

O divórcio das teorias do aprendizado e a escola: reflexões gerais

DOI: 10.12957/irei.2023.71931

Leonardo Henrique Brandão Monteiro¹

Resumo

Este artigo expõe uma reflexão acerca de uma separação entre as teorias do aprendizado e a instituição escolar. O caráter do trabalho é o de uma análise teórica realizada através de uma revisão brevemente histórica e outra contextual de teorias contemporâneas do aprendizado, de modo a refletir sobre os diversos meandros presentes nesta produção, através de sua importância ao discutir processos de aprendizagem que ocorrem fora do ambiente escolar, ou, então, ao debater os modos como teorias do aprendizado que focam no “aprender a aprender”, cada vez mais frequentes no Brasil, apresentam certos perigos, quando não lidas criticamente. Por fim, apresentam-se alguns caminhos de pesquisa que podem ser desenvolvidos a partir do debatido neste *paper*.

Palavras-chave

teorias da aprendizagem; educação informal; aprender a aprender; neoliberalismo e educação; conhecimento.

The estrangement between learning theories and school: general thoughts

Abstract

The paper explores a reflection around the separation between theories of learning and the school institution. The aim of this article is to develop a theoretical analysis through a brief historical and contextual review of contemporary theories of learning. In order to think about the various meanderings of this production, through its importance of discussing learning processes outside the school environment, or even to debate how learning theories that focus on ‘learning to learn’, which are increasingly more frequent in Brazil and could show risks when not read critically. Finally, we see a few research paths that can be developed from the discussion in this paper.

Keywords

Learning Theories; Informal Education; Learning to Learn; Neoliberalism and Education; Knowledge.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, com período de doutorado sanduíche na Santa Clara University. *Email:* monteiro.hb.leonardo@gmail.com.

Introdução²

Aprender é uma atividade social que se situa em um mundo social e que acontece a partir da participação de pessoas que se relacionam entre si e com o mundo em que vivem (Biesta, 2018; Charlot, 2000; Engerström, 2013; Field, 2005; Freire, 2015; Illeris, 2007, 2013; Ingold, 2015; Lave, 2013; Wenger, 2013; Ziehe, 2013). Diversas teorias identificam o aprender como algo não restrito ao ambiente escolar. Durkheim (2011) já afirmava no início do século XX que a educação acontece de forma contínua quando os mais novos são instruídos pelos mais velhos, no ambiente da escola ou fora dele, por professores ou por outras pessoas da geração anterior. Podemos, inclusive, afirmar que a maior parte do aprendizado ocorre de maneira informal (Eraut, 2000; Williams, 1989). De acordo com Yoo e Kim (2013), essa taxa chegaria a 80%, enquanto outros autores afirmam que mais de dois terços do aprendizado intencional realizado por adultos ocorrem fora de ambientes institucionalizados (Livingstone, 2001; Richardson; Wolfe, 2001). Dentro de certo campo de estudos, devido à construção da ideia moderna de educação como algo a ser realizada no período da infância e da adolescência e em instituições específicas (Bélanger, 2011; Pineau, 2008; Varela; Alvarez-Uria, 1991) não houve muitos avanços nesse sentido. Todavia, atualmente, pesquisas sobre o aprendizado ao longo da vida vêm se tornando comuns e altissonantes, inclusive geram influências nas formas como se concebe a escola a ser construída hoje visando ao amanhã. Em uma configuração social na qual grandes mudanças acontecem no espaço de uma geração (Rosa, 2019), teorias sobre o aprendizado ao longo da vida ganharam fôlego, bem como pululam tentativas educativas de formatar os seres humanos em organizações aprendentes desde tenra idade (Alheit, 2013).

A primeira seção deste artigo aponta a existência de uma separação entre estudos sobre aprendizagem e a escola. A segunda seção se aprofunda nos meandros que subsidiam classificações e compreensões acerca do aprendizado realizado fora da instituição escolar. A penúltima seção se debruça sobre os perigos que uma adoção acrítica, ou mesmo enviesada, de modelos estrangeiros que focam em transformar a escola em uma instituição que ensine “aprender a aprender”, que tem entrado em voga no Brasil³, pode alavancar. A seção de considerações finais é dedicada a uma tentativa de discussão sobre os desdobramentos necessários a estudos que se debrucem acerca dessas temáticas.

² O presente trabalho foi realizado com uma bolsa de doutorado fornecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³ O último concurso, realizado para o provimento de cargos de professores no estado de Alagoas, por exemplo, lançou em edital que na prova escrita existiriam dez questões sob o rótulo de “Tecnologias educacionais e competências socioemocionais”. Cf. https://cdn.cebraspe.org.br/concursos/seduc_al_21/arquivos/ED_SEDUC_AL_21_ABERTURA.PDF
Acesso em: 31 maio 2023.

A educação escolarizada sendo colocada em pauta

Desde antes dos anos 1950 se proclama que há uma crise em curso na instituição escolar (Arendt, 2005). Laval (2019) aponta que, a partir das últimas décadas do século XX, as propostas de reformas educacionais em sociedades ocidentais e ocidentalizadas tenderam a aproximar a escola a uma lógica cada vez mais neoliberal. Hoje, se proclama que a escola necessita passar por mudanças radicais, sobretudo com a inserção de tecnologias digitais e novos enfoques sobre os quais deveriam se deter os processos educativos (Ciervo, 2019; Loureiro; Klaus; Campesat, 2019; Prazeres, 2013). Dentro dessas reconfigurações propostas, ou que pouco a pouco conquistam espaços nas práticas escolares, existe quem defenda que vivenciamos um ecossistema de aprendizagem em construção (Kawagoe, 2019) e quem identifique a perpetuação de uma violência sistêmica nesses processos (Goergen, 2018).

Em meados dos anos 1960, Adorno (1999) já havia identificado que o magistério não conseguia exercer o papel civilizador outrora a ele outorgado, já nesse contexto os professores agiam cada vez mais como vendedores de conhecimento frente aos estudantes. Na década de 1970 (Biesta, 2018; Canário, 2000; Ciervo, 2019; Van Haecht, 2008), existe um marco em relação aos estudos sobre o aprendizado, pois se inaugura uma preocupação com uma educação ao longo da vida – desenvolvida no século XXI sob a alcunha e lógica de *aprendizado* ao longo da vida (Biesta, 2018). Também se evidencia uma ruptura que irá apenas aumentar ao decorrer dos anos entre estudos que envolvem a escola e pesquisas acerca do aprendizado. Esse processo, que se aprofunda a partir da década posterior, é descrito por Van Haecht (2008) como a substituição paulatina da ideia de usuário pela de cliente. Uma mudança não apenas de léxico, mas também de lógica.

Neste íterim, como aponta Van Haecht (2008), o Estado abandona o posto de possuidor do monopólio legítimo da educação e se torna uma figura ambivalente em relação aos processos educativos, sobretudo no que compete à educação ao longo da vida. Alheit (2013) aponta que processos que levem a uma educação ao longo da vida já se constituem, hoje, como princípios orientadores das diretrizes educacionais de países inseridos na União Europeia, de modo que as crianças desde a mais tenra idade devem aprender habilidades básicas de maneira autorrefletida e se portar como “organizações aprendentes”.

Cabe ressaltar que esse princípio da educação ao longo da vida, que nos fala Van Haecht (2008), se modificará, e sua versão atualizada será conhecida hoje como *aprendizado* ao longo da vida, o que não significa apenas uma mudança de termos, mas sim um deslocamento das bases nas formas de se promover o processo de educar/aprender. Canário (2000) assinala que na Europa dos anos 1970 diversos movimentos, especialmente alguns ligados a certas comunidades operárias, fizeram que emergissem preocupações com a educação ao longo da vida, especialmente sobre temáticas não-escolares. Entretanto, apesar de a Unesco (Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) lançar um manifesto com a temática “aprender a ser” ainda na década de 1970, as práticas caminharam no sentido contrário. O pesquisador aponta que houve duas tendências: uma de escolarização dos processos de educação ao longo da vida, não necessariamente nos conteúdos, mas em sua lógica, e a flexibilização do mundo do trabalho que foi individualizando os trabalhadores. O mote “aprender a ser”, contudo, como a adaptação a um sistema flexível, retorna em documento da Unesco (Delors et al., 1998) dentre um dos quatro pilares da educação para o século XXI (Ciervo, 2019).

No contexto europeu, uma nova configuração do mundo laboral e a necessidade de garantir que as pessoas acompanhassem as inovações tecnológicas coadunam na emergência de dinâmicas educativas e políticas que possuem como base a eficácia produtiva e a coesão social. Canário (2000) aponta que há uma grande diferença entre integração social e coesão social. O primeiro remete a preocupações dos anos 1960, época na qual as políticas se mobilizaram sobre o objetivo de erradicar a pobreza. O segundo alude a processos iniciados no fim da década de 1970 e aprofundados nos anos posteriores de erradicação dos pobres, não necessariamente com a extinção da vida dessas pessoas, mas de algo que o autor nomeia de interferência estética sobre a vida de certos grupos. A educação ao longo da vida, pouco a pouco, irá deixando de ser algo que poderia possibilitar aprendizados diversos, para se tornar uma atualização constante em relação às novas demandas laborais e tecnológicas.

Field e Leicester (2000) enxergam nos anos 1990 uma mudança substancial ao se deterem sobre normativas no campo da educação lançadas no âmbito da Comissão Europeia, da Unesco e da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Percebem que essas normativas ecoam mudanças ocorridas no mundo laboral, de modo a demandar das pessoas flexibilidade e autogestão no que tange a seus processos de aprendizado. Alheit (2013), ao discutir as ideias de John Field, afirma a existência de uma revolução silenciosa nos processos educacionais ocorridos na infância. O objetivo dessa revolução estaria em educar as crianças sob o viés de uma percepção autorreflexiva e autogestora quanto aos seus processos de aprender. Alheit (2013) aponta que esses documentos mobilizam, também, uma demanda por uma sinergia entre processos de aprendizado formal, não formal e informal. Através dessa sinergia, os estudantes desde a mais tenra idade devem ser formatados como “organizações aprendentes”.

Segundo Alheit e Dausien (2006), fatores como mudanças no mundo laboral, em que se multiplicam as demandas de especialização e as relações de trabalho, se fragmentam e se flexibilizam; políticas de governança da população baseadas na reflexividade sobre si mesmo; a responsabilização sobre seu próprio aprendizado; e os processos de biograficidade, nos quais os sujeitos são compelidos a reelaborar suas experiências vividas, seriam espécies de bases da revolução silenciosa que se coloca em marcha na educação. Em comum, os documentos citados anteriormente trazem a ideia de que vivemos em um contexto social nomeado por eles de sociedade do aprendizado.

Nessa configuração social, seria papel dos Estados fomentar iniciativas nas quais as pessoas estivessem sob um aprendizado constante. Os objetivos presentes nessas iniciativas se justificariam a partir das noções de empregabilidade e adaptabilidade (Alheit; Dausien, 2006). Biesta (2018) aponta que, a partir do final da década de 1990, se inicia um processo de *learnification* das teorias educacionais, que passam a se centrar em processos individuais, pois, ao se focar sobre o aprendizado, enfoca-se o indivíduo, de maneira que os processos coletivos de construção do conhecimento inerentes à educação são colocados em segundo plano. Biesta (2018) ainda assevera que é possível perceber em documentos como o *Lifelong Learning for All*, lançado pela OCDE em 1997, uma governamentalidade, no sentido foucaultiano, baseada no aprendizado ao longo da vida. A educação não mais será considerada um direito dos cidadãos, mas sim um dever, uma necessidade, dentro de um quadro social que demanda cada vez mais uma reatualização de habilidades e conhecimentos, bem como uma propensão criativa das pessoas. Ou seja, será necessário que as pessoas continuem o processo de aprendizado ao longo de suas vidas para se adaptarem às configurações sociais em constante mudança.

O aprendizado fora dos muros escolares: tentativas de categorização e compreensão

Nesta seção enfocaremos os modos pelos quais o que é aprendido fora da escola é classificado por pesquisadores. Alheit e Dausien (2006) apontam que, apesar de parecer evidente que estamos imersos num processo de aprendizagem ao longo de toda a nossa vida, muitas vezes esses processos são inconscientes. Dentro das reflexões que envolvem a temática do aprendizado ao longo da vida, Alheit (2013) percebe a coexistência de dimensões de instrumentalização e emancipação.

Apesar de certa literatura que discute os processos informais de aquisição do conhecimento flertar com dimensões tecnicistas, é inegável que o conhecimento construído pelos seres humanos possui uma dimensão tácita (Rogers, 2014). Essa dimensão tácita possibilita aos seres humanos desenvolverem diversas habilidades e “conhecimentos de fundo” que são mobilizadas nas mais diversas tarefas. Nabi, Rogers e Street (2009) nomearam esses processos como literacias ocultas, ou seja, além das literacias escolares, os seres humanos desenvolvem uma grande gama de outras literacias que podem se relacionar com o mundo escolar, ou não. Rogers (2014) assevera que o aprendizado informal abrange uma área tão grande quanto a da vida em si. O pesquisador ainda afirma que processos de aprendizagem formal e informal não são independentes entre si, eles se interpenetram e se relacionam constantemente. Rogers (2014) descreve o aprendizado como um iceberg, no qual o aprendizado escolar e formal estaria na ponta, ao passo que estariam submersas outras maneiras de se aprender, maneiras as quais o autor tenta classificar.

Apesar de afirmar que as fronteiras entre os diversos tipos de aprendizado são borradas, Rogers (2014) difere os aprendizados realizados de forma reativa daqueles que são realizados deliberadamente. Uma outra ilustração desse tipo de classificação nos é fornecido por Schugurensky (2000), que divide o aprendizado informal em três tipos a partir de duas variáveis, a primeira é se há consciência do que se aprendeu, e a segunda se foi intencional esse aprendizado. Se o aprendizado preenche afirmativamente as duas variáveis, é classificado como autodirigido. Caso uma criança coloque a mão no fogo e aprenda que aquilo queima, o autor categoriza esse aprendizado como incidental, pois a criança aprendeu a partir de um incidente específico; quando não temos consciência nenhuma, mas aprendemos, é um aprendizado socializado. O pesquisador cita como casos de aprendizados socializados a aquisição de uma língua materna, e a internalização de preconceitos por parte das pessoas, pois ambos ocorreriam sem que as pessoas se dessem conta, a não ser anos mais tarde, em algum contexto de reflexão. Hager e Halliday (2007), por sua vez, afirmam que o processo de aprendizado pode ser intencional e consciente, bem como pode ser incidental. Ele é incidental, quando as pessoas aprendem algo sem se dar conta de que estão aprendendo algo, como em campanhas publicitárias de saúde pública que ensinam comportamentos seguros a motoristas, por exemplo. O aprendizado também pode ser acidental, ou tácito, quando não há intencionalidade nos processos de aprendizagem.

No fim do século XX, Boekaerts (1999) escreveu um balanço sobre as questões que envolviam a psicologia e o aprendizado autodirigido (*self-regulated*). A pesquisadora apontou para o foco dispendido por diversos países da Europa em pesquisas nessa área, mesmo que os resultados não tenham sido tão promissores, até a data de seu texto, devido à alta complexidade do campo que engloba diversas áreas do conhecimento. Boekaerts (1999) relata uma proliferação de trabalhos que buscavam classificar as formas pelas quais os estudantes autodirigiam seus estudos, ou seja, os pesquisadores estavam focados em estabelecer modelos taxonômicos, que, inclusive, foram utilizadas pela pesquisadora em outro trabalho para classificar formas de estudar de estudantes holandeses. O conhecimento sobre as diferentes formas de autodireção dos estudos pelos aprendizes permitiu em um momento posterior pesquisadores debaterem se os estudantes escolhiam a forma como estudavam fora da escola e como aconteceriam tais escolhas. Outro ponto salientado por Boekaerts (1999) é a utilização, ou não, dos estudantes de habilidades metacognitivas para se valer de estratégias de aprendizado semelhantes em contextos diferentes, sendo que a fomentação dessas habilidades metacognitivas seria prejudicada em um ambiente no qual o aprendiz fosse regulado externamente de modo constante ou excessivo. O educando precisaria estabelecer por si uma forma de gestão motivacional em relação a seus objetivos. Segundo Winne (1995), o conhecimento tanto sobre estratégias de estudo quanto do objeto que se estuda irá modificar o modo de se autodirigir o andamento dos estudos. Hattie e Donoghue (2018) defendem que os estudantes, ao elaborarem, ou se filiarem a estratégias de estudos, o fazem a partir de um princípio nomeado pelos autores de “minimax”, no qual se busca

o mínimo de esforço em relação ao máximo de retorno possível, em relação ao objetivo desejado. Esses mesmos pesquisadores perceberam que estratégias ótimas de estudo variam conforme a fase de aprendizado em relação ao tema no qual o aluno se debruça, sendo necessários de alguma forma um autoconhecimento e uma autorregulação do estudante em relação aos seus processos de estudo e de aprendizagem.

Todavia, o aprendizado autodirigido não se caracteriza apenas por processos cognitivos, ou metacognitivos. Merriam (2018) aponta que nos últimos anos houve um crescimento em abordagens holísticas acerca do aprendizado autodirigido, destacando a importância de se considerar o corpo, as emoções e o “espírito” dos aprendizes. Além disso, assinala Alheit (2013), essa vertente holística se insere em um contexto de mudança da estrutura pela qual se encara o conhecimento, pois cada vez mais se torna irreal a narrativa pela qual uma pessoa assume uma carreira ao fim da escolarização e nela segue até a sua aposentadoria. A flexibilidade e a instabilidade do mercado de trabalho atual fazem com que essa configuração se torne cada vez mais utópica.

Wildemeersch e Stroobants (2013) realizaram mais de dez anos de estudo em processos de aprendizagem transicional, que ocorre através de diversas práticas de educação, treinamento e orientação. Em uma pesquisa na qual os sujeitos interpelados eram pessoas que possuíam dificuldade em manter ou conseguir um emprego, constataram que programas europeus de educação de adultos em vistas de os inserir no mercado de trabalho defendiam uma ativação reflexiva, que possibilitasse uma transformação biográfica na vida dos indivíduos. Entretanto, devido a diversas limitações, o que ocorria, muitas vezes, era uma ativação restrita, em vias de uma adaptação a demandas de um mercado de trabalho flexível e mutável. Um exemplo ilustrativo dos autores é o de uma empresa belga que eles alcunharam de “Flexi Job”, a fim de preservar a sua identidade. Tal empresa se rotulava como “moderna” e em sintonia com o desejo dos jovens de trabalhar por curtos períodos temporais, sem estabelecer vínculos empregatícios de longo prazo e deste modo poder realizar atividades como “mochilões” pelo mundo. No entanto, ao entrevistar os jovens que trabalhavam para tal empresa, constataram que eles a viam como uma solução de curto prazo para problemas financeiros imediatos; os entrevistados, na verdade, desejavam um emprego com estabilidade. Ecoa na pesquisa de Wildemeersch e Stroobants (2013) a afirmação de Alheit (2013) sobre a aprendizagem ao longo da vida “instrumentalizar” e “emancipar” simultaneamente. Os autores também relatam casos de pessoas que, ao realizarem certos cursos e acompanhamentos, conseguiram se inserir no mercado de trabalho de forma satisfatória para si, aumentando as possibilidades de gerir sua própria biografia para direções distintas daquelas às quais se sentiam reféns. Mas isso não implica dizer que esses mesmos sujeitos de pesquisa não se submeteram a caminhos que não fossem seus desejos primários, para que a partir dessa instrumentalização pudessem alcançar aquilo que verdadeiramente ambicionavam. Destaca-se o caso de uma mulher que desejava um “emprego masculino”, no entanto, os conselheiros a convenceram a se concentrar em encontrar um emprego de enfermeira, o que não permitiu que a mulher

satisfizesse seus desejos e aspirações. Sem embargo, depois de conseguir certa estabilidade, ela pôde, enfim, se tornar uma motorista de táxi.

O caso relatado descreve a importância que o estilo de vida das pessoas assume frente ao que elas se dispõem a aprender. De acordo com Usher (2013), atualmente, os estilos de vida até mesmo traçariam os limites de uma aprendizagem aceitável. Esse pesquisador defende que práticas relacionadas ao estilo de vida tem implicações significativas para a experiência da aprendizagem, o que faz com que práticas de aprendizagem e estilos de vida dos aprendizes se relacionem de maneira extremamente dinâmica. Portanto, para o autor, a estilização da vida é o ponto de partida de uma teoria da aprendizagem que visa compreender a experiência de aprender. Usher (2013) assevera que há em curso uma mudança de paradigma nas formas de se conceber o conhecimento de tal maneira que os profissionais da educação perdem o *status* de produtores de conhecimento e se tornam comentadores de saberes, ao passo que os aprendizes passam a escolher o que desejam aprender, do mesmo modo que escolhem o que desejam consumir. Inclusive, Kegan (2013) assinala que, dentro do contexto de multiplicidade do século XXI, uma das habilidades fundamentais aos adultos será a de transitar por contextos contraditórios, sem necessariamente ferir a coesão de um *self* “autoautoral”. Toda essa literatura que enfoca nos processos de aprendizado informal reverbera preocupações presentes na malha social sobre as limitações atuais da escola, enquanto instituição que assumiu na Modernidade uma espécie de monopólio, ou semimonopólio dos processos educativos (Martin-Barbero, 1997; Varela; Alvarez-Uria, 1991), bem como denota perspectivas que individualizam o aprendizado.

Os perigos da sociedade do aprendizado

Apresentamos nesta seção uma discussão entre dois autores de uma vertente foucaultiana que servirá como ponte para conectar a importância de compreendermos os processos de aprendizagem de modo abrangente, e como a lógica circunda a ideia de aprendizagem ao longo da vida na Europa. Ademais, serão consideradas contribuições de um pesquisador educacional britânico que encontra grande ressonância hoje no Brasil, a saber, Michael Young. E, por fim debruçamo-nos sobre pesquisas brasileiras na área, de modo que possamos ao menos nos situar na história local deste projeto global, o qual é propulsionado pelo neoliberalismo, que se apresenta muito mais como nova forma de civilização do que apenas como nova ordem econômica (Mignolo, 2003).

A pretensa “sociedade do aprendizado” na qual vivemos é analisada por pesquisadores como Biesta (2018) e Tennant (2013; 2018), de modo diferente. Esses autores possuem certos objetivos semelhantes e se baseiam nas análises realizadas pelo filósofo Michel Foucault. Todavia, eles, em suas reflexões, partem de focos de observação diferentes do mesmo mundo social. Logo, as conclusões de suas investigações diferem. Biesta (2018) parte da premissa de que aprender não é um dado natural do ser humano. Defende que aprender é um conceito que avalia acontecimentos, não que os descreva,

pois, se partimos da descrição mais aceita e abrangente sobre o que engloba o aprender⁴, este descreve mudanças que acontecem não por amadurecimento biológico nem envelhecimento. Nem todas as mudanças serão consideradas aprendizado, mas sim apenas aquelas valoradas positivamente, segundo Biesta (2018), além de que não será em todos os momentos da vida que as pessoas assumirão identidades de aprendizes, apenas em contextos específicos. Essas premissas abrem espaço para Biesta (2018) defender a existência de um governo dos seres humanos desde o fim do século passado baseado na dimensão do aprender, aquilo que a autora nomeia de políticas do aprendizado. Esse governo seguiria os interesses de uma lógica neoliberal de tendência à flexibilização e busca constante pela inovação.

Não necessariamente em oposição ao defendido por Biesta (2018), mas enfocando nas dimensões individuais dos processos de aprendizagem no século XXI, Tennant (2018) assevera que o contexto social que se desenha fomenta o interesse em narrativas pessoais, biografias e outras formas de expressão de construção individual, para que as pessoas possam comparar suas vidas e seu *self* com o de outras pessoas. Ou seja, em um contexto no qual as identidades se tornam cada vez mais fragmentadas, histórias de vida reflexivamente montadas podem fornecer agência e potencial para uma autodeterminação, de modo a funcionarem como tecnologias do *self*. Ao mesmo tempo podem se tornar extremamente desempoderadoras, devido à pressão exagerada pela busca do autoaperfeiçoamento e de um *self* saudável. Tennant (2013; 2018) enxerga, principalmente, em modelos de educação de adultos voltados para a dimensão transformacional⁵, elementos potencialmente benéficos e outros que devem ser analisados de forma crítica. Ou seja, apesar de distintas, é possível extrair similitudes das análises desses dois estudiosos. Em suas análises também ecoa o apontamento de Alheit (2013) de que a consolidação de uma aprendizagem ao longo da vida pode emancipar e instrumentalizar concomitantemente. Além disso, um enfoque nos processos de aprender fora de contextos escolarizados e as concepções de aprendizagem ao longo da vida colocam a escola como alvo de constantes intenções de reformulação (Biesta, 2018).

Contudo, diversas dessas pesquisas em alguma medida não dialogam com aquilo que deveria ser o objetivo da escola, segundo Young (2007; 2016). Esse autor argumenta que a escola deveria propiciar aos alunos o acesso a um conhecimento confiável⁶ para

⁴ A definição de aprendizado de Illeris (2013) que o define como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve à uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (Illeris, 2013, p. 16) ecoa nas asseverações de Biesta (2018).

⁵ Os processos e os métodos, comumente utilizados em processos de aprendizagem transformadora em adultos, podem ser vistos em detalhe em Mezirow (2013).

⁶ Ou seja, às escolas recairia a tarefa de ensinar conhecimento confiável aos alunos. Em um contexto como o descrito por Landrum e Olshansky (2019), estabelecer conhecimentos confiáveis passa a ser uma necessidade. As pesquisadoras, em um primeiro estudo, notaram que as pessoas, com as quais realizaram sua pesquisa, possuíam tendência a acreditar em vídeos do YouTube desde que estes reforçassem as suas visões de mundo. Em uma primeira pesquisa, elas separaram como recorte vídeos anticientíficos e de notícias enganosas (fake news) (Landrum; Olshansky, 2019). Em um segundo estudo (Landrum; Olshansky; Richards, 2021) encontraram uma forte correlação entre pessoas que tendem a assistir a vídeos de teorias da conspiração com a crença dessas pessoas de que a terra seria plana. Em entrevistas realizadas com

além de suas experiências cotidianas, um conhecimento baseado em conceitos e que permitisse uma certa transcendência, ou seja, uma integração verticalizada (Ingold, 2015), o que não acontece na visão do autor quando um currículo - como no caso da Inglaterra que instituiu seu primeiro currículo nacional em 1988 - se baseia em competências e habilidades⁷, ao invés de se pautar pelo ensino de conceitos. Deste modo, o autor percebe que a pretensa sociedade do conhecimento não permite a todos uma relação com o conhecimento poderoso (Young, 2007), pois currículos baseados em habilidades e competências tendem a limitar as ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas aos conhecimentos provenientes da experiência cotidiana dos alunos, de modo que esses alunos se relacionam com o mundo de modo apenas imanente, e os educadores não são instruídos a fomentar um pensamento conceitual abstrato.

Os defensores desse tipo de currículo acabam reforçando desigualdades sociais, mesmo que as desejem combater. Segundo Young (2016), em geral, as classes médias e as elites dentro de seus contextos fomentariam o acesso de seus filhos a escolas que valorizam o pensamento abstrato e conceitual, instituições de ensino que contam com professores altamente especializados nas disciplinas que lecionam. Enquanto isso, aos jovens de camadas desfavorecidas seria relegado um ensino limitado a suas experiências, o que impossibilitaria o acesso a um conhecimento poderoso, valorizado socialmente e que por muito tempo fora a marca da ambiguidade da escola, enquanto instituição de ensino. Em sua proliferação, durante a consolidação do capitalismo, não apenas dimensões de sujeição a um sistema econômico foram realizadas pela escola. Um exemplo de Young (2007) é potente para pensarmos sobre o assunto. Nelson Mandela, figura que representa a luta do povo sul-africano contra o *apartheid*, apenas conseguiu estabelecer a luta que terminou com o fim desse sistema de opressão jurídico a partir daquilo que aprendera em uma escola tradicional, ligada ao regime opressor. Young (2016) narra um ponto de inflexão de sua perspectiva após a sua participação na reconstrução do sistema educacional sul-africano. De acordo com o pesquisador, uma ruptura radical com o sistema de ensino anterior, identificado como o sistema de ensino do *apartheid*, não resultou numa crescente guinada à igualdade. Nas palavras de Young (2016, p., 33) acerca do que aprendera:

Nesse contexto, gradualmente, me ocorreu que a emancipação inclui muito mais do que uma combinação de crítica ao passado, experiência e valores democráticos - por mais importante que tudo isso seja. A educação é uma atividade especializada - assim como a medicina e o direito -, e o que se precisava era dos conhecimentos curriculares e

terraplanistas, perceberam que grande parte dos interlocutores começou a acreditar que a terra é plana depois de assistir a vídeos no YouTube. Grande parte destes foi direcionado a vídeos sobre a terra ser plana após assistir vídeos sobre teorias da conspiração. Alguns desses entrevistados clicaram nos vídeos com a intenção de os desmistificar e acabaram convencidos. Ambos os estudos fazem parte de um projeto maior que investiga crenças alternativas (*alternative beliefs*) e demonstram algumas implicações do esvaziamento do conhecimento anunciado por Young (2016).

⁷ Nestes documentos, como pontua Ciervo (2019), habilidade aparece sugestivamente como algo não cognitivo.

pedagógicos, além de professores experientes – mesmo que, como na África do Sul, parte desse conhecimento estivesse associado com o odiado sistema do apartheid.

Podemos perceber a partir de Young a existência de uma armadilha em discursos que se centram apenas nos alunos e em seus processos de aprendizagem e esquecem que a educação é uma tarefa que demanda profissionais preparados.

No Brasil, o aprendizado ao longo da vida não aparece como conceito central à discussão em muitos trabalhos acadêmicos, sobretudo se pensarmos em educação de adultos. As exceções limitam-se a contextos específicos, como treinadores esportivos, cientistas da informação, ou outros contextos restritos (Gama, 2013; Moletta et al., 2019; Rabelo, 2019; Sclochau; Leme, 2012; Tozetto; Galatti; Milistetd, 2018). No entanto, esse modelo educacional é apontado por Loureiro, Klaus e Campesato (2019) como cada vez mais recorrente em nossas terras. Essas pesquisadoras realizaram um estudo que se deteve sobre documentos que promulgavam uma nova abordagem educacional no Brasil em vista das novas tecnologias de comunicação e informação. Nesses documentos as pesquisadoras puderam constatar que a dimensão de uma educação empresarial, relacionada com os conceitos de uma aprendizagem ao longo da vida, na qual os estudantes devem internalizar uma lógica de um mercado flexível e que demanda dos trabalhadores habilidades de adaptação, flexibilidade e criatividade é perene, sendo que essa criatividade, assim como os outros elementos dessas pedagogias baseadas no mote “aprender a aprender”, priorizam a adaptabilidade e a conformação à organização social vigente (Duarte, 2001).

Ressalta-se a existência de uma certa constância histórica em processos modernizadores em sociedades que outrora foram colonizadas em importar práticas institucionais como “artefatos prontos”, de países considerados centrais em um sistema-mundo capitalista (Souza, 2018). Atualmente, se importam também as atualizações de práticas, com o fomento de organizações multilaterais e que, inclusive, se valem de mecanismos de controle. Podemos citar, por exemplo, os processos de mercantilização da educação que possuem o Estado como um ator principal na criação de mercados, transferindo responsabilidades administrativas, como a educação, a entidades privadas acompanhando uma tendência global (Ball, 2018), como uma dessas “importações”.

Em relação a uma normatização internacional, podemos citar como um mecanismo de controle no campo educacional as provas do PISA (Programme for International Student Assessment) e outras influências supranacionais na elaboração de políticas públicas educacionais (Scherer; Nascimento; Cossio, 2020). Essas três pesquisadoras identificaram que no Brasil, precisamente no estado do Rio Grande do Sul, que foi foco empírico da pesquisa por elas desenvolvida, o Instituto Ayrton Senna⁸ (IAS) realiza

⁸ Apesar de notável o envolvimento da Instituto Ayrton Senna na arena da educação pública no Brasil, outras organizações privadas se fazem presentes. No Rio Grande do Sul além do IAS, o Instituto Natura, o Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi), a Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA); e a Federação Nacional das Associações Atléticas do Banco do Brasil (FENABB) foram identificadas como organizações presentes na educação pública através do estabelecimento de parcerias público-privadas (Scherer; Nascimento; Cossio, 2020).

diversas ações dentro de escolas públicas através de parcerias público-privadas⁹ que se baseiam não no direito de todos à educação, mas na ideia de que todos devem aprender, o que aloca aquilo que é aprendido na escola como espécie de *commodity* a ser trocada futuramente no mercado. Scherer, Nascimento e Cossio (2020) identificam no instituto um agente que propaga os valores defendidos pelos organismos supranacionais. As autoras ainda pontuam que muito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reverbera o modelo educacional defendido pelo IAS. O modelo educacional que subjaz na BNCC, segundo Hypolito (2019), também expressa posicionamento de entidades¹⁰ neoconservadoras e neoliberais que repercutem certas demandas globais de flexibilização e mercantilização da educação pública, prescritas por entidades supranacionais, como o Banco Mundial.

Ciervo (2019), uma pesquisadora do campo de estudos acerca do currículo escolar, realizou uma instigante análise acerca da centralidade de habilidades socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A autora destaca a influência de documentos e posições do IAS (Instituto Ayrton Senna) na construção dessa normativa curricular, assim como percebe-se que a interlocução do IAS não é realizada com pensadores brasileiros da educação, mas sim com teóricos estrangeiros, que se inserem no campo da psicologia e em articulações com a teoria do capital humano, como o caso da grande e autoproclamada influência de James Heckman; bem como de normativas da OCDE¹¹ e da Unesco em relação ao que essas instituições acreditam ser a educação para o século XXI. O website do instituto em página¹², que elenca pesquisas que fundamentariam sua atuação, possui diversas publicações que são independentes, publicadas apenas pelo IAS, ou então que foram financiadas por ele e publicadas em revistas acadêmicas. Destaca-se que, entre as 24 publicações citadas na página, 21 se encontram em inglês, mesmo quando escritas por pesquisadores brasileiros e publicadas em revistas nacionais.

O esvaziamento do conhecimento diagnosticado por Young (2016) em relação ao Reino Unido fora identificado no Brasil em pesquisas que constataram que a BNCC vulgariza a crítica na área de Linguagens (Chaves, 2021); tende a produzir uma semiformação literária (Cechinel, 2019); reaviva uma abordagem educacional marcada pelo seu caráter pragmático e a-histórico, que impede a profundidade necessária à

⁹ Rossi, Lumertz e Pires (2018) asseveram que a parceria entre a rede de ensino público e o Instituto Ayrton Senna no Rio Grande do Sul reduziu a autonomia e interferiu no processo de consolidação da gestão democrática na escola. Peroni e Comerlato (2017) investigaram a atuação do Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna em parcerias público-privadas no Rio Grande do Sul. As pesquisadoras corroboram com a assertiva de que há implicações para os processos de democratização da escola quando o IAS entra em cena.

¹⁰ Um interessante mapeamento das entidades que se envolveram neste processo pode ser verificado em artigo de Avelar e Ball (2019).

¹¹ Se considerarmos a data de aprovação da BNCC, o ano de 2018, notamos que o Brasil não fazia parte da OCDE naquele momento. Em 2022, foi encaminhado ao Brasil um roteiro para a adesão à Convenção da OCDE, estabelecendo os termos, condições e processo para sua integração. Ver: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/> (Acesso em: 31/05/2023)

¹² Ver: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/atuacao-pesquisas/socioemocionais/> (Acesso em: 31 maio 2023).

formação cultural (Silva, 2018); e fomenta um comportamento passivo dos sujeitos e a consolidação de uma razão instrumental (Pykocz; Benites, 2023). Ademais, Ciervo (2019), em sua pesquisa, conclui que uma configuração social pressiona o sistema escolar a centralizar o processo de escolarização em habilidades socioemocionais. A influência crescente do IAS nas formulações das políticas públicas educacionais brasileiras demonstraria esse processo de esvaziamento. O instituto traz como argumentação da renovação curricular o fato de que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, como meio de retirar o foco da escola para o ensino de conteúdos e conhecimentos e inserir na instituição escolar um fomento a aspectos emocionais desejáveis, com o mote de que “ser competente emocionalmente implica obter um lucro, seja ele social ou econômico” (Ciervo, 2019, p. 68).

A otimização da vida emocional do aluno permitiria, segundo o pregado pelo IAS, que ele respondesse positivamente à complexidade do jogo do mercado (Estormovski, 2023). Não é à toa que o objetivo do desenvolvimento de uma pessoa emocionalmente estável é tratado como o lucro, pois, como assevera Ciervo (2019), pessoas estáveis emocionalmente, que se sintam empresárias de si, encarariam positivamente a flexibilidade, demandada pelo mercado. Inclusive, a presidente do IAS, Viviane Senna, em entrevista, defende que a escola é uma instituição obsoleta, na qual hoje o professor deve apenas ocupar uma posição de mediador, até porque, segundo ela, “mais do que o conhecimento certo, precisamos fomentar as atitudes certas¹³”. Ou seja, a escola pretendida passa a ser uma escola que ensine a ser (Delors et al., 1998), ensine condutas, dentre elas a instrumentalização da esfera emocional, e não uma escola que ensine conhecimentos confiáveis. Literalmente, Ciervo (2019, p. 139) assinala:

[...] a ênfase nas competências socioemocionais da forma como estão sendo apresentadas pelos documentos analisados secundariza a função do conhecimento escolar e enfatiza uma emocionalidade com vistas à uma instrumentalização, o que produz, desse modo, comportamentos performáticos que buscam sobretudo adaptar os sujeitos às expectativas sociais.

Portanto, Ciervo (2019) em suas análises encontrou a utilização da ideia de que os seres humanos aprenderiam ao longo da vida como justificativa a uma implementação de uma política curricular que visa [con]formar os estudantes em relação a uma lógica de conduta demandada por um mercado cada vez mais flexível. Outro ponto importante é que em uma perspectiva educacional que visa promover habilidades socioemocionais, habilidades como a concentração, a memorização e a disciplina corporal, que são exigidas para aqueles que prestam provas vestibulares e que necessitam de bons resultados para ingressar em uma instituição de ensino superior, não aparecem como habilidades a serem fomentadas. Defendidas nesse modelo são aquelas tais como

¹³ Cf. Entrevista completa de Viviane Senna. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150525_viviane_senna_ru Acesso em: 31 maio 2023.

resiliência, flexibilidade, trabalho em equipe, criatividade, dentre outras habilidades que pouco têm a ver com a aquisição de um conhecimento poderoso (Young, 2007).

Considerações finais

Este artigo discutiu uma abordagem que seguiu, de certo modo, o caminho intelectual realizado durante a pesquisa que se encontra em curso. A leitura de estudos que se debruçaram sobre os modos como se pode compreender ou categorizar os processos de aprendizado informal permitiu perceber que esses estudos reverberam certas preocupações de um governo pretendido (Biesta, 2018), bem como analisar a cada vez maior penetração de tais ideais no tecido social brasileiro e suas reverberações na área da educação.

Apesar de seu itinerário reflexivo pouco usual, este escrito tentou demonstrar duas tendências presentes nas teorias educacionais, uma que intenta compreender os processos de aprendizagem dos seres humanos, fora de ambientes institucionalizados como a escola, e outra que tenta dialogar com esses estudos a fim de concretizar um projeto específico de governo sob as configurações sociais hodiernas e que remete à construção de sujeitos que se filiem a uma lógica de organizações aprendentes maleáveis às transformações sociais, hoje intrageracionais (Rosa, 2019), que ocorrem na Modernidade. A forma como a adaptação a essas mudanças é pregada e como ela se realiza são dois motes analíticos que devem ser aprofundados nos próximos anos, assim como uma literatura que esmiuça os processos de aprendizagem informal e autodirigida, possivelmente, erigirá, sobretudo devido à proliferação de ambientes de aprendizagem virtual e processos de escolarização a distância. Deste modo, além de fornecer uma reflexão acerca do tempo presente, este trabalho também intentou realizar uma breve, mas relevante análise bibliográfica acerca das temáticas abordadas.

Outro campo de estudos frutíferos na área da educação engloba as análises críticas que podem ser realizadas, seja da influência de mecanismos internacionais nas políticas de educação de países na periferia de um sistema-mundo estabelecido, como é o caso do Brasil, ou então o quão são influenciáveis por tendências advindas do centro desse sistema-mundo certos grupos políticos e educacionais que possuem, hoje, ressonância no cenário nacional, como é o caso do Instituto Ayrton Senna - testes padronizados, como o PISA possuem papel central nessas articulações. Portanto, essa primeira aproximação a essas temáticas que se articulam fornece diversos subsídios para que os estudos que as englobam possam se aprofundar.

Por fim, cabe salientar que, mesmo que as teorias sirvam por vezes como “caixas de ferramentas” (Foucault, 2015) que nos permitem compreender o mundo, estas não são neutras. Isto implica afirmar coisas diferentes em diversas vertentes teóricas. No entanto, me mantenho na metáfora entre ferramentas e teoria e coaduno com Ingold (2015) que as ferramentas fazem parte das malhas sociais através de uma dimensão narrativa. Essa narratividade das ferramentas intelectuais de compreensão dos

fenômenos não pode ser negligenciada por aqueles que desejam realizar análises críticas e não meramente técnicas no campo educacional. O artigo tentou trazer à discussão perspectivas educacionais que veem os processos de aprendizado para além dos muros escolares, com pinceladas de um olhar crítico que as situam dentro de um contexto de transformações contemporâneas da Modernidade. Essas transformações parecem limitar as possibilidades de aquisição daquilo que Young (2007) classifica como conhecimento poderoso, sendo que a compreensão de como ocorre o aprendizado, também fora da instituição escolar, pode auxiliar em reflexões que se voltem a meios de como esse conhecimento poderoso possa ser adquirido.

Referências

- ADORNO, Theodor.
(1999). Tabus a respeito do professor. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (org.). *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 157–176.
- ALHEIT, Peter.
(2013). Aprendizagem Biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre, Penso, p. 138–152.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina.
(2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 1, p. 177–197.
- ARENDT, Hannah.
(2005). *Entre o Passado e Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AVELAR, Marina; BALL, Stephen.
(2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, v. 64, p. 65–73.
- BALL, Stephen.
(2018) Global Education Policy: reform and profit. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 3, p. 1–14.
- BÉLANGER, Paul.
(2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Leverkusen, Barbara Budrich Publishers.
- BIESTA, Gert.
(2018). Interrupting the politics of learning. In: ILLERIS, Knud (org.). *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words*. London e New York, Routledge, p. 243–259.
- BOEKAERTS, Monique.
(1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, v. 31, n. 6, p. 445–457.
- CANÁRIO, Rui.
(2000). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicol. Educ.*, n. 10/11, p. 29–52.
- CECHINEL, André.
(2019). Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 4, p. 1–13.
- CHARLOT, Bernard.
(2000). *Da Relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed.
- CHAVES, Priscila Monteiro.
(2021). Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. *Educação em Revista*, v. 37, p. 1–17.
- CIERVO, Tássia Joana Rodrigues.
(2019). *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS).
- DELORS, Jacques et al.
(1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo, Cortez/UNESCO.
- DUARTE, Newton.
(2001). O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18.

- DURKHEIM, Émile.
(2011). *Educação e Sociologia*. Petropólis: Vozes.
- ENGERSTRÖM, Yrjö.
(2013). Aprendizagem expansiva: por uma reconceitualização pela teoria da atividade. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre, Penso, p. 68–90.
- ERAUT, Michael
(2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, v. 70, n. 1, p. 113–136.
- ESTORMOVSKI, Renata Cecilia.
(2023). Antigos atores, novas propostas: o IAS como protagonista na promoção das competências socioemocionais na Educação Básica brasileira. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 8, p. 1–14.
- FIELD, John.
(2005). *Social Capital and Lifelong learning*. Bristol, The Policy Press.
- FIELD, John; LEICESTER, Mal.
(2000). *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan*. [s.l.], Taylor and Francis Routledge.
- FOUCAULT, Michel.
(2015). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo.
(2015). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GAMA, Ana Cláudia Soares.
(2013). *Competência informacional: aprendizado individual ao longo da vida*. Tese de Doutorado apresentado a Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília.
- GOERGEN, Pedro.
(2018). Violência sistêmica e educação. *Roteiro*, v. 43, n. 2, p. 385–410.
- HAGER, Paul; HALLIDAY, John.
(2007). *Recovering Informal Learning: Wisdom, judgement and community*. Dordrecht, Springer.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira.
(2019). BNCC, Agenda Global E Formação Docente. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 187–201.
- ILLERIS, Knud.
(2013). Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre, Penso, p. 7–14.
- ILLERIS, Knud.
(2007). *How We Learn: Learning and non-learning*. London e New York, Routledge.
- INGOLD, Tim.
(2015). *Estar Vivo: Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petropólis: Vozes.
- KAWAGOE, Akemi Leandra.
(2019). *O que aprendemos em silêncio: aprendizagem informal e ecossistemas de aprendizagem*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de PósGraduação em Design da Universidade de Brasília.
- LANDRUM, Asheley; OLSHANSKY, Alex; RICHARDS, Othello.
(2021). Differential susceptibility to misleading flat earth arguments on youtube. *Media Psychology*, v. 24, n. 1, p. 136–165.
- LANDRUM, Asheley; OLSHANSKY, Alex.
(2019). The role of conspiracy mentality in denial of science and susceptibility to viral deception about science. *Politics and the Life Sciences*, v. 38, n. 2, p. 193–209.
- LAVAL, Christian.
(2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo, Boitempo.
- LAVE, Jean.
(2013). A prática da Aprendizagem. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre, Penso, p. 235–245.
- LIVINGSTONE, D. W.
(2001) Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research. In: *Nall: new approaches to lifelong learning*. Ontario, Centre for the Study of Education and Work, Department of Sociology and Equity Studies in Education, p. 41–89.
- LOUREIRO, Carine Bueira; KLAUS, Viviane; CAMESATO, Maria Alice.
(2019). Tecnologias digitais, inovação e aprendizagem: relações com o empresariamento da educação. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 43, p. 235–260.
- MARTIN-BARBERO, Jesús.
(1997). *Dos Meios às Mediações: Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ.
- MERRIAM, Sharan.
(2018). Adult learning theory: evolution and future directions. In: ILLERIS, Knud (org.). *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words*. London e New York: Routledge, p. 83–96.

- MEZIROW, Jack.
(2013). Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso. p. 109–126.
- MIGNOLO, Walter.
(2003). *Histórias Locais/Projetos Globais*. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- MOLETTA, Andréia Fernanda; MENDES, Felipe Goedert; DE ANGELONI BORGES, Luciana; GALATTI, Larissa Rafaela.
(2019). Treinadores e treinadoras de basquetebol de Santa Catarina: o desenvolvimento da aprendizagem formal, informal e não-formal. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, v. 15, p. 197–206.
- NABI, Rafat; ROGERS, Alan; STREET, Brian.
(2009). *Hidden Literacies: Ethnographic studies of literacy and*. Bury St. Edmunds, Uppingham Press.
- PERONI, Vera Maria Vidal; COMERLATTO, Luciani Paz.
(2017). Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. *Perspectiva*, v. 35, n. 1, p. 113–133.
- PINEAU, Pablo.
(2008). Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite Revisando o vínculo da produção mútua. *Pro-Posições*, v. 2, n. 57, p. 83–104.
- PRAZERES, Michelle.
(2013). *A moderna socialização escolar: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- PYKOCZ, Danielle; BENITES, Larissa Cerignoni.
(2023). A construção discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular. *Educação e Pesquisa*, v. 49, p. 1–19.
- RABELO, Danieli Silva de Souza.
(2019). *Arquitetura Metodológica de Aprendizagem ao Longo da Vida mediada por PBL na escola de Programação do LAIS*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais do Instituto Metrópole Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- RICHARDSON, Linda Deer; WOLFE, Mary.
(2001). *Principles and Practice of Informal Education Learning Through Life*. New York, Routledge.
- ROSA, Hartmut.
(2019). *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. São Paulo, Editora UNESP.
- ROSSI, Alexandre José; LUMERTZ, Juliana Selau; PIRES, Daniela de Oliveira.
(2018). As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 21, p. 557.
- SCHERER, Susana Schneid; NASCIMENTO, Flávia Marchi; CÔSSIO, Maria de Fátima.
(2020). Parcerias público-privadas: atuação do instituto Ayrton Senna na educação pública do estado do RS. *Educação & Sociedade*, v. 41.
- SCHLOCHAUER, Conrado; LEME, Maria Isabel da Silva.
(2012). Aprendizagem ao longo da vida: Uma condição fundamental para a carreira. *Revista de Carreiras e Pessoas*, v. 2, n. 2.
- SCHUGURENSKY, Daniel.
(2000). The forms of informal learning : Toward a Conceptualization of the field. *WALL Working Paper*, n. 19.
- SILVA, Monica Ribeiro da.
(2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, v. 34, p. 1–15.
- SOUZA, Jessé.
(2018). *Subcidadania Brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro*. Rio de Janeiro, LeYa.
- TENNANT, Mark.
(2013). A aprendizagem ao longo da vida como tecnologia do self. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, p. 174–186.
- TENNANT, Mark.
(2018). The life history of the self. In: ILLERIS, Knud (org.). *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words 2*. London e New York: Routledge, p. 166–178.
- TOZETTO, Alexandre Vinicius Bobato; GALATTI, Larissa Rafaela; MILISTETD, Michel.
(2018). Desenvolvimento Profissional de treinadores esportivos no Brasil: Perspectiva de Aprendizagem ao longo da vida. *Pensar a Prática*, v. 21, n. 1.
- VAN HAECHT, Anne.
(2008). *Sociologia da Educação: a escola posta à prova*. Porto Alegre: Artmed.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando.
(1991). *Arqueologia de la escuela*. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.
- WENGER, Etienne.
(2013). Uma teoria social da aprendizagem. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre, Penso p. 246–257.

WILDEMEERSCH, Danny; STROOBANTS, Veerle.
(2013). Aprendizagem transicional e facilitação reflexiva: o caso da aprendizagem para o trabalho. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre, Penso, p. 258–274.

WILLIAMS, Raymond.
(1989). *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*. London, Verso.

WINNE, Philip.
(1995). Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, v. 30, n. 4, p. 223–228.

YOO, Sun Joo; KIM, Sooyoung.
(2013). How and why college students use Web 2.0 applications: the role of social media in formal and informal learning. *International Journal of Web Based Communities*, v. 9, n. 2, p. 174.

YOUNG, Michael.
(2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 18–37.

YOUNG, Michael.
(2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287–1302.

ZIEHE, Thomas.
(2013). “Problemas Normais de Aprendizagem” em jovens: no contexto de convicções culturais subjacentes. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, p. 217–234.

Recebido em
dezembro de 2022

Aprovado em
junho de 2023