uma educação mais ampla/geral e pontuam a formação de sujeitos que possam ser úteis a esse novo momento histórico. Os apontamentos acerca da Constituição de 1937 seguem nos excertos do quadro abaixo:

Quadro 14: A educação na Constituição de 1937

Da Educação e da Cultura
<p>Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.</p> <p>É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.</p>
<p>Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.</p> <p>O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.</p>

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Fonte: Constituição Federal de 1937

De acordo com Klaus (2011, p. 126) “a educação passa a ser problematizada de forma mais intensa no decorrer das décadas de 1910, 1920 e, principalmente, a partir da década de 1930”. Reitera que na década de 1930, com a efervescência do movimento da Escola Nova no Brasil, a problematização da educação se torna muito intensa. Destaca, nesse sentido, que os investimentos na população anterior à chamada Era Vargas (1930-1945) são incipientes. Apesar de destacar a intensificação de uma reforma educacional na década de 1930 a partir do movimento da Escola Nova, aliada a maiores investimentos na população, a autora mostra que no período pós Vargas e pós Segunda Guerra Mundial o Brasil passará, de fato, a um novo momento. De acordo com Klaus (2011, p. 128) muitos historiadores definem-no como o período da *experiência democrática*, abrangendo de 1946 a 1964.

Ao pontuar o período pós Segunda Guerra Mundial, Vieira (1983, p. 10) também situa tal momento (meados de 1950 a 1970) como um período marcado por um caráter desenvolvimentista, no qual “não se pode falar de política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico”. A partir desta grade de leitura, é possível destacar a articulação do Brasil às demandas da economia mundial, estabelecendo um projeto de “desenvolvimento de base nacional” (SILVA, 2011, p. 56) em diferentes frentes e, dentre elas, a educação. A aprendizagem e as novas possibilidades que ela apresenta, como um novo tipo de condução possível, torna-se uma estratégia educacional para esse momento. O Brasil, ao inscrever-se em novos jogos econômicos, necessita também de novos tipos de sujeitos. A aprendizagem, nessa perspectiva, se torna um elo de ligação entre esses campos, articulando e promovendo a formação desse sujeito. São tais articulações que busco desenvolver a seguir.

2.2 UM CENÁRIO DE AFIRMAÇÃO

Anteriormente, pontuei que minha intenção não está em descobrir quando a aprendizagem aparece *mesmo*, mas de mostrar quando determinado conceito de aprendizagem passa a ser nomeado, usado e compreendido de forma sistematizada dentro de uma formação discursiva. É tal processo que vim denominando, ao longo da escrita, de materialização da aprendizagem em um determinado momento histórico. A partir das buscas por tal materialização, observo que a aprendizagem, como um novo modo de condução possível, aparece nas formulações relativas à criação das escolas de aprendizagem (SENAI e posteriormente o SENAC) ligadas à reestruturação educacional do Brasil na década de 1940, a partir do forte investimento na educação técnico profissional.

As políticas educacionais, que primeiramente articulavam a aprendizagem ao terreno técnico profissional, gradativamente passam a articular a aprendizagem a uma grade mais ampla de formulações, como mostro a partir da análise das *Leis de Diretrizes e Bases da Educação* dos anos de 1961, 1971 e 1996 a seguir no quadro nº 16. Tal processo, de *naturalização da aprendizagem* (BIESTA, 2013b), se manifesta atualmente, por exemplo, em documentos como as versões preliminares da *Base Nacional Comum Curricular*. O direito, em tais redações, não se articula à educação, mas exclusivamente à aprendizagem, tamanha a força que adquire no cenário pedagógico atual²⁹. São tais desdobramentos em torno da aprendizagem — de como passa de uma insinuação a uma afirmação— que desenvolvo a seguir.

Deste modo, busco nos decreto-lei nº 4048 de 1942 e nº 8621 de 1946 que criam, respectivamente, o SENAI e o SENAC, entendimentos possíveis sobre a aprendizagem que, como os textos sugerem, utilizam-se de uma compreensão específica sobre aprendizagem. De acordo com o Decreto-lei nº 4048, em seu artigo 2º, “Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários”. Nesse mesmo documento, constam diferentes palavras tipicamente utilizadas na literatura pedagógica, como *ensino* e *aprendizagem*. As escolas, nessa articulação, passam a ser adjetivas como *de aprendizagem*. Portanto, o foco torna-se centralizado na

²⁹ A construção da *Base Nacional Comum Curricular* está descrita no *site*, onde constam as diferentes versões do documento: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso 20 mai. 2016.

aprendizagem pois, se a escola é tipicamente reconhecida pela sua função de ensino, adjectiva-la como *de aprendizagem* é um movimento que necessariamente articula outros pressupostos para um espaço escolar ligados a tais caracterizações.

No mesmo artigo citado anteriormente, constam as seguintes definições: “Deverão as escolas de aprendizagem, que se organizarem, ministrar ensino de continuação e do aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem”. Portanto, as escolas, caracterizadas como *de aprendizagem*, dirigem-se a sujeitos específicos: que não estiveram sujeitos à aprendizagem, ou seja, que não frequentaram a escola em idade regular. O decreto-lei nº 862, que cria o SENAC, por sua vez, tem proposições muito semelhantes ao decreto-lei que também cria o SENAI, porém os focos mudam, como evidencia a nomenclatura: um direcciona-se aos industriários e outro aos comerciários. Pelas áreas que articulam a aprendizagem em suas proposições, fica evidente que as escolas de aprendizagem, sugeridas por essas novas políticas educacionais, comprometem-se com a formação de um tipo de sujeito que a escola primária/básica do Brasil, até então, não havia formado. Na própria Constituição de 1946, que já se delineia em um período pós Vargas, a aprendizagem ainda aparece exclusivamente articulada à educação técnico profissional. A partir de tais evidências, também noto que mais do que ministrar *ensino*, esses espaços devem ministrar *aprendizagem*. A aprendizagem como algo a ser ministrado consta no artigo 168, inciso IV da Constituição, como evidencia o excerto a seguir:

Quadro 15: Aprendizagem na Constituição de 1946

As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

Fonte: Constituição de 1946

Portanto, os sujeitos aos quais essa aprendizagem é ministrada, como mostra o trecho do quadro acima, não estão necessariamente envolvidos em exercícios de *serem ensinados por*, mas de *aprender de*. Biesta (2013b, p. 57) ao diferenciar tais exercícios que nas legislações desse momento histórico aparecem articulados e próximos, mostra que ambos encontram-se engendrados em relações e

pressupostos completamente diferentes: “Enquanto que na situação em que os alunos *aprendem de* seus professores, o professor aparece como um tipo de recurso e o que é aprendido está sob controle do aluno, a experiência de *ser ensinado por* trata de situações onde se recebe algo de fora”.

Nesse sentido, tais entendimentos sobre ensino e aprendizagem propõem um conjunto de pistas na compreensão dos processos de naturalização e proliferação discursiva da aprendizagem. Em especial, por apontarem nessa apropriação educacional da aprendizagem um *borramento* entre as fronteiras do ensinar e aprender e, também, por tal apropriação mostrar-se amplamente difundida no campo educacional/pedagógico atual. Certamente, tal novidade, insinuada e afirmada nesse momento histórico, torna-se importante para compreensões atuais, pois nitidamente há continuidades e descontinuidades nessas tramas discursivas.

Ao evidenciar nesse exercício de pesquisa que a palavra aprendizagem se introduz nas políticas públicas pela educação técnico profissional, inicio outro movimento. Nessa nova busca, mostro como a aprendizagem também passa a aparecer de uma forma mais ampliada na educação, não se restringindo exclusivamente à formação técnico profissional. Para mostrar alguns elementos dessa expansão, encontrei nos três textos da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*³⁰ (1961, 1971, 1996) como principal representante das normativas para educação no Brasil, palavras derivadas do verbo *aprender* como *aprendizagem*, *aprendiz* e *aprendizado* bem como pelas palavras *ensino* e *ensinar*. No quadro a seguir, apresento alguns dados dessa busca:

Quadro 16: Aprendizagem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação³¹

	APRENDER	ENSINO/ENSINAR
LDB n°4024/1961	Não consta.	Consta a palavra <i>ensino</i> , ligada a aspectos de qualidade dos sistemas e

³⁰ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi prevista na Constituição de 1934, sendo promulgada quase trinta anos depois, em 1961, pelo então presidente João Goulart. Teve uma nova versão no ano de 1971 durante a presidência de Emílio Médici no regime militar. Com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou por nova reformulação e foi sancionada como a Lei 9394/1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>> Acesso 29 nov. 2015.

³¹ Todas as versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontram-se disponíveis no site: <<http://www2.planalto.gov.br/>> Acesso 29 nov. 2015.

		de nomeação das modalidades do mesmo.
LDB nº5692/1971	Consta a palavra aprendizagem , ligada aos chamados cursos de aprendizagem do então Ensino Supletivo e também há referência à necessidade das empresas e comércios possibilitarem condições de aprendizagem aos trabalhadores menores (14 a 18 anos).	Consta a palavra ensino , ligada a aspectos de qualidade dos sistemas e de nomeação das modalidades do mesmo. Em alguns trechos, pontua-se a necessidade da qualidade do ensino oferecido pelos estabelecimentos escolares.
LDB nº9394/1996	Consta a palavra aprendizagem , relacionada ao ensino (ensino-aprendizagem), como um processo, como sinônimo de desenvolvimento e como algo que seria dos alunos/das crianças. Consta a palavra aprender , ligada a um tipo de capacidade e à liberdade que os sujeitos devem ter para aprender. Consta a palavra aprendizado , ligada à uma possibilidade de mensuração/verificação do que foi aprendido.	Consta a palavra ensino ligada a aspectos de qualidade dos sistemas e de nomeação das modalidades do mesmo. Em alguns trechos, pontua-se a necessidade da qualidade do ensino oferecido pelos estabelecimentos escolares. Em relação aos textos anteriores, essa nova lei alia constantemente a ideia de ensino à pesquisa, tratando-os quase que como sinônimos. Também aparece a ideia de ensino colada à aprendizagem, grafada como ensino-aprendizagem compreendendo ambas como processos e indissociáveis.

Fonte: elaborado pela autora

Nesse cenário, a aprendizagem aparece colocada em uma relação de igualdade com o ensino; como algo que pode ser mensurado; aliada à ideia de pesquisa, como algo que “está no sujeito”, necessitando de motivação e interesse para ser “ativada”; associada a concepções biológicas como *desenvolvimento* e *processo*, pressupondo uma ligação entre a aprendizagem e o processo de maturação do indivíduo, bem como grafada na forma *ensino-aprendizagem*, que

deslocaria as posições de aluno e professor também para uma relação de igualdade e simetria. A partir desse exercício, busco evidenciar as possíveis ênfases que os momentos históricos seguintes às décadas de 1930 e 1940, nos quais tais leis foram construídas, dão aos conceitos aqui problematizados: *ensino* e, principalmente, *aprendizagem*. Nesse sentido, visualizar esse panorama das diferentes versões da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* possibilita delimitar, aliado a outras discussões, que a década de 1990 se constitui como o momento em que a aprendizagem se expande e afirma no cenário educacional

Na mesma perspectiva, Klaus (2011, p. 152) identifica que tal entendimento acerca da aprendizagem (*aprender a aprender*) “tem relação com as novas configurações sociais, econômicas e políticas desencadeadas ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990”. A partir desses registros, a autora também reitera que esses deslocamentos, que se articulam nas décadas anteriores, ganham visibilidade e amplitude na década de 1990. Também seguindo outros aspectos apontados por Klaus (2011), noto que essas ênfases e deslocamentos no campo educacional a partir das análises de políticas públicas dos anos 1930 até os anos 2000, possibilita o desenho de um panorama que delinea um *percurso da aprendizagem no Brasil*: é no momento em que o Brasil se insere no que Vieira (1983) denomina de *desenvolvimentismo*, rearticulando suas ênfases econômicas e aliando-se ao livre mercado mundial, que surge uma necessidade urgente de formar novos tipos de sujeitos, tanto pelo tipo de mão de obra a ser desenvolvida, quanto pela necessidade de novos modos de se conduzir nesse cenário.

Klaus (2011, p.53) aponta um encadeamento entre aspectos econômicos e educacionais, tal qual também podia se ver anunciado nas primeiras linhas do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: o da necessidade de entrelaçar e encadear as reformas econômicas e as reformas educacionais. De acordo com a autora, ao analisar alguns textos de Anísio Teixeira, pontua-se que as ênfases educacionais invariavelmente encontram-se comprometidas com necessidades de ordem social e, principalmente, de ordem econômica. A aprendizagem, nesse cenário, é uma estratégia, um elo de ligação e articulação entre campos:

Anísio Teixeira deixa claro que a escola com ênfase no conhecimento não só das ciências, mas também das artes, da

poesia, da filosofia, era o modelo de escola que havia sido pensada para alguns. Com a escolarização das massas, essas escolas com ênfase no conhecimento e no preparo do quadro intelectual do país continuariam existindo, mas em número reduzido. A escola para todos no contexto brasileiro terá como foco principal o preparo social e econômico dos homens e o reajustamento social. [...]. Da mesma forma, podemos pensar o desenvolvimento de habilidades, o aprender a aprender, a necessidade de adaptabilidade [...] como uma necessidade de preparo social e econômico (KLAUS, 2011, p. 153).

Nessa mesma perspectiva, Biesta (2013b, p. 62), apesar de fazer suas análises em um contexto europeu, pontua uma ideia que também se articula ao cenário brasileiro. O autor sugere que desde os anos 1990 o discurso e a prática educacional tem se *aprendizificado*³², ou seja, a educação passa a ser lida e pensada a partir da aprendizagem. Nessa lógica, a aprendizagem não se constitui como um fim da educação, mas ambas (educação e aprendizagem) são praticamente compreendidas como sinônimos. De acordo com o mesmo autor, é na década de 1990 que esse conceito de aprendizagem também passa a emergir nos documentos dos grandes órgãos internacionais como a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) e a *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE).

O Brasil, portanto, ao necessariamente buscar a formulação de suas políticas públicas educacionais alinhado a esses órgãos, passa a operar nessa mesma grade de compreensão: *de aprendizificação da educação* (BIESTA, 2013b, p. 62). A proliferação e ampliação da ideia de aprendizagem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394 de 1996, portanto, não é uma coincidência, mas talvez um dos primeiros indícios, em termos de legislação educacional, das concepções que passariam a orientar o sistema educacional brasileiro no início do novo século.

A partir dos desenhos desses cenários de emergência da aprendizagem, sigo no exercício articulando duas proposições: *a materialidade de pesquisa*, na qual apresentarei os primeiros exercícios de leitura e tensionamento da RBEP; os *procedimentos metodológicos*, a partir dos quais apresentarei uma grade de leitura da materialidade de pesquisa: a articulação da *trama discursiva* (VEYNE, 2014), bem como o conceito-ferramenta aqui implicado — o *discurso* (FOUCAULT, 2014).

³² Tradução minha para o que Biesta (2013b, p.62) denomina de *learnification*.

Reitero, a partir dos cenários de emergência da aprendizagem aqui delineados, que o problema de pesquisa aqui posto — de como os discursos sobre aprendizagem aparecem e circulam na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no período de 1944 a 1964 — possibilita esmiuçar o problema da condução pedagógica no Brasil nesse período em que se propõem, a partir do movimento da Escola Nova, novos rumos educacionais e rearticulações no ensinar e no aprender. Portanto, ao analisar um documento como a RBEP, que exerce a liderança intelectual e pedagógica deste momento específico, percebo que é possível refinar as articulações propostas até então.

3 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS: MATERIALIDADE, FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS

Democracia exige as mais amplas possibilidades educativas para que todos possam alcançar aquilo que as suas aptidões lhes permitirem, independentemente de cor, credo ou condição econômica, O Congresso Nacional, no momento, está empenhado na missão de dar ao país nova Carta Magna e a "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos" espera poder transcrever em suas páginas a definição dos postulados e diretrizes que nortearão de agora para frente a educação, a fim de que os nossos descendentes não encontrem os mesmos obstáculos que temos sentido e que tanto têm dificultado o nosso desenvolvimento cultural e a prática dos preceitos democráticos.

Ao apresentar o excerto do Editorial da RBEP (v. 8, n. 22, 1946), busco pontuar o peso da materialidade que compõem esta pesquisa. A Revista é permeada, ao longo de todos os 20 anos aqui estudados, por um forte caráter de renovação e mudança do cenário educacional brasileiro. Esta escolha, como desenvolvo no capítulo que segue, sugere múltiplas possibilidades para construção de uma pesquisa pela riqueza epistemológica e conceitual que compõem a RBEP. Dito isto, também saliento que certamente um dos maiores desafios a partir desta escolha foi a definição dos caminhos a serem percorridos, pois inicialmente os possíveis trajetos foram múltiplos.

Esta terceira cena, portanto, se caracteriza pelas definições metodológicas. Aqui, faço e justifico o porquê das escolhas dentre esta abundante materialidade. Para elaborar este exercício argumentativo, estabeleci dois momentos distintos que o compõem. Inicialmente, busco descrever e aprofundar aspectos sobre a RBEP, discorrendo sobre o *arquivo* que mobiliza a sua criação e o próprio desenvolvimento exitoso da mesma. Também apresento, junto a este exercício, as ferramentas conceituais que possibilitaram tais leituras e apropriações. Após este exercício de caráter mais amplo, descrevo os procedimentos metodológicos que me possibilitaram a definição de um *corpus* analítico. Tal delimitação ocorreu a partir de um exercício de afunilamento na materialidade, iniciando a partir de leituras amplas para, enfim, chegar à definição de um caminho plausível e possível.

Cabe ressaltar que os objetivos das definições que seguem estão atrelados ao problema de pesquisa mobilizado, qual seja: como os discursos sobre aprendizagem aparecem e circulam na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* no período de 1944 a 1964. Reitero, portanto, que as escolhas realizadas foram pensadas a partir da colocação deste problema, para que na continuidade algumas soluções pudessem ser apresentadas frente à pesquisa sugerida.

3.1 NO ARQUIVO: A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Considerando a necessidade de esmiuçar e refinar esses entendimentos a partir do problema que mobiliza essa pesquisa, ponto que a RBEP se mostra como uma materialidade potente. De acordo com estudos elaborados por Rothen (2005, p. 189) o INEP foi “um órgão estatal utilizado pelos escolanovistas para exercer a liderança intelectual na elaboração e implantação de políticas para a educação”. O INEP, criado e organizado em 1938 pelo decreto-lei nº580 como um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, em sua história “constitui-se como um órgão autônomo que buscou exercer a liderança intelectual das reformas educacionais brasileiras” (ROTHEN, 2005, p. 190). Segundo o autor, a partir de 1944, o INEP também cria a RBEP “como um instrumento para a divulgação da sua produção intelectual e para influenciar a formação das concepções brasileiras de educação”.

Portanto, ao evidenciar o escolanovismo como um movimento que introduz novas possibilidades para o ensinar e o aprender, a RBEP, como um instrumento de liderança intelectual desse grupo, se mostra pontual para evidenciar as articulações que permeiam e delineiam essas redefinições em curso. Ao localizar a RBEP no *arquivo*, busco lê-la como um instrumento dentre outros que torna possível que certas coisas sejam enunciadas e não outras: “O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2014, p. 158). Assim, sua criação está articulada ao tempo, ao espaço e às necessidades colocadas por ambos.

Ao defini-la como a materialidade de pesquisa, não busco pelas origens ou pela inauguração de determinadas concepções de ensinar e de aprender no Brasil articuladas a um movimento pedagógico pontual. Trata-se, sobretudo, de uma *inspiração arqueológica*: não quero mostrar começos ou totalidades, mas, sim,

articular “uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte” (FOUCAULT, 2014, p. 161).

Ao definir a leitura da RBEP como uma superfície no *arquivo*, ponto que ler essa materialidade em uma perspectiva interrogativa, tornou necessária a criação de *composições de leitura*. Para identificar a *formação discursiva* a qual pertence a RBEP, busquei estudos anteriores sobre o INEP e a RBEP. Como já apontado anteriormente, estudos realizados por Rothen (2005) me auxiliaram a lançar um olhar panorâmico sobre a RBEP antes mesmo de nela mergulhar. Partindo de diferentes possibilidades de periodização sugeridas pelo autor citado, optei por fazer uma primeira leitura dessas revistas seguindo as ênfases das gestões de Lourenço Filho e Murilo Braga (1944 a 1951) e Anísio Teixeira (1952 a 1964). Antes de partir para análise dessas materialidades, organizei as revistas em dois grandes quadros para visualizá-las:

Quadro 17: A RBEP na gestão Lourenço Filho/Murilo Braga (1944-1951)

1944	1945	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951
V. 1 n°1	V. 3 n°7	V. 5 n°13	V. 7 n°19	V. 10 n°26	V. 12 n°32	V. 13 n°35	V. 14 n°38	V. 15 n°41
V. 1 n°2	V. 3 n°8	V. 5 n°14	V. 7 n°20	V. 10 n°27	V. 12 n°33	V. 13 °36	V. 14 n°39	V. 15 n°42
V. 1 n°3	V. 3 n°9	V. 5 n°15	V. 7 n°21	V. 10 n°28	V. 12 n°34	V. 13 n°37	V. 14 °40	V. 16 n°43
V. 2 n°4	V. 4 n°10	V. 5 n°16	V. 8 n°22	V. 11 n°29				V. 16 n° 44
V. 2 n°5	V. 4 n°11	V. 6 n°17	V. 8 n°23	V. 11 n°30				
V. 2 n°6	V. 4 n°12	V. 6 n°18	V. 9 n°24	V.11 n°31				
			V. 9 n°25					

Fonte: elaborada pela autora

Quadro 18: A RBEP na gestão Anísio Teixeira (1952-1964)

1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
V. 17 n° 45	V. 19 n° 49	V. 21 n° 53	V. 23 n° 57	V. 25 n° 61	V. 27 n° 65	V. 29 n° 69	V. 31 n° 73	V. 34 n° 79	V. 35 n° 81	V. 36 n° 87	V. 39 n° 89	V. 41 n° 93
V. 17 n° 46	V. 19 n° 50	V. 21 n° 54	V. 23 n° 58	V. 25 n° 62	V. 27 n° 66	V. 29 n° 70	V. 31 n° 74	V. 34 n° 80	V. 35 n° 82	V. 36 n° 88	V. 39 n° 90	V. 41 n° 94

V. 18 n° 47	V. 20 n° 51	V. 22 n° 55	V. 24 n° 59	V. 26 n° 63	V. 28 n° 67	V. 30 n° 71	V. 32 n° 75				V. 39 n° 91	V. 42 n° 95
V. 18 n° 48	V. 20 n° 52	V. 22 n° 56	V. 24 n° 60	V. 26 n° 64	V. 28 n° 68	V. 30 n° 72	V. 33 n° 76				V. 40 n° 92	V. 42 n° 96

Fonte: elaborada pela autora

A partir de tal delimitação, pude visualizar a organização da RBEP e, também, ver as seções da mesma que poderiam ser mais produtivas para as análises que propunha. Inicialmente detive um olhar panorâmico sobre os índices das RBEP organizadas em grandes quadros. Ao visualizar as 96 (noventa e seis) revistas, vejo que, de uma forma geral, os índices se mantêm idênticos ao longo das duas ênfases que surgiram como recorte inicial (1994-1951; 1952-1964). No quadro a seguir, descrevo o tipo de texto e proposição que consta em cada uma das seções, para estabelecer um primeiro recorte analítico:

Quadro 19: Sumário da RBEP

SUMÁRIO	Breve descrição das seções
<i>Editorial</i>	Entre os anos de 1953 e 1959, a RBEP não apresenta editoriais. Nessas edições os textos de abertura da revista, em geral escritos por Anísio Teixeira, é que sistematizam as reflexões propostas. Da mesma forma, nas revistas onde constam editoriais, percebo que esses textos curtos apresentam a temática a ser problematizada na revista.
<u><i>Ideias e debates</i></u>	Todas as revistas analisadas têm essa seção. Ela é composta por artigos (de três a cinco) de pesquisadores e intelectuais de variados campos de saber.
<i>Documentação</i>	Todas as revistas analisadas têm essa seção. Ela é composta por pronunciamentos oficiais, documentos legais, projetos educacionais, textos de eventos.
<i>Vida educacional</i>	Todas as revistas analisadas têm essa seção. Ela é composta por informações do Brasil (e suas notícias por regiões/estados) e de países estrangeiros. Essas informações

	são relativas ao que está acontecendo na cena educacional nesses lugares.
<i>Através de revistas e jornais</i>	Todas as revistas analisadas têm essa seção. Ela é composta por textos que circulam sobre temáticas relacionadas à educação em suportes como o jornal e a revista. A linguagem sugere um tom mais coloquial nas proposições, distanciando-se do tom acadêmico que compõem a seção inicial Ideias e debates.
<i>Atos oficiais</i>	Todas as revistas analisadas têm essa seção. Ela organiza atos da administração federal e estadual relativos à educação.

Fonte: elaborado pela autora

A partir dessa primeira sistematização, ao se considerar o problema de pesquisa a partir do qual olho para a RBEP, delimitei uma seção específica que se mostrou mais produtiva dentro dessa materialidade: *Ideias e debates*. Nessa seção aparecem discussões específicas do momento histórico aqui delineado, articulando as diferentes ênfases e concepções educacionais vigentes à época. Tais discussões possibilitam um exercício de aprimoramento nas articulações estabelecidas até então, uma vez que a RBEP se configura como uma liderança do pensamento pedagógico desse momento histórico no Brasil. Na mesma perspectiva, destaco que é nesta seção, composta por artigos dos intelectuais do campo educacional desse período, em que consigo enxergar mais produtividade para a pesquisa. As outras seções são marcadas por notícias ou levantamentos de atos/decretos/leis do período e certamente também apresentam elementos importantes a serem considerados. Entretanto, meu interesse, articulado à problematização que até então evidenciei, mostra-se mais voltado ao pensamento educacional da época.

Esse tipo de leitura compõe o que Foucault (2014) define como uma forma específica de análise dos documentos: a leitura do *documento como monumento*. A RBEP (o documento), nesse sentido, se torna um monumento pela própria operação da história, pois, segundo o autor, “a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa (FOUCAULT, 2014, p. 8). De acordo com o autor citado, justamente por essa operação da história,

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (FOUCAULT, 2014, p. 8).

Ao inicialmente afirmar que fiz composições de leitura para apreender a materialidade da RBEP, delimito alguns arranjos que me mobilizaram a enxergar “as camadas constitutivas de um determinado saber” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2000, p. 120). De acordo com o autor, “podemos apreender o movimento de *um* aparecimento, aproximarmo-nos do momento em que foi ganhando consistência, visibilidade e dizibilidade”. Nesse sentido, estabelecer um tipo de leitura monumental da RBEP pressupõe compor, desmanchar, juntar, entrelaçar e distanciar elementos para apreender o aparecimento e a força que toma, nesse caso específico, a aprendizagem.

As proposições da RBEP, portanto, não estão descoladas de seu momento histórico, mas atreladas ao que Veyne (2014, p. 42) também define como uma *trama discursiva*: “os fatos não existem isoladamente, mas têm ligações objetivas”. Nesse sentido, há algumas linhas que se atravessam, se cruzam e também se distanciam na *trama* até aqui desenhada. Dentre elas, destacaria a introdução de concepções biológicas/psicológicas do aprender no campo educacional (em especial pelo movimento escolanovista brasileiro) e a reforma educacional da Era Vargas que passa de um foco de base para um foco específico na educação técnico profissional.

Ao definir que focaria nessa seção — *Ideias e Debates* — opto por tal recorte por se mostrar mais produtivo para responder ao problema de pesquisa. Faço esses primeiros recortes na sessão citada a partir de dois amplos exercícios: pelos títulos dos documentos visíveis nos próprios índices organizados em grandes tabelas e também pela busca de palavras que me interessam na pesquisa (ensino/ensinar; aprender/aprendizagem) nos títulos e no próprio arquivo digital das revistas. A partir dessas buscas mais amplas percebo algumas nuances que passam a despertar minha atenção pela força com que aparecem e recorrem.

Na primeira ênfase da RBEP, marcada pela gestão Lourenço Filho e Murilo Braga, de 1944 a 1951, há uma propensão a discussões de ordem

psicológicas/psicopedagógicas, tal como apontava uma das periodizações sugeridas pelo levantamento de Rothen (2005), já aqui anunciada. Essas discussões se evidenciam pela força dos discursos psicológicos, médicos e biológicos nas produções da revista, marcados por palavras como interesse, motivação, psicodiagnóstico, higiene pedagógica, entre outras.

A partir de uma leitura ampla das proposições desse período, noto que há presença de discursos da estatística, da aliança educação e saúde, do incentivo a testes e medidas dos alunos para nivelamentos de diferentes ordens, do incentivo ao ensino industrial e, também, o uso da democracia para justificar determinadas práticas, apresentando-a como uma solução viável e necessária a esse momento. No quadro a seguir, apresento artigos e discursos selecionados na análise dos índices da RBEP desse período sistematizados por ano, independente da edição da revista. Esses recortes compõem o conjunto que servirá de guia para um primeiro mergulho aprofundado nessa materialidade:

Quadro 20: Materiais selecionados na RBEP (1944-1951)

ARTIGOS SELECIONADOS	EDIÇÃO
1944	
Discurso pronunciado pelo Ministro Gustavo Capanema na solenidade de inauguração da Escola Técnica Nacional	Vol. 2 Num. 5
Democracia e método educacional - <i>John L. Childs</i>	Vol. 2 Num. 5
1945	
Conceito biológico de educação – <i>Faria Góis Sobrinho</i>	Vol. 3 Num. 7
O ensino industrial em São Paulo – <i>Horácio Silveira</i>	Vol. 3 Num. 8
Aspectos biológicos do crescimento mental – <i>Faria Góis Sobrinho</i>	Vol. 3 Num. 9
São necessários os exames – <i>Lourenço Filho e Armando Hildebrand</i>	Vol. 4 Num. 10
Passado e presente de nosso ensino industrial – <i>João Luderitz</i>	Vol. 4 Num. 11
Novos objetivos para a educação no Brasil – <i>M. A. Teixeira de Freitas</i>	Vol. 4 Num. 12
Dificuldades escolares e pedagogia clínica – <i>Emile Planchard</i>	Vol. 5 Num. 14
Evolução do ensino técnico-industrial no Brasil – <i>Adolfo Morales de los Rios Filho</i>	Vol. 5 Num. 14
1946	
O problema da educação nacional – <i>Eurico Gaspar Dutra</i>	Vol. 7 Num. 19
A educação para a vida nacional – <i>Luís Reissig</i>	Vol. 7 Num. 19
Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil – <i>Raul J. Bittencourt</i>	Vol. 7 Num. 20
Pragmatismo e educação – Origens do pragmatismo – <i>Adrian Rondileau</i>	Vol. 7 Num. 20
Signo de inteligência no psicodiagnóstico – <i>Mama A. Carbonell de Grampone</i>	Vol. 8 Num. 22
Contribuição norte-americana à educação no Brasil – <i>Francisco Venâncio Filho</i>	Vol. 9 Num. 25
1947	
Orientações metodológicas da Psicologia experimental da infância – <i>Tranquilo Bertamini</i>	Vol. 10 Num. 26
A reforma do ensino é o ensino primário na França – <i>Henri Wallon</i>	Vol. 10 Num. 26
Educação para a democracia – <i>PE. Leonel Franca</i>	Vol. 10 Num. 27
Valor e sentido da ciência pedagógica – <i>Juan Mantovani</i>	Vol. 11 Num. 31
Estatística e educação – <i>Lourenço Filho</i>	Vol. 11 Num. 31
1948	

Educação dos educadores – <i>Rocer Bastide</i>	Vol. 12 Num. 33
Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência – <i>Murilo Braga</i>	Vol. 12 Num. 34
A homogeneização de classes na escola primária – <i>Lúcia Marques Pinheiro</i>	Vol. 12 Num. 34
Medida de crescimento psico-educacional – <i>Warren G. Findlay</i>	Vol. 12 Num. 34
1949	
O indivíduo no universo estatístico – <i>J. Roberto Moreira</i>	Vol. 13 Num. 35
O problema da repetência na escola primária – <i>Ofélia Boisson Cardoso</i>	Vol. 13 Num. 35
A aprendizagem da modelagem – <i>Adalberto Pinto de Matos</i>	Vol. 13 Num. 37
Aspectos da psicologia infantil – <i>Maurício de Medeiros</i>	Vol. 13 Num. 37
1950	
Problemas das anormalidades no desenvolvimento psíquico – <i>Werner Kemper</i>	Vol. 14 Num. 40
Funções do governo e controle da educação – <i>Lee O. Garber e William B. Castetter</i>	Vol. 14 Num. 40
1951	
Antes do “ensino livre” – <i>A. Almeida Junior</i>	Vol. 15 Num. 41
Aplicações da psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia – <i>Lúcia Marques Pinheiro</i>	Vol. 15 Num. 41
A prática de ensino nos Institutos de Educação e Escolas Normais – <i>Irene de Albuquerque</i>	Vol. 15 Num. 42
Aplicações da psicologia: orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional – <i>Josi Mallart</i>	Vol. 16 Num. 44

Fonte: elaborado pela autora

Já na segunda ênfase sugerida por Rothen (2005), focada na gestão de Anísio Teixeira, que se estende de 1952 a 1964, há permanências em relação à gestão anterior. Observo que a principal, dentre elas, é o uso da democracia como justificativa para determinadas práticas ligadas à educação. Da mesma forma, as proposições de ordem psicológica também se mantêm. Mais do que na gestão anterior, noto a presença de palavras como *crise* e *problema*, sempre atreladas à educação. Também há evidente força de aspectos ligados ao crescimento econômico, em especial pela articulação de textos e artigos que tratam sobre o desenvolvimento e pressupõem alianças entre o campo educacional e o campo econômico. Diferentemente da ênfase anterior, em várias edições da RBEP desse período há artigos que remetem ao pragmatismo e também à figura de teóricos como John Dewey e a Jean Jacques Rousseau. Da mesma forma, há maior ocorrência do uso da palavra aprendizagem nos títulos propostos se comparado à ênfase anterior. No quadro a seguir apresento as escolhas feitas nesse grupo de materiais:

Quadro 21: Materiais selecionados na RBEP (1952-1964)

ARTIGOS SELECIONADOS	EDIÇÃO
1952	

O "ensino livre" de Leôncio de Carvalho – <i>A. Almeida Junior</i>	Vol. 17 Num. 45
Estudo e avaliação dos níveis de maturação – <i>Lourenço Filho</i>	Vol. 17 Num. 46
Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos	Vol. 17 Num. 46
A educação: primeiro problema nacional e internacional – <i>LuisReissig</i>	Vol. 18 Num. 47
A educação nacional e o novo projeto de lei – <i>Lourenço Filho</i>	Vol. 18 Num. 48
1953	
A filosofia da Educação de Dewey – <i>William Heard Kilpatrick</i>	Vol. 19 Num. 49
A crise do ensino – <i>Abgar Reanult</i>	Vol. 19 Num. 50
A crise educacional brasileira – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 19 Num. 50
Acerca do estudo eficiente – <i>Rui Carrington da Costa</i>	Vol. 19 Num. 50
1954	
A educação que nos convém – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 21 Num. 54
Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 22 Num. 55
A antropologia educacional: novo método de análise cultural – <i>Annette Rosenstiel</i>	Vol. 22 Num. 55
Os centros pedagógicos regionais – <i>François Campan</i>	Vol. 22 Num. 55
A escola e a vida em desacordo – <i>Jean Guehenno</i>	Vol. 22 Num. 55
1955	
Bases da teoria lógica de Dewey – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 23 Num. 57
Sobre a apresentação de informações técnicas referentes à precisão e à validade dos instrumentos de medida psicológica – <i>Octavio Martins</i>	Vol. 24 Num. 59
Significado político da escola – <i>Cândido Motta Filho</i>	Vol. 24 Num. 59
1956	
Reflexões sobre meio século da psicologia da criança – <i>René Zazzo</i>	Vol. 25 Num. 61
Caminhos que levam à aprendizagem – <i>Riva Bauzer</i>	Vol. 25 Num. 61
O processo democrático de educação – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 25 Num. 62
Educação não é privilégio – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 26 Num. 63
A escola pública, universal e gratuita – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 26 Num. 64
1957	
Bases para uma programação da educação primária no Brasil – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 27 Num. 65
Horizontes perdidos e novos horizontes – <i>Fernando de Azevedo</i>	Vol. 27 Num. 65
Educação, sociedade e ideais educacionais – <i>J. Roberto Moreira</i>	Vol. 27 Num. 65
Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário – <i>André Rey</i>	Vol. 27 Num. 66
A escola brasileira e a estabilidade brasileira – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 28 Num. 67
Pode a mensuração fazer-se por meio de testes psicológicos – <i>Rui Carrington da Costa</i>	Vol. 28 Num. 67
A igualdade de oportunidades educacionais e seus problemas – <i>I. L. Kandel</i>	Vol. 28 Num. 68
1958	
Diálogo de uma vida com a educação – <i>Fernando de Azevedo</i>	Vol. 29 Num. 69
Democracia, expansão econômica e reforma do ensino – <i>Raymond Poignant</i>	Vol. 29 Num. 69
Educação – problema da formação nacional – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 29 Num. 70
O ensino e a renovação social – <i>Faria Góis Sobrinho</i>	Vol. 29 Num. 70
A educação na era do desenvolvimento – <i>Primo Nunes de Andrade</i>	Vol. 30 Num. 71
Problemas de ajustamento à escola – <i>Elisa Dias Veloso</i>	Vol. 30 Num. 71
Necessidade de analisar os objetivos do ensino – <i>Joel Martins e Hilda Taba</i>	Vol. 30 Num. 72
1959	
Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao governo) – <i>Fernando de Azevedo</i>	Vol. 31 Num. 74
Educar é uma arte – <i>Mário de Brito</i>	Vol. 31 Num. 74
O ensino livre e a liberdade de cultura – <i>Risieri Frondizi</i>	Vol. 31 Num. 74
Humanismo e técnica em educação – <i>Valnir Chagas</i>	Vol. 31 Num. 74
Filosofia e Educação – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 32 Num. 75
A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada – <i>Florestan Fernandes</i>	Vol. 32 Num. 75
Os exames e seus efeitos na educação – <i>W. D. Wall</i>	Vol. 32 Num. 76
1960	
Liberdade de ensino – <i>Roque Spencer Maciel de Barros</i>	Vol. 34 Num. 79
Atualidade de John Dewey – <i>Jayme Abreu</i>	Vol. 34 Num. 80

Um problema e duas épocas – <i>Fernando de Azevedo</i>	Vol. 34 Num. 80
John Dewey: uma filosofia da experiência – <i>Newton Sucupira</i>	Vol. 34 Num. 80
1961	
Educação para o desenvolvimento – <i>Lourenço Filho</i>	Vol. 35 Num. 81
Educação e desenvolvimento – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 35 Num. 81
Gilberto Freyre e a cultura brasileira – <i>Fernando de Azevedo</i>	Vol. 35 Num. 81
Escola primária para o Brasil – <i>Paulo Freire</i>	Vol. 35 Num. 82
A educação e os estudos pedagógicos no Brasil – <i>Lourenço Filho</i>	Vol. 35 Num. 82
1962	
O ensino industrial de nível médio no Brasil – <i>Jayme Abreu</i>	Vol. 38 Num. 87
Atualidade de Rousseau – <i>Lourenço Filho</i>	Vol. 38 Num. 88
Novas tendências capazes de aproximar as filosofias americanas do Norte e do Sul – <i>Wayne A. R. Leys</i>	Vol. 38 Num. 88
A educação e o desenvolvimento político no Brasil – <i>Frank Bonilla</i>	Vol. 38 Num. 88
1963	
Estado atual da educação – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 39 Num. 89
Rousseau e o método de ensino – <i>Onofre Pentead Junior</i>	Vol. 39 Num. 90
Educação e desenvolvimento – uma colocação do problema na perspectiva brasileira – <i>Jayme Abreu</i>	Vol. 39 Num. 91
Mestres de amanhã – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 40 Num. 92
A educação em face da segunda revolução industrial – <i>Tomás Maldonapo</i>	Vol. 40 Num. 92
1964	
Antecedentes e primeiros tempos do INEP – <i>Lourenço Filho</i>	Vol. 42 Num. 95
Os pareceres de Rui sobre o ensino e suas fontes – <i>Lourenço Filho</i>	Vol. 42 Num. 96
Tentativa de aproximação sociológica ao entendimento de educação no Brasil – <i>Jayme Abreu</i>	Vol. 42 Num. 96

Fonte: elaborado pela autora

Considerando essas composições de leitura iniciais, sigo para um próximo movimento em que apresento as ferramentas conceituais. Essas ferramentas, por sua vez, compõem os procedimentos metodológicos dos quais me utilizo para operar sobre a materialidade e os recortes até então descritos. Da mesma forma, tais ferramentas me possibilitaram os meios para aquilo que Albuquerque Junior (2000, p. 122) define como o *trabalho paciente da desconstrução*. São essas definições que articulo a seguir.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos se alinham ao que Pimentel (2001, p. 180) trata em sua descrição metodológica como um “processo de garimpagem dos documentos”. Ao fazer um uso metodológico da análise documental, como expus

anteriormente, busquei aprofundar o modo como operacionalizei o “tratamento metodológico dos documentos” (PIMENTAL, 2001, p. 180). Esse tratamento metodológico da materialidade de pesquisa se deu, a meu ver, por três processos diferentes: uma via procedimental, a partir da qual defini que faria um tipo de análise documental articulada a uma perspectiva teórica específica e que delineei anteriormente; uma via prática, na qual explicitarei os procedimentos e as composições de leitura iniciais e subsequentes da materialidade da RBEP e, por fim, uma via analítica, que esmiuçarei a partir de então e na qual apresento as ferramentas conceituais que me auxiliaram nesse processo de garimpagem da RBEP.

Anteriormente, mostrava que o procedimento analítico delimitado, marcado pelas características da garimpagem, se articula ao que Albuquerque Junior (2000, p. 180) define como um “trabalho paciente de desmontagem, apresentando no final a dispersão de peças que entram na composição do engenho histórico”. Para operacionalizar esse processo de desmontagem das seleções que fiz da RBEP, utilizei-me de um conceito que, a partir das proposições analíticas sugeridas por Veiga-Neto (2009), pode ser definido como uma ferramenta: o *discurso*. A partir deste uso, realizei um estudo que visa apreender elementos da emergência da aprendizagem em um determinado período histórico:

Estudar a emergência de um objeto — conceito, prática, ideia ou valor — é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e “alojam” tal objeto. Não se trata de onde ele veio, *mas como/de que maneira e em que ponto* ele surge. (VEIGA-NETO, 2011a, p. 61)

Desse modo, ao propor um estudo sobre determinado objeto — neste caso, a aprendizagem — defini a RBEP como a principal fonte a ser garimpada. Essa escolha, também realizada por Santos (2006) em seu estudo sobre a formação continuada de professores no Brasil, pode ser justificada de diferentes modos e perspectivas. Por ora, me alio a Santos (2006, p. 55), ao definir a RBEP como uma revista que, por estar vinculada ao Ministério da Educação e da Saúde Pública à época, definia o que podia e não podia ser dito e veiculado, pois pela posição que

ocupava assumia uma condição de autoridade no campo do saber pedagógico. Atrelada a tais justificativas, Santos (2006, p. 55) também aponta que se encontra

Inscrita nela uma variedade imensa de discursos, tais como: legais, filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos, econômicos, entre outros. Dessa maneira, esse motivo é de ordem prática, pois constatei que a RBEP constitui-se em uma rica materialidade discursiva.

Portanto, ao apresentar elementos que apontam como se apresentam e articulam os discursos sobre aprendizagem em um determinado momento histórico, a ferramenta que elegi mostra-se produtiva e oportuna. De acordo com Foucault (2014, p. 206) a análise do discurso de viés arqueológico “é uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão”. Ao fazer esse tipo de análise, busquei descrever as práticas próprias de um período visando extrair desses movimentos recorrências que permitam minimamente apontar o que Foucault (2014, p. 106) define como a função enunciativa. Não se trata, portanto, de analisar o interior do já dito, mas de garimpar as leis de possibilidades e as tramas que tornaram possíveis que certas coisas fossem enunciadas e não outras.

Nessa perspectiva, ao analisar os modos pelos quais se deu a emergência da aprendizagem em um determinado momento histórico, sinalizo que, apesar da aprendizagem não aparecer nomeada, “uma prática discursiva com sua regularidade e consistência era empregada” (FOUCAULT, 2014, p. 216). Do mesmo modo, ao apontar o uso regrado e sistematizado da palavra, não delimito que é nesse ponto que surge, de fato, a aprendizagem. Como articulei anteriormente, percebo que ocorre a materialização de uma prática já em curso e que, atrelada a aspectos próprios do momento histórico, torna-se possível de ser nomeada assim e não de outros modos.

Considerando essa análise, a ferramenta do discurso mostra-se potente, pois se articula positivamente à análise empreendida. Ao definir a formação discursiva como um feixe de relações, Foucault (2014, p. 66) apontava que o discurso, nessa perspectiva teórica, não pode ser entendido como um fenômeno de expressão, mas como “um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos”. Assim, a RBEP, como um documento que se desenha na relação de

diferentes campos de saber que compõem a educação, mostra-se produtiva para buscar as recorrências que visio identificar. Nesse sentido, diferentes lugares poderão me indicar como, no período histórico que visualizo, a aprendizagem passa a aparecer e circular no campo pedagógico/educacional.

Esse empreendimento se articula ao entendimento operacional que Foucault (2014, p. 31) aponta ao discurso: “não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem: é preciso trata-lo no jogo de sua instância”. Assim, trata-se de manter uma postura investigativa que não vê a história como algo que deva ser resgatado, julgado ou esquecido, mas, sim, a partir daquilo que Foucault (2014, p. 16) sinaliza como um *devoir*. Nesse tipo de análise, o discurso pode ser fixado como o “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação: é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (FOUCAULT, 2014, p. 131). Na mesma perspectiva, Fischer (2001, p. 203) aponta que as formações discursivas devem ser lidas dentro de um espaço discursivo ou de um campo discursivo, uma vez que sempre estão em relação com determinados campos de saber.

Do mesmo modo, ao caracterizar a interrogação das enunciações como um tipo de análise histórica, os procedimentos metodológicos me fazem pensar como diferentes campos discursivos articulados em um determinado momento histórico produziram e conectaram determinados saberes relacionados à aprendizagem. A partir dessa identificação, busquei na materialidade definida as recorrências através de um tipo específico de descrição. Essa descrição, por sua vez, não visa recuperar sentidos perdidos, esquecidos ou ocultos, mas “definir as condições nas quais se realizou a função que deu [...] uma existência específica” (FOUCAULT, 2014, p. 133). Esse trabalho de descrição não busca pelo oculto das coisas ditas, “mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual” (FOUCAULT, 2014, p. 133).

Por tais definições, justifico a escolha dessa ferramenta para operar na materialidade apresentada. Essas operações, como já apontei, vinculam-se ao problema de pesquisa aqui apresentado e visam costurar os apontamentos que faço respectivamente nos capítulos 1 e 2. Assim, essas análises, atreladas a uma *inspiração arqueológica*, visam compreender como um determinado conceito de aprendizagem perceptível no campo educacional contemporâneo (desenhado no

Capítulo 1) tem elos e fios que o conectam à emergência de um determinado conceito de aprendizagem que passa a ser sistematicamente usado dentro de um campo de saber específico (desenhado no Capítulo 2). O capítulo 3, nessas amarrações, mostra-se como o espaço em que delineei os modos pelos quais busquei alcançar o objetivo final de pesquisa, qual seja: de compreender como se apresentam e articulam os discursos sobre aprendizagem em um determinado momento histórico. A partir das composições de leitura iniciais, nas quais delimito amplos grupos de artigos, conforme os quadros nº 20 e nº21, realizei uma vasta leitura na sessão *Ideias e Debates* da RBEP. Ao empreender esta leitura, pude organizar os materiais em grupos temáticos (apresentados e descritos a seguir no quadro nº22) que me auxiliaram a melhor definir o *corpus* analítico.

Quadro 22: Grupos de materiais selecionados

	Descrição do tipo de material agrupado
Grupo 1	Artigos relacionados especificamente aos campos da Biologia, da Saúde e da Psicologia.
Grupo 2	Artigos relacionados especificamente à mensuração, testes, exames, adaptação e/ou inadaptção escolar de anormais/deficientes.
<u>Grupo 3</u>	Artigos relacionados especificamente à Educação: relações da educação com o momento histórico e as inspirações conceituais da RBEP.
Grupo 4	Artigos relacionados especificamente à Pedagogia e aos saberes pedagógicos.

Fonte: elaborado pela autora

Seguindo esta composição, elegi o grupo temático nº3 para fazer o último recorte de composição para a realização das análises. Optei por este grupo, no qual há artigos relacionados especificamente à Educação, suas relações com o momento histórico e as inspirações conceituais da RBEP, por entender que tal agrupamento me forneceria um recorte amplo e ao mesmo tempo qualificado para esta análise. Também optei por tal escolha por compreender que delinear as ligações, as inspirações e as tendências do período analisado, passaria pela necessidade de

esmiuçar quais os conceitos de educação vigentes à época (e os embates aí travados) e quais as múltiplas inspirações teóricas³³ que marcaram a crítica escolanovista à própria escola brasileira do início do século XX. Assim, ao mapear os elos que ligam as proposições renovadoras do movimento escolanovista e também identificar alguns embates conceituais e epistemológicos travados no próprio movimento, torna-se possível melhor responder ao problema de pesquisa mobilizado.

Portanto, a partir de tais definições, mergulhei na materialidade que compõem o grupo temático eleito e, a partir de um estudo mais minucioso, defini 14 artigos que, finalmente, compuseram o *corpus* analítico a ser explorado. Estes 14 artigos foram retirados de diferentes edições das 96 revistas inicialmente garimpadas. Portanto, da ampla materialidade da RBEP no período de 1944 a 1964, são 14 revistas que conjuntamente compuseram o *corpus* analítico. Como pontuei anteriormente, também busquei definir a escolha por artigos que apontassem inspirações conceituais e que, ao mesmo tempo, indicassem um diagnóstico próprio da época que justificasse determinadas inspirações teóricas e não outras. Por tais razões, optei por artigos que, em sua maioria, abordassem estas duas frentes distintas e complementares: o diagnóstico educacional brasileiro à época, bem como as tendências teóricas que inspiraram o movimento renovador que move a própria RBEP. As escolhas realizadas e que compõem tais definições podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 23: *Corpus* analítico

	ANO	ARTIGOS SELECIONADOS	EDIÇÃO RBEP
		Gestão Lourenço Filho/Murilo Braga (1944-1951)	
Nº1	1945	Conceito biológico de educação – <i>Faria Góis Sobrinho</i>	Vol. 3 Num. 7
Nº2	1945	Novos objetivos para a educação no Brasil – <i>M. A. Teixeira de Freitas</i>	Vol. 4 Num. 12
Nº3	1946	O problema da educação nacional – <i>Eurico Gaspar Dutra</i>	Vol. 7 Num. 19
Nº4	1946	Pragmatismo e educação/Origens do pragmatismo – <i>Adrian Rondileau</i>	Vol. 7 Num. 20
		Gestão Anísio Teixeira (1952-1964)	

³³Pagni (2000), por exemplo, destaca as diferentes apropriações e interpretações do pragmatismo deweyano no Brasil, realizadas por expoentes do movimento escolanovista, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Cunha (1999), da mesma forma, destaca no mínimo três versões distintas desta interpretação no Brasil. No próximo capítulo, tais questões serão retomadas e exploradas com maior profundidade.

Nº5	1953	A filosofia da educação de Dewey – <i>William Heard Kilpatrick</i>	Vol. 19 Num. 49
Nº6	1954	A educação que nos convém – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 21 Num. 54
Nº7	1955	Bases da teoria lógica de Dewey – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 23 Num. 57
Nº8	1956	Caminhos que levam à aprendizagem – <i>Riva Bauzer</i>	Vol. 25 Num. 61
Nº9	1956	Educação não é privilégio – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 26 Num. 63
Nº10	1958	Educação – problema da formação nacional – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 29 Num. 70
Nº11	1960	John Dewey: uma filosofia da experiência – <i>Newton Sucupira</i>	Vol. 34 Num. 80
Nº12	1962	Atualidade de Rousseau – <i>Lourenço Filho</i>	Vol. 38 Num. 88
Nº13	1963	Estado atual da educação – <i>Anísio Teixeira</i>	Vol. 39 Num. 89
Nº14	1963	A educação em face da segunda revolução industrial – <i>Tomás Maldonado</i>	Vol. 40 Num. 92

Fonte: elaborado pela autora

Seguindo tais escolhas, realizei a leitura e o recorte de excertos destes artigos. A partir deste procedimento, visualizei três categorias analíticas, considerando o problema de pesquisa que mobiliza tal estudo. Ao empreender esta pesquisa, delinhei estas três possibilidades nomeadas como *tendências dos discursos sobre aprendizagem na RBEP* e que compõem o capítulo 4, a ser desenvolvido a seguir. Ao delimitar estas tendências, organizo-as em três categorias distintas, quais sejam: a aprendizagem para aprimoramento individual; aprendizagem para ajustamento social; aprendizagem como experiência. Ao final, também aponto que a Pedagogia aparece como umnexo entre estas vias. Tais análises são apresentadas na continuidade.

4 AS TENDÊNCIAS DOS DISCURSOS SOBRE APRENDIZAGEM NA RBEP

O ensino brasileiro, por isto mesmo que era um ensino quase que só para a camada mais abastada da sociedade, sempre tendeu a ser ornamental e livresco. Não era um ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer. Cultivava-se o homem, no melhor dos casos, para que se ilustrasse nas artes de falar e escrever. Não havia nisto grande erro, pois a sociedade achava-se dividida entre os que trabalhavam e não precisavam *educar-se* e os que, se trabalhavam, era nos leves e finos trabalhos sociais e públicos, para o que apenas requeria aquela educação. Quando a educação, com a democracia a desenvolver-se, passou a ser não apenas um instrumento de ilustração, mas um processo de preparação real para as diversas modalidades de vida da sociedade moderna, deparamo-nos sem precedentes nem tradições para a implantação dos novos tipos de escola.

Acredito que este breve trecho inicial, retirado do discurso de posse de Anísio Teixeira no INEP no ano de 1952 (RBEP, v. 17, n. 46, 1952), sinaliza a dimensão das reformas a serem gestadas na área educacional brasileira. Tais sinalizações, por sua vez, apontam a carência de qualquer tradição minimamente democratizada no Brasil que pudesse servir de base para eventuais reformas educacionais e novos tipos de escola que também pudessem fazer frente ao processo de modernização e industrialização que ocorria no Brasil. Este aspecto torna-se relevante pois demonstra que, apesar das inspirações para a criação de novos tipos de escolas defendidas pelos intelectuais da educação à época advirem prioritariamente de tendências e experiências estrangeiras, estas apropriações visam uma realidade social, cultural, política e econômica radicalmente diferente dos cenários europeus e norte-americanos que inicialmente os inspiram.

Este aspecto me auxilia na argumentação de que as escolhas realizadas para serem aqui analisadas dão conta de uma possibilidade interpretativa dentre muitas. Na RBEP, há influências características e predominantes no que tange às inspirações teóricas que mobilizam os estudiosos que a compõem. Entretanto, apesar destas predominâncias, há uma multiplicidade de apropriações e interpretações do movimento escolanovista e do próprio pragmatismo (especialmente da vertente norte-americana), inclusive criticando-os. Cunha (1999, p.42) argumenta que “o escolanovismo brasileiro, por tratar-se de um movimento de

longa duração, desenvolveu múltiplas formas de compreender e solucionar os problemas educacionais”. Nessa perspectiva, sustenta que o discurso educacional renovador abarcava uma variedade de proposições. Dentre elas, destaca vertentes racionalizadoras, ligadas a uma tradição tecnicista no Brasil:

Se nos perguntarmos de onde vem nossa tradição tecnicista, não faltarão argumentos para mostrar que ela insinuou-se a partir da década de 1920, quando o ideário escolanovista em formação ensejava iniciativas de aplicação dos recursos científicos na escola por meio de formas racionalizadas de controle do sistema de ensino e das práticas pedagógicas. Suas raízes podem ser localizadas na intenção de tornar o espaço escolar simulacro do espaço fabril. (CUNHA, 1999, p. 41)

Por outro lado, Cunha (1999) também destaca que o movimento renovador escolanovista continha proposições bastante diferentes das vertentes ancoradas em concepções tecnicistas. Salaria que o movimento também se inclinou em uma direção praticamente oposta, em especial sob a inspiração de John Dewey. Nesta direção, destaca que a ênfase interpretativa dos estudos deweyanos no Brasil (de distanciamento de uma *mentalidade tecnicista*) foi difundida, dentre diferentes estudiosos, de forma central pela figura de Anísio Teixeira. De acordo com Pagni (2000, p. 36), “a apropriação do pragmatismo por Anísio Teixeira desempenha um papel crítico nesse movimento intelectual e nesse contexto, já que compreende a filosofia e a filosofia da educação de Dewey pela sua dimensão utópica”.

A partir destas constatações, também visou justificar que do total de artigos analisados, cinco são de autoria de Anísio Teixeira, conforme o quadro nº23 anteriormente apresentado. Esta escolha intencional não tem por objetivo pautar exclusivamente uma figura expoente do movimento escolanovista, buscando analisa-la de forma isolada de um contexto intelectual e histórico. Entretanto, pelo tipo de interpretação que este intelectual propõe sobre o pragmatismo norte-americano e a filosofia educacional de John Dewey, estabelecendo divergências e debates no próprio movimento renovador brasileiro, Anísio Teixeira torna-se uma figura central e, por isso, justifica o destaque em relação aos demais intelectuais engajados neste movimento. Por estas escolhas, talvez as tendências delineadas

nas categorias analíticas se aproximem mais especificamente de uma interpretação do pragmatismo norte-americano e das reinterpretações deweyanas no Brasil. Esta aproximação ocorre, como destaquei anteriormente, pela importância de Anísio Teixeira na introdução e interpretação desses aspectos no Brasil e, também, pela importância deste expoente do escolanovismo na introdução dos estudos de John Dewey no cenário pedagógico e educacional brasileiro (PAGNI, 2008).

A partir desses apontamentos, inicio o desenvolvimento das três tendências dos discursos sobre aprendizagem no Brasil. Estas categorias, marcantes nos artigos selecionados para a análise, sugerem uma interpretação específica destes discursos, como destaquei anteriormente. Apesar de alinhá-las em categorias analíticas distintas, percebo relações de forças entre elas, ora distanciando-se e ora aproximando-se. Assim, as duas tendências que inicialmente descrevo mostram-se intrinsicamente relacionadas, como destacarei a seguir nos seus respectivos desenvolvimentos. Apesar de agrupá-las em categorias distintas, percebo relações de reciprocidade nos discursos que delineiam estas vias interpretativas. A terceira e última tendência, por sua vez, mostra-se marcada por uma apropriação de cunho mais amplo, pois de certa forma sustenta teórica e epistemologicamente as duas primeiras vias, fornecendo-lhes as bases necessárias. Esta sustentação, a meu ver, se dá pela compreensão de que o aprimoramento individual para o ajustamento social ocorreria, de acordo com esta grade discursiva, pela efetivação da aprendizagem como experiência, tal qual sugere a terceira via.

Além destas hipóteses, também percebi que o *tom* dos artigos, apesar de aparentemente se alinharem em torno de um movimento único, apresentam divergências e dissonâncias consideráveis. Assim, é perceptível que o movimento renovador escolanovista não é uniforme na propagação de seu ideário. Segundo apontamentos de Pagni (2000) e Cunha (1999), a amplitude e a multiplicidade de interpretações, apreensões e disputas em torno da Educação a partir do início do século XX no Brasil, apesar de se concentrar em torno de um movimento, não é linear. Nesse sentido, destaco que do grupo de artigos que compõem o *corpus* analítico, alguns articulam críticas às apropriações do movimento escolanovista no Brasil. Destaco, por exemplo, o artigo *A educação em face da segunda revolução industrial* (MALDONAPO, 1963), em que o autor faz uma crítica ao pragmatismo, indicando a sua suposta ineficiência frente aos problemas a serem enfrentados. Assim, pontuo que as análises são um recorte mínimo desta materialidade. Apesar

desta limitação, sinalizo que estas tensões serão apontadas ao longo das análises, buscando justamente circunscreve-las no jogo de exercício analítico.

Portanto, reitero que pela riqueza e amplitude da materialidade da RBEP, outras tendências interpretativas talvez pudessem ser destacadas, caracterizando esta interpretação como uma possibilidade. Assim, após o delineamento destas categorias analíticas, elaboro o capítulo 5. Nele exploro uma evidência que irrompeu na intersecção das categorias analíticas sistematizadas na continuidade e que pode ser considerado o achado que responde à pergunta de pesquisa. Essa resposta, por sua vez, foi assim elaborada: *Os discursos sobre aprendizagem mobilizados pelo movimento escolanovista brasileiro articulam-se ora ao aprimoramento individual, ora ao ajustamento social e ora ao conceito de experiência, constituindo um saber pedagógico na transversal.*

4.1 APRENDIZAGEM PARA APRIMORAMENTO INDIVIDUAL

Neste primeiro movimento analítico, agrupo excertos extraídos da materialidade pesquisada que abordam a questão educacional pelo viés psicológico e/ou biológico. Considerando essas interpretações, percebe-se a articulação de discursos que pressupõem um tipo de normalidade. Entretanto, esta normalidade, seja ela de ordem biológica ou psicológica, não ignora as influências de ordem cultural e social que agem, modificam e constituem os grupos humanos. Nesse sentido, ao tratar de aspectos relativos ao *psiquismo*, Sobrinho (1945, p. 49) assim argumenta:

Quadro 24: Normalidade biológica/psicológica

Mas, no fundo, a apresentação originária dessa substância nervosa — a condição nativa de sua composição e estrutura, — não diferirá sensivelmente de indivíduo a indivíduo de modo a, por exemplo, comprometer a possibilidade normal, embora em diverso ritmo, de toda e qualquer aprendizagem e a possibilidade igualmente normal de uma progressão ilimitada dessa aprendizagem. [...]. A inteligência é, assim, a um só tempo, uma expressão individual e uma expressão do grupo, que acumula, que depura e fornece tais estímulos do desenvolvimento mental.

Fonte: RBEP Vol. 3, Num. 7, p. 49, 1945.

Por outro lado, destaco que a ideia de *aprendizagem como aprimoramento individual* esteve marcada, ao longo das análises, pela ligação direta com a compreensão da *aprendizagem como um tipo de ajustamento social*. Entretanto, o que parece diferenciar estas duas frentes interpretativas dos discursos sobre aprendizagem é que o aprimoramento individual, apesar de estar substancialmente articulado ao ajustamento social, é um tipo de aprendizagem que acaba por se caracterizar como um pré-requisito sem o qual esta outra forma de aprendizagem não se efetivaria. De acordo com os estudos desenvolvidos por Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 70),

O movimento da Escola Nova, sem se constituir em um projeto totalmente definido, estruturava-se ao redor de alguns grandes temas e de alguns nomes mais destacados. A escola pública, universal e gratuita ficaria como sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada para todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um.

A partir destes autores, é possível definir, portanto, que uma das marcas educacionais que o movimento escolanovista imprime aos discursos sobre aprendizagem é do aperfeiçoamento dos indivíduos para ajustarem-se às novas demandas da sociedade. Nesse sentido, “As pressões por um tipo de educação condizente com a industrialização levavam à procura de um ensino mais prático, voltado para o desenvolvimento de habilidades exigidas para transformações concretas” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 74). Este aperfeiçoamento, por sua vez, tendo a aprendizagem como um mecanismo de efetivação, sugere um tipo de autocondução guiada pelo constante exercício de melhoramento dos indivíduos.

Esta autocondução aprimorada, por sua vez, é sugerida a partir do entendimento da aprendizagem como um mecanismo que ensine aos indivíduos a liberdade de praticar e se autogovernar. Entretanto, apesar da aprendizagem objetivar o aprimoramento do indivíduo, este exercício não está ligado a uma lógica individualista, mas, sim, a uma preparação para a vida em sociedade. Assim, o aprimoramento individual está articulado ao melhoramento do indivíduo para uma

vida coletiva. Este aprimoramento, ao se utilizar da aprendizagem como um mecanismo para a sua efetivação, condiciona o indivíduo a melhorar pela prática contínua desses modos de condução, conforme sugerem os trechos a seguir:

Quadro 25: Aprendizagem como mecanismo de aperfeiçoamento individual

O ótimo da educação assim entendida implica ortogenia, desenvolvimento perfeito, aquele que realize a expressão melhor da criatura. O que tudo se resumiria no seguinte conceito incisivo: educar é fazer viver mais e melhor, tomada aqui a expressão em seu legítimo sentido de vida útil, idealista, enriquecida, pautada pelos mais autênticos valores morais. Como foi dito, a educação realiza tais objetivos pela aprendizagem. Esta é seu mecanismo essencial e definidor.

Fonte: RBEP Vol. 3, Num. 7, p. 51, 1945.

Quadro 26: Aprendizagem como autogoverno

A aprendizagem aqui, por motivo ainda mais forte, também há de ser considerada como “serviço social”, mas em apropriado regime de trabalho coletivo ou individual, visando dar ao discente, com possibilidades amplas de livre preferência e *auto-governo*³⁴ tempo suficiente para agir por si mesmo, isto é, investigar, observar e experimentar, bem assim ou elaborar: numa palavra — *praticar*.

Fonte: RBEP Vol. 4, Num. 12, p. 354, 1945.

Conforme Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 70) destacam, o movimento da Escola Nova incorporou “de forma nem sempre sistemática, uma série de princípios pedagógicos que se afastam da transmissão autoritária e repetitiva de conhecimentos e ensinamentos, e procurava se aproximar dos processos mais criativos e menos rígidos de aprendizagem”. Entretanto, percebo que o que diferenciaria esses processos menos rígidos de aprendizagem em relação à naturalização e individualização da aprendizagem no presente seria um tipo de condução intencional que, como sugerem os materiais analisados, propõem uma aprendizagem para o melhoramento individual visando uma vida coletiva e não uma conduta exclusivamente individualista e autocentrada.

Portanto, o desenvolvimento das aptidões individuais visa a elevação dos indivíduos a uma vida social mais coesa e cooperativa. Do mesmo modo, outras apreensões sugerem este mesmo exercício interpretativo do ajustamento individual e social. Conforme o quadro nº28 abaixo, por exemplo, o ajustamento individual e

³⁴ Redação conforme as regras ortográficas da época.

social, sugerido no excerto que o precede, se daria pela aquisição de um tipo de comportamento intelectual, possível, de acordo com tais materiais, pela ferramenta da aprendizagem. Este comportamento intelectual, apesar de aparecer nomeado desta forma, pressupõe o mesmo exercício anteriormente sinalizado: de transformar um comportamento biológico em um novo tipo de comportamento, visando prioritariamente a inserção e a vida social.

Quadro 27: Aprendizagem como ajustamento individual e social

O clima natural da educação, assim compreendida, é o da democracia, tomada antes de tudo como regime de autêntico respeito à personalidade humana, considerado, por aplicação dessa mesma ideia, como regime que, a todos, sem preconceitos de qualquer espécie, ofereça iguais oportunidades na conquista dos conhecimentos e técnicas de produção, e na aquisição de atitudes e valores que elevem o indivíduo e a vida social. Já alguém afirmou que “se não há sociedade que possa ensinar a liberdade sem que a pratique, não menos certo é também que não há sociedade que possa praticá-la, sem que dela conheça o profundo e amplo significado”. A educação há de ter, na verdade, um sentido igualitário nas oportunidades; um sentido de liberdade, no desenvolvimento das capacidades e aptidões de cada qual; mas também, um profundo sentido de solidariedade social e, assim, de ordem e de cooperação.

Fonte: RBEP Vol. 7, Num. 19, p. 7, 1946.

Quadro 28: Aprendizagem como ferramenta para o comportamento intelectual

As relações dos homens entre si e com seu meio adquirem um novo nível, dominado por símbolos e “sentidos”, que têm de ser aprendidos e adquiridos, para a necessária integração social. Tal transformação importa em fazer que o comportamento biológico se torne um comportamento intelectual. E não só importa. O meio social agora o exige. O comportamento puramente biológico indica, antecipa operações intelectuais, mas não as exemplifica. Com a cultura, com a linguagem, o comportamento humano se faz simbólico, e não há como usar símbolos sem que o conteúdo do comportamento se faça intelectual, pois os símbolos precisam ser compreendidos de maneira comum, isto é, corrente e geral, e de maneira objetiva, isto é, impessoal. Desde que meu comportamento é geral e objetivo, o meu comportamento é intelectual.

Fonte: RBEP Vol. 23, Num. 57, p. 15, 1955.

Assim, ao denominar esta primeira categoria analítica de *psicobiológico*, localizo correlações entre estes campos discursivos (biológico e psicológico) na constituição do sujeito por elas descrito. Considerando o período histórico analisado, anoro-me nas análises tecidas por Silva (2015b) que, ao aprofundar-se especificamente no discurso eugênico no Brasil entre os séculos XIX e XX, delimita a emergência de uma nova forma de saber articulada pelos discursos de cunho biológico. Tais discursos, de acordo com autor, instituem uma *postura*

biodeterminista: “o discurso biológico vai se instituindo como uma forma de poder-saber fundamental para as novas ‘verdades’ que deveriam guiar os rumos da sociedade” (SILVA, 2015b, p. 18). Na perspectiva das análises aqui tecidas, esta *postura biodeterminista* também se manifesta de forma considerável pelo discurso psicológico propagado pela RBEP. Assim, pressupõe-se certa normalidade biológica que precisaria ser aprimorada para a vida em sociedade pela ferramenta da aprendizagem.

Os discursos biológicos inscritos na materialidade analisada, apesar de estarem articulados a uma postura determinista, também consideram que os sujeitos são constituídos por outras circunstâncias (não exclusivamente biológicas). Neste sentido, a força da adaptação a um meio social e/ou cultural, como desenvolvo no próximo subcapítulo, se articula diretamente a esta necessidade de modificar o comportamento originário (biológico) visando dois exercícios distintos e complementares: a vida em sociedade e uma autocondução aprimorada do sujeito. Estas condições indicam, conforme os materiais analisados, o sentido vital da educação defendida pelo movimento da Escola Nova no Brasil. Tais desdobramentos ficam evidentes no excerto que segue abaixo:

Quadro 29: O sentido vital da educação

Resulta do exposto que bem se pode definir educação como Herbert Spencer definiu vida: ajustamento das condições internas as condições externas. Ou seja, adaptação. Dewey, de modo categórico, afirma que educação é vida. Resulta igualmente que a educação se efetua como processo contínuo de crescimento, relacionado com as modificações do comportamento humano consequentes a experiência, quer a experiência vivida de maneira assistemática pelo educando, quer a conduzida de modo ordenado e sistemático, na aprendizagem regular do acervo cultural do grupo. [...]. Sem dúvida, a ação educativa, se bem compreendida e exercitada, tem o efeito de propiciar a manifestação mais cabal dos bons atributos do ser, que emergem do potencial nativo, o genótipo, o patrimônio hereditário, afeiçoando essas virtualidades a uma expansão plena do espírito, e acrescentando-as das incorporações de conhecimentos e formas de conduta consideradas úteis a boa ambientação do indivíduo como *socius*, como participante do agregado social.

Fonte: RBEP Vol. 3, Num. 7, p. 15, 1945.

Esta *postura biodeterminista* apontada por Silva (2015b) necessariamente não aparece nomeada pelo campo da biologia no recorte pesquisado. Durante as análises empreendidas, percebo que há um tipo de determinismo biológico nem sempre nomeado ou anunciado como tal, mas pulverizado por outros campos

discursivos (como o da Psicologia, por exemplo). Noguera-Ramirez (2011, p. 242), indica que este “novo” vocabulário da educação, marcado por palavras como crescimento, desenvolvimento e adaptação, pode ser compreendido como uma espécie de *moral biológica*. Segundo o autor, com o aparecimento do conceito de aprendizagem, a concepção de educação foi transformada: “A ênfase na formação do caráter, isto é, na função moral da educação e da instrução, concebida pela maior parte dos pedagogos do século XIX, vai mudando nos primórdios do século XX na direção dos novos processos” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 242).

Como esclarecido anteriormente, as análises tecidas vinculam-se a um tipo de leitura específica do escolanovismo no Brasil, ligadas a uma perspectiva interpretativa do pragmatismo norte-americano a partir de John Dewey. Nesse sentido, pode-se destacar que, apesar destas aproximações entre crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, comumente tratadas como sinônimos na literatura pedagógica atual, há dissonâncias consideráveis entre estes conceitos. Segundo Noguera-Ramirez (2011, p. 248), “pode-se dizer que, para Dewey, a aprendizagem é um tipo particular de experiência cuja consequência é adaptação, o crescimento ou o desenvolvimento do indivíduo”. Portanto, assim como apontam as análises, a aprendizagem é uma ferramenta educativa para alcançar determinados objetivos educativos e, dentre eles, nessa perspectiva, podem ser citados o crescimento e o desenvolvimento individual.

De acordo com esta narrativa, o aprimoramento dos indivíduos deve ocorrer no espaço da escola. O espaço escolar, portanto, serve como um espaço flexível para esta preparação básica que também irá nomear e selecionar os diferentes tipos de indivíduos mediante as suas aptidões específicas. Nesse sentido, percebe-se um movimento que propaga mais liberdade e igualdade a partir da individualização e flexibilização do espaço escolar neste processo de preparo e seleção dos indivíduos. Conforme apontamentos de Hillesheim e Guareschi (2007), este processo de individualização do espaço escolar para o aprimoramento das condutas individuais se dá, também, pelo advento da Psicologia. De acordo com as autoras, “O saber psicológico vem dar conta da tarefa de classificar e controlar os seres humanos, visto a preocupação com determinados aspectos da conduta humana, que passaram a serem compreendidos como problemáticos” (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007, p. 82). Portanto, é neste sentido que as aptidões individuais são melhoradas para um posterior ajustamento social.

Noguera-Ramirez (2011, p. 232) sugere que a construção do conceito moderno de aprendizagem esteve associado à emergência de outro conceito: o *interesse*. Nessa argumentação, sustenta que alguns estudiosos contemporâneos defendem a ideia de que o interesse é o conceito mais importante na pedagogia deste tempo, denominando-a de *psicopedagogia do interesse* (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 233). Tal apreensão possibilita que a escola se torne, como sugere o excerto a seguir, um espaço de redistribuição dos indivíduos conforme as suas aptidões. Essas aptidões, por sua vez, estão diretamente relacionadas aos interesses e motivações econômicas, políticas, culturais, sociais e também pessoais destes sujeitos:

Quadro 30: A escola na redistribuição dos indivíduos

A escola, é hoje, deve ser, sem dúvida, um processo de redistribuição dos indivíduos, segundo suas aptidões, pelos diferentes escalões do trabalho moderno; mas não há nenhuma escola e muito menos nenhuma escola uniforme e única, pela qual se possa passar de uma “classe” para outra. O próprio conceito de escola de “classe” desapareceu para se passar a considerar todo o sistema escolar, como um sistema contínuo, pelo qual todos se educam até o nível primário e daí, por seleção de capacidade e aptidões, alguns ou muitos prosseguem no nível médio e superior, em escolas tão variadas e flexíveis quanto possível, para atender à variedade de aptidões dos candidatos à educação, sem distinção de classe nem de situação econômica.

Fonte: RBEP Vol. 21, Num. 54, p. 22, 1954.

A flexibilização do espaço escolar se torna uma prática necessária para seleção e formação dessas aptidões. A aliança entre os campos da Pedagogia e da Psicologia, por exemplo, se efetiva por esta necessária individualização do espaço escolar. Essa individualização, visando a formação das aptidões individuais para uma sociedade em vias de modernização e industrialização, como se apresenta o caso do Brasil, formaria os sujeitos que ocupariam as posições dentro deste espaço social. Nagle (2009, p. 263) destaca que no Brasil houve praticamente uma sincronia entre a propagação das ideias e as mudanças institucionais comprometidas com a corrente escolanovista. Segundo o autor, “Aqui, como em outros lugares, o escolanovismo não surgiu, primeiro, como processo de especulação ou de teorização sobre a escolarização, para depois impregnar nas instituições escolares” (NAGLE, 2009, p. 263). Entretanto, a conexão entre o escolanovismo e a educação pública brasileira visando a formação de um tipo específico de sujeito para a

sociedade industrial que então se configura, só se torna possível por uma característica singular do caso brasileiro: as suas iniciativas, ao contrário das experiências de dimensão universal, foram de caráter público e estatal (NAGLE, 2009).

Nesta perspectiva, ao tratar sobre a crítica tecida à escola “tradicional” no contexto da emergência destas *novas pedagogias*, Noguera-Ramirez (2011, p. 241) sustenta os elos entre os campos da Pedagogia e Psicologia (dentre outros) ocorre, também, pela “virada na forma do governo pedagógico: a crítica à escola e à “pedagogia tradicional”, a defesa dos direitos e necessidades da criança pode ser facilmente percebida como parte de uma mudança na estratégia de governo”. Nesta linha interpretativa, sugere uma *economização* nos “procedimentos e mecanismos pedagógicos em função de uma eficiência nos seus resultados” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 241). Neste sentido, vislumbra-se a autocondução dos sujeitos que, guiados pelas suas aptidões aprimoradas, gozariam de mais autonomia e liberdade no espaço social, conforme aponta o trecho a seguir, ao relacionar as aprendizagens a novas formas de comportamentos possíveis:

Quadro 31: Influências dos estudos sobre Psicologia

Em face do caráter novo do conhecimento científico, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo. Se tudo isso se teria de dar em face tão-somente da evolução da teoria do conhecimento científico, ainda novos esclarecimentos nos viria trazer o progresso dos estudos da Psicologia. Tais estudos, com efeito, vieram demonstrar que a aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que, mesmo nos setores de pura compreensão ou de apreensão, somente através da experiência vivida e real é que a mente apreende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento.

Fonte: RBEP Vol. 26, Num. 63, p. 8, 1956.

Esta virada no governo pedagógico, como sugere Noguera-Ramirez (2011), se dá, também, pela articulação da Pedagogia a outros campos. Nagle (2009, p. 270), afirma que a posição da Psicologia é singular nesse quadro de influências do ideário reformista do escolanovismo no Brasil. Neste contexto, ela se apresentará de formas variadas (psicologia geral, do desenvolvimento, da criança, entre outras). Apesar dessas interpretações, ora mais amplas ora mais específicas,

[...] a psicologia aparece, muitas vezes, como o principal domínio científico que fornece os recursos para transformar a escolarização numa técnica altamente racionalizada e, assim, libertá-la de uma série de concepções errôneas, segundo as quais a tarefa educativa é, exclusivamente, questão de tato, de dom, de intuição, de prática, de vocação; com efeito, é por meio dos estudos psicológicos que se conhece a natureza da criança, a dinâmica dos seus interesses e desejos, as leis de seu crescimento mental e suas tendências. (NAGLE, 2009, p. 270)

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o movimento escolanovista sustenta muitas de suas críticas à escola “tradicional” a partir das múltiplas influências do campo da Psicologia e atrelado a uma *moral biológica* (NOGUERA-RAMIREZ, 2011). Portanto, pelo *status* de ciência que lhe é conferido pelo momento histórico, ela é legitimada no espaço científico e, desta forma, autorizada a falar sobre a constituição dos indivíduos inseridos no espaço escolar. Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005, p. 44) destacam que ainda na década de 1920, com a disseminação do movimento da Escola Nova, objetivava-se um novo sujeito: “a psicologia e a pedagogia se organizaram com o propósito de estabelecer uma nova educação que possibilitasse a produção de um novo cidadão e o assentamento de uma nova raça: sadia e ativa”. Nesse sentido, pode-se afirmar que a Psicologia, como campo de saber científico emergente no Brasil, sustenta parte desta tendência dos discursos sobre aprendizagem que visam o melhoramento dos indivíduos pelo aperfeiçoamento de suas aptidões. De acordo com as autoras anteriormente mencionadas,

É importante salientar que a Escola Nova valorizava o discurso científico, especialmente os advindos dos estudos da Psicologia, com o objetivo de melhor conhecer aquela a quem se pretendia ensinar: a criança. Podemos dizer que a psicologia, no Brasil, se insere na área da educação entre 1931 e 1934, tomando as crianças como objeto psico-médico-biológico, passíveis de serem medidas, testadas, ordenadas e denominadas normais e anormais. (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005, p. 44)

Assim, o foco da aprendizagem como aperfeiçoamento individual, apesar de se inscrever nessa virada do governmento pedagógico, também objetiva o ajustamento social. Este ajustamento imbrica-se, de acordo com os materiais analisados, aos anseios democráticos propagados pelo movimento renovador. O aprimoramento individual e ajustamento social não são, neste contexto, processos antagônicos, mas complementares. O próprio aperfeiçoamento individual é uma atividade, dentro desse ideário educacional, com foco na vida em sociedade e justificado segundo uma atmosfera democrática.

Rose (2011) ao situar a Psicologia Social do início do século XX, salienta a reiterada relação deste campo de saber específico com o ideário democrático deste momento histórico. De acordo com o autor, “governar cidadãos de maneira democrática significa governa-los através de suas liberdades, escolhas e solidariedades, e não apesar delas. Significa fazer dos sujeitos, de suas motivações e inter-relações [...] aliados do governo” (ROSE, 2011, p. 164). Conforme apontamentos do autor, a formação de sujeitos para a vida democrática estaria intrinsicamente relacionada ao aperfeiçoamento dos indivíduos e do melhoramento de sua capacidade de condução autônoma e individual. Este aperfeiçoamento individual, por sua vez, implica uma maior capacidade de vida em uma sociedade democrática: para o trabalho, para o convívio, dentre outros. Nesse sentido, a condução individual não anula ou exclui a participação de vida social, mas a qualificaria, conforme aponta o excerto a seguir:

Quadro 32: A formação do cidadão para a sociedade democrática

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, primariamente, uma escola preparatória para os estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É pois uma escola, que é o seu próprio fim e que só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isso mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola prática, de iniciação ao trabalho de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

Fonte: RBEP Vol. 29, Num. 70, p. 8, 1958.

Tomando a definição de uma *moral biológica* a partir de Noguera-Ramirez (2009) como uma grade interpretativa, é possível afirmar que neste momento histórico caracterizado como democrático, também ocorre o advento de um novo vocabulário a partir desta compreensão psicobiológica da sociedade. De acordo com Rose (2011, p. 166), este novo vocabulário surge pela necessidade de se compreender os problemas que atormentam as sociedades democráticas. Pare este autor, a Psicologia “forneceria os meios para a formação de propostas de resolução de problemas que, por um lado, estivessem de acordo com o conhecimento científico racional e, por outro, concordassem com os valores democráticos das sociedades ocidentais, liberais, pluralistas e individualistas” (ROSE, 2011, p. 166). Nesse sentido, o autor indica que a *expertise* psicológica (neste caso, tanto individual quanto social) esteve diretamente conectada às novas formas de governar sujeitos, assumidas e disseminadas pelas sociedades democráticas do século XX.

Nas análises empreendidas por Ó e Carvalho (2011), também é apontada a emergência de uma nova gramática educativa. Sugere-se, nessa perspectiva, que “pela via das psico-ciências, o início de Novecentos assistiu ao nascimento no interior da instituição escolar de uma nova gramática do corpo e da alma, que transformaria a subjetividade infantil numa forma calculável e, por isso, governável” (Ó; CARVALHO, 2011, p. 42). De acordo com os autores, pelas novas características telescópicas e microscópicas do espaço escolar, a interioridade dos sujeitos nela confinados se tornaria mais visível, possibilitando a descoberta de *posições* destes sujeitos, ao se tornar possível tecer descrições pormenorizadas dos mesmos. Tais apreensões, aparentemente focadas somente nas individualidades psicobiológicas, também estavam, conforme apontam as materialidades analisadas e os estudos por ora citados, estritamente vinculados ao projeto de ajustamento social das emergentes sociedades democráticas, como se apresenta o caso brasileiro. São tais análises que são elaboradas na continuidade.

4.2 APRENDIZAGEM PARA AJUSTAMENTO SOCIAL

Como aponte nas análises iniciais deste capítulo, percebo que as categorias até então delineadas mostram-se conectadas. Considerando aspectos descritos no desenvolvimento da primeira, é possível pontuar que as relações entre o aperfeiçoamento individual e o social são de complementaridade: nesta perspectiva de interpretação, aperfeiçoa-se o indivíduo para que este qualifique o corpo social. Entretanto, cabe ressaltar que esta análise se insere no que Cunha (2000) denomina de *antinomia do pensamento pedagógico brasileiro*. Ao enfatizar que o movimento educacional renovador se caracterizou como um conjunto de ideias conduzidas pelo espírito da modernidade (CUNHA, 2000, p. 250), o autor delimita o novo tipo de sujeito a ser formado por esta escola renovada: marcado pela formação para industrialização e modernização. Tais características, segundo Cunha (2000), inseriram-se nos ideais renovadores brasileiros pela racionalização das relações sociais ligada ao modelo fabril dominante em um período de ascensão industrial.

Ao considerar a *antinomia do pensamento pedagógico brasileiro*, Cunha (2000) sinaliza que, apesar de todas as divergências existentes dentro do movimento escolanovista, este corpo doutrinário comum tomou basicamente dois caminhos divergentes no que tange às interpretações relativas à racionalização inserida nesta atmosfera moderna e pautada por preceitos científicos. Um primeiro caminho aponta na direção dos indivíduos ficarem submetidos ao grupo, indiciando que a individualidade nada mais representa do que adaptação cega a noções como “progresso”, “desenvolvimento” e “modernização” do país (CUNHA, 2000, p. 252). Entretanto, Cunha (2000) também sustenta que esta foi apenas uma das faces do escolanovismo no Brasil, indicando que a *segunda face da Escola Nova brasileira* (fortemente articulada a John Dewey) buscou articular uma relação de maior equilíbrio entre os aspectos individuais e sociais:

De um lado, o indivíduo, com seus traços psicológicos singulares, suas necessidades pessoais, seu desenvolvimento cognitivo, e, de outro, as exigências da ordem social. Foi a impossibilidade de sustentação desse delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade que tornou possível o afloramento e a hegemonia da versão tecnicista da escola renovada (CUNHA, 2000, p. 252).

Portanto, ao apontar estes distanciamentos dentro do próprio movimento, é importante que se destaque que a hegemonia da vertente tecnicista que se sobressaiu no Brasil conforme apontamentos de Cunha (2000) não têm relações com as defesas empreendidas por parte do movimento renovador mais articulado a uma vertente deweyana. Esta *segunda face do movimento* (CUNHA, 2000), comprometida com um tipo específico de interpretação do pragmatismo norte-americano e principalmente das ideias educacionais de John Dewey, articula uma relação intrínseca que deveria resultar da obra educacional: o aperfeiçoamento individual para o ajustamento social. Nos dois excertos seguintes estas relações de reciprocidade entre os âmbitos individuais e sociais são explicitados com clareza, destacando relações não individualistas, mas de cooperação e solidariedade:

Quadro 33: Aprendizagem como aperfeiçoamento do indivíduo e do grupo social

Educação é o processo de crescimento baseado na experiência a condicionado pela aprendizagem, no sentido da integração do indivíduo e sua melhor adaptação ao meio físico, ao vício vivo e ao meio social, e que, por sua devida generalização, conduz a um contínuo aperfeiçoamento do grupo.

Fonte: RBEP Vol. 3, Num. 7, p. 54, 1945.

Quadro 34: Educação para ajustamento social

O clima natural da educação, assim compreendida, é o da democracia, tomada antes de tudo como regime de autêntico respeito à personalidade humana, considerado, por aplicação dessa mesma ideia, como regime que, a todos, sem preconceitos de qualquer espécie, ofereça iguais oportunidades na conquista dos conhecimentos e técnicas de produção, e na aquisição de atitudes e valores que elevem o indivíduo e a vida social. [...]. A educação há de ter, na verdade, um sentido igualitário nas oportunidades; um sentido de liberdade, no desenvolvimento das capacidades e aptidões de cada qual; mas também, um profundo sentido de solidariedade social e, assim, de ordem e de cooperação. Só nessa compreensão, como se tem observado, é que a educação e a democracia podem ser consideradas aspectos de um mesmo processo de desenvolvimento e de ajustamento social.

Fonte: RBEP Vol. 7, Num. 19, p. 7, 1946.

Assim, esta perspectiva deweyana da educação renovada busca uma relação de equilíbrio entre estes polos que a compõem: “valorizar os aspectos psicológicos individuais sem desviar a escola de suas funções socializadoras” (CUNHA, 2000, p.

53). Em outra reflexão, Cunha (1994) salienta que o ideário renovador desta *segunda face do escolanovismo* foi marcado por uma dupla natureza. Nesse sentido, esclarece que o fim do movimento da Escola Nova não era o indivíduo: “Todo o esforço dos escolanovistas em prol da observação das peculiaridades individuais é norteado pela ideia da conquista de uma sociedade harmoniosa por intermédio da escola” (Cunha, 1994, p. 68). A Psicologia, portanto, proveria alguns instrumentos para alcançar este fim social e não meramente individual. Nesta perspectiva, também ressalta que muitas interpretações atuais da Escola Nova no Brasil ligam este movimento a características psicologistas, individualistas e a uma prática pedagógica espontaneísta. E a partir de tal apreensão equivocada é que o escolanovismo é “acusado” de desprezar as matérias escolares e o foco do ensino com o predomínio das terminologias do campo da Psicologia (CUNHA, 1994, p. 65).

Portanto, ao se configurar como um instrumento para alcançar objetivos de cunho social, esta Psicologia que sustenta alguns elementos do movimento renovador no Brasil, associa-se ao que Rose (1998, p. 35) denomina de *governo da subjetividade*. Esta noção de governo, segundo o autor, define “uma certa forma de buscar a realização de fins sociais e políticos através da ação, de uma maneira calculada, sobre as forças, atividades e relações dos indivíduos que constituem uma população” (ROSE, 1998, p. 35). Assim, a Psicologia como instrumento de intervenção para fins sociais está diretamente articulada à resolução de demandas sociais, pois “a subjetividade se tornou um recurso na administração dos problemas da nação” (ROSE, 1998, p. 35). Neste sentido, a renovação da nação brasileira, na perspectiva deste ideário reformador, passaria pelo aperfeiçoamento individual (utilizando-se de técnicas/conhecimentos psicológicos) visando este aprimoramento coletivo.

Assim como também apontam elementos dos excertos abaixo, a formação deste “novo” cidadão brasileiro visava atender às particularidades individuais, porém com *objetivos e aspirações comuns*. Estes objetivos comuns, por sua vez, caracterizavam um projeto de *abrasileiramento* da nação através dos programas escolares renovados. Neste ponto, Cunha (1994, p. 65) ressalta que, ao contrário de análises veiculadas na atualidade sobre o movimento da Escola Nova caracterizam-na como um movimento que desprezava os programas de ensino, o conteúdo e as matérias ao privilegiar a atividade do educando. Neste sentido, Cunha (1994)

argumenta que há equívocos de ordem de compreensão do movimento renovador, especialmente da perspectiva que compõem a sua *segunda face*. Os renovadores não descartavam estes programas, apenas propunham, aliados aos recentes campos de saber emergentes (como a Psicologia e a Sociologia) reformulações educacionais sem abrir mão da condução pedagógica: “Afim, é nos programas que se concentram os fins sociais da escola, os ensinamentos capazes de homogeneizar todo o povo de modo a torna-lo integrado aos objetivos do Estado” (CUNHA, 1994, p. 70).

A formação deste novo sujeito *abrasileirado* e ajustado à nação está diretamente articulado, como apontam os excertos seguintes, a um tipo de *eficiência social*. De acordo com Cunha (2000), esta necessidade de eficiência está diretamente articulada ao signo da *vida moderna* que inspirava os movimentos da sociedade brasileira e que também inspiram esta remodelação da escola em curso.

O movimento educacional renovador, que desde então ficou conhecido como Escola Nova, tem sido descrito como um conjunto de ideias conduzidas pelo espírito da modernidade. A origem dos ideais de modernização da sociedade brasileira pode ser localizada no final do século XIX, quando o país foi tomado pela perplexidade de ter que encontrar novos rumos a seguir (CUNHA, 2000, p. 250).

Assim, pode-se afirmar que a formação deste novo e necessário sujeito da nação brasileira passa pela sua eficiência social. Esta eficiência, por sua vez, caracteriza- pela capacidade de exercer as funções exigidas por este novo tempo. A educação, nesta perspectiva, teria a missão de formar este novo sujeito conforme as suas aptidões visando suas funções sociais. Neste sentido, “o individualismo escolanovista, portanto, não pode ser atribuído às influências da Psicologia, mas sim às concepções políticas dentro das quais o pensamento escolanovista se move” (CUNHA, 1994, p. 70). A formação e o foco no sujeito tem por objetivo o ajustamento dos indivíduos ao grupo social, como apontam os excertos a seguir:

Quadro 35: A formação do cidadão brasileiro

Está claro que essa escola, nacional por excelência, a escola da formação de brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns. [...]. O País é um só, com uma só língua, uma só religião, uma só cultura e em caminho para a unificação social em um só povo, distribuído por classes, mas classes abertas e de livre e fácil acesso.

Fonte: RBEP Vol. 29, Num. 70, p. 25, 1958.

Quadro 36: Educação para eficiência social

O sistema de educação do estado democrático moderno, convém repetir, não é tal sistema (vigente até 1930 no país), mas de escolas públicas destinadas a oferecer oportunidades iguais ao indivíduo e ministrar-lhe educação para o que se costuma chamar de *eficiência social*, ou seja, o preparo para o exercício das suas funções sociais de *cidadão*, de *trabalhador* (concebido o termo sem nenhuma conotação de classe) conforme as suas aptidões e independente de suas origens sociais, e de *consumidor* inteligente dos bens materiais e espirituais da vida.

Fonte: RBEP Vol. 39, Num. 89, p. 11, 1963.

A renovação social como obra educacional não é defendida no movimento reformador como um tipo de descarte do que não fosse *atual*. Cunha (1994, p. 67), apresentando dados obtidos em sua pesquisa sobre as concepções fundamentais no ideário escolanovista no Brasil (especificamente analisando textos de revistas variadas no período 1930 a 1945), salienta aspectos do sentido vital da educação defendido pelo movimento. Segundo o autor, no ideário escolanovista busca-se o “desenvolvimento de um programa de atividades em que *os conhecimentos que a vida exige sejam integrados no comportamento geral do aluno*”. Assim, “torna-se importante colocar *a criança dentro da tradição que a precedeu e do meio físico em que vive*” (CUNHA, 1994, p. 67). Neste sentido, a renovação social não significa o descarte das organizações sociais e culturais precedentes, mas a adaptação dos “novos” sujeitos via formação educacional para a vida em sociedade.

A modelagem individual das novas gerações para a vida em uma sociedade democrática insere-se no que Rose (1998) define como o *governo da alma*: “as ciências psicológicas estão intimamente envolvidas com programas, cálculos e técnicas para o governo da alma. O desenvolvimento, no século XX, das ciências psicológicas abriu novas dimensões para o nosso pensamento”. A renovação educacional, portanto, não tem por objetivo descartar a tradição educacional e social pré-existente, mas, sim, conduzir os sujeitos a novas formas aperfeiçoadas de

autocondução, condizentes com o espírito da modernidade. O ajustamento social, nesta perspectiva, delimita que sujeitos aperfeiçoados e com uma boa capacidade de se autoconduzirem no espaço social proveriam as condições para uma vida em sociedade mais igualitária e justa, como aponta o trecho a seguir:

Quadro 37: Educação como renovação social

A obra de reestruturação fraternal da sociedade só pode resultar de uma política que se revista de progressiva capacidade renovadora na medida em que, por ser antes de tudo uma política de educação, souber modelar espiritualmente as novas gerações, e selecionar-lhes os valores mentais, segundo fórmulas inspiradas num ideal de justiça perfeita.

Fonte: RBEP Vol. 4, Num. 12, p. 347, 1945.

Cunha (1994, p. 69), destaca que a “Psicologia, embora seja uma das ciências básicas da Escola Nova, não constitui, isoladamente das ciências sociais, o cerne do pensamento escolanovista”. O autor sugere que a Psicologia forneceu os meios necessários para que a escola renovada investigasse melhor as características infantis e fosse um local capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo (CUNHA, 1994). Nesta mesma direção, Rose (2011, p. 109) argumenta sobre o advento da Psicologia: “Não é acidente que a Psicologia — enquanto uma linguagem, um conjunto de normas, um corpo de valores, uma coleção de técnicas, uma pletera de *experts* — exerça papel tão significativo nas tecnologias de governo das democracias liberais”. Como é possível se evidenciar nas análises aqui empreendidas, a escola mostrou-se um terreno fértil e prático para utilização da Psicologia como ferramenta de governo. Apesar das ferramentas de aperfeiçoamento individual advirem prioritariamente do campo da Psicologia, sua utilização ocorre no campo da educação. Segundo Rose (2011, p. 110), este

Governo se faz por meio da educação dos cidadãos, tanto no que tange aos seus papéis profissionais quanto no que diz respeito às suas vidas pessoais — nas linguagens através das quais eles interpretam suas experiências, nas normas através das quais eles devem buscar melhorar a si mesmos. Isso é exercido através de agenciamentos de forças diversas — leis, edificações, profissões, técnicas, mercadorias, representações públicas, centros de cálculo e formas de julgamento — ligados àqueles agenciamentos mais ou

menos estáveis de pessoas, coisas, pensamentos, dispositivos e formas de conhecimento aos quais chamamos de educação.

Assim, Rose (1998, p. 42) pontua que as sociedades democráticas, ao utilizarem-se das ferramentas do emergente campo da Psicologia para o governo dos seus cidadãos, não realiza tal tarefa de forma coercitiva. Destaca, neste sentido, que “o governo da subjetividade exige, pois, que as autoridades ajam sobre as escolhas, os desejos e a conduta dos indivíduos de uma forma indireta”, pois os cidadãos de uma democracia devem regular a si próprios. Portanto, as análises realizadas salientam que a Psicologia, apesar de central, se apresenta como uma ferramenta para o aprimoramento individual visando uma sociedade ajustada e coesa. Assim sendo, o destaque da Psicologia no campo educacional, na perspectiva de análise aqui empreendida, está mais direcionada a um novo tipo de condução individual no grupo social do que a um viés exclusivamente individualista. A reforma e as ideias educacionais que a subjazem, objetivando uma vida democrática, demonstram que a educação torna-se um dos campos primordiais em que se articula a formação de um novo tipo de cidadão.

Como mencionado anteriormente, estas análises configuram-se na atmosfera do que Noguera-Ramirez (2011, p. 241) conceitua como uma *virada no governo pedagógico*. Na delimitação da Modernidade como uma *sociedade educativa*, Noguera-Ramirez (2011, p. 21) faz uma leitura de cunho mais amplo e distingue três momentos marcados por diferentes ênfases pedagógicas: o primeiro, de acordo com autor, está localizado entre os séculos XVII e XVIII e é por ele denominado de o “momento da instrução/ensino”; o segundo momento estaria localizado no final do século XVIII e é nomeado de o “momento da educação liberal”, pelo aparecimento de um novo conceito de educação e de sua ligação com questões relacionadas à liberdade e à natureza humana; já o terceiro e último momento, de acordo com o autor, estará relacionado à emergência do conceito de aprendizagem no final do século XIX.

Mesmo considerando que as três ênfases definidas pelo autor não estão diretamente relacionados à organização educacional brasileira, mas descrevem um campo conceitual mais amplo e talvez mais condizente com as realidades educacionais de outros países/regiões, é possível localizar o movimento renovador escolanovista no segundo momento, ligado ao aparecimento de um novo conceito

de educação. E, no deslocamento de um momento para o outro é que se configura a *virada no tipo de governo pedagógico*: da instrução/ensino “tradicional” para um *novo conceito de educação*, como sugere Noguera-Ramirez (2011).

Entretanto, como salienta Cunha (1994, p. 69), “o respeito à personalidade e ao pleno desenvolvimento da criança não são fins em si, mas instrumentos para a construção de um projeto de sociedade”. Portanto, os escolanovistas, dentro desta perspectiva, “se recusam a colocar em plano secundário os conteúdos das matérias dos programas de ensino”. Assim, apesar desta *virada no tipo de governo pedagógico* e das novas concepções educacionais vigentes, não se abre mão de programas escolares mínimos. A virada pedagógica ocorre, como sugere o excerto a seguir, a partir de um trabalho pedagógico mais focado no *pensamento reflexivo* e na condução do aluno para *viver inteligentemente* em uma sociedade pautada pelos ideais democráticos:

Quadro 38: Ideias escolares para a democracia

Esses novos conceitos e aspirações não se concretizaram imediatamente. Os moldes antigos eram resistentes e todo o século dezanove foi uma luta por técnicas e processos novos, que permitissem a plena realização dos ideais escolares da democracia. Só muito lentamente é que a escola comum se emancipou dos modelos intelectualistas para dar lugar à escola moderna, prática e eficiente, com um programa de atividades e não de *matérias*, iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a *viver inteligentemente e a participar responsabilmente da sua sociedade*.

Fonte: RBEP Vol. 26, Num. 63, p. 4, 1956.

Seguindo as análises aqui empreendidas, percebe-se que a relação mais intensa da Psicologia visando o aperfeiçoamento individual e o posterior ajustamento social se dá pela aprendizagem como um tipo de ferramenta. Considerando as influências da Psicologia no governo das subjetividades para uma vida democrática, também se percebe que tais técnicas de condução individual estão diretamente relacionadas aos aspectos da aprendizagem, pois não se aprende somente matérias escolares, mas um novo modo de condução individual a partir do que é ensinado na escola. Assim, Cunha (1994, p. 70) argumenta que

No discurso dos escolanovistas, a Psicologia aparece como uma ciência instrumental, a serviço dos conhecimentos fornecidos pelas ciências sociais e, em última instância, por diretrizes políticas. Esses conhecimentos e diretrizes, por sua vez, só podem ser viabilizados na medida em que contarem com técnicas de controle do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar destas relações, também é importante ressaltar que as críticas direcionadas a uma escola “tradicional”, caracterizada como *intelectualista, verbalista e intelectualista* no próprio *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, não anulam a prática pedagógica da condução e a própria exigência de um programa mínimo de ensino. Segundo Cunha (1994, p. 67), o que os escolanovistas buscam não é abolição do ensino, mas a modernização dos programas de ensino pautado por discursos científicos de diferentes campos de saber, como a Biologia, a Sociologia e Psicologia. Neste sentido, destaca que o plano psicológico foi o que influenciou diretamente os conceitos de ensinar e aprender, ao sugerir um deslocamento de uma ênfase de transmissão para uma ênfase de autocriação (CUNHA, 1994, p. 68). As influências de diferentes campos e, em especial, o da Psicologia, ficam evidentes nos recortes seguintes:

Quadro 39: Aprendizagem para o ajustamento social

Se pudéssemos fazer frente às situações que a vida nos apresenta, utilizando apenas o equipamento inato de comportamento que trazemos ao nascer, por certo, pouco, ou nenhum, progresso alcançaríamos. Sempre, porém, que tais reações inatas se revelam insuficientes ou inadequadas para enfrentarmos situações novas ou imprevistas, ficamos perplexos porque, sentindo fracassar os ajustamentos prévios, somos solicitados a buscar novos ajustamentos, até que alcançamos a resposta ou reação que convém à situação: — aprendemos então novas respostas ou novas maneiras de agir, que incorporamos à nossa conduta como formas progressivamente adaptadoras do comportamento.

Fonte: RBEP Vol. 25, Num. 61, p. 1, 1956.

Quadro 40: Aprendizagem como processo contínuo

No simples processo de viver — processo biológico — há, pois, um fermento permanente, pelo qual as necessidades são atendidas de forma a que a re-integração não seja simplesmente a volta ao estado anterior, mas a criação de um novo estado ou situação, com suas novas necessidades e seus novos problemas. O que o organismo aprende coloca-o em condições de fazer novas exigências em relação ao ambiente.

Fonte: RBEP Vol. 23, Num. 57, p. 13, 1955.

Portanto, os saberes pedagógicos não são abolidos, mas renovados a partir das influências de diferentes campos de saber. “Os métodos pedagógicos renovados, com o intuito de privilegiarem a atividade do educando, não dispensam um programa de matérias” (CUNHA, 1994, p. 68). Assim, percebe-se que diferentes campos de saber, articulados pela legitimidade dos discursos científicos modernos, não anulam a necessidade do saber pedagógico na condução dos sujeitos na escola. Esta articulação de diferentes campos de saber delinea um processo de renovação, inscrita no que, aliada a Noguera-Ramirez (2011), anteriormente sinalizei como uma *virada no governo pedagógico*, que, no caso brasileiro, se dá especialmente na primeira metade do século XX.

Silva (1998, p. 12) argumenta que “o ser contemporâneo é, sem dúvida, um objeto sitiado por tecnologias do eu que vão da religião até as formas mais *científicas* de regulação da conduta”. Assim, esta composição dos saberes pedagógicos atravessados por diferentes campos está atrelada a um tipo de progresso ancorado em uma narrativa histórica que compreende a história como evolução. Segundo Silva (1998, p. 11), esta narrativa que compõe a constituição de um sujeito cognitivo mais aprimorado está diretamente articulada a formas supostamente evoluídas e científicas de compreender a educação. A leitura que proponho, como desenvolvi nos capítulos anteriores, está articulada a um viés histórico que busca por continuidades/descontinuidades e não necessariamente compreende esta *virada* como uma evolução.

Assim, apesar da compreensão acerca da aprendizagem, dentro deste cenário de *virada no governo pedagógico* (Noguera-Ramirez, 2009) estar fortemente articulada a um viés psicológico, há também determinantes biológicos nesta variante. Cunha (1994, p. 67), ao discorrer sobre a modernização dos programas escolares, destaca razões de ordem biológica, pois “leis do desenvolvimento humano, e do educando em particular, condenam que se ministre para todas as crianças, ao mesmo tempo, a mesma quantidade e a mesma qualidade de conhecimento”. Assim, as relações entre a Psicologia e Biologia sustentam o aperfeiçoamento individual e social. Como sustentam os excertos anteriores (quadro nº39 e nº40), a aprendizagem surge como uma ferramenta para

este exercício de aperfeiçoamento constante, pois a adaptação não é um fim, mas um exercício ininterrupto e que exige do indivíduo certas habilidades que esta escola reformada deveria prover.

Esta apreensão da aprendizagem como exercício ininterrupto de aperfeiçoamento também está relacionada à ideia de *hábito*. Segundo Noguera-Ramirez (2009, p. 245), a partir de uma perspectiva de compreensão educacional com John Dewey, o *hábito* não indica *habituação* (posição passiva, acomodação, costume). Assim, “hábito, na perspectiva da educação segundo Dewey, implica uma condição ativa por parte do indivíduo” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 245). Deste modo, o ajustamento social proposto pelos escolanovistas não está articulado à passividade, mas a um exercício constante de aprimoramento. Cada posição adquirida a partir do que foi aprendido sugere novas readequações. E este exercício ininterrupto de (re)adequação e (re)ajustamento é o que se compreende, nesta perspectiva, pelo *hábito*.

Portanto, como sustenta Noguera-Ramirez (2011, p. 245), os povos civilizados, ao contrário das sociedades primitivas e selvagens (marcadas pela adaptação, acomodação e submissão ao meio), “produzem hábitos que por sua vez, transformam o ambiente, mas esses hábitos não são completamente fixos ou móveis: trata-se de comportamentos mais ou menos flexíveis, produto da plasticidade e da capacidade de aprender”. A aprendizagem seria a ferramenta que possibilita que os sujeitos se aperfeiçoem a tal ponto que este exercício se um torne hábito, possibilitando a configuração de uma postura ativado sujeito frente ao ambiente, como sugere o trecho a seguir:

Quadro 41: Hábito como base da aprendizagem

A modificação operada no organismo constitui o que chamamos de hábito, que consiste em mudanças de estruturas e é a base da aprendizagem orgânica. O hábito é a aquisição pelo organismo de certa propensão ou predisposição a atuar de certo modo, para chegar mais facilmente ou mais diretamente à fase consumatória do comportamento. Não é essencialmente uma inclinação à repetição, que se dá apenas quando o ambiente se conversa idêntico. Se houver alteração no ambiente, já o hábito se apresenta como a disposição para se reintegrar na nova situação, com as alterações de reajustamento indispensáveis.

Fonte: RBEP Vol. 23, Num. 57, p. 12, 1955.

O hábito também pode ser compreendido a partir de Bateson (1972) define como um *deutero-aprendizado*. Dentro desta perspectiva, os conteúdos/matérias escolares são importantes e necessários nos processos de aprendizagem. Entretanto, o hábito está articulado a um tipo de postura que se desenvolve não pela repetição exaustiva, mas pelas marcas dos exercícios ininterruptos e contínuos de aperfeiçoamento individual e característicos, segundo Bateson (1972), dos *deutero-aprendizados*. Apesar de a aprendizagem aparecer descrita como um processo contínuo e infindável, não significa que os exercícios que a compõem sejam meramente repetitivos. Aprender pelas experiências significa adaptação e readaptação constante. O hábito, nesse sentido, é o aperfeiçoamento desta autocondução individual e não a simples repetição do mesmo. O hábito é um tipo de postura ativa do sujeito em relação ao meio.

Em sua Tese de Doutorado, Pistóia (2009, p. 127) analisou estudos desenvolvidos por Gregory Bateson, especialmente aqueles relacionados ao que o autor define como a *ecologia da mente*. Pistóia (2009) localiza Gregory Bateson no grupo de estudiosos contemporâneos focados no que denomina de *pensamento sistêmico*, junto a Edgar Morin e Humberto Maturana, por exemplo. Ao fazer esta localização, a pesquisa citada conecta os estudos desenvolvidos por Gregory Bateson dentro de uma grade interpretativa que faz associações entre os campos da psicologia e da biologia, com aproximações interessantes em relação às propostas dos escolanovistas brasileiros, especialmente com este grupo que compõem a sua *segunda face* (CUNHA, 2000). Segundo esta ampla pesquisa de Pistóia (2009, p. 72),

O pensamento sistêmico é pensamento de processo, a forma torna-se associada ao processo, a inter-relação à interação e os opostos são unificados pela oscilação. A plasticidade e a flexibilidade internas dos sistemas vivos, cujo funcionamento é controlado mais por relações dinâmicas do que por rígidas estruturas mecânicas, dão origem a numerosas propriedades características, que podem ser vistas como aspectos diferentes do mesmo princípio dinâmico da auto-organização. Um organismo vivo é um sistema auto-organizador, o que significa que sua ordem em estrutura em função não é imposta pelo meio ambiente, mas estabelecida pelo próprio sistema.

Assim, o hábito é uma condição adquirida pelo aperfeiçoamento individual mediante a ferramenta da aprendizagem. Como sugere a pesquisa acima citada, o organismo vivo não é passivo, mas pressupõe auto-organização e uma postura ativa frente ao ambiente. Pistóia (2009, p. 127) também destaca que “para Bateson a mente é um processo interativo e contínuo de adaptação que não está localizado no corpo e pressupõe as relações do organismo no seu ambiente”. Neste sentido, a aprendizagem como uma experiência contínua está atrelada a uma adaptação que pressupõe aspectos variados e de diferentes ordens, como a psicológica, a biológica e a social. Portanto, na continuidade, serão desenvolvidos aspectos da terceira tendência dos discursos sobre aprendizagem na RBEP e que compreende a aprendizagem como experiência e que, de alguma forma, sintetiza as discussões até então aqui estabelecidas.

4.3 APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA

Como articulei nas primeiras sinalizações analíticas deste capítulo, a aprendizagem é compreendida, dentro da materialidade analisada, como uma postura desejável e como um tipo de ferramenta que os sujeitos devem utilizar para exercitarem-se no aperfeiçoamento individual visando o ajustamento social. Neste sentido, esta terceira tendência está mais articulada ao desenvolvimento da aprendizagem como um tipo de experiência visando este movimento de aperfeiçoamento individual e social.

A aprendizagem como experiência, dentro desta trama analítica específica, sugere a articulação de uma ferramenta que operacionaliza os movimentos de aperfeiçoamento individual e do ajustamento social. Entretanto, antes de mergulhar nas análises de forma mais aprofundada, é importante ressaltar que esta compreensão da aprendizagem como experiência não está conceitualmente relacionada à *naturalização da aprendizagem* (BIESTA, 2013b) e às *pedagogias do aprender a aprender* (DUARTE, 2001). Por outro lado, apesar desta relação não ser direta, Noguera-Ramirez (2011, p. 246) salienta que alguns traços da teoria da experiência tecida por John Dewey “evocam a divisa contemporânea sobre a necessidade de *aprender a aprender* e a chamada *abordagem por competências* ou

educação por competências”. Assim, apesar de evocar uma divisa, estas compreensões acerca da aprendizagem são diferentes e são, portanto, tais distanciamentos que pretendo evidenciar nesta terceira e última via analítica.

Apesar das tendências aqui delineadas (psicobiológica, sociológica e filosófica) se alinharem à ideia da Escola Nova e às novas proposições educacionais, isto não significa, sobremaneira, que a tarefa educativa estaria, assim, anulada. Segundo Noguera-Ramirez (2011, p. 247) “evidentemente, se tratava de um abandono da velha educação, mas não um abandono da própria ideia de educar”. Assim, não há um descarte, mas um rearranjo “na dinâmica das forças: uma forma de governo que implique o menor investimento de forças, porém que garanta um governo mais permanente e estendido” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 247).

Apesar destes deslocamentos, John Dewey, autor que inspira de forma destacada esta *segunda face do escolanovismo no Brasil* (CUNHA, 2000), “não desenvolve explicitamente um conceito de aprendizagem, mas seu conceito de experiência educativa se confunde com o de aprendizagem e este, por sua vez, com os conceitos de crescimento, desenvolvimento e adaptação” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 248). Assim, a aprendizagem não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta para alcançar outros objetivos, como o aperfeiçoamento individual e o ajustamento social. Portanto, a aprendizagem como experiência pode ser entendida, nesta perspectiva, como um tipo de experiência de aperfeiçoamento constante das conduções individuais, implicando a internalização de um hábito e de uma postura educativa frente à vida. Tais implicações ficam evidentes no trecho seguinte:

Quadro 42: Experiência como processo de aprendizagem

A linguagem e o meio cultural fazem, por fim e assim, do homem o ser raciocinante, o animal racional de que falava Aristóteles. As suas necessidades e as suas dificuldades fazem-se problemas, que são resolvidos pelas instituições, pelos hábitos, pelas crenças, pelas artes e pelos conhecimentos, que construiu e obteve no seu processo de experiência, de tal modo transformado em um processo contínuo de investigação, aprendizagem e descoberta.

Fonte: RBEP Vol. 23, Num. 57, p. 18, 1955.

Ao localizar esta definição de Dewey acerca da aprendizagem, Noguera-Ramirez (2011) sustenta que não há relações diretas entre estas compreensões e

às apropriações da aprendizagem na iminência do século XXI. De acordo com o autor, “para Dewey a aprendizagem é um tipo particular de experiência cuja consequência é a adaptação, o crescimento ou o desenvolvimento do indivíduo” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 248). Assim, salienta-se que Dewey não formulou um conceito de aprendizagem, mas entende-se que seu conceito de experiência educativa se confunde com o emergente conceito de aprendizagem. Entretanto, talvez um dos aspectos que o diferencie substancialmente das atuais *pedagogias do aprender a aprender* (DUARTE, 2001) esteja na qualidade e no caráter educativo destas experiências, aliadas a uma condução pedagógica intencional. De acordo com Noguera-Ramirez (2011, p. 247),

A consideração da experiência no âmago da *nova educação* não significa a renúncia às experiências das gerações anteriores em favor das novas experiências das jovens gerações, nem tampouco significa a rejeição da autoridade externa em benefício da autonomia da criança ou do jovem. [...]. Como no de Rousseau, a *educação liberal* não é um deixar fazer ou deixar desenvolver, mas um acompanhar ou dirigir — indiretamente — o processo de desenvolvimento.

Portanto, ao detectar que há um princípio educativo relacionado à condução pedagógica intencional dentro da grade discursiva do escolanovismo, não é possível associar as compreensões sobre aprendizagem deste movimento específico às compreensões atuais que sugerem uma *naturalização da aprendizagem* (BIESTA, 2013b). Entretanto, seguindo os estudos realizados por Noguera-Ramirez (2009; 2011), entende-se que a emergência do conceito de aprendizagem será a condição de possibilidade para o aparecimento de novas noções educacionais, como *educação permanente*, *idades educativas* ou *de aprendizagem*, *aprendizagem permanente* ou *ao longo da vida*, e, com estas nomeações, “o surgimento dessa forma de subjetividade contemporânea, que chamei de *Homo discentis*: um aprendiz permanente” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 249). Na esteira das análises da constituição de subjetividades na contemporaneidade, Loureiro (2013, p. 178) também indica uma potencialização desta figura, pois as “subjetividades engajadas com as condições de vida em que se manter [...] e estar disponível para acessar e ser acessado constituem necessidades deste tempo”. A autora, ao compreender a

complexificação de uma condição subjetiva, define, para além das características da autonomia e da flexibilidade, a habilidade dos sujeitos serem acessados e acessarem e nomeia esta condição como o *Homo acessibilis* (LOUREIRO, 2013). Da mesma forma, Morgenstern (2016, p. 12), aponta que a *correção* está presente na constituição de subjetividades aprendentes, pois “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”. Tais figuras, como mostram as análises realizadas e os estudos citados, estão diretamente articuladas à nova concepção de educação, como sugere o excerto abaixo:

Quadro 43: A concepção dinâmica de educação

Um problema de máxima importância, na concepção dinâmica de educação, é o de encontrar uma boa definição para o verbo aprender. O velho tipo de educação criou, através de séculos, suas próprias definições estáticas de todas essas palavras – aprender, ensinar, estudar, curriculum e matéria ou disciplina. Tais definições infelizmente ainda permanecem demasiado em voga, pois conservam aquele velho e inadequado ponto de vista. Em oposição a todas elas, uma compreensão dinâmica da vida deve encontrar definições que sirvam e apoiem sua nova visão das coisas. O ponto de vista antigo ressalta o ser e a contemplação de suas relações intelectuais. Por isso mesmo instituiu, para aprendizagem nas escolas, regras e fórmulas já elaboradas quanto ao que se deve pensar e fazer, na esperança de que se a criança decorasse tais regras ou fórmulas, quando surgisse a necessidade se lembraria da regra e a obedeceria ou se lembraria da fórmula e pensaria segundo a mesma. Deste modo, o ponto de vista antigo, preconizava a decoração de tais fórmulas prescritas, assim como o novo deve encarecer o comportamento individual, a ação ponderada e fecunda, a iniciativa pessoal, a responsabilidade, etc.

Fonte: RBEP Vol. 19, Num. 49, p. 84, 1953.

Considerando os estudos desenvolvidos por John Dewey, torna-se possível identificar que, para o autor, a crítica direcionada à escola tradicional não se materializa no sentido de descartar tudo que fosse anterior aos preceitos da escola progressiva. Para Dewey (1971, p. 15), é um erro supor que na sala de aula tradicional não ocorram experiências educativas. Nessa perspectiva, critica um movimento já perceptível em algumas apreensões das escolas progressistas do seu tempo:

Estou certo de que se reconhece o que desejo exprimir quando digo que muitas das escolas novas tendem: a dar pouca ou nenhuma importância à organização da matéria; a proceder como se qualquer forma de direção e orientação pelo adulto constituísse invasão à área de liberdade individual; a considerar que a ideia de educação deve interessar-se pelo presente e futuro significasse que o conhecimento passado tenha pouco ou nenhum papel na educação (DEWEY, 1971, p. 10).

Neste sentido, salienta que não se deve considerar a experiência pela sua extensão ou quantidade, mas pela sua qualidade. Assim, destaca que há diferenças de caráter qualitativo entre as experiências que podem ser educativas, não-educativas e/ou deseducativas, por exemplo. Para Dewey (1971, p. 86) uma experiência educativa se caracteriza pelo fornecimento de ferramentas que auxiliem o indivíduo a reagir, responder ou vivenciar de forma mais qualificada suas experiências futuras. Segundo o autor, “nenhuma experiência será educativa se não tender a levar — simultaneamente — ao conhecimento de mais fatos, a entreter e a melhor e mais organizado arranjo de fatos e ideias” (DEWEY, 1971, p. 86). É nesta perspectiva, portanto, que John Dewey esboça um conceito de aprender: como sugere o quadro seguinte, trata-se de algo que decorre da experiência. Ou seja, quanto mais qualificada as experiências, mais qualificadas as aprendizagens e as capacidades individuais de se autoconduzir melhor.

Quadro 44: *Aprender segundo John Dewey*

Que significado deve então o conceito dinâmico dar ao verbo aprender? Dewey é explícito. A definição decorre do ato de experiência. Aprender bem significa *capacidade de reter de uma experiência algo que sirva para vencer as dificuldades de uma experiência posterior*. A concepção antiga, tal como a vimos, procurava dar como lições, matérias ou conclusões formuladas por outrem, fazendo-as decorar. Dewey notou que isto não só era ineficaz como muitas vezes prejudicial, criando obstáculos que dificultavam enormemente a educação posterior. Dewey também observou que em todos os tempos, antes de existirem escolas, e fora delas depois do seu aparecimento, as crianças aprenderam por experiência e com a experiência, concluindo, então, que *as coisas, tal como entram na ação, oferecem as condições educativas da vida diária*. Portanto, a escola deve trabalhar com coisas e não apenas confiar em livros, e — isso é muito importante — *as coisas devem entrar em ação, ser postas em uso, de maneira fecunda a fim de dirigir a formação de disposições mentais e morais*.

Fonte: RBEP Vol. 19, Num. 49, p. 84, 1953.

Considerando estas apropriações no cenário renovador brasileiro, especialmente pela figura de Anísio Teixeira, “à educação progressiva caberia, então, formar o homem para pensar reflexivamente os problemas de seu tempo, desenvolver a sua atitude científica e democrática, que o preparariam para viver sob uma moral moderna” (PAGNI, 2008, p. 29). Portanto, é dentro desta perspectiva — *de se conduzir individualmente de outras formas em uma nova organização social* — que a apropriação de Anísio Teixeira e dos escolanovistas que Cunha (2000) define como a *segunda face do escolanovismo brasileiro*, alinha seu caráter utópico. Pagni (2008, p. 43) salienta que esta vertente interpretativa do pragmatismo deweyano no Brasil diferencia-se das demais dentro do próprio movimento brasileiro justamente por compreender a educação mais como uma *arte* do que uma *ciência e/ou técnica* a ser aplicada. Ao ser compreendida como uma arte,

A educação requereria muito mais a filosofia do que as ciências, já que estas forneceriam apenas dados e resultados a serem aplicados, enquanto aquela seria responsável por organizar e, principalmente, conferir sentido aos mesmos, em conformidade com uma concepção de vida e programa de ação. Nesse sentido, retomar a concepção da educação com uma arte, em sua articulação com a filosofia e as ciências, indicaria a possibilidade de compreendermos um pouco melhor a natureza dessa atividade do ponto de vista de Anísio Teixeira e, quem sabe, nele encontrar alguns elementos para nos contrapormos à sua conversão em mera aplicação técnica dos resultados científicos ou, por assim dizer, em mera tecnologia (PAGNI, 2008, p. 43).

Dentro desta interpretação filosófica da educação, Dewey (1975, p. 46) sustenta que “o ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. [...] Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente”. Portanto, mais do que memorizar matérias escolares, o autor sugere que a nova educação deva propiciar que os programas escolares objetivem o desenvolvimento destas capacidades individuais. Assim, defende que *a criança e os programas escolares são dois extremos de um mesmo processo*: “abandonemos a noção de *matérias* como coisas fixas, integrais e alheias à experiência da criança;

evitemos pensar nessa experiência como se fora qualquer coisa rígida e acabada; vejamo-la no seu caráter embrionário, móvel e vital” (DEWEY, 1975, p. 48).

Apesar dos entrelaçamentos apontados entre a experiência e o aperfeiçoamento individual, Dewey (2007, p. 63) salienta a necessária relação com o que denomina de *fator social*. “Quando o fator social está ausente, a aprendizagem se torna uma transformação de algum conteúdo apresentado numa consciência simplesmente individual, e não existe uma razão intrínseca para que a transformação dê à predisposição mental e emocional uma orientação mais social”. (DEWEY, 2007, p. 63). Ao tecer a crítica ao seu próprio contexto educacional e econômico, Dewey (2001, p. 190) sustenta que as escolas estariam educando os sujeitos na perspectiva de um *individualismo cru*. Para o autor, as novas sociedades industrializadas de seu tempo difundiam a ideia de serem economicamente livres e, conseqüentemente, lugares em que se promoveria a liberdade igualitária de todos os indivíduos. Entretanto, Dewey (2001) ressalta que esta liberdade de fato não existiu ou foi bastante precária. E é nesta dimensão que suas análises educacionais sustentam um caráter utópico que, de acordo com Pagni (2000; 2008), são especialmente difundidas e apropriadas no movimento escolanovista brasileiro por Anísio Teixeira. De acordo com Dewey (2001, p. 191),

A lista de interferências à liberdade educacional genuína que citamos é, em si, um sinal de um esforço e, frequentemente, um esforço consciente, que rema contra a corrente — ou seja, rumo a um coletivismo que é hostil à ideia de uma acção livre por parte dos indivíduos que possuem poder político e econômico uma vez que controlam o capital.

Assim, ao destacar o caráter utópico desta compressão educacional — que visa o aperfeiçoamento individual para o ajustamento social a partir do exercício da aprendizagem como experiência — Dewey salienta como este arranjo coletivista é hostil à organização social e econômica cada vez mais articulada à liberdade individualista (por ele denominado de *individualismo cru*) e sem a relevância do *fator social*. Conforme apontamentos de Dewey (2001), há uma liberdade educacional genuína, que não é simplesmente individualista e egoísta, mas articulada a um arranjo social que, assim como os indivíduos, precisa ser continuamente

aperfeiçoado. Para o autor, esta *utopia educacional* articula-se não ao que se ensina e ao que se aprende, mas em como os indivíduos podem melhor se conduzir.

De acordo com Pagni (2000, p. 298), esta apreensão da dimensão utópica da educação pelo viés da experiência ocorre, no movimento brasileiro, através da figura de Anísio Teixeira. Assim, Pagni (2000) destaca que a função educacional, para Anísio Teixeira, está diretamente articulada ao objetivo social: “o pensamento e a ação humanos perderiam sua qualidade individual para tornar-se *eminente social*, obrigando a educação a reverter-se sobre si mesma, tentando refletir as relações entre natureza e vida, não apenas individual, mas social”. (PAGNI, 2000, p. 298). O processo contínuo da experiência, portanto, não é exclusivamente individual, mas necessariamente social. E, do mesmo modo, a aprendizagem como experiência não tem relações somente escolares, mas educacionais, pois objetiva um aperfeiçoamento contínuo da condução individual. Tais apontamentos são perceptíveis nos excertos seguintes:

Quadro 45: Aprendizagem como experiência I

Distinguindo esses dois aspectos, vê-se que para Dewey a experiência não se restringe ao puro conhecimento nem se reduz ao subjetivo, ela inclui a situação total com todos os seus ingredientes motivacionais, emocionais e cognitivos. Ela é essencialmente dinâmica, porque é antes de tudo um *processus*. Sendo assim, ela envolve situações de equilíbrio e desajustamento; donde a necessidade permanente para o homem de uma reorganização contínua da experiência, na qual o pensamento funciona antes de tudo enquanto método de investigação e ação. [...]. Toda ruptura de equilíbrio acarreta uma indeterminação da situação, a qual uma vez reconhecida se torna problemática. O problema se apresenta como uma dificuldade existencialmente experimentada que deve ser superada. É a problematidade da situação, quando o sistema de hábitos não basta para resolvê-la, que suscita o aparecimento da ação inteligente, do pensamento reflexivo que transforma a situação problemática numa situação determinada, isto é, promovendo uma reorganização da experiência de que resulta uma situação de equilíbrio e ajustamento.

Fonte: RBEP Vol. 34, Num. 88, p. 87, 1960.

Quadro 46: Aprendizagem como experiência II

Conhecer, saber é, assim, uma operação, uma ação que transforma o mundo e lhe restaura o equilíbrio. Estou agora seguro, sei, voltei à tranquilidade e posso dar livre curso à vida. A situação indeterminada tornou-se determinada, ficou sob controle, em virtude do conhecimento que adquiri. Saber, assim, não é aprender noções já sabidas, não é familiarizar-se com a bagagem anterior de informações e conhecimentos; mas, descobri-las de novo, operando como se fôssemos seus descobridores originais. [...]. O conhecimento, pois, é o resultado de um processo de indagação.

Fonte: RBEP Vol. 23, Num. 57, p. 6, 1955.

Segundo Cunha (1996, p. 8), “o conceito de experiência, fundamental no interior das ideias deweyanas, não se refere a um processo solitário de aprendizagem, mas, sim, à ampliação da possibilidade de o aprendiz aproximar-se de seus semelhantes”. Dentro desta perspectiva, a aprendizagem como uma *reorganização da experiência* resultando em um equilíbrio mostra semelhanças com aspectos sobre os processos de aprendizagem/desenvolvimento apresentadas por Piaget (1972). Para este autor, o desenvolvimento é um processo espontâneo. Já a aprendizagem, por sua vez, “é provocada por situações — provocada por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, como oposta ao que é espontâneo” (PIAGET, 1972, p. 1)³⁵. Conforme ressalta Cunha (1996, p. 11), Dewey e Piaget, apesar de possíveis distanciamentos teóricos, tornam-se leituras relevantes para os renovadores brasileiros por vislumbrarem uma sociedade democrática organizada a partir de regras coletivas comuns. Esta aceitação das regras comuns teria suas raízes “firmadas no psiquismo de cada indivíduo” (CUNHA, 1996, p. 10).

Neste sentido, Cunha (1996, p. 10) também salienta que a relação mais elucidativa entre o pensamento educacional de John Dewey e de Jean Piaget “encontra-se no fato de ambos adotarem a mesma postura diante do significado da infância para o desenvolvimento humano”. Assim, apesar de destacarem os aspectos individuais do desenvolvimento humano, os autores sinalizam que “o respeito à individualidade da criança possui um limite, pois o destino do *eu* egocêntrico é o *ser social*” (CUNHA, 1996, p. 10). Considerando aspectos de como tais autores, influentes neste cenário renovador, conceituam os modos como os sujeitos aprendem, percebe-se que ambos, a partir dos diferentes conceitos que desenvolvem, fazem críticas a um ensino transmissivo e mais “tradicional”. Para Piaget (1972, p. 1), “o conhecimento não é uma cópia da realidade. [...] para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o

³⁵ Tradução de Paulo F. Slomp, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Texto traduzido para disciplina de Psicologia da Educação — Aprendizagem (EDU-01051), ministrada pelo professor Dr. Fernando Becker (2007/2).

objeto, e compreender o processo dessa transformação”. Segundo o autor, a aprendizagem também está articulada à ideia de *assimilação ativa*:

Definirei assimilação como a integração de qualquer espécie de realidade a uma estrutura. É a assimilação que me parece fundamental na aprendizagem, e que me parece a relação fundamental do ponto de vista das aplicações pedagógicas ou didáticas. Todas as minhas firmações de hoje representam a criança e o sujeito da aprendizagem como ativos. Uma operação é uma atividade. A aprendizagem é possível apenas quando há uma assimilação ativa. É essa atividade de parte do sujeito que me parece omitida no esquema estímulo-resposta. A formulação que proponho coloca ênfase na ideia de autorregularão, na assimilação. Toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito, e penso que sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito. (PIAGET, 1972, p. 6).

Por outro lado, Dewey (1971, p. 82) define o processo de aprendizagem metaforicamente como uma *contínua espiral*. Neste sentido, destaca que “cabe ao educador, no exercício de sua função, selecionar as coisas que, dentro da órbita da experiência existente, tenham possibilidade de suscitar novos problemas, os quais, estimulando novos modos [...] ampliarão a área de experiências posteriores” (DEWEY, 1971, p. 76). Assim, apesar dos distanciamentos epistemológicos e teóricos entre ambos os autores, é notável que os conceitos de aprendizagem por eles elaborados se aproximam de forma considerável e carregam consigo a crítica à escola tradicional pautado pelo exercício *estímulo-resposta*. A aprendizagem como contínua espiral e como exercício constante de assimilação, acomodação e desacomodação propõe um rompimento conceitual com uma forma até então vigente de compreensão acerca do ensinar e do aprender. Conforme Dewey (1971, p. 7) salienta, uma das diferenças pontuais entre a escola tradicional e a escola progressiva encontra-se no tipo de ensino: na escola tradicional, “ocorre uma imposição de cima para baixo, como um tipo de disciplina externa, se aprende pela condução da figura do professor, se ensina visando o futuro”; por outro lado, “na linha progressiva, ocorre um cultivo da individualidade, a partir de atividades livres, aprendendo pela experiência e focado no presente” (DEWEY, 1971, p. 7).

Neste sentido, Walkerdine (1998, p. 143) destaca que o sonho da pedagogia em libertar as crianças seguindo modelos de escolas que poderiam impactar no

âmbito social pela sua organização diferenciada em relação aos modelos que a antecederam não é um sonho novo. Assim, localiza o desejo de *libertar as crianças* nos movimentos progressivos da Escola Nova nos de 1920 e 1930, bem como nas abordagens educacionais mais radicais dos anos de 1970 (WALKERDINE, 1998, p. 143). Analisando as apropriações das teorias vigotskianas nestes cenários educacionais do século XX, Duarte (2000, p. 5) também sinaliza que as assim denominadas *pedagogias do aprender a aprender* “retiram da escola a tarefa da transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”. De acordo com o autor, “a essência do lema *aprender a aprender* é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (DUARTE, 2000, p. 9). Entretanto, como busquei apontar nas análises aqui delineadas, o movimento renovador brasileiro, especialmente a sua vertente denominada por Cunha (2000) como a *segunda face do escolanovismo brasileiro*, não se alia ao descarte do papel educativo do espaço escolar, assim como não anula a sua responsabilidade na condução pedagógica. Assim, apesar do vocabulário educacional desta renovação em curso se aproximar de tendências atuais que compreendem a aprendizagem como algo natural, espontâneo e exclusivamente individual, há nesta vertente do escolanovismo brasileiro a valorização do caráter educativo da condução pedagógica.

De acordo com Teixeira (1975), ao apresentar aspectos centrais do que denomina de *Pedagogia de Dewey*, “aprender significa adquirir um novo modo de agir, um novo *comportamento (behavior)* de nosso organismo”. (TEIXEIRA, 1975, p. 33). Entretanto, apesar da noção de experiência poder ser compreendida como um conceito amplo e que extrapola o espaço escolar, como assinala o excerto a seguir, nem todas as experiências podem ser compreendidas como educativas. Segundo Teixeira (1975), o hábito é “a capacidade de aprender a modificar os próprios atos, em vista dos resultados de experiências anteriores”. Assim, sinaliza que há hábitos que destroem a *plasticidade* dos organismos e suas permanentes capacidades de adquirir novos hábitos, ou aperfeiçoar aqueles já possuídos (TEIXEIRA, 1975, p. 30). Nesta perspectiva, aprender, “além de o modo de adquirir hábitos, pode tornar-se um hábito em si mesmo” (TEIXEIRA, 1975, p. 29). É neste sentido que Dewey (1971, p. 45) diferencia qualitativamente as experiências educativas em relação a

experiências outras e, necessariamente não-educativas e/ou deseducativas, conforme sugere o trecho a seguir:

Quadro 47: Experiência e conhecimento

A experiência deve ser tomada com toda a simplicidade e universalidade, como a compreende o vulgar, quando ele tem a experiência da doença e da prosperidade, do amor, do casamento e da morte. Experiência designa assim toda a tessitura de nossa existência, tudo o que é vivido, sofrido ou agido, feito ou contemplado, é ação e paixão. Ela se confunde com a própria vida humana na riqueza e complexidade de formas em que ela se apresenta.

Fonte: RBEP Vol. 34, Num. 80, p. 87, 1960.

Segundo Dalbosco (2010, p. 55) as críticas educacionais de Dewey (especialmente nos seus escritos em *Democracia e Educação*) direcionam-se à tradição educacional escolástica. Segundo o autor, a partir de um contraponto ao idealismo no qual se sustentava teoricamente este viés educacional, Dewey sustenta suas críticas a partir do *realismo behaviorista*. Nesta perspectiva, “o conhecimento é resultado, [...] da determinação que o comportamento humano sofre das influências providas do exterior para o interior” (DALBOSCO, 2010, p. 55). Assim, destaca que a crítica de Dewey à educação escolástica tem por base a *teoria pragmatista da ação*:

O núcleo da teoria pragmatista da ação repousa no conceito de ser humano como organismo agente, cuja capacidade de produzir e empregar símbolos significativamente permite-lhe interagir ativamente consigo mesmo, com os outros e com o meio físico-social mais amplo. A concepção de ser humano como um organismo simbólico torna-se o eixo basilar da crítica pragmatista ao dualismo corpo-alma que sustentou a filosofia ocidental e que, obviamente, também está na base da pedagogia tradicional (DALBOSCO, 2010, p. 54).

Assim como é possível se averiguar no excerto a seguir, as relações entre pensamento e ação pressupostas por John Dewey e disseminadas pela *segunda face do escolanovismo brasileiro* (CUNHA, 2000), estão diretamente articuladas ao *fazer* e ao *uso* que se faz do pensamento na ação. Nesta perspectiva, Noguera-

Ramirez (2009, p. 78), sustenta que, apesar das críticas dos pedagogos modernos de uma suposta passividade dos alunos frente ao mestre na tarefa do ensino, o sujeito (aluno) tem um papel ativo nesta relação, “pois ele tem uma faculdade, a razão, o intelecto agente que é a luz que permite o conhecimento” (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 78). Por outro lado, de acordo com Dalbosco (2010, p. 56), a postura conceitual de John Dewey leva-o a refutar a ideia de que o aluno, por meio de sua atividade espiritual, pudesse aprender passivamente. É essa crítica que sustenta a sua “convicção pedagógica de que o processo de aprendizagem precisa estar baseado no fazer” (DALBOSCO, 2010, p. 56). Portanto, as relações entre pensamento e ação não deveriam ser dicotômicas, mas intrinsecamente relacionadas, como se sugere a seguir ao salientar-se a ideia de *aprender fazendo*:

Quadro 48: Relações entre pensamento e ação

Por isso, diz Dewey, todas as atividades do ser humano são culturais, apesar dos preconceitos dos gregos e dos filósofos profissionais que acham que somente as atividades de lazer são culturais. A educação real não só ensina a *saber*, mas a *fazer*, qualquer que seja o domínio em que se empregue o pensamento. Como é que pensamos? Dewey esclarece que somente pensamos, em sentido profundo, quando haja um problema real a resolver. A educação deverá, por isso, apresentar problemas reais a serem resolvidos, e não apenas soluções acabadas, como tradicionalmente se faz. A verdadeira educação não pode separar o pensamento da ação. *Aprendemos, fazendo*, porque estamos neste mundo de Peirce, onde a lógica e a ação se mostram inelutavelmente ligadas.

Fonte: RBEP Vol. 7, Num. 20, p. 257-258, 1946.

Ao analisar o pragmatismo em sua amplitude, Sennett (2013, p. 320) define duas grandes ondas pragmatistas no Ocidente: a primeira, entre o final do século XIX e o início da Segunda Mundial; após um lapso, o pragmatismo ressurgiu na segunda metade do século XX, especialmente nos Estados Unidos. Nesta localização, pontua a figura de John Dewey como um dos expoentes da primeira onda pragmatista e reforça a importância dos escritos de Dewey sobre um conceito que Sennett (2013) define como central para as compreensões de ordem pragmática: o conceito de *experiência*. E é a partir de tal constatação que a ideia de *aprendizagem como experiência*, como busquei sustentar a partir das análises empreendidas acerca do escolanovismo brasileiro, é marcadamente filosófica.

De acordo com Sennett (2013, p. 321), “filosoficamente, o pragmatismo sustenta que, para trabalhar bem, as pessoas precisam de liberdade do vínculo meio-fins”. Portanto, ao conceituar a renovação escolar a partir dos preceitos pragmatistas, a *segunda face do escolanovismo brasileiro* (CUNHA, 2000) propõe uma amarração entre os aspectos psicobiológicos, sociológicos e filosóficos para formar uma nova cultura educacional para novos modos de condução. São tais amarrações que teço a seguir, para, enfim, mostrar a constituição de um *saber pedagógico na transversal* destes campos até então descritos. A partir de tal amarração, retomo a afirmativa apresentada inicialmente, na qual defendo que os *discursos sobre aprendizagem mobilizados pelo movimento escolanovista brasileiro articulam-se ora ao aprimoramento individual, ora ao ajustamento social e ora ao conceito de experiência, constituindo um saber pedagógico na transversal*.

5 UM NEXO NAS VEREDAS: A PEDAGOGIA COMO UM SABER TRANSVERSAL

A escolaridade sempre tem algum tipo de intenção espiritual ou secular de ordem superior. Ela é estruturada para fomentar uma unidade espiritual linguística, uma coesão nacional, uma cidadania ativa, uma democracia participativa, e assim por diante. Entretanto, esses objetivos estão sempre fora de alcance, como as estrelas no céu. Nesse sentido, o professor lembra um navegador que enfrenta o oceano: as estrelas estão sempre aí; elas são essenciais à vida que professores e alunos compartilham; e elas estão sempre a postos para ajudar na navegação, no dia-a-dia do ensino e da aprendizagem (HAMILTON, 2002, p. 196).

Após a descrição das análises empreendidas, foi possível minimamente mapear três tendências dos discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, quais sejam: aprendizagem para aprimoramento individual; aprendizagem para ajustamento social e, por fim, aprendizagem como experiência. Depois de realizadas estas análises, pode-se evidenciar que a pedagogia aparece como um *nexo* entre estas vias. Inicialmente, talvez estes diferentes campos disciplinares (psicologia, biologia, filosofia, sociologia) não apresentassem qualquer tipo de relação específica com a Pedagogia. Entretanto, a sinalização de *um nexo entre as veredas* está diretamente articulada às proposições que estas diferentes frentes disciplinares sustentam: uma nova possibilidade de condução individual e social dos sujeitos. A partir desta constatação, também retomo a afirmativa que costura as categorias analíticas e que, da mesma forma, pode ser compreendida como uma resposta ao problema de pesquisa:

Quadro 49: Síntese da pesquisa I

Problema de Pesquisa
Como os discursos sobre aprendizagem aparecem e circulam na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de 1944 a 1964?
Afirmativa
Os discursos sobre aprendizagem mobilizados pelo movimento escolanovista brasileiro articulam-se ora ao aprimoramento individual, ora ao ajustamento social e ora ao conceito de experiência, constituindo um saber pedagógico na transversal.

Fonte: elaborado pela autora.

Cruz (2009), em uma pesquisa sobre os primórdios do curso de Pedagogia no Brasil, salienta que os estudos recentes sobre a Pedagogia como produtora de saber têm apontado uma perspectiva de um debate epistemológico inconcluso. Assim, pontua que “a dificuldade em nomear o tipo de saber que a constitui contribui para fazer consolidar no senso comum pedagógico a ideia de que lhe falta um saber próprio” (CRUZ, 2009, p. 1188). Da mesma forma, a partir dos resultados da pesquisa citada, salienta que a multiplicidade de saberes que constituem a pedagogia, considerando a sua estreita relação com diferentes frentes disciplinares, sinaliza ora a força, ora a própria fraqueza da pedagogia: “Se a multiplicidade de estudos teóricos faz crescer o seu domínio de conhecimento, de igual modo pode contribuir para engendrar um quadro de dispersão da própria pedagogia, dificultando a afirmação e um estatuto teórico específico” (CRUZ, 2009, p. 1193).

Nesta mesma pesquisa, Cruz (2009, p. 1195) destaca que a principal marca dos professores dos primeiros Cursos de Pedagogia no Brasil foi de que tais profissionais não eram pedagogos, mas exclusivamente ligados a outras tradições disciplinares. Apesar desta constatação, nas análises empreendidas por Cruz (2009), não ocorre um tipo de acusação de que estes diferentes campos disciplinares apagarão a Pedagogia, mas a defesa de que, apesar de diferentes áreas a constituírem, a pedagogia requer um processo que Cruz (2009, p. 1195) denomina de *síntese integradora*. Esta *síntese integradora* seriam as formulações próprias da Pedagogia e que lhe confeririam o *status* de um campo com saberes que lhe são próprios apesar dos diversos atravessamentos que a constituem.

Por outra perspectiva de análise, Houssaye (2004, p.9) argumenta que “o nascimento da ciência da educação e, em seguida, das ciências da educação se deu a partir da vontade de uma tradição de fazer com que a outra perdesse sua legitimidade para estabelecer os propósitos e ações em educação”. Para o autor, o advento da ciência da educação e posteriormente das ciências da educação constituíram-se sobre o que ele denomina de *a morte da pedagogia* (HOUSSAYE, 2004, p. 9) por funcionarem como um lugar de substituição do saber pedagógico. Para Houssaye (2004, p. 10), a pedagogia trata da reunião mútua da teoria e da prática educativa. Nesse sentido, “só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão

da fabricação pedagógica” (HOUSSAYE, 2004, p. 10). Por defender este conceito específico de pedagogia, o autor elabora críticas especialmente direcionadas à Psicologia e à Filosofia, indicando que o advento das ciências da educação tornaria a pedagogia um tipo de saber psicológico aplicado por influência da filosofia clássica (HOUSSAYE, 2004, p. 16), desagregando os saberes próprios que a constituiriam como campo. Segundo o autor, a partir da compreensão da pedagogia como ciência e do próprio advento das ciências da educação,

A teoria pedagógica vai deixar o mundo das práticas educativas. Os aspectos normativos da pedagogia vão ser mandados para fora da ciência; a ordem dos fins fica então desacreditada. A multiplicação das ciências humanas vem acompanhada pela vontade de cada uma de inserir a educação em seu próprio campo. A pedagogia, concebida como a disciplina necessária para articular o que se diz e o que se faz no campo da educação, desaparece em proveito de um modelo dedutivo que deseja reduzir o fazer ao dizer, o saber-fazer ao saber científico. Do rigor da ciência deve decorrer epistemologicamente o rigor do saber da ação e, daí, diretamente o rigor da ação (HOUSSAYE, 2004, p. 18).

Por outro lado, Cruz (2009, p.1203), ao apresentar dados obtidos ao final de sua pesquisa sobre os 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil, defende que a diversidade teórica que historicamente caracteriza o curso no Brasil deva ser bem aproveitada. Segundo a autora, “outros campos teóricos cuidam de abordar o fenômeno educativo a partir de suas próprias concepções teórico-metodológicas, cujas contribuições são importantes e necessárias para o desenvolvimento da pesquisa educacional” (CRUZ, 2009, p. 1203). Entretanto, conforme sinaliza a autora, esta perspectiva não invalida a pedagogia como domínio de conhecimento específico sobre a educação, constituindo-se como um campo de estudos com identidades e problemáticas específicas (CRUZ, 2009). A partir destas análises, sustenta que a Pedagogia “precisa ser estudada no seu próprio curso, em diálogo com as várias abordagens sobre a educação, contribuindo para o fortalecimento do domínio que lhe é específico” (CRUZ, 2009, p. 1204).

Em uma perspectiva analítica mais ampla, Noguera-Ramirez (2011) descreve a constituição de três perspectivas pedagógicas modernas³⁶. Pelo tipo de análise sugerida pelo autor, percebe-se que pelo seu viés analítico não há uma denúncia de determinadas perspectivas educacionais como sendo culpadas por viradas e/ou mudanças conceituais no campo pedagógico. Nesse sentido, a Pedagogia é um campo de saber que, como os demais, não seria neutra e isolada dos aspectos contextuais que marcam cada momento histórico específico. Da mesma forma, ao apontar a constituição destas três perspectivas modernas que não são isoladas e desconectadas, as análises de Noguera-Ramirez (2011) possibilitam ampliar e qualificar o debate acerca da pedagogia, não se limitando a acusações mútuas entre tendências aparentemente diferentes. Assim, ao apontar um processo de *mundialização da educação* (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 181) a partir do século XX, o autor indica um apagamento das diferenças conceituais no campo do saber pedagógico, autorizando um discurso mais ou menos homogêneo sobre a educação (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 181).

A partir destas possibilidades analíticas, percebo que apesar da influência das ciências da educação no âmbito do movimento escolanovista no Brasil e de seu aspecto multifacetado por influência de variados campos de saber, há uma força própria da pedagogia neste cenário. Seguindo as análises sugeridas por Noguera-Ramirez (2011), é possível localizar este momento brasileiro fortemente articulado à tradição francófona, pela influência das ciências da educação visando abranger a ampla problemática da educação. Entretanto, apesar dessa possível localização nas tradições pedagógicas sugeridas por Noguera-Ramirez (2011, p. 185), “cada tradição não pode ser considerada como independente e funcionando isoladamente das outras. Efetivamente, elas intersectam-se produzindo significativos intercâmbios entre elas”. E, neste sentido, também há influências e ligações com as demais tradições pedagógicas sugeridas pelo autor, apesar da força destacada de uma delas.

³⁶ “De maneira muito geral e talvez esquemática demais, pode-se caracterizar cada uma das tradições pedagógicas da seguinte forma: no âmago da tradição anlo-saxônica está a preocupação pelo *currículo* como forma de organização dos conteúdos e das atividades de ensino e aprendizagem; no centro da tradição germânica está o problema da *Bildung* ou formação (diferente da educação e da simples instrução) e, a partir dela, a diferenciação entre pedagogia (interessada na educação em geral) e didática (centrada nos assuntos da formação e nos processos de ensinar e aprender); por último, como distintivo da tradição francófona, está a constituição não de uma disciplina, mas de várias ciências da educação (particularmente da Sociologia da Educação e da Psicopedagogia), no fim do século XIX e nos primórdios do século XX, na perspectiva de abranger a ampla problemática relativa à educação” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 185).

Nesta perspectiva, as marcas da renovação educacional no Brasil a partir da influência de John Dewey são apenas uma linha dentro de uma multiplicidade de elaborações teóricas. De acordo com Cunha (2011, p. 61), os estudos de John Dewey foram amplamente discutidos nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, servindo de base para a assim chamada “escola progressiva”. Estes movimentos, segundo o autor, exaltavam os traços negativos de tudo o que pudesse ser identificado como a educação do passado (CUNHA, 2011, p. 61). Entretanto, “a meta de John Dewey é ultrapassar o raciocínio dicotômico que opõe a criança, de um lado, e a experiência do adulto, de outro” (CUNHA, 2011, p. 64). Assim, por considerar o ser individual como a semente do ser social, não há de se opor a liberdade das crianças aos ensinamentos contidos nos programas de ensino (CUNHA, 2011, p. 64).

Considerando a forte influência deweyana nesta *segunda face do escolanovismo brasileiro* (CUNHA, 2000), torna-se importante destacar que “a experiência é, de fato, o elemento fundamental da pedagogia deweyana” (CUNHA, 2011, p. 65). Assim, para não cair no extremismo de ignorar os programas de ensino, também se torna imprescindível destacar que a centralidade do conceito de experiência nas proposições educacionais de John Dewey não está relacionada a uma ideia empirista da experiência:

A matéria de estudo tem serventia indispensável pelo fato de coordenar as experiências individuais, articular uns conhecimentos aos outros, servir de guia para evitar desvios e enganos que possam atrasar o esforço intelectual do aprendiz em seu trajeto na direção dos resultados desejados. Os saberes contidos no programa de ensino não substituem o contato pessoal para auxiliar a experiência individual. O programa de matérias oferece conhecimentos que representam resultados da experiência humana acumulada historicamente. O educador é o responsável pela escolha dos meios adequados para conduzir a atividade do aluno na direção do saber. Compete ao mestre os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, sim, mas sem descuidar de manter domínio sobre as matérias escolares cuja sinopse se encontra nos programas de ensino. Encarar a educação sob o ponto de vista psicológico não significa, para Dewey, desconsiderar o valor dos conteúdos, mas abandonar a maneira tradicional de trabalhá-los; significa fazer a adequação entre os saberes adultos e a experiência da criança; saber traduzir os conhecimentos formalmente estabelecidos pela ciência numa linguagem compreensível para o nível em que se encontra a consciência infantil; enfim, tornar a aquisição de conhecimentos uma experiência viva e pessoal (CUNHA, 2011, p. 67).

Assim, apesar de críticas atuais conectarem a exaltação da aprendizagem às pedagogias progressistas e às influências do movimento da Escola Nova, esta pesquisa possibilitou minimamente aprofundar esta análise. Por tais análises, percebo que o movimento escolanovista no Brasil e os movimentos posteriores de críticas à “escola tradicional” merecem mais estudos e pesquisas que os destrinchem, buscando compreender particularidades e nuances que análises amplas e mais generalistas não permitem visualizar. Dito isso, ao visualizar os resultados obtidos por este exercício analítico específico, penso que pelo peso e a importância do saber pedagógico e da marcante intencionalidade das práticas pedagógicas sugeridas por esta face específica do movimento da Escola Nova analisada no cenário brasileiro, é possível afirmar que estas tendências pedagógicas não têm relações diretas e simétricas com os discursos do presente sobre aprendizagem. Entretanto, pela crítica radical que tecem em relação à escola tradicional e aos modos de ensinar e aprender a ela articulados, talvez estes movimentos possibilitaram condições discursivas para que, no curso histórico recente, o saber pedagógico fosse gradativamente esmaecido, como é possível de ser observado no presente.

Neste sentido, Sibilia (2012, p. 13), ao caracterizar *o colégio como uma tecnologia de época*, sustenta que é possível de ser averiguada uma incompatibilidade entre a aparelhagem escolar/disciplinar e entre os corpos e as subjetividades de hoje. De acordo com a autora, esta incompatibilidade pode ser compreendida como um desajuste coletivo entre esta instituição moderna e os sujeitos a ela confiados (SIBILIA, 2012, p. 14). Como argumenta Gaviria (2013, p. 71), “a tecnologia predileta da governamentalidade neoliberal dos últimos sessenta anos, em nossa opinião, é aprendizagem. Economia e aprendizagem seriam então discursos provenientes de uma mesma *episteme*”³⁷. Portanto, este *desajuste coletivo* apontado por Sibilia (2012), está também diretamente articulado aos efeitos das novas constituições subjetivas em jogo e, em especial, aquelas articuladas à *tecnologia da aprendizagem* (GAVIRIA, 2013) bem como aos emergentes cenários econômicos entre o final do século XIX e o início do século XX.

³⁷ Tradução minha: “La tecnología predilecta de la gubernamentalidad neoliberal de los últimos sesenta años, a nuestro juicio, es el aprendizaje. Economía y aprendizaje serán entonces dos discursos provenientes de una misma *episteme*” (GAVIRIA, 2013, p. 71).

Deste modo, penso que este *desajuste coletivo* (SIBILIA, 2012) entre a instituição escolar e os sujeitos está estritamente vinculado à predominância e aos efeitos da *tecnologia da aprendizagem*, apontados por Gaviria (2013). Segundo o autor, a partir de uma mudança paradigmática durante a segunda metade do século XX, “o problema da aprendizagem apareceria vinculada a assuntos de relações entre sujeitos, médias e adaptações a estas médias, a fim de alcançar o pleno desenvolvimento de habilidades suficientes, tanto para seguir aprendendo durante toda a vida como para exercer agência e intervenção sobre si” (GAVIRIA, 2013, p. 71)³⁸. Assim, nesta mudança paradigmática sinalizada pelo autor ocorre um nítido apagamento do saber pedagógico, uma vez que a aprendizagem mostra-se mais fortemente relacionada aos sujeitos na relação consigo mesmos do que na relação entre sujeitos que conduzem outros sujeitos.

Considerando estas análises, penso que é possível, tal como almejou John Dewey, sair de visões exclusivamente dicotômicas. Neste sentido, Pagni (2012, p. 150), ao debruçar-se sobre as possibilidades de uma educação filosófica no presente, sugere alternativas às concepções vigentes de ensino, especialmente ao sinalizar a diferença sugerida por Foucault entre *pedagogia* e *psicagogia*³⁹. Ao minimamente aprofundar-se nessa distinção, Pagni (2012, p. 150) argumenta que o ensino como transmissão de um saber, “no sentido de dotar o outro daquilo que não possui e fazê-lo aceder a uma verdade dada pela tradição” é fruto de uma *vigorosa face pedagógica*. Por outro lado, a partir das relações entre a *psicagogia* a um modo de vida filosófico, Pagni (2012) sugere que evidenciar a face psicagógica ante a pedagógica implica a formação de um *éthos*: “isto é, uma atitude diante da vida desde a qual se esculpem os modos de existência” (PAGNI, 2012, p. 144).

Apesar de argumentar em favor de uma educação filosófica que evidencie sua face *psicagógica*, instigando a formação de atitudes mediante o trabalho de si, Pagni (2012) não descarta a tarefa pedagógica da escola. Segundo o autor, quando esta tarefa escolar é bem executada, “não é desprezível, e é extremamente importante para que as necessidades sejam supridas e a liberdade possa emergir

³⁸ Tradução minha: “el problema del aprendizaje [...] estaria vinculado com un asunto de relaciones entre sujetos, medios y adaptaciones a tales medios, a fin de alcanzar el pleno desarrollo de habilidades suficientes, tanto para seguir aprendiendo durante toda la vida como para ejercer agencia e intervención sobre sí” (GAVIRIA, 2013, p. 71).

³⁹ Michel Foucault apresenta estas discussões no curso *A hermenêutica do sujeito*, ministrado no Collège de France (1981-1982).

não das ideias, mas da ação dos indivíduos” (PAGNI, 2012, p. 152). Considerando esta evidência da *psicagogia*, Pagni (2012, p. 154) argumenta que “o que seria priorizado seria a transformação do ser, característico da *psicagogia*, em detrimento da dotação de saberes e de uma verdade que o sujeito não possui próprias da pedagogia”. Ao evidenciar uma dentre as ênfases de ensino sugeridas (*psicagogia*), Pagni (2012) não está descartando a face pedagógica do ensino, mas sinalizando uma opção teórica a partir de uma ruptura nos modos de condução que Noguera-Ramirez (2011, p. 23) denomina *os dois modos das artes de educar*.

Segundo Noguera-Ramirez (2011), *os dois modos das artes de educar* se dividem, na Antiguidade, em duas vias: a via sofística e a via filosófica. Seguindo as análises do autor, a via sofística (*Paidéia*) esteve atrelada à “passagem do Estado patriarcal, aristocrático para a Cidade-Estado composta por cidadãos livres” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 27). Nesta perspectiva, “a sofística foi, então, a arte através da qual seria possível adquirir a *arete* política de que a participação na vida democrática do Estado precisava” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 27). Portanto, uma das diferenças apontadas entre estes *dois modos das artes de educar* estaria articulada por ideias distintas sobre o ensino, pois “Sócrates diz não saber nada, por isso não pode ensinar nada, mas o diálogo, a conversa com outros sobre as coisas humanas levará ao encontro da sabedoria” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 29). Nesta perspectiva, Noguera-Ramirez (2011, p. 29) sustenta que “não há conteúdos a ensinar, como sucede no caso dos sofistas. O diálogo não é para ensinar um conteúdo, é um meio para atingir a sabedoria”. A via filosófica, ligada à figura de Sócrates, representa outra via da *Paidéia*:

Ele não acreditava na possibilidade do ensino da virtude, o que não significa não acreditar na transformação da alma (*psykhé*) nem na possibilidade de atingir a virtude, só que esse não seria o resultado de nenhum ensino, mas de uma atividade que o sujeito deve alcançar através do próprio cuidado da alma (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 29).

Apesar de considerar estes posicionamentos (ora mais pedagógicos, ora mais filosóficos) como possibilidades educacionais potentes, penso que invariavelmente

devam assegurar as conquistas da Modernidade, como argumenta Veiga-Neto (2003). De acordo com o autor, mesmo considerando o descompasso entre a instituição escolar disciplinar e uma sociedade pautada pelo controle (VEIGA-NETO, 2003, p. 8), há conquistas que devem ser preservadas. Uma destas conquistas fundamentais da escola moderna estaria em arrancar os sujeitos de uma *menoridade* para lança-los num estágio de vida mais evoluído (VEIGA-NETO, 2003, p. 2). Para o autor, este seria o sentido mais radical da escola moderna, “criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na *mesma cidade*, estão num ambiente comum e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem” (VEIGA-NETO, 2003, p. 2).

Na mesma perspectiva analítica, Masschelein e Simons (2014), apresentam uma defesa da escola, sugerindo que seu espaço dissocie e suspenda tanto os laços com família quanto com a sociedade em que estão inseridos. Para os autores, o caráter escolar da escola está ligado à transformação do seu tempo em *tempo livre*, em *tempo não produtivo* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 28). Ao caracterizarem a escola do presente como um espaço em que a aprendizagem se reduz a resultados de aprendizagem (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 20), os autores, questionam, afinal, qual o papel da escola. Neste sentido, argumentam que “a aprendizagem artificial que chamamos de escola, por assim dizer, foi sempre necessária apenas para ensinar às crianças as coisas que eles não poderiam aprender em seu ambiente natural” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 23). Da mesma forma, ao apontarem, no presente, uma tendência em que estas necessidades de aprendizagem desaparecem, os autores também sinalizam uma tendência de desaparecimento dos propósitos da instituição escolar. E é nesta perspectiva que “a aprendizagem torna-se, mais uma vez, um evento *natural*, onde a única coisa que importa é distinção entre ambientes *ricos* e *pobres*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 25).

Ao proporem uma defesa da escola, criticando uma tendência atual em que a aprendizagem aparece como algo natural, Masschelein e Simon (2014, p. 26) defendem um princípio da escola grega ao qual me alio e que, ao mesmo tempo em que me auxilia a encerrar as análises desta pesquisa, me mobiliza a seguir pensando, pesquisando e atuando na escola pública do presente: *o tempo livre*

igualitário. Para os autores, a invenção do *escolar* e sua mais importante característica, apesar de qualquer força para manter hierarquias e salvaguardar posições, foi a *democratização do tempo livre*. Este princípio, ponto marcante da instituição escolar, penso que deva ser defendido frente às tendências atuais que, ao invés de promoverem esta democratização igualitária, mostram-se muito mais articuladas à naturalização e à individualização do espaço escolar e das próprias aprendizagens. Da mesma forma, a *pedagogia como um saber transversal* e suas implicações também podem sinalizar novas possibilidades para esta *defesa da escola*.

6 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Como apontei na *Apresentação*, a escrita desta Dissertação foi um tipo de costura que, ao final, contou uma história. Quando iniciei este percurso, desconhecia como seria o seu final. Esta história, em sua estrutura, não é inovadora. Bem pelo contrário, ousaria dizer que ela está enredada em um tipo de trama bem reconhecível, composta por partes bem definidas e ligadas umas às outras. No início, também citei a metáfora do artesão como uma ideia mobilizadora nesta escrita, já que havia uma preocupação constante que a guiou: uma costura que, ao final, fizesse sentido e encontrasse seu fim. Meu objetivo no início destes dois anos de pesquisa era de finalizar amarrando os fios que compuseram esta costura. E, mais do que amarrar os fios, esta trama precisava de um *sentido*. Para visualizar esta composição, elaborei um quadro para enxergar esta trama e me certificar de que os fios, agora juntos, compõem este *sentido* requerido:

Quadro 50: Síntese da pesquisa II

Problema de pesquisa	Como os discursos sobre aprendizagem aparecem e circulam na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> no período de 1944 a 1964?
Objetivo de pesquisa	Compreender como os discursos sobre aprendizagem se apresentam e se articulam em um determinado momento histórico.
Materialidade analisada	96 edições da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (1944-1964) Ver quadros nº17 e nº 18.
<i>Corpus</i> analítico	14 artigos Ver quadro nº 23
Procedimentos metodológicos	Ferramenta conceitual: <i>discurso</i> (FOUCAULT, 2014). Tipo de leitura histórica: <i>documento como monumento</i> (FOUCAULT, 2014). Procedimento empírico: <i>análise documental</i> (PIMENTEL, 2001).
Categorias analíticas	1) Aprendizagem para aprimoramento individual; 2) Aprendizagem para ajustamento social; 3) Aprendizagem como experiência
Afirmativa de pesquisa	Os discursos sobre aprendizagem mobilizados pelo movimento escolanovista brasileiro articulam-se ora ao aprimoramento individual, ora ao ajustamento social e ora ao conceito de experiência, constituindo um saber pedagógico na transversal.

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando estas costuras, evidencia-se que os fios adquirem sentido na elaboração da afirmativa de pesquisa, que, a meu ver, serve como um tipo de amarração para o enredo. Na primeira cena, desenvolvi uma descrição do presente a partir da ideia de uma *naturalização da aprendizagem* (BIESTA, 2013b). Neste cenário, a aprendizagem mostra-se um exercício mais individual do que de condução de uns pelos outros, colaborando nos processos de esmaecimento do ensino e do próprio saber pedagógico. A partir deste exercício, já havia delimitado um objeto de pesquisa: a *aprendizagem*.

Na segunda cena, iniciei um tipo de mergulho histórico buscando pela palavra *aprendizagem* nas políticas públicas brasileiras. Ao localizá-la, inicio a construção de dois cenários — de insinuação e afirmação — que me auxiliaram na definição de uma materialidade de pesquisa e de um recorte histórico visando o exercício analítico. Ao me apropriar do contexto histórico da primeira metade do século XX, percebi a forte tendência de renovação educacional a partir das influências do movimento da Escola Nova no Brasil. Após esta constatação, elegi a RBEP como uma fonte que, por ter sido criada por este movimento visando a renovação do magistério brasileiro a partir de outros registros teóricos, certamente me forneceria elementos importantes para compreender o presente.

Na terceira cena apresentei e explorei a materialidade definida para análise. Após exercícios variados de *garimpagem* neste material, como demonstrei nesta cena, elegi 14 artigos para compor o *corpus* analítico. Um dos critérios para a seleção dos materiais foi de que os artigos deveriam apresentar diagnósticos do período histórico analisado para justificar determinados alinhamentos teóricos do movimento escolanovista no Brasil. Após esta delimitação, percebi que o movimento da Escola Nova no Brasil não foi tão homogêneo quanto parecia ser no início dos meus estudos.

Na quarta cena delimito, seguindo a definição de Cunha (2000), o recorte analítico delineado com uma perspectiva teórica que configura *a segunda face do escolanovismo brasileiro*. Esta perspectiva estaria aliada ao pragmatismo norte-americano e às ideias pedagógicas de John Dewey, introduzidas no Brasil de forma destacada pela figura de Anísio Teixeira. A partir desta delimitação, inicio o aprofundamento analítico, em que se evidenciaram no mínimo três categorias

analíticas: 1) aprendizagem para o aprimoramento individual; 2) aprendizagem para o ajustamento social e, 3) aprendizagem como experiência.

Na quinta cena, sugiro uma amarração entre estas cenas, apresentando a afirmativa que responde ao problema de pesquisa inicial: *Os discursos sobre aprendizagem mobilizados pelo movimento escolanovista brasileiro articulam-se ora ao aprimoramento individual, ora ao ajustamento social e ora ao conceito de experiência, constituindo um saber pedagógico na transversal.* A pedagogia, nesta perspectiva, aparece como um nexo entre as vias que se caracterizam a partir de outros campos disciplinares. Esta afirmativa também auxilia a pensar nos processos de apagamento do saber pedagógico no presente, pois pela crítica incisiva que o movimento da Escola Nova faz à escola “tradicional”, torna-se fácil conectar as críticas deste movimento aos processos de esmaecimento do saber pedagógico. Entretanto, o que busquei argumentar a partir desta afirmativa, foi de que apesar do movimento renovador criticar a escola do seu tempo, havia uma preservação do espaço pedagógico. Esta face do escolanovismo brasileiro, para além de criticar esta escola, pensou em novas formas de condução individual e social para os sujeitos a partir do conceito de *experiência*.

Penso que, a partir desta amarração, outros desdobramentos analíticos podem buscar nuances em movimentos e tendências pedagógicas específicas no Brasil na segunda metade do século, objetivando aprofundamentos que auxiliem na compreensão do presente e nestes processos tão atuais de esmaecimento do ensino e do saber pedagógico. Neste sentido, compreender a história das ideias pedagógicas é imprescindível para a efetivação de mudanças na educação, especialmente em um terreno em que todos parecem estar autorizados a falar sobre. Ao compreender como nos tornamos aquilo que somos é que podemos efetivamente sugerir e vislumbrar novas possibilidades.

Se tratando da pedagogia, como mostrei em algumas passagens da escrita, percebe-se um processo de apagamento dos seus saberes. Defender a escola e a condução pedagógica, como sugeri anteriormente, é estar atento ao problema da condução pedagógica no presente. Assim, a aprendizagem, entendida como um *efeito* das conjunturas econômicas, políticas e históricas atuais, está articulada com as demandas subjetivas do seu tempo, marcadamente individuais. Por outro lado, as proposições renovadoras, destacadas a partir das análises realizadas, por fortemente se alinharem a outros campos disciplinares, aparentemente parecem

descartar o saber pedagógico. Entretanto, como busquei argumentar neste exercício analítico, o movimento escolanovista vislumbrou novos modos de condução, em que a escola talvez pudesse ampliar seu caráter formativo, não apenas ensinando conteúdos, mas, junto a eles, ensinando e experimentando novos modos de conduções para os sujeitos. E, por tal objetivo, acredito que os movimentos de renovação pedagógica mereçam maiores aprofundamentos analíticos visando a atual e necessária *defesa da escola brasileira*.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 117-136.

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. In: Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, num. 2, 2002, p. 3-23.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology**. New Jersey: Jason Aronson Inc., 1972.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

_____. **The beautiful risk of education**. London: Paradigm Publishers, 2013b.

BRITTO, Jader de Medeiros. **Presença da Revista na Educação Brasileira**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Editorial), v. 65, n. 150, mai/ago, 1984, p. 238-241.

CARVALHO, Viviane Batista. **As influências de John Dewey no cenário educacional brasileiro**. In: Revista Redescições, Ano 3, Número 1, 2011, p. 58-77.

CASTEL, Robert. O futuro da autonomia e a construção de uma sociedade de indivíduos: uma leitura sociológica. In: NEUTZLING, Inácio; BINGEMER, Maria Clara; YUNES, Eliana (orgs.). **Futuro da autonomia: uma sociedade de indivíduos?** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009, p. 107-119.

CASTELLO, Luis A; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Maria Cristina F. **A relação entre sociedade, Estado e educação no Brasil**: uma reflexão a partir da contribuição de Anísio Teixeira. In: Cadernos de História da Educação, Uberlândia: Editoria da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), v. 13, n. 2, jul-dez, 2014.

CRUZ, Lílian; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza M. de F. **Infância e políticas públicas**: um olhar sobre as práticas psi. In: *Psicol. Soc.* [online]. 2005, vol.17, n.3, pp.42-49. ISSN 0102-7182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a06v17n3.pdf>> Acesso em 10 nov. 2016.

CRUZ, Giseli B. da. **70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil**: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.30, n.109, p. 1187-1205, Set./Dez. 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010a.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Estado e Escola Nova na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010b.

_____. **Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta**. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.2, p. 39-55, jul./dez. 1999.

_____. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI, Paulo Jr. (org.). **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

_____. **A dupla natureza da Escola Nova**: Psicologia e Ciências Sociais. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.88, p. 64-71, fev. 1994.

_____. **Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.97, p. 5-12, mai. 1996.

_____. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1984.

DALBOSCO, Claudio A. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**: ação pedagógica como mediação de significados. Campinas: Autores Associados, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **A criança e o programa escolar**. In: DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1975, p. 42-62.

_____. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Pode a Educação participar da reconstrução social?** In: Currículo sem fronteiras, v.1, n.2, p. 189-193, Jul./Dez. 2001.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. In: Revista Brasileira de Educação, n.18, set./out./nov./dez. 2001.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GAVIRIA, David A. R. **Biopolítica e gubernamentalidad**: intereses, aprendizaje y cooperación contemporánea. In: Revista Colombiana de Educación, Bogotá, n.65, 2013, p. 61-74.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 2014, 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

HAMILTON, David. **O revivescimento da aprendizagem**. In: Educação & Sociedade, ano XXIII, n.78, Abril/2002, p. 187-198.

HILLESHEIM, Betina; BERNARDES, Anita Guazzelli. **Políticas de inclusão: a arte de governar a partir da liberdade**. In: Psicologia em estudo. Maringá, v. 20, n. 1 p.129-137, jan./mar. 2015.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza M. de F. **De que infância nos fala a Psicologia do desenvolvimento?** Algumas reflexões. In: Revista Psicologia da Educação, São Paulo, nº 25, p. 75-92, 2º semestre, 2007.

HOUSSAYE, Jean; **Pedagogia: justiça para uma causa perdida?** In: HOUSSAYE, J.; SÖETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. (orgs.). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.9-75.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo) liberal: da administração à gestão educacional**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOPES, Maura Corcini. **In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos**. In: Revista Nacional Pedagógica da Universidade Nacional da Colômbia, 2009 (versão digital).

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Dificuldade de aprendizagem: uma invenção Moderna**. 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG), 2005.

LOUREIRO, Carine Bueira. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias de governamentalidade eletrônica**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013, 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na Contemporaneidade**. São Leopoldo: UNISINOS, 2016, 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização do invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARÍN-DIAZ, Dora. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. Porto alegre: UFRGS, 2012, 491 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

_____. **Autoajuda, educação e práticas de si: genealogia de uma antropotécnica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

NAGLE, Jorge. **O Manifesto dos Pioneiros e a História da Educação Brasileira**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília, DF, v.96, n. especial, 2015.

_____. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/EDUSP, 2009.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro. **Pedagogia Liberal Modernizadora: Rui Barbosa e os Fundamentos da Educação Brasileira Republicana**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP, 1997.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O governo Pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

Ó, Jorge R. do; CARVALHO; Luís M. **Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil.** Lisboa: EDUCA, Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. In: PALMA FILHO, João Cardoso (org.). **Pedagogia Cidadã.** Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP, Santa Clara Editora, p.1-19, 2005.

PAGNI, Pedro Angelo. **Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico:** ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

_____. **Anísio Teixeira:** experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Entre o discurso filosófico e a filosofia como modo de vida: aprender, ensinar e/ou experimentar? In: XAVIER, Ingrid M.; KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofar: aprender e ensinar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 141-156.

PIAGET, Jean. Development and learning. In: LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development.** New York: Harcourt Brace Janovich, 1972.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental:** seu uso numa pesquisa historiográfica. In: Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/2001.

PISTÓIA, Lenise H. C. **Gregory Bateson e a educação:** possíveis entrelaçamentos. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 131f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. **Sociedade de aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade.** In: Educação & Realidade, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n.2, p.73-96, mai./ago. 2009.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selves:** psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROTHEN, José Carlos. **O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos**: uma leitura da RBEP. In: Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília-DF, v. 86, n. 212, p.189-224, jan/abr 2005.

SANTOS, João de Deus dos Santos. **Formação continuada**: cartas de alforria & controles reguladores. Porto Alegre: UFRGS, 2006, 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Roberto R. Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. São Leopoldo: UNISINOS, 2011, 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

_____. **Currículo, conhecimento e transmissão cultural**: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. In: Cadernos de Pesquisa, v.46, n.359, jan./mar. 2015a.

SILVA, Luciano Pereira da. **Formação profissional no Brasil**: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem. História, Franca, v. 29, n. 1, p. 394-417, 2010.

SILVA, Mozart Linhares da. **Biopolítica, raça e nação no Brasil (1870-1945)**. In: Cadernos IHU Ideias, vol. 13, nº 235, 2015b, p. 1-40.

SILVA, Tomaz Tadeu. da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz T. da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 7-13.

SOMMER, Luís Henrique. **A ordem do discurso escolar**. In: Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação como reconstrução da experiência**. In: DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1975, p. 13-30.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel E. López. **O Numerável, o Mensurável e o Auditável**: estatística como tecnologia para governar. In: Revista Educação & Realidade, v. 34, n.2, p.135-152, mai/ago 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA-RAMIREZ, Carlos E. Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo. In: Santos, Lucíola L.C.P. et alii. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 67-87.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

_____. Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais. In: **O (des)governobiopolítico da vida humana**. NEUTZLING, Inácio; RUIZ, Castor M. M. Bartolomé (Orgs.). São Leopoldo: Casa Leiria, 2011b, p. 15-36.

_____. **Teoria e método em Michel Foucault**: (im)possibilidades. In: Cadernos de Educação, vol. 34, p. 83-94, set/dez 2009.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 1-12.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta as conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 104-126.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel 1951 a 1978**. São Paulo: Cortez, 1983.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz T. da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 143-216.

SITES CONSULTADOS

<http://portal.mec.gov.br>

<http://portal.inep.gov.br/>

<http://pacto.mec.gov.br/>

<http://g1.globo.com/jornal-nacional/>

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>

<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/>

<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>

<http://minerva.ufrj.br/F?RN=973801219>

<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2>

<http://www.sapientia.pucsp.br/>

<http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/>

<http://www.teses.usp.br/>

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/>

<http://bancodeteses.capes.gov.br/>

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

MATERIAIS CONSULTADOS

A EDUCAÇÃO PRECISA DE RESPOSTAS. **Juntos pela Educação**: caderno especial. Porto Alegre: A educação precisa de respostas, 2012, 25 pp.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC. Brasília, 2014.

BRASIL. Decreto nº19.402 de 14 de novembro de 1930.

BRASIL. Decreto nº18.950 de 11 de abril de 1931.

BRASIL. Constituição Federal, 1934.

BRASIL. Constituição Federal, 1937.

BRASIL. Constituição Federal, 1946.

BRASIL. Decreto-lei nº4048 de 22 de janeiro de 1942.

BRASIL. Decreto-lei nº8621 de 10 de janeiro de 1946.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº4024 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº5692 de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996.

DECLARAÇÃO DE INCHEON. **A educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial da Educação 2015, Coréia do Sul/Incheon, 2015.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932): a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. In: Revista Histebr On-line, n. especial, p.188-204, ago. 2006.

MATERIAIS DE PESQUISA

Todas as *Revistas Brasileiras de Estudos Pedagógicos* consultadas (do período de 1944 a 1964) estão disponíveis no acervo *on-line* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/1/page/15/item_page/10> Acesso em 12 dez. 2015.

APÊNDICES

Apêndice A

Teses/Dissertações da área educacional-USP (2000-2015)

Ano	Autor/a	Dissertação/Tese
2004	Wellington Lima Cedro	O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o clube de matemática.
2005	Vera Cristina Queiroz	Curso em ambiente virtual de aprendizagem: canteiro para germinação de comunidade de aprendizagem on-line.
2006	Maria Eliza Mattosinho Bernardes	Mediação simbólica na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.
2006	Ana Sofia Aparicio Pereda	Aspectos afetivos na aprendizagem da estatística: atitudes e suas formas de avaliação.
2007	Agnes Sapiras	Aprendizagem em museus: uma análise das visitas escolares no museu biológico do Instituto Butantan.
2008	Maria Nizete de Azevedo	Pesquisa-ação e atividades investigativas na aprendizagem da docência em ciências.
2008	Marília Oliveira Vasques Callegari	Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num centro de estudos de línguas de São Paulo.
2008	Wellington Lima Cedro	O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural
2008	Sueli Fanizzi	A interação nas aulas de matemática: um estudo sobre aspectos constitutivos do processo interativo e suas implicações na aprendizagem.
2008	Luis Vicente Barros Cardoso de Melo	Brincando com bambus e panos: um espaço de aprendizagem coletiva
2008	Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural.
2009	Alessandra Fernandes Bizerra	Atividade de aprendizagem em museus de ciências
2009	Elaine Ferreira do Vale Borges	Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea ensino-aprendizagem de LE/L2 na linguística aplicada
2009	Jaciara de Sá Carvalho	Redes e comunidades virtuais de aprendizagem: elementos para uma distinção
2009	Silvia Cristina Dotta	Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet: estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância
2009	Adriana Watanabe	Aprendizagem escolar na sala de apoio pedagógico - SAP: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas.
2009	Marcia Vescovi Fortunato	Autoria e aprendizagem da escrita
2010	Marcello Bulgarelli	Aprendizagem mediada de literatura pelos direitos do leitor

2010	Zildete Torres Peres Camilo	Museu do brinquedo da Fafil: um espaço cultural integrando o lúdico no ensino e aprendizagem da arte para a formação de educadores
2010	Ione Ishii	O que os estudantes pensam e esperam de seus professores?: uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem e de ensino de estudantes do nível médio
2010	Adriana da Silva Posso	A produção de significados em um ambiente virtual de aprendizagem: utilizando a teoria da ação mediada para caracterizar a significação dos conceitos relacionados à solubilidade dos materiais
2010	Rosemary Soffner	Avaliação da aprendizagem em curso a distância
2010	Dirceu Donizetti Dias de Souza	Sobre a mediação de um material instrucional na aprendizagem de estudantes em aulas de Química - gêneros do discurso e argumento
2010	Maria Eta Vieira	Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural
2011	Vinicius Souza de Azevedo	A aprendizagem significativa e a narração de histórias tradicionais: experiências estéticas em escolas públicas na favela da Maré
2011	Katia Cristina Silva ForliBautheney	Transtornos de aprendizagem: quando "ir mal na escola" torna-se um problema médico e/ou psicológico
2011	Celso Hiroshi Iocohama	O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos: interrelações entre aprendizagem e ação docente
2011	Eliana dos Reis Nunes	Ensino de conceitos físicos no ensino médio e as contribuições dos objetos de aprendizagem
2011	Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis	O modo indicativo do espanhol: estratégias de aprendizagem, crenças e ensino a/por brasileiros
2012	Gabriela Albanás Couto	Aprendizagem social e formação humana no trabalho cooperativo de catadores(as) em São Paulo
2012	Ana Maria Senac Figueroa	Os objetos nos museus de ciências: o papel dos modelos pedagógicos na aprendizagem
2012	Julia Goldman de Queiroz Grillo	O rio atravessa o deserto: considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem na Escola de Arte Granada
2012	Luzia Maya Kikuchi	Obstáculos à aprendizagem de conceitos algébricos no ensino fundamental: uma tentativa de aproximação entre os obstáculos epistemológicos e a teoria dos campos conceituais
2012	Renato Sergio Sampaio	Compreendendo o ensino/aprendizagem da videoperformance: relato de uma experiência
2013	Julio Cesar Epifanio Machado	A sequência didática como estratégia para aprendizagem dos processos físicos nas aulas de geografia do ciclo II do ensino fundamental
2013	Maria Carolina Cossi Soares Barretti	Os processos de intercâmbio entre crianças e a aprendizagem do desenho em contextos educativos
2013	Dirceu Donizetti Dias	Multimodalidade na construção do conhecimento

	de Souza	em sala de aula de química: caracterizando a evolução na aprendizagem
2015	Valdílania Santana de Lima	A travessia do espelho: fotografia e aprendizagem artística

Apêndice B

Teses/Dissertações-USP pela temática da aprendizagem(2011)

Área de conhecimento	Autor/a	Dissertação/Tese
Teoria, Ensino e Aprendizagem	Vinicius Souza de Azevedo	A aprendizagem significativa e a narração de estórias tradicionais: experiências estéticas em escolas públicas na favela da Maré
Educação	Katia Cristina Silva ForliBautheney	Transtornos de aprendizagem: quando "ir mal na escola" torna-se um problema médico e/ou psicológico
Educação	Celso Hiroshi Iocohama	O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos: interrelações entre aprendizagem e ação docente
Educação	Eliana dos Reis Nunes	Ensino de conceitos físicos no ensino médio e as contribuições dos objetos de aprendizagem
Educação	Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis	O modo indicativo do espanhol: estratégias de aprendizagem, crenças e ensino a/por brasileiros
Geografia Física	Aline Alves Bittencourt	A linguagem cartográfica e a mediação da aprendizagem pelo processo de desenvolvimento de materiais didáticos táteis: Experiências com professores em formação contínua
Geografia Física	Wladimir Pena Camargo	Desenvolvimento de um gerenciador de diálogos e conteúdos para aprendizagem individualizada a distância
Geografia Física	Thiago Fernandes Ortega	O ensino de cartografia e o desenvolvimento de competências de aprendizagem: uma contribuição para a formação de professor de geografia do ensino fundamental II
Biodinâmica do Movimento Humano	Ana Paula Kogake Claudio	Aprendizagem em tarefas duais: variação de desempenho e demanda atencional
Pedagogia do Movimento Humano	Renata Alvares Denardi	Efeitos do foco de instrução relacionado ao componente da tarefa durante a aprendizagem da pirouette do balé clássico
Pedagogia do Movimento Humano	Fabia Helena Chiorboli Antunes	Aprendizagem significativa no ensino de conceitos em aulas de educação física escolar
Enfermagem na saúde do Adulto	Patricia Moita Garcia Kawakame	Avaliação do processo ensino-aprendizagem dos estudantes de graduação da área de saúde: manobras de ressuscitação cardiopulmonar (RCP) com desfibrilador externo automático (DEA)
Enfermagem na saúde do Adulto	Isabel Yovana Quispe Mendoza	Intervenção educativa sobre hipotermia: uma estratégia para aprendizagem em centro cirúrgico
Enfermagem fundamental	Carlos Alberto Seixas	Estrutura e dinâmica de curso em ambiente virtual de aprendizagem

Fisiologia Geral	Leopoldo Francisco Barletta Marchelli	O conceito de entropia informacional permite prever a aprendizagem serial, em ratos?
Fisiologia Geral	Rodrigo Pavão	Entropia informacional e aprendizagem de sequências
Psicologia	Celia Cristina Nunes Miotto	Famílias de crianças em idade escolar com deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento típico: comportamento, estresse materno, apoio social e percepção de impacto familiar
Psicologia escolar e desenvolvimento humano	Patricia da Silva Sampaio	Aprendizagem social e resolução de conflitos em ambientes democráticos e autocráticos: um estudo com pré-escolares
Psicologia Experimental	Nathalidi Martino Sabino	Estudo exploratório sobre os efeitos da constrição do crescimento cerebral pelo fechamento das suturas cranianas na aprendizagem discriminativa em ratos
Economia, organizações e gestão do conhecimento	Cintia Simone Salomão	Mulheres empreendedoras em pequenas empresas: análise dos estilos de aprendizagem e dos estilos de liderança
Administração de organizações	Filipe Gonçalves Mesquita	Protocolo para avaliação do uso de ambientes virtuais de aprendizagem em instituições de ensino superior
Sistemas Digitais	Renata Luiza Stange	Adaptatividade em aprendizagem de máquina: conceitos e estudo de caso.
Língua hebraica, literatura e cultura judaica	Esther Szuchman	Língua e identidade: função da língua hebraica (segunda língua) no ensino-aprendizagem das escolas judaicas de São Paulo
Química analítica	Daniel Lino Teodoro	Aprendizagem cooperativa no ensino de química: investigando uma atividade didática elaborada no formato jigsaw
Sistemas eletrônicos	Valkiria Venancio	SEEALL: sistema interativo de apoio ao planejamento e acompanhamento de aprendizagem baseado em competências.