

# TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA APRENDIZAGEM



ILLERIS



GARDNER



KEGAN



BRUNER



ELKJAER



MEZIROW



JARVIS



ALHEIT



HERON



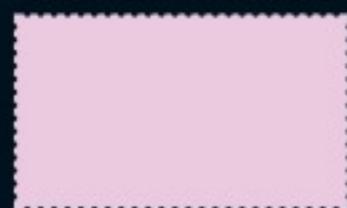
TENNANT



ENGESTRÖM



USHER



ZIEHE



LAVE



WENGER



WILDEMEERSCH  
& STROOBANTS

**KNUD ILLERIS**  
ORGANIZADOR



**Knud Illeris** é Professor de Aprendizagem ao Longo da Vida na Danish University of Education. É conhecido internacionalmente por seu trabalho na área de teoria da aprendizagem e educação de adultos. Em 2005, tornou-se Professor Adjunto Honorário do Teachers College, Columbia University, Nova York, e em 2006 foi incluído no International Hall of Fame of Adult and Continuing Education.



---

T314 Teorias contemporâneas da aprendizagem [recurso eletrônico]  
/ Organizador, Knud Illeris ; tradução: Ronaldo Cataldo  
Costa ; revisão técnica: Francisco Silva Cavalcante Junior.  
– Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Penso, 2013.

Editado também como livro impresso em 2013.  
ISBN 978-85-65848-38-1

1. Fundamentos da educação. 2. Teoria. I. Illeris, Knud.

CDU 37.01

---

Catálogo na publicação: Ana Paula M. Magnus – CRB 10/2052

**KNUD ILLERIS**  
ORGANIZADOR

# **TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA APRENDIZAGEM**

**Tradução:**

*Ronaldo Cataldo Costa*

**Consultoria, supervisão e revisão técnica desta obra:**

*Francisco Silva Cavalcante Junior*

Doutor em Leitura e Escrita pela University of New Hampshire (EUA).

Professor de Psicologia no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará.

Versão impressa  
desta obra: 2013



2013

Obra originalmente publicada sob o título  
*Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words*  
ISBN 9780415473446 / 0415473446

Copyright © 2009 by Routledge.  
All Rights Reserved. Authorised translation from the English language  
edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group.

Gerente editorial: *Letícia Bispo de Lima*

### **Colaboraram nesta edição**

Capa sobre arte original: *Maurício Pamplona*

Editora: *Lívia Allgayer Freitag*

Preparação de originais: *Carolina Machado*

Leitura final: *Adriana Sthamer Gieseler*

Editoração eletrônica: *Formato Artes Gráficas*

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à  
PENSO EDITORA LTDA., uma empresa do GRUPO A EDUCAÇÃO S.A.  
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 – Santana  
90040-340 Porto Alegre RS  
Fone (51) 3027-7000 Fax (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte,  
sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação,  
fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO

Av. Embaixador Macedo Soares, 10.735 – Pavilhão 5 – Cond. Espace Center  
Vila Anastácio – 05095-035 – São Paulo SP  
Fone (11) 3665-1100 Fax (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444 – [www.grupoa.com.br](http://www.grupoa.com.br)

IMPRESSO NO BRASIL

PRINTED IN BRAZIL

# Sumário

Introdução .....	7
<b>1</b> Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana ..... <i>Knud Illeris</i>	15
<b>2</b> Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu .... <i>Peter Jarvis</i>	31
<b>3</b> Que “forma” transforma? Uma abordagem construtivo-evolutiva à aprendizagem transformadora..... <i>Robert Kegan</i>	46
<b>4</b> Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação pela teoria da atividade .....	68
<i>Yrjö Engeström</i>	
<b>5</b> Pragmatismo: uma teoria da aprendizagem para o futuro..... <i>Bente Elkjaer</i>	91
<b>6</b> Visão geral sobre a aprendizagem transformadora .....	109
<i>Jack Mezirow</i>	
<b>7</b> Abordagens múltiplas à inteligência .....	127
<i>Howard Gardner</i>	

## 6 Sumário

---

<b>8</b>	Aprendizagem biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida .....	138
	<i>Peter Alheit</i>	
<b>9</b>	Ciclos de vida e ciclos de aprendizagem .....	153
	<i>John Heron</i>	
<b>10</b>	A aprendizagem ao longo da vida como tecnologia do <i>self</i> .....	174
	<i>Mark Tennant</i>	
<b>11</b>	Cultura, mente e educação .....	187
	<i>Jerome Bruner</i>	
<b>12</b>	Experiência, pedagogia e práticas sociais .....	199
	<i>Robin Usher</i>	
<b>13</b>	“Problemas normais de aprendizagem” em jovens: no contexto de convicções culturais subjacentes.....	217
	<i>Thomas Ziehe</i>	
<b>14</b>	A prática da aprendizagem .....	235
	<i>Jean Lave</i>	
<b>15</b>	Uma teoria social da aprendizagem .....	246
	<i>Etienne Wenger</i>	
<b>16</b>	Aprendizagem transicional e facilitação reflexiva: o caso da aprendizagem para o trabalho .....	258
	<i>Danny Wildemeersch e Veerle Stroobants</i>	
	Índice .....	275

# Introdução

A ideia deste livro é apresentar uma seleção internacional dos mais importantes teóricos contemporâneos da aprendizagem em um único volume e em suas próprias palavras, para passar uma impressão geral do desenvolvimento e debate contínuos nessa área.

Durante os últimos 10 a 15 anos, a aprendizagem se tornou um tema fundamental, não apenas para profissionais e estudantes das áreas de psicologia, pedagogia e educação, como também em contextos políticos e econômicos. Uma razão para tal é que o nível de educação e habilidades de nações, empresas e indivíduos é considerado um parâmetro crucial de competição no mercado globalizado e na sociedade do conhecimento de hoje. Todavia, é importante enfatizar que as funções competitivas da aprendizagem representam apenas uma adição secundária da modernidade tardia à função primária e muito mais fundamental da aprendizagem como uma das capacidades e manifestações mais básicas da vida humana.

A aprendizagem também é uma questão muito complexa, e não existe uma definição única geralmente aceita para o conceito. Pelo contrário, observa-se o desenvolvimento constante de um grande número de teorias mais ou menos singulares ou sobrepostas, algumas delas referindo-se a visões mais tradicionais, outras tentando explorar novas possibilidades e modos de pensar. Também vale observar que, embora a aprendizagem seja tradicionalmente compreendida como a aquisição de conhecimento e habilidades, atualmente, o conceito cobre um campo muito maior, o qual inclui dimensões emocionais, sociais e da sociedade. Por exemplo, a aprendizagem, às vezes, assume a natureza de desenvolvimento de competências, que tem a ver com

a capacidade de lidar com os diferentes desafios, existentes e futuros, na vida profissional e em muitos outros campos de atuação.

Assim, é bastante difícil obter uma visão geral da atual compreensão sobre o tema da aprendizagem. Ela se caracteriza, antes de tudo, pela complexidade, que também é refletida na longa história subjacente à gênese deste livro.

Essa história começa em 1998, quando eu estava escrevendo um livro que foi publicado em dinamarquês em 1999 e em inglês em 2002, intitulado *The Three Dimensions of Learning*. Como explico mais adiante, talvez de forma um pouco sentimental, eu vivenciei esse trabalho como “uma forma de viagem de descoberta” e, quando comecei a minha jornada, não tinha ideia do que encontraria (Illeris, 2007, p. XI).

Uma parte dessa jornada me levou à leitura de muitos textos de teóricos anteriores e contemporâneos da aprendizagem, enquanto tentava desenvolver um modelo que cobrisse todo o campo da aprendizagem de maneira estruturada. Posteriormente, após a publicação do livro, comecei a pensar que seria uma boa ideia reunir aqueles que, agora, eu entendia serem artigos e capítulos fundamentais dos diversos autores e apresentá-los de um modo que pudesse formar uma síntese para estudantes e outros indivíduos interessados. Essa seria uma tarefa muito maior do que eu esperava. Todavia, um ano depois, o livro *Teorias sobre Aprendizagem* foi publicado em dinamarquês com 31 capítulos de antigos e novos autores de 11 países. Esse livro nunca foi publicado em inglês; pelo contrário, a maioria dos capítulos foi traduzida para o dinamarquês a partir do inglês e de outras línguas. Contudo, quase 10.000 cópias foram vendidas, o que é bastante em um país pequeno como a Dinamarca.

Alguns anos depois, escrevi outro livro, chamado *Adult Education and Adult Learning*, o qual foi publicado em dinamarquês em 2003 e em inglês em 2004, e a história se repetiu. Depois, em 2005, foi lançado em dinamarquês um livro chamado *Textos sobre Aprendizagem Adulta*, contendo 27 capítulos de autores de 11 países e três organismos internacionais (Unesco, OCDE e UE).

Finalmente, em 2006, lancei um livro em dinamarquês, que foi publicado em inglês em 2007, com o título *How We Learn*. Quando esse livro foi lançado na Dinamarca, a Danish University of Education organizou uma conferência de dois dias com Peter Jarvis, Etienne Wenger e eu como oradores. A conferência foi um grande sucesso. O salão estava lotado por 420 participantes e, durante a discussão final, propusemos fazer uma publicação que compilhasse as três palestras principais. Todavia, três capítulos não são suficientes para um livro, de modo que incluí outros três capítulos relevantes (de Jack Mezirow, Yrjö Engeström e Thomas Ziehe), e o livro foi publicado em dinamarquês em 2007, sob o título *Teorias da Aprendizagem: Seis Abordagens Con-*

*temporâneas*. Esse volume também logo se tornou muito popular na Dinamarca, vendendo mais de 2.000 cópias durante o primeiro ano.

Assim, reunida nos três livros, tenho uma coletânea internacional de 64 capítulos, apresentando as visões de diferentes autores sobre a aprendizagem, desde Grundtvig, em 1838, até as novas contribuições de 2007. Baseado nisso, propus à Routledge que eu escolheria de 14 a 16 dos capítulos mais notáveis e atuais e adicionaria alguns outros para compor um novo livro. A proposta foi revisada e aceita, e o processo editorial e as consultas sobre como obter as permissões necessárias iniciaram no começo de 2008.

A questão mais fundamental, é claro, foi quais autores e textos selecionar. Nesse contexto, antes de tudo, fazia-se necessária uma interpretação prática do que significa “contemporâneo”. Uma análise do material me fez escolher 1990 como a data de início, isto é, somente poderiam ser aceitas contribuições que tivessem aparecido pela primeira vez depois de 1990. É claro, um limite desse tipo é arbitrário e sempre excluirá algumas contribuições que poderiam ser consideradas “contemporâneas” e importantes.

Por exemplo, em 1984, David Kolb publicou seu livro *Experiential Learning* (após uma publicação preliminar de Kolb e Fry, em 1975), que certamente foi uma contribuição importante para a compreensão da aprendizagem, mas que, em minha opinião, não pode ser considerada contemporânea e atualizada. O conceito de “aprendizagem experiencial” foi trabalhado por muitos outros autores (p. ex., Weil e McGill em 1989); e Peter Jarvis, neste livro e em muitos outros textos, começa suas deliberações dizendo que considera a teoria de Kolb simples demais para compreender a complexidade da aprendizagem. Outros autores que fizeram contribuições importantes nas décadas de 1970 e 1980 foram Chris Argyris e Donald Schön, com seus conceitos de “circuito simples” e “circuito duplo” (Argyris e Schön, 1978) e do “profissional reflexivo” (Schön, 1983), além de Hans Furth, em seu livro *Knowledge as Desire* (1987).

Por sua vez, alguns dos autores selecionados fizeram suas primeiras contribuições muito antes de 1990. Dessa forma, a primeira publicação conhecida de Jerome Bruner nessa área data de 1956 (Bruner et al., 1956), o primeiro trabalho de Thomas Ziehe sobre a aprendizagem na juventude é de 1975; Jack Mezirow lançou sua teoria da “aprendizagem transformadora” pela primeira vez em 1978; *The Evolving Self*, de Robert Kegan, foi publicado em 1982; Howard Gardner propôs sua ideia das “inteligências múltiplas” em 1983; Peter Jarvis começou a publicar sobre a aprendizagem em 1987; e a dissertação de Yrjö Engeström, *Learning by Expanding*, também é de 1987. De modo geral, a maioria dos autores deste livro publicou antes de 1990. Todavia, a questão crucial é que eles fizeram as suas principais contribuições teóricas, renovaram ou expandiram as suas visões de maneiras decisivas após essa data.

O outro critério de seleção básico diz respeito ao que pode ser considerado como “aprendizagem” ou “teoria da aprendizagem”. Minhas decisões nesse campo baseiam-se na definição do conceito de aprendizagem como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou envelhecimento” (Illeris, 2007, p. 3, reproduzido em um capítulo mais adiante neste livro). Essa definição bastante aberta está, da maneira como a vejo, alinhada com importantes visões modernas sobre a aprendizagem como algo muito mais amplo e mais complexo que a concepção tradicional da aprendizagem como “a aquisição de conhecimento e habilidades” e me permitiu selecionar contribuições que variam amplamente, desde as “abordagens múltiplas à inteligência”, de Howard Gardner, às noções de “problemas normais de aprendizagem” e “convicções culturais subjacentes”, de Thomas Ziehe.

Entretanto, existem alguns tipos de contribuições possíveis que foram evitados. Primeiramente, os leitores procurarão em vão por capítulos ligados principalmente à concepção behaviorista clássica da aprendizagem – em parte, porque não existem muitas contribuições novas dessa escola e também porque, em minha opinião, essa escola lida com uma parte tão pequena do vasto campo da aprendizagem que, em relação à aprendizagem humana, ela é de interesse apenas para certos campos especiais da aprendizagem precoce, retreinamento e certos grupos de indivíduos com limitações mentais. De maneira semelhante, também existem outras áreas da aprendizagem que já representaram conquistas importantes, mas que foram superadas por abordagens mais inclusivas e complicadas, como, por exemplo, o interesse psicológico da Gestalt na aprendizagem como resolução de problemas, que atualmente está integrado em abordagens como a aprendizagem experiencial e a aprendizagem prática.

Em segundo lugar, evitei abordagens cujo interesse no aprendizado se limite a alguns setores especiais da vida ou da sociedade, como a aprendizagem escolar e, especialmente, a aprendizagem organizacional (sem falar da “organização aprendente”). Todavia, isso não significa que abordagens que tenham seu ponto de partida, por exemplo, na educação de adultos ou na aprendizagem no local de trabalho tenham sido excluídas se a sua compreensão do fenômeno for de interesse geral.

Em terceiro lugar, não usei as contribuições de uma abordagem teórica sistêmica específica, como o trabalho do sociólogo alemão Niklas Luhmann (p.ex., Luhmann, 1995) e seus muitos seguidores em particular, pois considero esse tipo de enfoque dissociado e distante demais da aprendizagem concreta da vida cotidiana na sociedade moderna. Existe, nesse caso, da maneira como vejo, uma tendência de os aspectos sistemáticos se tornarem mais importantes do que os indivíduos e as complexidades em suas vidas.

Em quarto lugar, não incluí nenhuma contribuição da pesquisa cerebral moderna, não porque não considere essas contribuições interessantes ou importantes – na verdade, uso-as muito em meu trabalho –, mas porque acredito que elas ainda são especializadas demais para terem o *status* de visão geral da aprendizagem.

Isso me deixou com os 16 capítulos que formam este livro. É claro que existem muitos outros que tive que omitir para não tornar o volume grande demais ou com muitas sobreposições ou repetições.

O próximo problema que tive de resolver no processo editorial foi como organizar os 16 capítulos. Nesse sentido, usei o mesmo ponto de partida nas dimensões da aprendizagem que apresentei e expliquei em minha própria contribuição. Portanto, coloquei esse capítulo primeiro, para que o leitor possa começar familiarizando-se com a linha de pensamento que fundamenta a estrutura do livro.

Depois disso, coloquei outros quatro capítulos que, de maneiras muito diferentes, também tentam abordar e explicar a aprendizagem como um todo. São os capítulos de Peter Jarvis e Robert Kegan, que, a partir de uma perspectiva existencial e uma perspectiva psicológica, respectivamente, apresentam uma compreensão geral do que a aprendizagem é e o que ela envolve. Esses capítulos são seguidos pelos de Yrjö Engeström e Bente Elkjaer, que são um pouco mais específicos em suas abordagens, representando as “escolas” da teoria da atividade e do pragmatismo, respectivamente.

A seguir, vêm duas contribuições que, embora certamente também sejam de natureza holística, são mais orientadas, até certo ponto, para o tema clássico do conteúdo da aprendizagem, isto é, o que realmente se aprende. São os capítulos de duas das mais influentes figuras no campo contemporâneo da aprendizagem nos Estados Unidos: Jack Mezirow, criador da teoria da aprendizagem transformadora, e Howard Gardner, criador da teoria das inteligências múltiplas.

A partir daí, passo à dimensão do incentivo na aprendizagem, isto é, abordagens teóricas que têm um foco especial nos interesses, motivações e emoções que levam à aprendizagem e no desenvolvimento pessoal que a aprendizagem promove. Considero o capítulo de Peter Alheit, o qual descreve a abordagem biográfica à aprendizagem, como a contribuição mais geral nessa área. Ele é seguido pelo capítulo de John Heron, que usa o exemplo da aprendizagem para ilustrar a sua teoria geral do “sentimento e personalidade”. Finalmente, há o capítulo de Mark Tennant, que discute o desenvolvimento do *self* em relação às compreensões, principalmente francesas, da pós-modernidade.

Os últimos seis capítulos se concentram todos na dimensão da interação da aprendizagem. Três deles o fazem em um contexto principalmente

cultural. Eles são, primeiramente, o capítulo de Jerome Bruner, que, por mais de 50 anos, desempenhou um papel fundamental na paisagem norte-americana da aprendizagem e, gradualmente, passou de uma posição behaviorista, por meio de uma posição dita “centrada na ciência”, para uma posição psicológica cultural. Em segundo, vem o capítulo de Robin Usher, que descreve quatro posições pós-modernas em relação à aprendizagem. E, em terceiro, vem o capítulo de Thomas Ziehe, que explora profundamente as condições culturais criadoras do cenário para a aprendizagem de jovens atualmente.

Por fim, os últimos três capítulos do livro lidam com a aprendizagem em um contexto social. Jean Lave adota a abordagem da aprendizagem prática; Etienne Wenger, que trabalhou intimamente com Lave, apresenta uma “teoria social da aprendizagem”; e, no último capítulo do livro, Danny Wil-demeersch e Veerle Stroobants desenvolvem um modelo que mostra a existência de muitas influências sociais diferentes envolvidas nos processos modernos de aprendizagem.

Desse modo, o livro conduzirá o leitor por uma ampla variedade de perspectivas sobre a aprendizagem. Decidi não dividir o livro em seções, pois cada uma das 16 contribuições compõe a sua própria seção.

Alguns leitores podem discordar das seleções e disposições que fiz, e alguns podem ficar decepcionados, mas tudo que posso dizer é que, em minha edição, tentei ser rígido e fazer uma representação ampla e adequada das abordagens contemporâneas ao tema da aprendizagem. Espero que, desse modo, tenha produzido uma obra que possa propiciar uma visão geral da atual situação e variedade de compreensões teóricas sobre a aprendizagem, inspirando os leitores, assim, a lidarem com esse tema de maneiras qualificadas e diferenciadas.

*Knud Illeris*

## REFERÊNCIAS

- Argyris, C., Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action and Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., Austin, G. A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Kunsultit.
- Furth, H. G. (1987). *Knowledge As Desire: An Essay on Freud and Piaget*. New York: Columbia University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Illeris, K. (2002). *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Copenhagen: Roskilde University Press e Leicester: NIACE (American edition: Krieger Publishing, Malabar, FL, 2004).

- Illeris, K. (2004). *Adult Education and Adult Learning*. Copenhagen: Roskilde University Press e Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-learning in Schools and Beyond*. London/New York: Routledge.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. New York: Croom Helm.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D., Fry, R. (1975). Toward an Applied Theory of Experiential Learning. In Cary L. Cooper (ed.): *Theories of Group Processes*. London: Wiley.
- Luhmann, N. (1995 [1984]). *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weil, S. W., McGill, I. (eds.) (1989). *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Ziehe, T. (1975). *Pubertät und Narzissmus*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.



# Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana

1

*Knud Illeris*

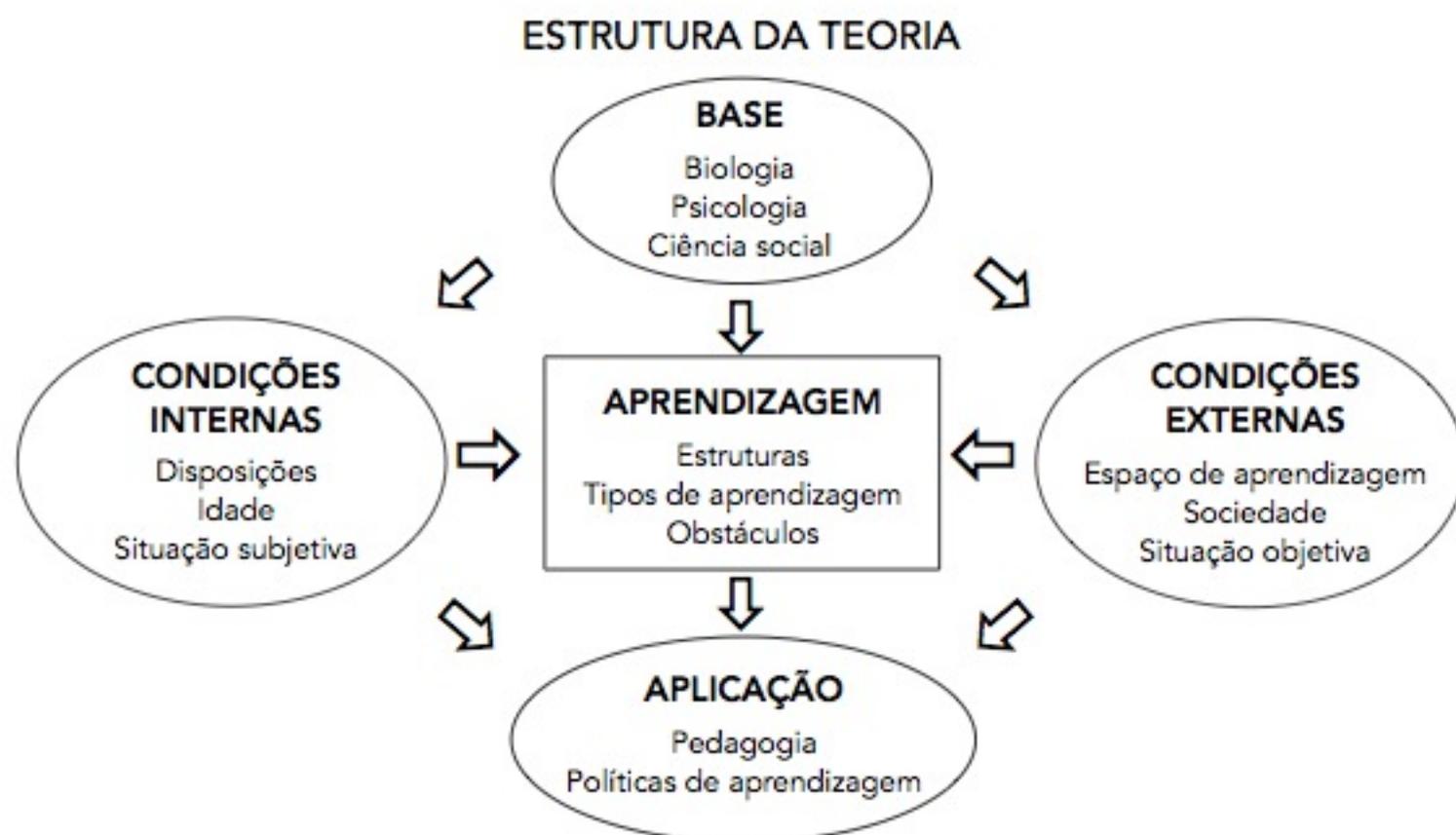
Já na década de 1970, Knud Illeris era conhecido na Escandinávia por seu trabalho com projetos para estudar teoria e prática. Nesse trabalho, a teoria da aprendizagem era aplicada principalmente com uma combinação entre a abordagem de Jean Piaget à aprendizagem e a chamada “teoria crítica” da Escola de Frankfurt, que basicamente conectava a psicologia freudiana com a sociologia marxista. Na década de 1990, Illeris retornou às suas raízes teóricas da aprendizagem, envolvendo muitas outras abordagens teóricas na compreensão geral desta, que foi apresentada inicialmente em *The Three Dimensions of Learning* e plenamente desenvolvida em *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. O capítulo a seguir apresenta as principais ideias dessa compreensão e é uma versão elaborada da apresentação que Illeris fez em uma conferência em Copenhague de 2006, quando foi lançada a versão dinamarquesa de *How We Learn*. O artigo nunca foi publicado em inglês.

## FUNDAMENTAÇÃO E PRESSUPOSTOS BÁSICOS

Desde as últimas décadas do século XIX, foram propostas muitas teorias e visões da aprendizagem, com diferentes ângulos, diferentes plataformas epistemológicas e um conteúdo muito diferente. Algumas delas foram superadas por novos conhecimentos e novos padrões, mas, de modo geral, temos atualmente uma visão de uma grande variedade de abordagens e cons-

truções teóricas sobre a aprendizagem, que são mais ou menos compatíveis ou competitivas no mercado acadêmico global. A ideia básica da abordagem à aprendizagem apresentada neste capítulo baseia-se em uma ampla seleção das melhores dessas construções, adiciona novas visões e perspectivas e, desse modo, desenvolve uma compreensão ou modelo geral, que busca oferecer uma síntese geral e atual do campo.

A aprendizagem pode ser definida de maneira ampla, como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (Illeris, 2007, p. 3). Optei deliberadamente por essa formulação aberta porque o conceito de aprendizagem inclui um conjunto muito amplo e complicado de processos, e uma compreensão abrangente não é apenas uma questão da natureza do próprio processo de aprendizagem. Ela também deve incluir todas as condições que influenciem e sejam influenciadas por esse processo. A Figura 1.1 mostra as principais áreas envolvidas e a estrutura das suas conexões mútuas.



**Figura 1.1** As principais áreas de estudo da aprendizagem.

No topo, coloquei a base da teoria da aprendizagem, isto é, as áreas de conhecimento e compreensão que, em minha opinião, devem fundamentar o desenvolvimento de uma construção teórica abrangente e coerente. Elas incluem todas as condições psicológicas, biológicas e sociais que estão envolvidas em qualquer forma de aprendizagem. Abaixo, encontra-se a caixa central representando a aprendizagem em si, incluindo seus processos e di-

mensões, diferentes tipos de aprendizagem e obstáculos a ela, que, para mim, são os elementos centrais da sua compreensão. Também são encontradas as condições internas e externas específicas que não apenas influenciam, mas estão envolvidas diretamente na aprendizagem. E, finalmente, também estão envolvidas as aplicações possíveis da aprendizagem. Explicarei agora essas cinco áreas, enfatizando alguns dos aspectos mais importantes de cada uma delas.

## OS DOIS PROCESSOS BÁSICOS E AS TRÊS DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM

A primeira condição importante a entender é que toda aprendizagem acarreta a integração de dois processos muito diferentes: um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição.

Muitas teorias da aprendizagem lidam apenas com um desses processos, o que, é claro, não significa que estejam erradas ou não sejam válidas, pois eles podem ser estudados separadamente. Todavia, isso significa que não cobrem todo o campo da aprendizagem. Desse modo, por exemplo, pode-se dizer que as tradicionais teorias behavioristas e cognitivas da aprendizagem se concentram apenas no processo psicológico interno. Também se pode dizer o mesmo de certas teorias modernas da aprendizagem social, que – às vezes em oposição a ele – chamam atenção apenas para o processo externo de interação. Não obstante, parece evidente que os dois processos devem estar ativamente envolvidos para que haja qualquer forma de aprendizagem.

Ao construir meu modelo do campo da aprendizagem (Figura 1.2), comecei representando o processo interno de interação como uma dupla seta vertical entre o ambiente, que é a base geral e, portanto, colocada na base, e o indivíduo, que é o aprendiz específico e, portanto, colocado no topo.

A seguir, acrescentei o processo psicológico de aquisição como outra seta dupla. Este um processo interno ao indivíduo e, portanto, deve ser colocado no polo superior do processo de interação. Ademais, é um processo de inter-relação integrada entre duas funções psicológicas iguais envolvidas em qualquer forma de aprendizagem, a saber, a função de administrar o conteúdo da aprendizagem e a função de incentivo e de prover e direcionar a energia mental necessária que move o processo. Assim, a seta dupla do processo de aquisição é colocada horizontalmente no topo do processo de interação e entre os polos do conteúdo e incentivo – e deve-se enfatizar que essa seta significa que essas duas funções sempre estão envolvidas e, geralmente, de maneira integrada.

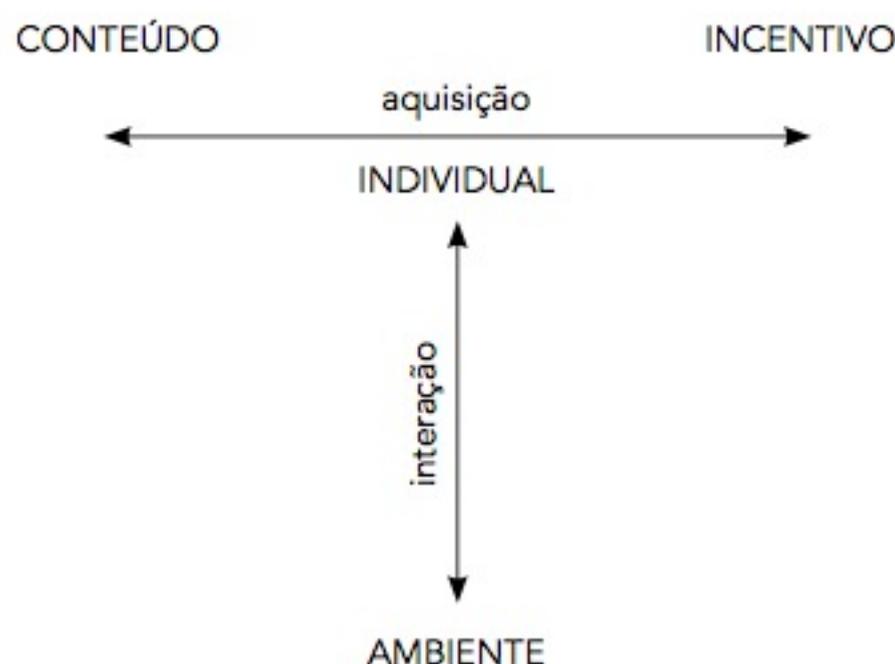


Figura 1.2 Os processos fundamentais da aprendizagem.

Como se pode ver, as duas setas duplas agora cobrem um campo triangular entre três ângulos. Esses três ângulos representam três esferas ou dimensões da aprendizagem, e o argumento principal da nossa compreensão é que toda aprendizagem sempre envolve essas três dimensões.

A dimensão do conteúdo diz respeito àquilo que é aprendido. Isso costuma ser descrito como conhecimento e habilidades, mas muitas outras questões, como opiniões, *insights*, significados, posturas, valores, modos de agir, métodos, estratégias, etc. podem estar envolvidas como conteúdo da aprendizagem e contribuir para construir a compreensão e a capacidade do aprendiz. A busca do indivíduo envolve construir *significado* e *capacidade* para lidar com os desafios da vida prática e, assim, desenvolver uma *funcionalidade* pessoal geral.

A dimensão do incentivo proporciona e direciona a energia mental necessária para o processo de aprendizagem. Ela compreende elementos como sentimentos, emoções, motivação e volição. Sua função, em última análise, é garantir o *equilíbrio mental* contínuo do indivíduo e, assim, desenvolver simultaneamente uma *sensibilidade* pessoal.

Essas duas dimensões sempre são iniciadas por impulsos dos processos de interação e integradas no processo interno de elaboração e aquisição. Portanto, o conteúdo da aprendizagem está sempre, por assim dizer, “obcecado” com os incentivos em jogo (p. ex., se a aprendizagem é motivada por desejo, interesse, necessidade ou compulsão). De maneira correspondente, os incentivos sempre são influenciados pelo conteúdo, por exemplo, novas informações podem mudar a condição do incentivo. Muitos psicólogos estão cientes dessa conexão íntima entre aquilo que geralmente é denominado cognitivo e emocional (p. ex., Vygotsky, 1978; Furth, 1987) e, recentemente,

a neurologia avançada provou que ambas as áreas sempre estão envolvidas no processo de aprendizagem, exceto em casos de lesão cerebral muito severa (Damasio, 1994).



**Figura 1.3** As três dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento de competências.

A dimensão da interação propicia os impulsos que dão início ao processo de aprendizagem, podendo ocorrer na forma de percepção, transmissão, experiência, imitação, atividade, participação, etc. (Illeris, 2007, p. 100ff). Ela serve à *integração* pessoal em comunidades e na sociedade e, assim, também constrói a *socialidade* do indivíduo. Todavia, essa construção ocorre necessariamente por meio das duas outras dimensões.

Desse modo, o triângulo representa o que pode ser descrito como o campo de tensão da aprendizagem em geral e de qualquer situação específica de aprendizagem ou processo de aprendizagem, estendido entre o desenvolvimento da funcionalidade, sensibilidade e sociabilidade – que também são os componentes gerais do que chamamos de competências.

Também é importante mencionar que cada dimensão inclui um lado mental, assim como corporal. Na verdade, a aprendizagem começa com o corpo e ocorre por intermédio do cérebro, que também faz parte do corpo, e apenas gradualmente o lado mental é separado como uma área ou função específica, mas nunca independente (Piaget, 1952).

## UM EXEMPLO DA VIDA COTIDIANA NA ESCOLA

Para ilustrar como o modelo pode ser entendido e utilizado, vou usar um exemplo cotidiano da vida escolar (o que não significa que o modelo lide apenas com a aprendizagem escolar).

Durante uma aula de química na sala de aula, o professor está explicando um processo químico. Os alunos deveriam estar ouvindo e talvez fazendo perguntas para garantir que entenderam a explicação corretamente. Os estudantes, desse modo, são envolvidos em um processo de interação. Todavia, ao mesmo tempo, eles devem absorver ou aprender aquilo que o professor está ensinando, isto é, relacionar psicologicamente o que é ensinado com o que já devem ter aprendido. O resultado deve ser que eles consigam lembrar aquilo que lhes ensinaram e, sob certas condições, reproduzi-lo, aplicá-lo e envolvê-lo na nova aprendizagem.

Porém, às vezes, ou para alguns estudantes, o processo de aprendizagem não ocorre como pretendido, podendo haver erros ou desvios de muitos modos diferentes. Talvez a interação não funcione porque a explicação do professor não é suficientemente boa ou possa ser até incoerente, ou talvez haja perturbações na situação. Nesse caso, a explicação será absorvida apenas parcialmente ou de maneira incorreta, e a aprendizagem resultante será insuficiente. Todavia, o processo de aquisição dos estudantes também pode ser inadequado, por exemplo, por falta de concentração, e isso também leva à deterioração da aprendizagem resultante. Ou pode haver erros ou insuficiências na aprendizagem prévia de certos estudantes, tornando-os incapazes de entender a explicação do professor e, portanto, de aprender o que está sendo ensinado. Grande parte disso indica que a aquisição não é uma questão apenas cognitiva. Também existe outra área ou função relacionada com as posturas dos estudantes para a sua aprendizagem pretendida: seus interesses e mobilização de energia mental, isto é, a dimensão do incentivo.

Em uma situação escolar, o foco, geralmente, está no conteúdo da aprendizagem; no caso descrito, está na compreensão dos alunos sobre a natureza do processo químico em questão. Todavia, a função de incentivo também é crucial, isto é, como a situação é vivida, que tipos de sentimentos e

motivações estão envolvidos e, assim, a natureza e intensidade da energia mental que é mobilizada. O valor e a durabilidade da aprendizagem resultante estão intimamente relacionados com a dimensão do incentivo ao processo de aprendizagem.

Além disso, o conteúdo e o incentivo dependem crucialmente do processo de interação entre o indivíduo e o ambiente social, cultural e material. Se a interação na aula de química não for adequada e aceitável para os estudantes, a aprendizagem sofrerá, ou eles podem aprender algo totalmente diferente, por exemplo, uma impressão negativa do professor, de outros alunos, do tema em estudo ou da situação escolar em geral.

## OS QUATRO TIPOS DE APRENDIZAGEM

No modelo do triângulo e no exemplo anterior, foi apresentado um conceito de aprendizagem de natureza basicamente construtivista, isto é, pressupõe-se que o próprio educando constrói ou interpreta as suas estruturas mentais ativamente. Essas estruturas existem no cérebro como disposições que, geralmente, são descritas por meio de uma metáfora psicológica como *esquemas mentais*. Isso significa que deve haver no cérebro alguma organização dos resultados da aprendizagem, pois nós, quando nos tornamos conscientes de algo – uma pessoa, um problema, um tópico, etc. –, em frações de segundo, conseguimos recordar o que definimos subjetivamente e geralmente inconscientemente como conhecimento, entendimento, posturas e reações relevantes e coisas do gênero. Todavia, essa organização não é um tipo de arquivo, e não é possível encontrar os diferentes elementos em posições específicas no cérebro. Ela tem a natureza do que os pesquisadores do cérebro chamam de “engramas”, que são traços de conexões entre alguns dos bilhões de neurônios que estiveram ativos em ocasiões anteriores e, portanto, são prováveis de serem revividos, talvez com cursos levemente diferentes, em decorrência do impacto de novas experiências e compreensões.

Todavia, para lidar sistematicamente com isso, o conceito de esquema é usado para o que tendemos subjetivamente a classificar como pertencente a um tópico ou tema específico e, portanto, conectamo-nos mentalmente e somos inclinados a recordar em relação a situações que associamos a tal tópico ou tema. Isso se aplica especialmente à dimensão do conteúdo, ao passo que, nas dimensões do incentivo e da interação, falaríamos de *padrões mentais*. Contudo, a base é semelhante, no sentido de que as motivações, emoções ou os modos de comunicação tendem a ser organizados de maneira que possam ser revividos quando estamos orientados para situações que nos “lembram” de situações pretéritas em que estavam ativos.

Em relação à aprendizagem, o crucial é que novos impulsos possam ser incluídos na organização mental de maneiras diversas e, com essa base, seja possível distinguir quatro tipos diferentes de aprendizagem, que são ativados em contextos diferentes, implicam diferentes tipos de resultados e exigem mais ou menos energia. (Essa é uma elaboração do conceito de aprendizagem desenvolvido originalmente por Jean Piaget [Piaget, 1952; Flavell, 1963].)

Quando um esquema ou padrão se estabiliza, é um caso de aprendizagem *cumulativa* ou mecânica. Esse tipo de aprendizagem se caracteriza por ser uma formação isolada, algo novo que não faz parte de nenhuma outra coisa. Portanto, a aprendizagem cumulativa é mais frequente durante os primeiros anos de vida, mas ocorre mais adiante apenas em situações especiais, quando o indivíduo deve aprender algo sem um contexto de significado ou significância pessoal, por exemplo, um código PIN. A aprendizagem resultante se caracteriza por um tipo de automação que significa que ela somente pode ser recordada e aplicada em situações mentalmente semelhantes ao contexto da aprendizagem. É principalmente esse tipo de aprendizagem que está envolvido no treinamento de animais e que é chamado de condicionamento na psicologia behaviorista.

O tipo mais comum de aprendizagem, de longe, é chamado de aprendizagem *assimilativa* ou por adição, significando que o novo elemento é ligado como uma adição a um esquema ou padrão que já estava estabelecido. Um exemplo típico pode ser a aprendizagem em disciplinas escolares, que costuma ser construída por meio de adições constantes ao que já foi aprendido, mas a aprendizagem assimilativa também ocorre em todos os contextos onde o indivíduo desenvolve suas capacidades gradualmente. Os resultados da aprendizagem se caracterizam por estarem ligados ao esquema ou padrão em questão, de modo que seja relativamente fácil recordá-los e aplicá-los quando se está mentalmente orientado para o campo em foco, por exemplo, uma disciplina escolar, enquanto pode ser difícil acessá-los em outros contextos. É por isso que existem problemas frequentes para aplicar o conhecimento de uma disciplina escolar em outras disciplinas ou em contextos fora da escola (Illeris, 2008).

Todavia, em certos casos, existem situações em que acontece algo e é difícil relacionar imediatamente com qualquer esquema ou padrão existente. Isso é compreendido como algo que não se pode realmente entender ou relacionar. Porém, se parece importante ou interessante, se é algo que se está determinado a adquirir, pode ocorrer por meio da aprendizagem *acomodativa* ou transcendente. Esse tipo de aprendizagem implica a decomposição de um esquema existente e a sua transformação, de modo que a nova situação possa ser relacionada. Assim, o indivíduo renuncia e reconstrói algo, podendo

ser difícil e até doloroso, pois exige um forte suprimento de energia mental. Devem-se transpor as limitações existentes e entender ou aceitar algo que é significativamente novo ou diferente, o que é muito mais difícil do que apenas acrescentar um novo elemento a um esquema ou padrão preexistente. Em retorno, os resultados dessa aprendizagem se caracterizam pelo fato de que podem ser recordados e aplicados em muitos contextos diferentes e relevantes. Essa experiência geralmente é de ter entendido ou dominado algo que realmente se internalizou.

Finalmente, nas últimas décadas, observou-se que, em situações especiais, também existe um tipo amplo de aprendizagem, que foi descrita como aprendizagem significativa (Rogers, 1951-1969), expansiva (Engeström, 1987), transicional (Alheit, 1994) ou transformadora (Mezirow, 1991). Essa aprendizagem acarreta o que se poderia chamar de mudanças na personalidade, ou mudanças na organização do *self*, e se caracteriza pela reestruturação simultânea de todo um grupo de esquemas e padrões em todas as três dimensões da aprendizagem – uma quebra de orientação que geralmente ocorre como resultado de uma situação de crise causada por desafios considerados urgentes e inevitáveis, tornando necessário que o indivíduo mude para avançar. A aprendizagem transformadora, portanto, é profunda e ampla. Ela demanda muita energia mental e, quando realizada, pode ser vivenciada fisicamente, em geral, como uma sensação de alívio ou relaxamento.

Como já foi demonstrado, os quatro tipos de aprendizagem são amplamente diferentes em alcance e natureza, ocorrendo também – ou ativados pelos aprendizes – em situações e conexões muito diferentes. Enquanto a aprendizagem cumulativa é mais importante na infância e a aprendizagem transformadora é um processo muito difícil que muda a própria personalidade e identidade, ocorrendo apenas em situações muito especiais de profunda significância para o indivíduo, a assimilação e a acomodação são, como descrito por Piaget, os dois tipos de aprendizado que caracterizam a aprendizagem cotidiana geral, segura e normal. Muitos outros teóricos da aprendizagem também apontam para dois desses tipos: por exemplo, Chris Argyris e Donald Schön cunharam os conhecidos conceitos de aprendizagem por circuito simples e circuito duplo (Argyris, 1992; Argyris e Schön, 1996). Per-Erik Ellström (2001) fala da aprendizagem orientada para a adaptação e o desenvolvimento; há, ainda, a ideia de Lev Vygotsky (1978) da transição para a “zona de desenvolvimento proximal”, a qual pode ser vista como um paralelo à aprendizagem acomodativa.

Entretanto, as discussões normais sobre a aprendizagem e o modelo de muitas atividades educacionais e escolares se concentram, bem como muitas vezes abordam, apenas a aprendizagem assimilativa, pois esse é o tipo de que trata a visão comum do conceito de aprendizagem. Contudo,

atualmente, essa visão é obviamente insuficiente, e as competências genéricas, tão necessárias, somente podem ser construídas por meio de uma combinação de processos de aprendizagem assimilativos, acomodativos e, eventualmente, transformadores.

## OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM

Outro problema é que grande parte da aprendizagem pretendida não ocorre, é incompleta ou distorcida. Nas escolas, na educação, em locais de trabalho e em muitas outras situações, as pessoas, muitas vezes, não aprendem o que poderiam aprender ou o que deveriam aprender. Portanto, também considero importante discutir brevemente o que acontece nesses casos.

É claro, não se pode evitar que, às vezes, todos nós aprendamos algo errado (Mager, 1961) ou algo que seja inadequado para nós, de um ou outro modo. No primeiro caso, isso diz respeito a questões como a aprendizagem errônea, que pode ocorrer em decorrência de mal-entendidos, falta de concentração, aprendizagem prévia insuficiente, entre outras. Isso pode ser irritante e, em certos casos, desastroso, mas a simples aprendizagem errônea, por razões “práticas”, não é uma questão de muito interesse para a teoria da aprendizagem, pois esses enganos geralmente podem ser corrigidos facilmente, se necessário.

Atualmente, porém, grande parte da não aprendizagem e da aprendizagem errônea não é simples assim, mas tem origem em certas condições gerais que a sociedade moderna cria e, em alguns sentidos, a investigação e compreensão desses processos certamente são tão importantes quanto a teoria da aprendizagem mais tradicional para entender e lidar com o que está acontecendo na prática.

O ponto central é que, em nossa complexa sociedade moderna tardia, aqueles que Freud chamava de *mecanismos de defesa* – ativos em determinadas conexões pessoais (Anna Freud, 1942) – devem ser necessariamente generalizados e assumir formas mais sistematizadas, pois ninguém consegue se manter aberto aos gigantescos volumes e ao impacto das influências que todos enfrentamos constantemente.

É por isso que, atualmente, as pessoas desenvolvem um tipo de mecanismo de separação semiautomático em vista das muitas influências, ou o que o psicólogo social alemão Thomas Leithäuser (1976) analisou e descreveu como uma *consciência cotidiana*. Isso atua no sentido de que o indivíduo desenvolve algumas pré-compreensões gerais dentro de certas áreas temáticas e, quando encontra influências dentro dessa área, essas pré-compreensões são ativadas, de modo que, se elementos das influências não correspon-

dem a elas, eles são rejeitados ou distorcidos para que correspondam. Em ambos os casos, isso resulta em ausência de nova aprendizagem, mas, ao contrário, na consolidação da compreensão preexistente.

Assim, por meio da consciência cotidiana, controlamos a nossa própria aprendizagem e não aprendizagem de um modo que raramente envolve algum posicionamento direto, mas envolve, simultaneamente, uma defesa massiva das compreensões já adquiridas e, em última análise, nossa própria identidade. (Também existem, é claro, áreas e situações onde o nosso posicionamento ocorre de maneira mais dirigida, consciente e flexível.)

Todavia, não apenas o volume, mas o tipo de influência, pode ser avassalador. No mínimo, por meio da televisão, enfrentamos todos os dias uma quantidade tão grande de crueldade, maldade e impactos negativos semelhantes que é absolutamente impossível realmente absorver – e as pessoas que não conseguem se proteger disso estão fadadas a acabar com algum tipo de colapso psicológico. Outras formas novas de sobrecargas semelhantes são causadas pelas mudanças e reorganizações intermináveis que muitas pessoas experimentam em seus locais de trabalho, instituições sociais, etc., ou pelo desamparo que se pode sentir quando as consequências de decisões de pessoas em posições de poder prejudicam a situação e as possibilidades da vida do indivíduo.

Nos casos mais importantes, por exemplo, quando é preciso superar uma mudança em uma situação basicamente nova em uma determinada área da vida, a maioria das pessoas reage mobilizando uma *defesa da identidade* genuína, que demanda muito trabalho, de um caráter mais ou menos terapêutico, para superar, geralmente por um processo de aprendizagem transformadora. Isso geralmente acontece em relação a uma situação súbita de desemprego ou outras mudanças fundamentais na situação ocupacional, divórcio, a morte de pessoas intimamente relacionadas ou situações do gênero, e é importante entender que essas situações acontecem com muito mais frequência na atual sociedade mercadológica globalizada moderna do que em apenas uma geração atrás.

Outra forma muito comum de defesa é a *ambivalência*, significando que, em uma certa situação ou conexão, o indivíduo quer e não quer aprender ou fazer algo. Um exemplo típico são as pessoas que, involuntariamente e sem nenhuma culpa pessoal, perdem o emprego e, por um lado, sabem muito bem que devem buscar alguma forma de treinamento ou reeducação e, por outro, têm um forte desejo de que não fosse necessário. Assim, elas buscam ou são levadas a fazer cursos, mas é difícil para elas se concentrarem na aprendizagem, usando qualquer desculpa possível para escapar, seja mental ou fisicamente.

Em todas essas situações de defesa, a aprendizagem é obstruída, atrapalhada, desviada ou distorcida se não for possível para o aprendiz romper

a defesa, e a tarefa do professor ou instrutor será de apoiar e incentivar essa ruptura antes que aconteça mais educação ou treinamento construído e dirigido a objetivos. Contudo, os professores não costumam ser treinados para essas funções, embora elas sejam necessárias, muitas vezes, para promover a aprendizagem pretendida.

Outro mecanismo psicológico que pode bloquear ou distorcer a aprendizagem relevante é a *resistência mental*. Ela não é, em si, muito específica do tempo, pois todos os seres humanos, em qualquer sociedade, passam por situações em que não conseguem realizar o que desejam e, se não conseguirem entender ou aceitar os obstáculos, naturalmente reagirão com algum tipo de resistência.

Na prática, às vezes, é muito difícil distinguir a não aprendizagem causada por defesas da não aprendizagem causada pela resistência. Todavia, do ponto de vista psicológico, existe uma grande e importante diferença. Embora os mecanismos de defesa existam antes da situação de aprendizagem e atuem reativamente, a resistência é causada pela situação de aprendizagem em si, como uma resposta ativa. Assim, a resistência contém uma forte mobilização mental e, portanto, também um forte potencial de aprendizagem, especialmente para a aprendizagem acomodativa e mesmo a transformadora. Com frequência, quando o indivíduo simplesmente não aceita algo, emerge a possibilidade de aprender algo significativamente novo. E a maioria dos grandes avanços no desenvolvimento da humanidade e da sociedade ocorre quando alguém não aceita uma determinada verdade ou o modo de fazer ou entender as coisas.

Na vida cotidiana, a resistência também é uma fonte muito importante de aprendizagem transcendente, embora possa ser inconveniente e incômoda, pelo menos para os professores. De qualquer modo, atualmente, deve ser uma qualificação central de professores saber lidar e mesmo ins-pirar a resistência mental, pois essas mesmas competências pessoais, que estão tanto em demanda – por exemplo, independência, responsabilidade, flexibilidade e criatividade –, provavelmente se desenvolvam dessa forma. É por isso que propor conflitos e suscitar dilemas podem ser consideradas técnicas efetivas, mas difíceis, em certas situações educacionais desafiadoras.

## CONDIÇÕES INTERNAS E EXTERNAS DE APRENDIZAGEM

O que discutimos anteriormente – os processos, dimensões, tipos e obstáculos à aprendizagem – considero como aspectos que devem ser incluídos em qualquer teoria da aprendizagem que vise a cobrir todo o campo do conceito.

Todavia, também existem outras questões que influenciam a aprendizagem sem estarem diretamente envolvidas nela propriamente dita e, assim, podem ser denominadas condições de aprendizagem. Essas questões também são abordadas em meu livro *How We Learn* (Illeris, 2007), mas, neste artigo, apenas indicarei o que elas envolvem.

As condições internas de aprendizagem são características do aprendiz que influenciam as possibilidades de aprendizagem e estão envolvidas nos processos referentes a ela. A *inteligência* deve ser uma medida da capacidade geral de aprender, mas sempre se questionou se existe ou não um exemplo geral e mensurável desse tipo e certamente não há um consenso geral sobre a sua definição. Desde 1983, o psicólogo americano Howard Gardner (1983, 1993, 1999) afirma que existem várias inteligências independentes – uma visão que, até certo ponto, corresponde à compreensão da aprendizagem apresentada aqui, pois inclui não apenas capacidades cognitivas, mas também capacidades emocionais e sociais. Um conceito um tanto semelhante envolve *estilos de aprendizagem* individuais, mas a sua natureza e existência parece ser uma questão mais aberta. Ao contrário dessas medidas gerais, é óbvio que os aspectos individuais mais específicos do gênero e idade influenciam, até certo grau, as possibilidades de aprender.

As condições externas de aprendizagem são aspectos situados fora do indivíduo que influenciam as possibilidades e estão envolvidos nos processos de aprendizagem. Podem ser divididos em aspectos da situação imediata e espaço de aprendizagem, bem como condições mais gerais relacionadas com a cultura e a sociedade. O tipo de espaço de aprendizagem gera diferenças entre a aprendizagem cotidiana, a aprendizagem escolar, a aprendizagem no trabalho, a aprendizagem baseada em redes, a aprendizagem baseada em interesses, etc., e dificuldades para aplicar os resultados da aprendizagem fora dos limites desses espaços – o chamado “problema da transferência” (Eraut, 1994; Illeris et al., 2004; Illeris, 2008). As condições gerais da sociedade dependem do tempo e do espaço – obviamente, as possibilidades de aprendizagem são muito mais amplas hoje do que um século atrás, e também diferem entre os países e culturas da atualidade.

Finalmente, algumas questões importantes sobre o uso e a aplicabilidade da teoria da aprendizagem, especialmente nas áreas da prática e políticas educacionais, também são discutidas brevemente no livro. Alguns mal-entendidos muito comuns nessas áreas são comentados, bem como conexões típicas entre diferentes compreensões da aprendizagem, diferentes escolas de pedagogia e diferentes premissas básicas das políticas da aprendizagem. No último capítulo, o livro conclui mapeando as visões e os teóricos mais importantes da aprendizagem em relação ao triângulo da aprendizagem mostrado na Figura 1.3.

## CONCLUSÃO

A conclusão geral é que a aprendizagem é uma questão muito complexa, e as análises, os programas e as discussões sobre ela devem considerar todo o campo para serem adequadas e fidedignas. Isso implica, por exemplo, que todas as três dimensões da aprendizagem devem ser consideradas, que a questão dos tipos relevantes de aprendizagem deve ser incluída, que possíveis defesas ou resistências devem ser consideradas e que também devemos lidar com as condições internas e externas de aprendizagem. Essa, é claro, é uma demanda muito ampla. Posto de outro modo, pode-se dizer que, por alguma razão, não é possível ou apropriado incluir todas essas áreas, devendo ficar claro que a situação ou processo não foi plenamente coberto, e resta uma questão em aberto, sobre o que ocorre nas áreas que não foram discutidas.

Vou concluir ilustrando isso de forma mais concreta, com dois exemplos da minha pesquisa e prática.

O primeiro tem a ver com a educação de jovens. Muitos países ocidentais têm uma grande ambição de que todos, ou a maioria dos jovens, concluam algum programa de qualificação acadêmico ou profissionalizante. O objetivo do governo dinamarquês é que 95% recebam tais qualificações, mas, ainda que 95% iniciem um programa, menos de 80% concluem.

Isso, é claro, tem sido tema de muitas pesquisas, debates, reformas, etc., mas quase sem efeitos, ou mesmo com efeitos negativos. Do ponto de vista da aprendizagem, parece que não se entendeu plenamente que os jovens dessa idade, atualmente, estão bastante envolvidos em um processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal, que é uma necessidade absoluta para conseguir navegar na sociedade mercadológica globalizada da modernidade tardia. Portanto, os jovens, fundamentalmente, recebem todas as iniciativas de aprendizagem – de forma consciente ou inconsciente – com questões como: “o que isso significa para *mim*?” ou “para o que *eu* posso usar isso?” – implicando que é importante prestar atenção se a iniciativa é subjetivamente aceita como uma contribuição utilizável para as demandas atuais do processo identitário. E as premissas desse juízo se encontram igualmente em todas as três dimensões da aprendizagem, isto é, o programa oferecido deve não apenas ter um conteúdo aceitável, interessante e desafiador, como também contribuir para um posicionamento aceitável em relação às tendências contemporâneas no mercado do estilo de vida da juventude ser organizado por professores e pessoas, de maneiras que estejam em harmonia com as necessidades pessoais dos jovens. Pode-se pensar que essas demandas não sejam relevantes ou aceitáveis, e muitas pessoas no campo educacional têm essa opinião, mas a consequência inevitável será a continuação da elevada taxa de evasão (ver, p. ex., Illeris, 2003, 2007).

O segundo exemplo envolve o retreinamento de trabalhadores pouco qualificados, que, contra a sua vontade, ficaram desempregados – um estado de coisas muito frequente na sociedade atual. Esses adultos, muitas vezes, são encaminhados a cursos práticos diversos para adquirirem uma base e trabalharem em um novo ramo no qual consigam obter um emprego. Porém, o processo que leva a isso não é compreendido como uma orientação (como se chama oficialmente), mas como uma colocação. Além disso, mesmo quando a pessoa em questão compreende que o treinamento pode levar à sua volta ao mercado de trabalho, que geralmente é um desejo muito forte, a sua identidade está ligada ao trabalho anterior, e um forte mecanismo de defesa impede o envolvimento na nova aprendizagem. Se a orientação recebida tivesse previsto tempo para reflexão pessoal e participação na decisão, essa defesa teria sido superada. Quando questionada, a grande maioria das pessoas nessa situação responde que provavelmente teria escolhido o mesmo curso, mas não teve a oportunidade de fazer a mudança mental antes dele. Agora, elas são forçadas a passar por um difícil processo de aprendizagem transformadora, ao mesmo tempo em que devem adquirir uma grande quantidade de novas qualificações práticas (ver, p. ex., Illeris, 2006).

Em termos de aprendizagem, nos dois exemplos, são investidos muitos recursos em iniciativas que têm pouca ou nenhuma chance de sucesso, pois as considerações do “sistema” ou das autoridades não incluíram uma análise adequada e realista da situação de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- Alheit, P. (1994). The ‘Biographical Question’ as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, 40(3/5), pp. 283-98.
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Argyris, C., Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II - Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes’ Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Grosses/Putnam.
- Ellström, P. (2001). Integrating Learning and Work: Conceptual Issues and Critical Conditions. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), pp. 421-35.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Kunsultit.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer.
- Flavell, J. H. (1963). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York: Van Nostrand.
- Freud, A. (1942). *The Ego and the Mechanisms of Defence*. London: Hogarth Press.
- Furth, H. G. (1987). *Knowledge at Desire: An Essay on Freud and Piaget*. New York: Columbia University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Illeris, K. (2003). Learning, Identity and Self-Orientation in Youth. *Young – Nordic Journal of Youth Research*, 11(4), pp. 357-76.
- Illeris, K. (2006). Lifelong Learning and the Low-Skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), pp. 15-28.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. London/New York: Routledge.
- Illeris, K. (2008). Transfer of Learning in the Learning Society. *International Journal of Lifelong Education*.
- Illeris, K. et al. (2004). *Learning in Working Life*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Leithäuser, T. (1976). *Formen des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Mager, R. F. (1961). On the Sequencing of Instructional Content. *Psychological Reports*, 9, pp. 405-13.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1952 [1936]). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade

## Aprendendo a ser eu

# 2

*Peter Jarvis*

**A**tualmente, o britânico Peter Jarvis é uma das figuras mais conhecidas na pesquisa internacional da aprendizagem. Ele obteve formação como teólogo e sociólogo, mas foi somente mais tarde que se dedicou ao tema da teoria da aprendizagem, principalmente em relação à educação de adultos. Contudo, desde o final da década de 1980, Jarvis tem sido extremamente produtivo nessas áreas e, a partir de 2006, criou uma trilogia: *Lifelong Learning and the Learning Society*, que resume as suas visões amplas sobre a aprendizagem. Além disso, por muitos anos, foi editor-chefe da renomada revista *International Journal of Lifelong Education*. O capítulo a seguir parte, como o anterior, da conferência de um dia sobre a teoria da aprendizagem, realizada em Copenhague em 2006. Ao mesmo tempo, apresenta as principais ideias do primeiro volume da trilogia citada: *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Sua apresentação é publicada aqui pela primeira vez em âmbito internacional.

## INTRODUÇÃO

Há muitos anos, eu costumava ser convidado para falar em cursos preparatórios para a aposentadoria, e um dos exercícios que eu pedia para os participantes fazerem era o conhecido exercício psicológico sobre a identidade. Eu escrevia no quadro a seguinte pergunta: “quem sou eu?”, e a resposta começava com: “eu sou...”. Depois, pedia para os participantes com-

pletarem a resposta 10 vezes. Fazíamos comentários e, em muitas ocasiões, os respondentes colocavam a sua ocupação no começo da lista – geralmente nas três primeiras posições. Então, eu fazia uma pergunta simples: “quem vocês serão quando se aposentarem?”.

Se me pedissem agora para responder a essa pergunta, eu responderia que “estou aprendendo a ser eu”. Porém, como todos nós sabemos, o “eu” existe na sociedade e, portanto, sou forçado a fazer outras quatro perguntas:

- O que ou quem sou eu?
- O que é a sociedade?
- Como um interage com o outro?
- O que quero dizer com “aprendendo”?

Essa resposta aparentemente simples, na verdade, levanta perguntas mais profundas do que responde, mas essas são quatro perguntas que, se pudéssemos responder, iriam nos ajudar a entender a pessoa em questão. Eu gostaria de me concentrar na “aprendizagem” pela maior parte deste capítulo, mas, em última análise, é o “eu” que se torna importante. Este também é um capítulo que suscita questões sobre “ser” e “tornar-se”, e isso nos leva além da psicologia, sociologia e psicologia social, para a filosofia e a antropologia filosófica e até mesmo à metafísica.

Meu interesse pela aprendizagem teve início no começo da década de 1980, mas a minha preocupação com a ideia da *disjunção* entre mim e o meu mundo data de mais uma década, da época em que comecei a me concentrar em questões irrespondíveis sobre a existência humana, que fundamentam todas as religiões e teologias do mundo. Assim, portanto, é o processo do eu interagindo com o meu mundo-vida que forma a base do meu pensamento atual sobre a aprendizagem humana, mas a busca que comecei naquela época permanece inconclusa, e sempre será. Não quero perseguir aqui a resposta religiosa/teológica à disjunção (a brecha entre a biografia e a minha experiência atual), mas quero dizer que toda aprendizagem humana começa com disjunção – com uma questão aberta ou com um senso do desconhecido. Espero que você me perdoe por tornar esta apresentação um pouco pessoal – mas ela também demonstrará como o meu trabalho começou e onde eu acho que está indo e, desse modo, ela reflete o capítulo inicial do meu livro recente sobre a aprendizagem (Jarvis, 2006). No processo do capítulo, apresento a minha teoria e a relaciono com outras teorias da aprendizagem. O capítulo se divide em três partes: o desenvolvimento da teoria, minha compreensão atual da aprendizagem e da aprendizagem ao longo da vida.

## DESENVOLVENDO MINHA COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM HUMANA

Como um educador adulto, tive várias experiências no começo da década de 1980 que despertaram o meu interesse pela aprendizagem, mas a que realmente deu início à minha pesquisa foi involuntária. Fui convidado para falar em um *workshop* sobre educação para adultos, a respeito da relação entre ensino e aprendizagem. Naqueles dias, esse era um tema muito instigante, pois a maioria dos livros sobre o ensino raramente mencionava a aprendizagem, e a maioria dos textos sobre aprendizagem raramente mencionava o ensino. Decidi que a melhor maneira de abordar o tema seria fazer os participantes gerarem os seus próprios dados e, então, desde o começo do *workshop*, cada participante deveria escrever sobre uma experiência de aprendizagem. Aquilo era difícil, mas, depois de 20 ou 30 minutos, todos tinham uma história, então pedi que formassem duplas para discutirem suas experiências. Coletamos algumas informações nesse estágio e juntamos as duplas em quartetos, que continuaram a discutir; porém, dessa vez, uma parte da discussão não seria sobre suas histórias, mas sobre a aprendizagem em geral. Nesse ponto, apresentei a eles o ciclo da aprendizagem de Kolb (1984).



**Figura 2.1** O ciclo da aprendizagem de Kolb.

Falei aos grupos que o ciclo não estava necessariamente correto – de fato, sempre sustentei que ele era simples demais para refletir a realidade do complexo processo social da aprendizagem humana – então, pedi para o redesenharem de forma que se encaixasse em suas quatro experiências. Coletamos mais informações e produzimos quatro diagramas totalmente

diferentes. Por sorte, tive a oportunidade, ao longo do ano, de conduzir o mesmo *workshop* no Reino Unido e nos Estados Unidos em outras oito ocasiões e, na terceira, compreendi que tinha um projeto de pesquisa sobre a aprendizagem adulta. Durante os *workshops*, coletei todas as informações e, depois do segundo, falei aos participantes que também usaria o resultado das suas discussões para a pesquisa. Ninguém objetou, pelo contrário, começaram a fazer ainda mais sugestões sobre o meu trabalho. Em 1986, eu tinha concluído a pesquisa e o texto, e ele continha o meu próprio modelo da aprendizagem, baseado em mais de 200 participantes de nove *workshops* que fizeram o exercício. Em 1987, foi publicado o livro *Adult Learning in the Social Context* (Jarvis, 1987), no qual eu apresentava o meu próprio ciclo de aprendizagem.

Como sociólogo, reconheci que todos os modelos psicológicos da aprendizagem tinham falhas, incluindo o conhecido ciclo da aprendizagem de Kolb, no sentido de que omitiam o social e a interação. Assim, meu modelo incluía ambos, e o livro discutia as funções sociais da aprendizagem, bem como muitos tipos diferentes dela. Todavia, olhando o diagrama a seguir, é possível ver as muitas rotas que podemos seguir no processo de aprendizagem – na verdade, menciono 12 no livro. Experimentei o modelo em muitos *workshops*, incluindo dois na Dinamarca e, nos 15 anos seguintes, fiz *workshops* muitas vezes e, em diferentes livros, houve variações do tema.

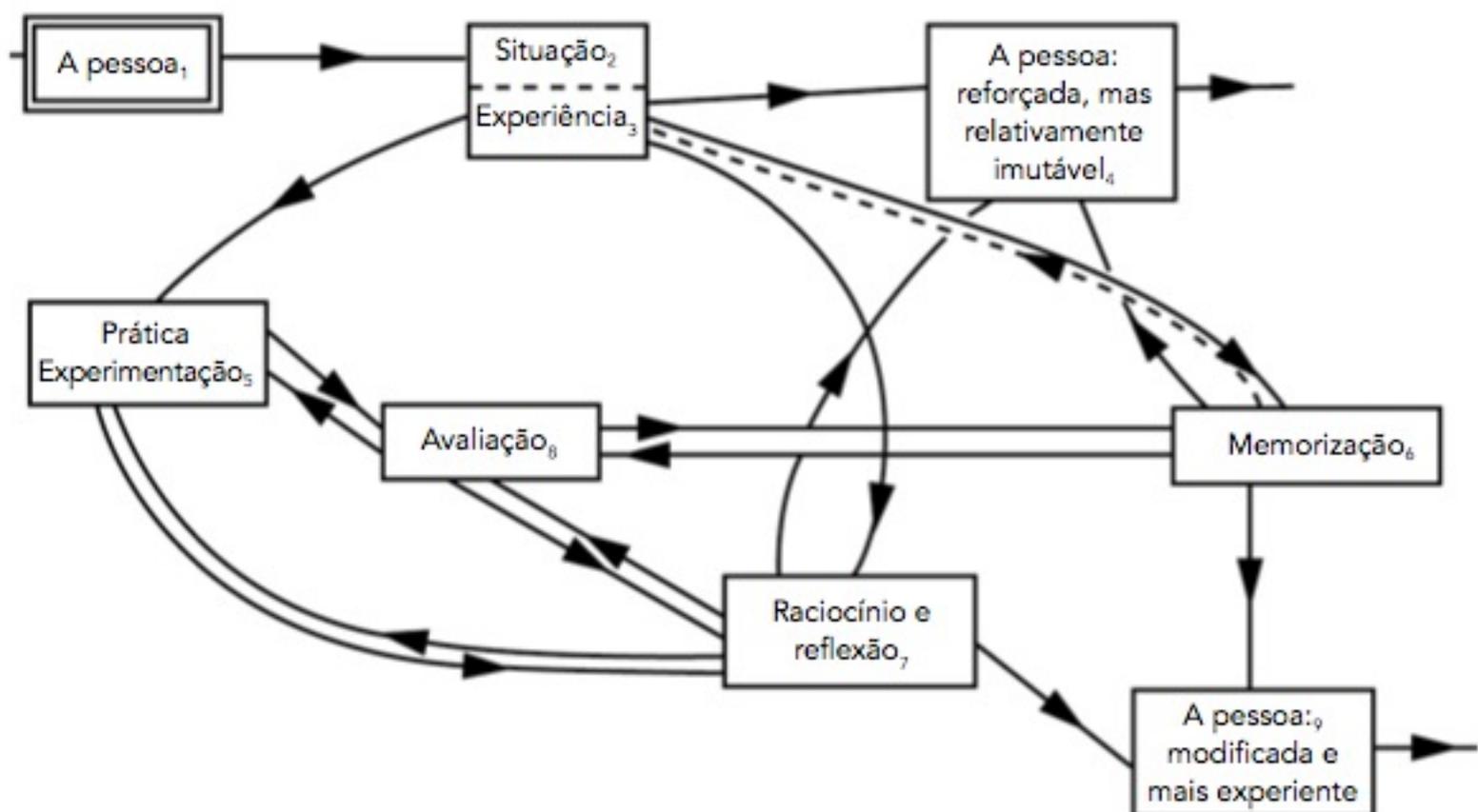


Figura 2.2 O modelo da aprendizagem de Jarvis (1987).

Entretanto, sempre me preocupei com esse modelo, que considero um pouco simplista demais, mas muito mais sofisticado do que qualquer coisa que tenha acontecido antes. Embora estivesse claro em minha mente que a aprendizagem sempre começava com a experiência e que a experiência sempre é social, eu estava me aproximando de uma perspectiva filosófica sobre a aprendizagem humana, de modo que fiz um estudo existencialista – *Paradoxes of Learning* (Jarvis, 1992). Nele, observei que, embora já estivesse reconhecida no modelo de 1987, a questão filosófica crucial sobre a aprendizagem é que quem aprende é a pessoa, ainda que eu tenha levado bastante tempo para desenvolver essa noção. Também reconheci que conceitos como *verdade* e *significado* também precisam de mais discussão dentro da teoria da aprendizagem, pois são ambíguos e problemáticos.

Em minha visão, o movimento do experiencialismo para o existencialismo foi o mais significativo em meu próprio pensamento sobre a aprendizagem humana, ocupando um tema central na minha compreensão atual (Jarvis, 2006). Foi esse reconhecimento que me levou a outro livro recente, no qual Stella Parker e eu (Jarvis e Parker, 2005) argumentamos que, como a aprendizagem é humana, cada disciplina acadêmica que se concentre no ser humano tem uma teoria implícita da aprendizagem, ou pelo menos uma contribuição a fazer para a nossa compreensão dela. Fundamentalmente, o resultado da aprendizagem é a pessoa que aprende e é modificada, embora essa pessoa modificada possa causar vários resultados sociais diferentes. Consequentemente, tivemos capítulos das ciências puras, como biologia e neurociência, das ciências sociais, da metafísica e da ética. Ao mesmo tempo, eu estava envolvido em escrever outro livro sobre a aprendizagem com outros dois colegas (Jarvis, Holford e Griffin, 2003), no qual escrevemos capítulos sobre todas as teorias diferentes da aprendizagem, cuja maioria ainda é psicológica ou experiencial. O que começava a ficar claro para mim era que precisávamos de uma teoria única que abrangesse todas as outras teorias, que fosse multidisciplinar.

Com o passar dos anos, a minha compreensão da aprendizagem evoluiu e foi alterada, mas, para produzir essa teoria, era necessário ter uma definição operacional da aprendizagem humana que refletisse essa complexidade – um argumento feito por Illeris (2002). Inicialmente, eu tinha definido a aprendizagem como “a transformação da experiência em conhecimento, habilidades e atitudes” (Jarvis, 1987, p. 32), mas, depois de várias metamorfoses, hoje defino-a da seguinte maneira:

A aprendizagem humana é a combinação de processos ao longo da vida, pelos quais a pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) – expe-

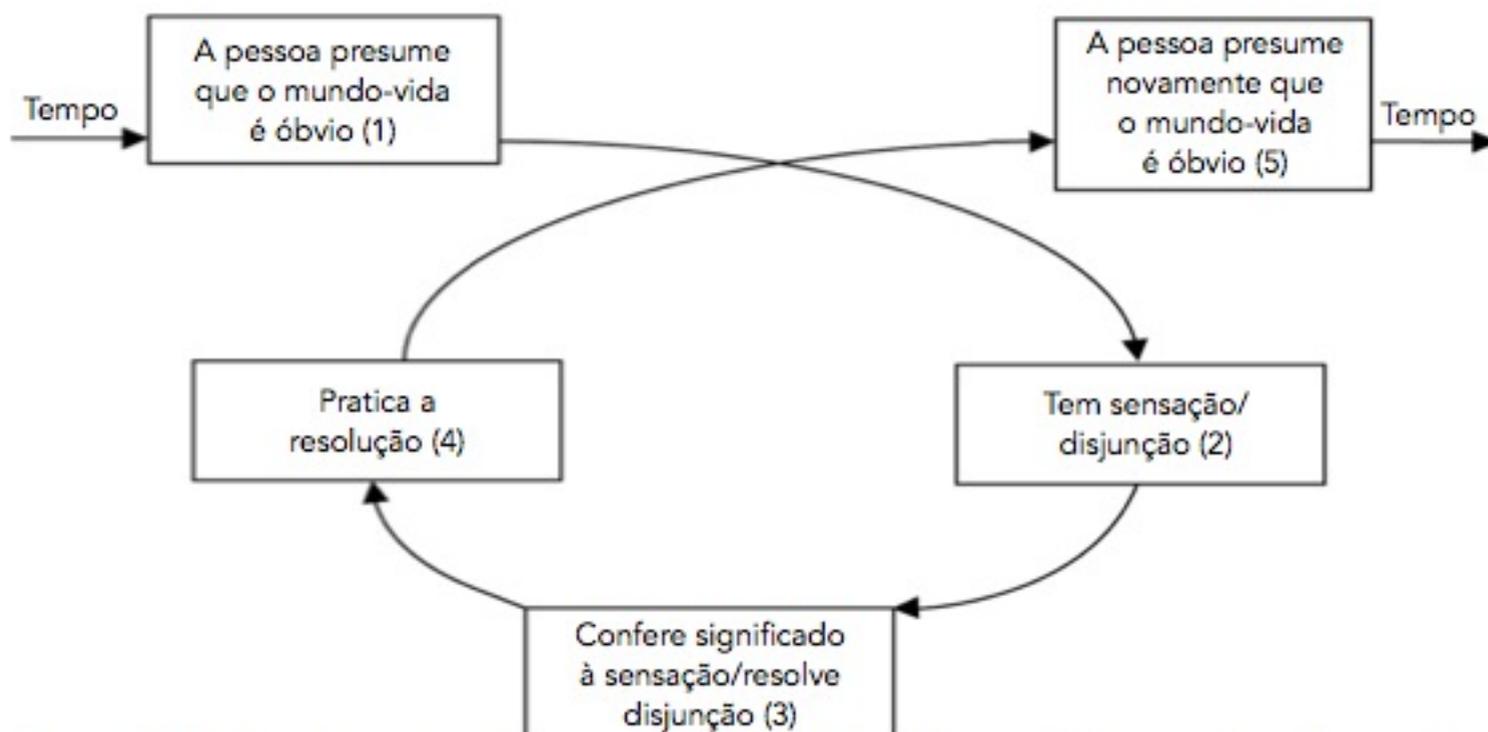
riencia as situações sociais, cujo conteúdo percebido é transformado no sentido cognitivo, emotivo ou prático (ou por qualquer combinação) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa continuamente em mudança (ou mais experienciada).

O que relatei aqui foi um desenvolvimento gradual da minha compreensão da aprendizagem como resultado de vários anos de pesquisa e a compreensão de que é a pessoa inteira que aprende e que essa aprendizagem se passa em uma situação social. Portanto, a aprendizagem deve envolver diversas disciplinas acadêmicas, incluindo sociologia, psicologia e filosofia. Todas elas foram reunidas recentemente em meu estudo atual sobre o tema (Jarvis, 2006, 2007).

## PARA UMA TEORIA ABRANGENTE DA APRENDIZAGEM HUMANA

Conforme argumentei até aqui, a aprendizagem é existencial e experiencial. De certo modo, eu gostaria de dizer que a ela ocorre desde antes do nascimento – pois aprendemos pré-conscientemente, a partir das experiências que temos no útero, conforme indicam diversas disciplinas diferentes – e continua até o ponto em que perdemos a consciência antes de morrer. Todavia, o fato de o indivíduo ser social é crucial para a nossa compreensão da aprendizagem, mas o mesmo se aplica ao fato de que a pessoa é formada por mente e corpo. Todas as nossas experiências do nosso mundo-vida começam com sensações corporais que ocorrem na intersecção entre a pessoa e o mundo-vida. Essas sensações, inicialmente, não têm significado para nós, pois esse é o começo do processo de aprendizagem. A experiência começa com a disjunção (o fosso entre a nossa biografia e a nossa percepção da nossa experiência) ou uma sensação de não saber, mas, na primeira instância, a experiência consiste no corpo receber sensações, por exemplo, sons, visões, cheiros e coisas do gênero, que parecem não ter significado. A partir daí, transformamos essas sensações na linguagem dos nossos cérebros e mentes, aprendendo a torná-los significativos para nós mesmos – esse é o primeiro estágio da aprendizagem humana. Todavia, não podemos criar esse significado sozinhos; somos seres humanos sociais, sempre em relacionamentos mútuos e, à medida que crescemos, adquirimos uma linguagem social, de modo que quase todos os significados refletem a sociedade em que nascemos. Descrevo esse primeiro processo na Figura 2.3.

De maneira significativa, como adultos, vivemos uma grande parte das nossas vidas em situações que aprendemos a presumir óbvias (Caixa 1), ou seja, pensamos que o mundo, tal qual o conhecemos, não muda muito de uma



**Figura 2.3** A transformação das sensações: aprendendo a partir da experiência primária.

experiência para outra semelhante (Schutz e Luckmann, 1974), embora, como nos lembra Bauman (2000), o nosso mundo está mudando tão rapidamente que podemos nos referir a ele como “líquido”. Todavia, ao longo de certo período de tempo, desenvolvemos categorias e classificações que permitem a ocorrência dessa presunção. Falzon (1998, p. 38) coloca isso de forma clara:

Encontrar o mundo [...] envolve necessariamente um processo de ordenar o mundo em termos de nossas categorias, organizando-o e classificando-o, colocando-o ativamente sob controle de algum modo. Sempre temos um modelo em mente quando lidamos com ele. Sem essa atividade organizacional, seríamos incapazes de dar qualquer sentido ao mundo.

Todavia, não se pode fazer a mesma afirmação para crianças pequenas – elas seguidamente têm sensações que não têm significado ou explicação, devendo procurar significados e fazer a pergunta que todos os pais temem: por quê? Elas estão em constante disjunção ou, em outras palavras, começam a sua vida refletindo a Caixa 2, mas, à medida que se desenvolvem, adquirem uma percepção do mundo-vida e dos significados que a sociedade confere às suas experiências, assim, a Caixa 1 se torna mais como uma ocorrência cotidiana. Todavia, ao longo de nossas vidas, por mais que sejamos velhos e experientes, ainda entramos em situações novas e temos sensações que não reconhecemos – que som, cheiro, gosto é esse? Os adultos e crianças têm que transformar a sensação em linguagem cerebral e, finalmente, conferir-lhe significado. É ao aprender o significado da sensação que incorporamos a cultura do nosso mundo-vida em nós mesmos; fazemos isso na maioria, senão todas, das nossas experiências de aprendizagem.

Tradicionalmente, porém, os educadores de adultos alegam que as crianças aprendem de maneiras diferentes dos adultos, mas os processos de aprender a partir de situações novas são os mesmos ao longo de toda a vida, embora as crianças tenham mais experiências novas do que os adultos, por isso parece haver diferença nos processos de aprendizagem de ambos. Essas são experiências primárias, e nós as temos por todas as nossas vidas; também temos sensações novas, nas quais não podemos presumir ser o mundo óbvio – quando entramos em um estado de disjunção e imediatamente levantamos questões: o que faço agora? O que isso significa? Que cheiro é esse? Que som é esse? E assim por diante. Muitas dessas interrogações talvez não sejam articuladas na forma de uma pergunta, mas existe um senso de não saber (Caixa 2). É essa disjunção que está no coração da experiência consciente – pois a experiência consciente ocorre quando não sabemos e não podemos presumir que o mundo é óbvio. Por uma variedade de maneiras, conferimos significado à sensação, e nossa disjunção é resolvida. Uma resposta (não necessariamente uma resposta correta, mesmo que haja uma que esteja correta) para nossas questões pode vir de uma pessoa importante da nossa infância, de um professor, incidentalmente no curso da vida cotidiana, pela aprendizagem por descoberta ou pela aprendizagem auto-dirigida, e assim por diante (Caixa 3). Contudo existem situações em que não podemos dar significado a experiências primárias como essa – quando experimentamos o belo, o encantamento e coisas do gênero –, e é aí que podemos começar a situar as experiências religiosas – mas os limites de tempo e espaço nos impedem de prosseguir hoje com essa exploração (ver Jarvis e Hirji, 2006).

Quando conseguimos resolver as nossas disjunções, as respostas são construtos sociais e, assim, de forma imediata, a nossa aprendizagem é influenciada pelo contexto social em que ocorre. Estamos encapsulados pela nossa cultura. Uma vez que adquirimos uma resposta para nossa questão implícita, porém, temos que praticá-la ou repeti-la para depositá-la na memória (Caixa 4). Quanto mais oportunidades tivermos de praticar a resposta à nossa pergunta inicial, mais conseguiremos depositá-la na memória. Quando fazemos isso em nosso mundo social, recebemos *feedback*, o qual confirma que temos uma resolução socialmente aceitável ou que temos de começar o processo novamente, ou seremos diferentes das pessoas ao nosso redor. Uma resposta socialmente aceitável pode ser considerada correta, mas temos que estar cientes do problema da linguagem – conformidade nem sempre é “correção”. Esse processo de aprender a se conformar é aprendizagem por “tentativa e erro” – mas também podemos aprender a discordar, e é concordando e discordando que emergem certos aspectos da nossa individualidade. Todavia, uma vez que temos uma resolução socialmente aceitável e a memorizamos, também estamos na posição de considerar novamente o mundo como óbvio (Caixa 5), desde que o mundo social não tenha mudado em alguma outra forma. De um

modo mais importante, porém, à medida que mudamos e os outros mudam enquanto aprendem, o mundo social está sempre mudando, e a nossa presunção do óbvio se torna mais suspeita (Caixa 5), pois sempre experimentamos situações levemente diferentes. A mesma água não flui duas vezes por sob a mesma ponte e, portanto, essa presunção é relativa.

Não obstante, a significância desse processo na sociedade contemporânea é que, uma vez que tivermos atribuído significado à sensação e depositado um significado em nossas memórias, a significância da sensação em si desaparece em experiências futuras, pois a resposta (significado) socialmente aceitável domina o processo e, quando há disjunção, é mais provável que seja porque não conseguimos entender o significado, não sabemos o sentido da palavra, e assim por diante, do que por causa da sensação em si. Naturalmente, a sensação ainda ocorre, mas estamos menos conscientes dela. Nesse sentido, carregamos o significado social dentro de nós mesmos – seja qual for a realidade social, ela é incorporada em nós por meio da nossa aprendizagem desde o momento do nosso nascimento. De fato, isso também reflete o pensamento de Bourdieu (1992, p. 127), quando descreve o *habitus* como um “corpo social” e, na mesma página, sugere que a “realidade social existe, por assim dizer, duas vezes, nas coisas e nas mentes, em campos e no *habitus*, fora e dentro de agentes”. Existe uma sensação de que podemos, inadvertidamente, ser aprisionados atrás das grades das nossas próprias mentes – uma expressão que acredito ter sido cunhada originalmente por Peter Berger. De maneira significativa, esse é o tipo de aprendizagem que os educadores de adultos acreditam que os adultos, mas não as crianças, têm: essas experiências são secundárias, que ocorrem como resultado da linguagem e de outras formas de mediação – as experiências secundárias são experiências mediadas do mundo. Elas sempre ocorrem em conjunto com experiências primárias, embora nem sempre estejamos cientes destas; por exemplo, quando estamos escutando alguém falar, nem sempre estamos cientes do quanto a cadeira é confortável, e assim por diante.

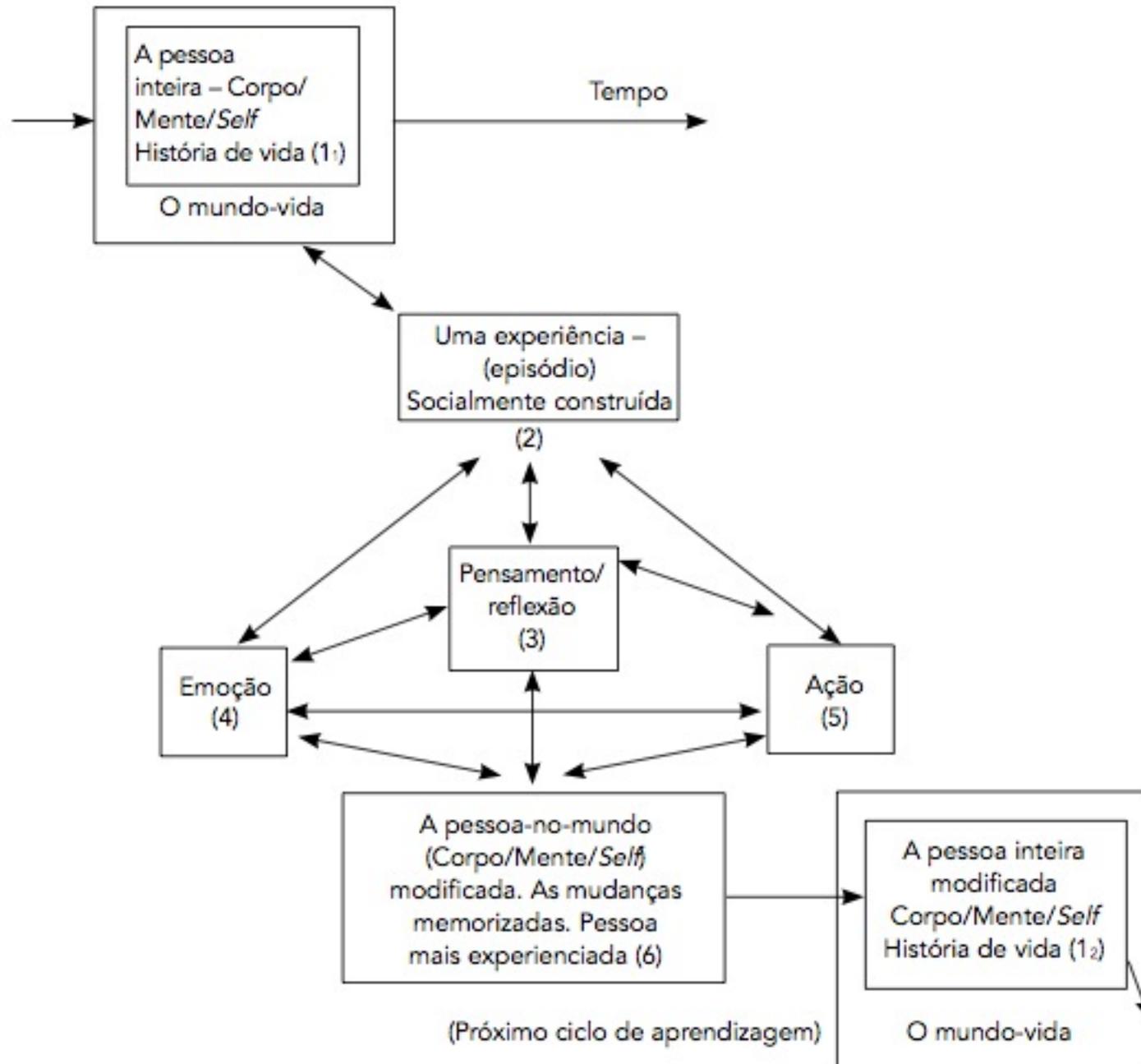
Temos uma relação constante de ambivalência com o nosso mundo-vida – tanto ao experienciar as sensações e significados quanto ao saber e não saber. Já descrevemos a experiência primária, que diz respeito à experiência com os sentidos, e podemos continuar a ter experiências primárias ao longo da vida, de modo que a Figura 2.3 é tão relevante para adultos quanto para crianças, quando os sentidos estão no coração da aprendizagem. Porém, quando os sentidos são relegados e estamos mais preocupados com os significados culturais, quando não conhecemos os significados e palavras além dos sons, temos experiências secundárias – que são experiências mediadas que muitas vezes ocorrem por meio da fala e da palavra escrita, embora estejamos nos tornando cada vez mais cientes da mediação visual, pela televisão e internet, que estão se transformando em um aspecto cotidia-

no para muitos de nós. Entretanto, a cognição se torna central à aprendizagem e, embora ainda tenhamos a experiência primária, ela é relegada a uma posição subsidiária na hierarquia da aprendizagem humana. No diagrama a seguir, descrevi esse processo secundário, no qual temos certas formas de disjunção cognitiva. Na Caixa 1, a pessoa inteira está no mundo-vida e, no ponto de disjunção, tem uma experiência (Caixa 2).

Depois de ter uma experiência (Caixa 2) que poderia ocorrer como resultado de uma disjunção, podemos rejeitá-la, pensar sobre ela, responder a ela emocionalmente ou fazer algo a respeito – ou qualquer combinação dessas opções (Caixas 3-5). Porém, existe uma seta dupla aí, pois sempre haverá *feedback* a cada ponto da aprendizagem, além de um ato progressivo. O importante em relação a essa observação é que aprendemos com a experiência, e não com a situação social em que ela ocorre ou com a sensação, pois foi atribuído significado a ela. Como resultado da aprendizagem, mudamos como pessoa (Caixa 6), mas, como vemos, a aprendizagem é um processo complexo em si. Depois que a pessoa muda, fica evidente que a próxima situação social em que o indivíduo entra é modificada. E assim, podemos retornar às minhas experiências – não preciso ter um significado para aprender com a experiência, mas talvez queira atribuir significado às minhas experiências à medida que reflito a respeito delas (Caixa 3). Todavia, minhas emoções são transformadas (Caixa 4), minhas opiniões são afetadas, assim como muitas atitudes e valores (Caixa 3), e assim por diante. Talvez eu até queira fazer algo a respeito delas (Caixa 5). Finalmente vemos que, como resultado da aprendizagem (Caixa 6), tornamo-nos pessoas modificadas e, assim, é somente sendo que nos tornamos e, na aprendizagem, experienciamos o processo de vir a ser. De fato, eu mudo e, portanto, muda a situação em que interajo. Consequentemente, podemos concluir que a aprendizagem envolve três transformações: a sensação, a pessoa e, depois, a situação social.

Na Figura 2.4, tentei captar a natureza contínua da aprendizagem, apontando para o segundo ciclo (Caixa 1<sub>2</sub>). Todavia, esse diagrama sempre deve ser compreendido em relação à Figura 2.3, pois é somente combinando os dois que podemos começar a entender o processo da aprendizagem humana. Esses dois diagramas, juntos, representam o processo complexo de experienciar sensações e significados simultaneamente; também é o reconhecimento de que as experiências primárias e secundárias acontecem simultaneamente. Todavia, existe uma questão fundamental sobre a pessoa se tornar mais experienciada, que nos fala da natureza dela. Por mais que eu continue a aprender, continuarei sendo uma pessoa inacabada – a possibilidade de mais crescimento, mais experiência, permanece – ou ainda estou aprendendo a ser eu! Filosoficamente falando, sou apenas no momento “agora” e, como não posso parar o tempo, estou sempre me tornando; paradoxalmente, contudo, com todo esse vir a ser, sempre sinto que sou o mesmo *self*. Ser e tornar-se estão

inexoravelmente entremeados, e a aprendizagem humana é um dos fenômenos que une os dois, pois é fundamental para a própria vida.



**Figura 2.4** A transformação da pessoa por meio da aprendizagem.

Agora, portanto, confronto outra questão relacionada com aprender a ser eu, que reside na natureza da pessoa que aprende: sugeri que a pessoa envolve conhecimento, habilidades, atitudes, emoções, crenças, valores, sentidos e mesmo a identidade, e que, por meio da aprendizagem, cada um desses fatores pode ser mudado e evoluir. Porém, se olharmos cuidadosamente a literatura da aprendizagem, veremos que existem trabalhos sobre o desenvolvimento pessoal e cognitivo (Erikson, 1963; Piaget, 1929), trabalhos sobre o desenvolvimento da fé religiosa (Fowler, 1981), sobre o desenvolvimento moral (Kohlberg, 1981), e assim por diante. Exatamente do mesmo modo, existem pesquisas sobre a maneira como desenvolvemos as nossas identidades pessoais e sociais, incluindo Mead (Strauss, 1964) e Wenger (1998) em

suas diferentes formas. Para entendermos como a pessoa aprende a se tornar uma pessoa inteira, devemos combinar todas essas teorias, e é a isso que nos conduzirá o livro que estou apenas começando.

## A APRENDIZAGEM DE UMA PESSOA AO LONGO DA VIDA

Como a aprendizagem é um fenômeno existencial, meu ponto de partida é a pessoa inteira – ou seja, corpo e mente. Podemos descrever esse processo como o da essência humana emergindo da existência humana, um processo que continua ao longo da vida inteira, em que a essência é moldada pela interação com o mundo. Porém, a essência não emerge sem ajuda, por assim dizer – assim como o corpo físico precisa de comida para amadurecer, a existência humana precisa ter experiências e aprender para que a essência humana emerja e se desenvolva. O estímulo para essa aprendizagem é a nossa experiência do mundo – o ponto em que fazemos intersecção com o mundo (tanto físico quanto social). A única maneira em que podemos experienciar esses momentos de intersecção é por intermédio dos nossos sentidos – vemos, ouvimos, sentimos, cheiramos e provamos. Eles formam o começo de cada experiência, de modo que as sensações corporais são fundamentais para o todo do processo de aprendizagem. Fundamental à nossa compreensão da aprendizagem, portanto, é a nossa compreensão da pessoa inteira na situação social – é uma antropologia filosófica, mas também uma sociologia e uma psicologia. Uma vez que reconhecemos que a aprendizagem não é apenas psicológica e que as afirmações exclusivas da psicologia diminuem a plenitude da nossa compreensão da aprendizagem, podemos olhá-la sob uma nova ótica.

Não obstante, antes de o fazermos, devemos observar que a pessoa é corpo e mente, e que eles não são entidades separadas – eles estão inter-relacionados. Portanto, uma vez que tivermos reconhecido a significância dos sentidos em nossa teoria da aprendizagem, devemos analisar a relação entre corpo e mente. Existem muitos volumes escritos sobre esse tema e não temos lugar aqui para revisar a relação em profundidade. É suficiente dizer que existem cinco grupos teóricos importantes sobre a relação corpo-mente. Maslin (2001), por exemplo, sugere cinco teorias principais:

- Dualismo: a pessoa humana é uma composição de duas entidades totalmente separadas: corpo e mente. Todavia, as técnicas contemporâneas de varredura cerebral demonstram que a atividade do cérebro pode ser observada como resultado do fato de que o corpo recebe sensações, o que sugere que existe uma interconexão íntima entre ambos.

- **Identidade mente/cérebro:** uma teoria monista, que alega que somente as substâncias físicas existem e que os seres humanos fazem parte apenas do mundo material; portanto, estados mentais são idênticos a estados físicos, o que levanta problemas fundamentais sobre a natureza da cultura e do significado.
- **Behaviorismo lógico ou analítico:** “afirmações sobre a mente e os estados mentais vêm a ser, depois de uma análise, afirmações que descrevem o comportamento público real e potencial da pessoa” (Maslin 2001, p. 106). As objeções incluem rejeitar a ideia de que o comportamento é a força que move o ser humano, e que outras forças, como o significado ou mesmo o próprio pensamento, são significativas.
- **Funcionalismo:** a mente é uma função do cérebro. Essa teoria exclui o significado, a intencionalidade, a irracionalidade e a emoção.
- **Monismo não redutivo:** Maslin (2001, p. 163) o descreve da seguinte maneira:

Ele é não redutivo porque não insiste que as propriedades mentais sejam nada além de propriedades físicas. Pelo contrário, ele está disposto a aceitar que as propriedades mentais sejam de um tipo diferente das propriedades físicas, e não redutíveis ontologicamente a elas. São agrupamentos e sequências dessas propriedades mentais que constituem as nossas vidas psicológicas [...] o dualismo das propriedades prescinde do dualismo de substâncias e fatos físicos, daí ser uma forma de monismo. Porém, essas substâncias e fatos físicos possuem dois tipos muito diferentes de propriedades, a saber, propriedades físicas e, além delas, propriedades mentais e não físicas.

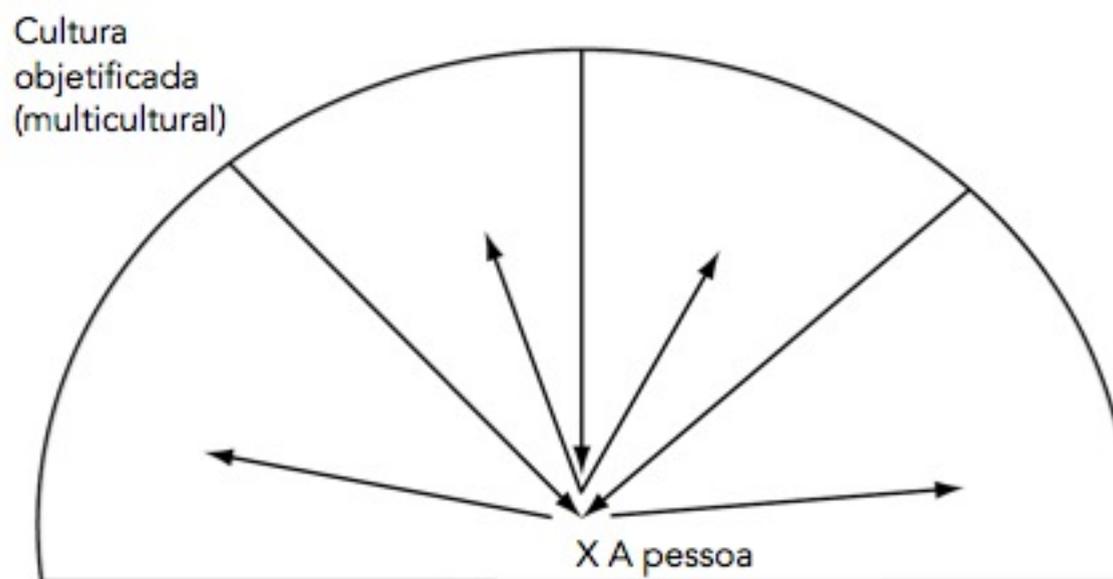
Tendo analisado cinco maneiras diferentes de olhar a relação corporeamente, não conseguimos encontrar uma teoria simples que nos permita explicá-la. De acordo com a lógica, não devemos fazer afirmações exclusivas em favor de nenhuma teoria individual, embora elas sejam feitas amplamente na sociedade contemporânea. Algumas das teorias, contudo, parecem ser muito mais fracas do que outras, como a identidade mente/cérebro, o behaviorismo e o funcionalismo. Isso é lamentável, pois elas são as mais citadas e usadas na sociedade contemporânea. Aceitamos uma forma de dualismo que pode ser explicado como uma forma de monismo não redutivo, embora estejamos menos felizes com o dualismo em si. Ainda assim, temos de reconhecer que nenhuma das teorias pode reivindicar uma fidelidade universal e, em cada uma, existem problemas que parecem insuperáveis.

A partir dessa breve discussão filosófica, podemos ver imediatamente que existem dúvidas profundas quanto a muitas teorias contemporâneas da aprendizagem propiciarem uma compreensão lógica da aprendizagem humana, incluindo o behaviorismo, o processamento de informações e todas as formas de teorias cognitivas. Isso não equivale a dizer que elas não sejam válidas no que fazem,

mas, simplesmente, que não avançam o suficiente: todas elas têm uma teoria incompleta da pessoa. De forma clara, o experiencialismo chega muito mais perto, pois situa a aprendizagem no contexto social, mas mesmo as teorias da aprendizagem experiencial não avançam o suficiente, pois também se baseiam em uma teoria incompleta da pessoa, e poucas delas realmente analisam o contexto social dentro do qual a experiência ocorre. Duas teorias que proporcionam muitos *insights* sobre a aprendizagem humana – de fato, em minha opinião, as mais abrangentes – são as de Illeris (2002) e Wenger (1998).

## CONCLUSÃO

Como ocorre com muitas outras teorias da aprendizagem, as duas últimas mencionadas partem dos ângulos psicológico e sociológico, respectivamente. Cada uma proporciona *insights* enormes sobre a aprendizagem humana e nos direciona para além dos seus próprios limites. Ambas suscitam questões profundas e incluem a ideia do ser humano em relação ao mundo social, que tento descrever na Figura 2.5.



**Figura 2.5** A internalização e a externalização da cultura.

O psicólogo desenha as setas da pessoa para a cultura externa e objetificada, ao passo que o sociólogo parte da cultura objetificada e aponta para a pessoa individual. A aprendizagem de uma pessoa deve ser vista sob ambas as perspectivas! Isso nos deixa com problemas importantes de como estudar a aprendizagem. Eu argumentaria que devemos começar com uma compreensão da pessoa – o educando –, que é uma perspectiva filosófica que, infelizmente, falta nos estudos da aprendizagem e, a partir daí, começar a explorar os aspectos psicológicos e sociológicos do processo de aprendizagem. Porém, no meio de tudo isso, está a pessoa – e a análise da pessoa exige uma antropo-

logia filosófica. Isso também nos leva a reconhecer a intersubjetividade da vida social e da aprendizagem humana – ambas compreendidas adequadamente em *I and Thou*, de Buber (1994) – e acredito que essa perspectiva mais ampla nos ajudará a entender melhor, embora seja impossível ter uma teoria que explique o processo de aprendizagem em cada detalhe. Paradoxalmente, apesar de tudo que sabemos e tudo que aprendemos, gastaremos o resto das nossas vidas aprendendo a sermos nós mesmos – pessoas na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. San Diego: Harvest Book, Harcourt.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, UK: Polity.
- Bourdieu, P. (1992). The Purpose of Reflexive Sociology. In Bourdieu, P. e Wacquant, L. (eds). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge, UK: Polity.
- Buber, M. (1994 [1923]). *I and Thou*. Edinburgh: T&T Clark.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Falzon, C. (1998). *Foucault and Social Dialogue: Beyond Fragmentation*. London: Routledge.
- Fowler, J. (1981). *Stager of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. New York: Harper and Row.
- Illeris, K. (2002). *The Time Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field Between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Leicester: NIACE.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in Later Life: An Introduction for Educators & Carers*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge. (Vol. 1 of *Lifelong Learning and the Learning Society*).
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. London: Routledge. (Vol 2 of *Lifelong Learning and the Learning Society*).
- Jarvis, P., Holford, J. e Griffin, C. (2003). *Theory and Practice of Learning* (2nd edition). London: Routledge.
- Jarvis, P., Hirji, N. (2006). Learning the Unlearnable – Experiencing the Unknowable. *Journal for Adult Theological Education*, 1, pp. 88-94.
- Jarvis, P., Parker, S. (eds) (2005). *Human Learning: An Holistic Approach*. London: Routledge.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Loder, J. (1998). *The Logic of the Spirit: Human Development in Theological Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslin, K. T. (2001). *An Introduction to the Philosophy of Mind*. Cambridge, UK: Polity.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Schutz, A., Luckmann, T. (1974). *The Structures of the Life-world*. London: Heinemann.
- Strauss, A. (ed) (1964). *George Herbert Mead on Social Psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

# 3 Que “forma” transforma?

## Uma abordagem construtivo-evolutiva à aprendizagem transformadora

*Robert Kegan*

**R**obert Kegan é psicólogo e professor de aprendizagem adulta e desenvolvimento profissional na Harvard University. Em 1982, apresentou seu modelo do estágio avançado do desenvolvimento humano no livro *The Evolving Self* e, em 1994, elaborou o modelo em outro livro importante, *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Mais adiante, a liderança, a mudança, a aprendizagem e o treinamento profissional se tornaram o foco do seu trabalho. Seus interesses nas transformações que conduzem de um estágio do desenvolvimento ao próximo o levaram a adotar o conceito de “aprendizagem transformadora”, de Jack Mezirow (ver o capítulo de Mezirow mais adiante neste livro), que como pode ser visto no capítulo a seguir, é uma versão levemente resumida do capítulo de Kegan em Jack Mezirow e colaboradores (2000), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*.

### INTRODUÇÃO

Considere o caso de Peter e Lynn, ao levantarem pela manhã. “Hoje”, cada um poderia dizer, “meu trabalho me acompanha demais”. Por mais diferentes que sejam seus trabalhos, eles notam que, em cada um dos dois trabalhos, uma circunstância semelhante os perturbou.

Lynn trabalha na Highland Junior High School há 12 anos, originalmente como professora de inglês. Há três anos, ela se tornou chefe do De-

partamento de Inglês e, no ano passado, foi decidido que os chefes fariam parte do recém-formado Conselho de Lideranças da diretoria. A escola havia decidido adotar uma filosofia de gestão local, segundo a qual a responsabilidade e autoridade pela administração da escola não ficariam mais apenas com a diretora, Carolyn Evans, mas seriam compartilhadas entre a diretora e os docentes ou seus representantes.

Peter trabalha na BestRest Incorporated há 19 anos. Fabricante de roupas de cama com 12 fábricas regionais, a BestRest contratava Peter durante os verões, enquanto ele estava na faculdade. O rapaz chamou a atenção de Anderson Wright, à época gerente de fábrica, que se tornou seu mentor. Quando Anderson subiu na hierarquia, ele trouxe Peter. Finalmente, quando se tornou vice-presidente corporativo, colocou Peter no controle de uma linha de produtos independente. Peter manteve uma associação íntima com Anderson, a quem consultava com frequência e facilidade.

Todavia, a vida se tornou mais complicada para Peter quando Anderson decidiu tornar a linha independente uma divisão separada da empresa; e Peter, o novo diretor. “Você é do jogo, Peter”, disse Anderson, “e eu acho que você está pronto, quero que você pense na nova linha como uma empresa em si – a SafeSleep Products – e que você a administre”. Peter podia ouvir a excitação na voz de Anderson, seu prazer por lhe oferecer o que claramente considerava um presente maravilhoso. Assim, Peter, sem hesitação ou deliberação consciente, mudou-se para se unir a Anderson nesse novo local.

Desse modo, Lynn e Peter, a professora e o executivo que raramente sentiam que seus trabalhos tinham qualquer coisa em comum, viram-se enfrentando uma circunstância semelhante: as iniciativas de participação de funcionários reformularam as questões da responsabilidade, propriedade e autoridade no trabalho. Ambos se sentiam infelizes e desmoralizados com as mudanças no trabalho. Vamos analisar atentamente para descobrir o porquê.

“Posso lhe dar um exemplo da razão para isso não estar funcionando na Highland”, diz Lynn. “Provavelmente, cada chefe de departamento e a maioria dos professores concordariam que existem grandes falhas na maneira como fazemos avaliações docentes. Antes de mais nada, essas avaliações baseiam-se em duas visitas da diretora à sala de aula. Elas são visitas anunciadas, de modo que os professores acabam se preparando para uma apresentação e não sentem que a diretora recebe uma amostra correta do seu trabalho. As crianças sabem o que está acontecendo e agem de maneira estranha – elas também se ‘comportam bem’, e não são nada espontâneas. A diretora escreve um relatório inócuo. Ninguém aprende nada, mas, pelo menos, a diretora pode dizer à secretaria de educação que ‘todos foram avaliados’ e que ela tem a papelada para provar.”

“Eu concordava com isso, mas, quando me tornei chefe do Departamento de Inglês, tive a noção de que a escola deveria ser um local de aprendizagem para todos. Decidi que, se quiséssemos que as crianças aprendessem na escola, seria importante para elas se nós mesmos modelássemos a aprendizagem. Na verdade, foi uma versão disso que me interessou a fazer parte do Conselho de Lideranças, em primeiro lugar. Eu tinha algumas ideias diferentes sobre a avaliação docente. Eu queria voltar nossa ênfase para a aprendizagem, e não para encher arquivos.”

“Então, quando Carolyn propôs a gestão local para nossos professores, eu a admirei por estar disposta a deixar outras vozes participarem da liderança da escola, mas não pensei: ‘meu Deus, agora vamos tomar o controle’. Não quero tomar o controle. Não quero ser diretora. Mas também não quero que Carolyn seja chefe do departamento, e senti que tínhamos uma chance melhor de resolver isso em discussões em grupo, como tínhamos no conselho, do que em reuniões a dois no escritório de Carolyn.”

“A coisa toda começou a desabar para mim neste semestre em torno da questão da avaliação docente, e nem tinha sido minha iniciativa. Quando Alan – o diretor de história – trouxe a sua proposta, foi uma surpresa total para mim. Basicamente, a proposta era que o Departamento de História pudesse fazer um experimento de um ano com a avaliação. Ele queria remover a dimensão da ansiedade pelo desempenho ao fazer testes. Queria que as pessoas tivessem a opção de ter relações de supervisão com ele ou com outros professores antigos do departamento, que seria muito mais uma orientação do que supervisão. O supervisor/orientador seria, de fato, ‘contratado’ pelo professor para promover os seus objetivos de aprendizagem. O professor poderia ‘despedir’ o orientador sem nenhuma consequência. Sem entradas em arquivos por um ano. Tentariam ter uma noção de como os professores a usavam e de quanto e que tipo de aprendizagem vinha ocorrendo, mas todos de forma anônima, avaliando o experimento, e não os professores.”

“Adorei a ideia, é claro. Fiquei com inveja por não ter pensado naquilo eu mesma. Parecia uma boa maneira de colocar em operação a minha ideia de que o docente devia administrar a sua avaliação, que a avaliação devia visar à aprendizagem, e não fazer uma apresentação, que o chefe poderia atuar como orientador e um recurso para a aprendizagem autodirigida.”

“Havíamos tido três longas discussões sobre isso no conselho e ainda não tínhamos ouvido uma só palavra sobre os verdadeiros méritos da proposta de Alan. Como entendo agora, a questão para Carolyn tinha menos a ver com promover a aprendizagem docente do que com o precedente que isso cria em relação à responsabilização, em geral, e a responsabilização para com ela, especificamente. Parar com as visitas da diretora? Deixar os professores decidirem o que precisam aprender? Nenhuma avaliação de nin-

guém para os arquivos! Essas ideias não combinavam muito com Carolyn. Em vez de adotar a sua postura usual de falar por último nas conversas, ela foi a primeira a falar depois que Alan fez a proposta, e o que ela tinha para dizer calou-nos todos. Ela não identificava nenhum mérito na proposta. Ela sequer reconhecia os problemas implícitos que a proposta pelo menos tentava abordar. Ela basicamente disse, apenas: ‘isso é algo que não podemos fazer’.”

“Não estou orgulhosa da maneira como respondi, mas foi uma postura tão unilateral e imperial da parte dela, que fiquei irritada. O que eu disse foi: ‘Por que, Carolyn? É ilegal o que Alan está propondo?’ Todos riram e eu podia ver que ela estava muito brava. Eu não quis dizer exatamente do jeito que saiu. Eu não queria dizer que ela estava errada em fazer objeções à proposta. Eu estava reagindo à maneira como ela colocara aquilo. Eu achava que ela não tinha o direito de apenas acabar com a conversa. Na época, atribuí minha reação exagerada e meu sarcasmo ao fato de que essa era uma questão especialmente importante para mim e eu não gostava da maneira como rejeitada. Isso não justificava o meu sarcasmo, mas o dignificava de certo modo.”

“De qualquer modo, depois da sessão do conselho, Carolyn pediu para falar comigo em seu escritório e me repreendeu: como eu podia fazer aquilo com ela? Eu não sabia que ela contava com a minha lealdade? Eu não entendia quanto poder eu tinha como chefe de departamento, e que duvidar dela quando tinha claramente se comprometido era uma terrível sabotagem? Que ela pensava em nós como parceiras, que tínhamos trabalhado tão bem juntas todos esses anos, e como era até mais importante na gestão local que lêssemos os sinais uma da outra e fôssemos uma boa equipe. Tive que dizer: ‘opa, Carolyn, só um pouquinho, estou tendo reações demais a tudo isso’.”

“Acabamos tendo uma boa conversa, na verdade, uma das melhores em anos, mas foi muito difícil. Tive de dizer que achava injusto questionar a minha lealdade a ela, que eu a *respeitava* e era grata pelo apoio profissional ao longo dos anos, mas tinha certeza de que ela não estava interessada em uma amiga que fosse um clone. Isso nos levou a uma discussão sobre a gestão local, o Conselho de Lideranças, se ele realmente era uma equipe e quais eram as expectativas sobre como atuávamos como membros do conselho. Carolyn começou a chorar e disse que estava achando a gestão local terrivelmente difícil, que não tinha ideia de onde estava se metendo, que, na metade do tempo, ela tinha pesadelos de que a escola ia desmoronar porque havia mais caos do que liderança e, na outra metade, ela tinha pesadelos de que a escola estava indo muito bem sem que ela administrasse as coisas, que a gestão local envolvia tornar a diretora gradualmente irrelevante.”

Se Peter fosse nos contar como lhe parecia o seu novo papel como chefe de divisão, talvez ele dissesse algo como: “Honestamente? É um jogo

definitivamente diferente! Que jogo é? Bem, vejamos. Acredito poder dizer que, antes de ser presidente, eu estava brincando de pegar. Anderson jogava coisas para mim e eu as pegava. Eu jogava de volta para ele e ele as pegava. E agora? Agora, eu diria que sou um malabarista. Não é uma bola, mas cinco, e depois são 10, e depois são 15! As pessoas continuam atirando mais coisas para mim enquanto estou jogando. Mas eu não estou atirando para ninguém. Estou apenas atirando as bolas para cima. E meu trabalho, como malabarista, é manter todas lá em cima, não deixar que nenhuma delas caia no chão”.

“Você não acreditaria na quantidade de coisas que chega à minha mesa. ‘Anderson pediu para trazer isto para você’, ‘Anderson disse que ele não é mais a pessoa que cuida disso; você é’. Se não é uma coisa, é outra. Você deve lidar com os sentimentos de muitas pessoas em relação a essa mudança. Todos achavam que o conceito de empresa para a SafeSleep era uma ótima ideia quando Anderson a propôs, mas, agora que estamos fazendo de verdade, muitas pessoas já não têm tanta certeza. Eu mesmo não tenho certeza de que Anderson tem certeza nesse ponto. As pessoas continuam me perguntando como eu me sinto com relação à mudança, mas eu não estou certo para pensar sobre como me sinto, pois passo a metade do dia lidando com a maneira como todos os outros se sentem a respeito”.

“Veja Ted, por exemplo. Ele é um dos nossos vendedores. Conheço Ted já faz 10 anos nesta empresa. Ted está me pressionando muito para não tirá-lo da linha da SafeSleep. Ted é um vendedor de colchões muito bom. Ele faz um excelente trabalho com os clientes. Eles o adoram, e ele os adora. A linha SafeSleep começou por acidente, ou o que Anderson chama de ‘jiu-jítsu empreendedor’, transformando uma fraqueza em uma potencialidade. Os novos códigos do governo exigiram que fabricássemos colchões com retardador de chamas, e custou milhões de dólares para montar a fábrica. Depois que tínhamos a fábrica, Anderson pensou: por que não usar para outras coisas também? Presto! A linha SafeSleep. Mas, originalmente, esses produtos eram um extra que os vendedores de colchões ofereciam às lojas de móveis. A loja os usava como um ‘brinde’ para vender os melhores colchões para seus clientes. Todos ficavam felizes. O cliente da loja de móveis gostava do presente; a loja gostava de vender o colchão; nossos vendedores gostavam do aumento nos pedidos de colchões que recebiam das lojas. ‘Então, por que arruinar uma coisa boa?’, Ted queria saber. ‘Peter, eu sou da família’, ele me fala. ‘E Harold não é’, o que é verdade. ‘Então, por que você vai deixar esse cara tirar o pão da minha mesa?’, pergunta ele.”

“Contratei Harold logo depois de me tornar presidente da SafeSleep, pois ele tinha experiência em venda de roupas de cama. Ele era nosso primeiro vendedor que não trabalhava com colchões, e eu achava que precisávamos disso para a nova empresa. Ele se mostrou um dínamo, com mais

ideias por centímetro quadrado do que eu jamais tinha visto, e a maioria delas fazia sentido. Porém, elas também têm deixado certas pessoas, como Ted, enlouquecidas. E não sei se Anderson está muito entusiasmado com ele.”

“A visão de Harold era que a BestRest estava sufocando a SafeSleep, que a principal razão para criar a SafeSleep como uma empresa separada era que o seu crescimento era pequeno nas sombras da fábrica de colchões. As lojas de móveis, dizia, não eram o lugar para vender pijamas e nem mesmo o melhor lugar para vender colchas. E assim por diante. Tudo fazia sentido para mim, mas, sempre que se começa a falar em fazer as coisas de forma diferente, as pessoas se preocupam com o que isso pode significar para elas. Sua visão é que, para que a SafeSleep realmente se torne a sua própria empresa, ela precisa ter sua própria *identidade*, seu próprio *propósito*. Ela tem que sair do bolso da BestRest.”

“O problema com isso é que, assim que você tirar a linha da SafeSleep dos vendedores de colchões, um cara como Ted, que tem muita quilometragem com ela, grita, ‘Ai’. Acho que Harold está basicamente certo, mas Ted provavelmente está certo também, que seus pedidos de colchões vão cair, pelo menos por um tempo, se tirarmos dele a linha da SafeSleep. Ted não está preocupado apenas com o seu volume, ele está preocupado com os seus bônus. Por que ele não faz as lojas se sentirem culpadas? A culpa é delas se elas reduzirem os pedidos dele, não minha. Me dá um tempo!”

“Considero Ted e Anderson dois dos meus melhores amigos mas, se este novo trabalho arruinar essas duas amizades, não vou me surpreender. Quando Anderson me ofereceu a presidência, ele disse que era um modo de levar a nossa relação para um nível totalmente diferente, que estávamos nos tornando colegas verdadeiros. Com certeza é um nível totalmente diferente! Mas, se você perguntar, ele vai dizer que está sempre disponível, que sou *eu*, que eu não peço. E é verdade. Tenho me mantido longe dele, sabendo que, quando ele precisar me dizer algo, ele dirá. Eu saía do escritório dele sentindo que tínhamos falado muito, mas sem nenhuma noção mais clara de onde estava.”

“Estava muito claro que ele não queria que eu perguntasse a opinião dele sobre o que devíamos fazer. Estava muito claro o desejo dele de que eu tivesse um plano. Mas também estava muito claro que ele gostava mais de alguns planos do que de outros. Ele vinha com várias das ideias do Harold. Eu saía do escritório dele e passava os próximos três dias perseguindo Harold. Eu sentia que ele estava tentando me advertir a me afastar deste colega, mas não dizia isso. Uma coisa que eu sempre gostei no Anderson é que ele era direto. Ele sempre dizia exatamente o que queria. Quero que Anderson concorde com os meus planos, mas ele fica dizendo: ‘se é aí que você quer jogar as suas fichas...’. Grande ajuda essa! Quando eu digo que deve ser bom para ele ter se livrado disso, ele se incomoda e diz: ‘eu não penso por um minuto que me li-

vrei! Você está administrando a SafeSleep com uma visão tardia de um fator corporativo e, se tudo fracassar, eles vão perguntar a mim o que aconteceu'. Então, eu fico ainda menos tranquilo, pois agora sou responsável por Anderson não se incomodar. Isso é uma grande diferença em ser presidente. Tenho que me preocupar com Ted. Tenho que me preocupar com Anderson. E não tenho certeza do que fiz para merecer este trabalho maravilhoso."

Peter e Lynn estão lidando com o que podemos chamar de currículo oculto da vida adulta, que se expressa aqui no mundo do trabalho. Se fôssemos olhar o todo da cultura contemporânea no Ocidente como um tipo de escola e considerar os papéis adultos como disciplinas em que estamos *matriculados*, a maioria dos adultos tem um horário cheio e exigente. As "disciplinas" de paternidade, casamento, trabalho e vida, em uma sociedade cada vez mais diversa, são exigentes, mas a maioria dos adultos está matriculada em todas elas. O que é preciso para passar nessas disciplinas? Qual é a natureza da mudança que aqueles que têm dificuldades deveriam fazer para se tornarem estudantes bem-sucedidos?

Essas são algumas das perguntas feitas em meu livro *In Over Our Heads* (1994), cujos heróis são Peter e Lynn. Nos últimos anos desde que o livro foi publicado, tenho recebido muitos pensamentos de alguns milhares de educadores de adultos sobre Peter e Lynn, em diversos workshops, seminários e conferências de verão. A maioria das pessoas considera Lynn mais capaz de lidar com as novas demandas do trabalho. Embora as pessoas muitas vezes digam que Peter tem vários problemas externos que Lynn não tem – ele tem mais em jogo, dizem; sua cultura organizacional é menos solidária, dizem; ele tem um homem como chefe, segundo diz, que não está tão aberto para conversar quanto a chefe da Lynn – a maioria das pessoas não atribui o sucesso maior de Lynn apenas a essas vantagens externas.

Sem usar os termos, as pessoas consideram Lynn mais capaz em cada um dos quatro quadrantes familiares do *self* psicológico: *cognitivo* ("Lynn parece mais ter uma mente própria"; "ela enxerga o quadro mais amplo e tem uma 'abordagem' geral para as coisas, mas Peter parece perdido e sobrecarregado"); *afetivo* ("Lynn assume a responsabilidade pela maneira como se sente, entende por que se sente desse modo e consegue não deixar que seus sentimentos a controlem"; "Peter parece sobrecarregado e tomado por seus sentimentos"; "ele culpa os outros pela maneira como se sente"); *interpessoal* ("Peter é como uma vítima"; "ele é dependente demais"; "Lynn consegue estabelecer limites claros em uma relação multidimensional complicada, mas Peter não consegue e parece controlado pelas relações com as pessoas que são suas amigas no trabalho"); e *intrapessoal* ("Peter não parece muito reflexivo"; "ele está pensando sobre o que os outros estão pensando, e ela está pensando sobre o seu próprio pensamento").

Que tipo de transformação seria necessária para Peter exercer as capacidades que as pessoas enxergam em Lynn? Que capacidades Peter já tem e que transformações prévias em sua aprendizagem a sua presença poderia implicar? Por que as suas capacidades atuais não ajudam em suas novas circunstâncias?

## APRENDIZAGEM TRANSFORMACIONAL E O PROBLEMA DO SEU SUCESSO

Alguns textos acadêmicos – aqueles que são mais parodiados e ridicularizados – usam uma linguagem obscura para ocultar o fato de que não estão expressando nada muito original. Também se observa uma linguagem acadêmica obscura e desinteressante a serviço de ideias genuinamente novas; os pensadores apenas são melhores em criar novas ideias do que em criar a linguagem necessária para expressá-las. E, ocasionalmente, um rico conjunto heurístico de novas ideias encontra uma linguagem interessante para a sua expressão, e o campo avança. Na psicologia, os conceitos de Erikson da identidade e crise de identidade são exemplos. As inteligências múltiplas de Gardner são um exemplo mais recente. E, certamente, a aprendizagem transformacional é outro. A genialidade de Jack Mezirow e a nossa sorte derivam dessa capacidade dupla de proporcionar uma linguagem nova acessível a serviço de novas ideias valiosas. Todavia, como Mezirow bem sabe, esse tipo de sucesso gera os seus próprios problemas. A linguagem pode se tornar tão interessante que começa a ser usada para propósitos demasiados; seu significado pode ser distorcido, suas ideias distintas se perdem. Ela pode assumir qualidades quase religiosas, no caso de uma “conversão” radical. A palavra transformação começa a ser usada em referência a qualquer tipo de mudança ou processo. Piaget (1954) distinguia os processos assimilativos, nos quais a nova experiência é moldada conforme as estruturas de conhecimento existentes, e os processos acomodativos, nos quais as próprias estruturas mudam em resposta à nova experiência. De maneira irônica, como a linguagem da transformação é mais assimilada, ela corre o risco de perder o seu genuíno potencial transformador!

Neste capítulo, tento proteger o potencial genuíno de alterar a paisagem encontrado no conceito de aprendizagem transformacional, sugerindo várias das suas características distintas, as quais acredito que devam ser mais explícitas:

- Os tipos de aprendizagem transformacionais devem ser distinguidos de forma mais clara dos tipos de aprendizagem informacionais, e

cada um deve ser reconhecido como valioso em qualquer atividade, disciplina ou campo da aprendizagem.

- A *forma* que está passando por uma transformação deve ser mais bem compreendida; se não há forma, não há transformação.
- No centro de uma forma, há um modo de saber (o que Mezirow chama de “modelo de referência”); assim, a aprendizagem transformacional genuína sempre é, até certo ponto, uma mudança epistemológica, em vez de apenas uma mudança no repertório comportamental ou um aumento na quantidade ou base de conhecimento.
- Mesmo que o conceito de aprendizagem transformacional precise ser *limitado*, concentrando-se mais explicitamente no epistemológico, ele deve ser *ampliado* para incluir todo o tempo de vida; a aprendizagem transformacional não é campo apenas da vida adulta ou da educação de adultos.
- Os educadores de adultos que têm interesse na aprendizagem transformacional talvez precisem de uma compreensão melhor das atuais epistemologias dos seus alunos, para que não criem modelos de aprendizagem que, de forma involuntária, pressuponham as mesmas capacidades nos estudantes que seus modelos buscam promover.
- Os educadores de adultos podem discernir melhor a natureza das necessidades específicas dos educandos por aprendizagem transformacional entendendo não apenas as atuais epistemologias dos seus alunos, mas a complexidade epistemológica dos desafios atuais de aprendizagem que eles enfrentam em suas vidas.

O resto deste capítulo aborda cada um desses pontos no contexto das dificuldades vividas por Peter e Lynn.

## APRENDIZAGEM INFORMACIONAL E APRENDIZAGEM TRANSFORMACIONAL

A aprendizagem que visa a aumentar a nossa base de conhecimento, aumentar o nosso repertório de habilidades e ampliar estruturas cognitivas já estabelecidas aprofunda os recursos disponíveis a um modelo de referência existente. Essa aprendizagem é literalmente *in-forma-tiva*, pois visa a trazer novos conteúdos valiosos para a forma existente do nosso modo de saber.

Nenhuma atividade, disciplina ou campo é bem alimentado sem oportunidades contínuas para se envolver nesse tipo de aprendizagem. Certamente, nenhum passageiro gostaria de um piloto cuja formação profissional fosse longa em diálogo reflexivo colaborativo, levando a apreensões ainda

mais complexas dos fenômenos do voo, mas curta na técnica de aterrissar um avião com um vento lateral; nenhum paciente gostaria de um médico treinado nesse diálogo, mas incapaz de diferenciar um nódulo benigno de um tumor canceroso.

Todavia, a aprendizagem voltada não apenas para mudanças no *que* sabemos, mas mudanças em *como* sabemos, tem um ritmo quase oposto e se aproxima mais do significado epistemológico de *educação* (“conduzir para fora”). A aprendizagem “informativa” envolve uma forma de condução para dentro, de preenchimento da forma (e não apenas mudar, mas aumentar a capacidade). Se o indivíduo está limitado pelo pensamento concreto no estudo de, digamos, história, a aprendizagem do tipo informativo pode, sim, envolver o domínio de fatos, eventos, personagens e resultados históricos. Porém, a aprendizagem do tipo transformador também pode envolver o desenvolvimento de uma capacidade de pensamento abstrato, de modo que se possam fazer perguntas temáticas mais gerais *sobre* os fatos ou considerar as perspectivas e vieses daqueles que escreveram a narrativa histórica *criando* os fatos. Ambos os tipos de aprendizagem são expansivos e valiosos, um seguindo um modelo mental preexistente e o outro reconstruindo esse mesmo modelo.

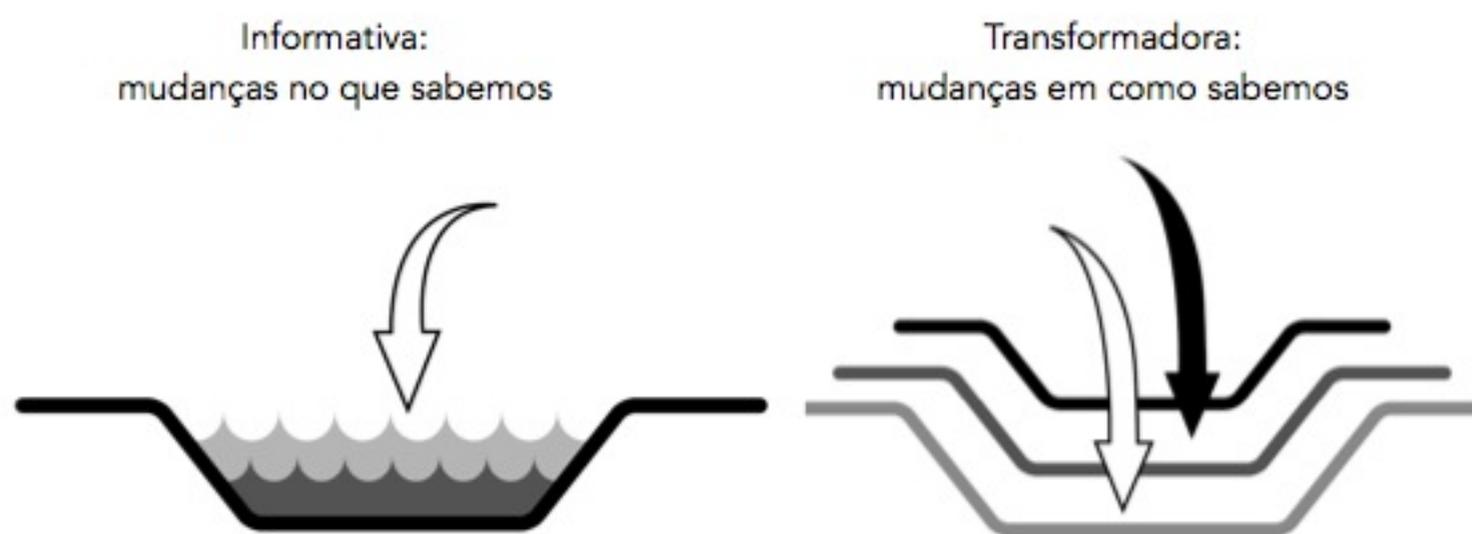


Figura 3.1 Dois tipos de aprendizagem: informativa e transformadora.

Contudo, eu somente chamaria o segundo de transformador ou transformacional. A transformação não deve se referir apenas a qualquer tipo de mudança, mesmo a qualquer tipo de mudança radical e consequente. Conheço um garoto de 10 anos que decidiu ler toda a enciclopédia, de A a Z, para um projeto de verão. Seu apetite e sua memória eram certamente impressionantes. Sua capacidade de manter o interesse em uma série de exposições tão curtas era elogiável. Mas não vejo nada de transformacional em sua aprendizagem.

Mudanças na base de conhecimento, na confiança como aprendiz, na autopercepção como aprendiz, nos motivos para aprender, na autoestima – esses são tipos potencialmente importantes de mudanças, todas desejáveis, todas dignas de professores pensarem em como facilitá-las. Porém, é possível que alguma ou todas essas mudanças ocorram sem nenhuma transformação, pois todas elas podem ocorrer dentro da forma ou modelo de referência existente.

E, em grande parte do tempo, não haveria nenhum problema em ocorrer exatamente isso. Lynn, por exemplo, já demonstra a capacidade complexa de estabelecer limites, de manter separada a sua relação simultânea com Carolyn como amiga e como colega, para que as reivindicações de uma esfera não sejam inadequadamente enaltecidas na outra. Ela demonstra a capacidade de gerar uma visão interna que orienta seus propósitos e permite que ela separe e faça juízos sobre as escolhas, expectativas e propostas dos outros. Embora, certamente, fosse possível que a forma subjacente do seu modo de saber sofresse mais transformação, isso pode não ser necessário no momento. Talvez ela esteja em maior necessidade de aprender habilidades adicionais para detectar, com mais facilidade, circunstâncias que provavelmente coloquem essas violações de limites em risco, ou como ela pode criar consenso de maneira mais efetiva, de modo a trazer à vida a visão que é capaz de criar intelectualmente. Essas aprendizagens podem ser extremamente valiosas, torná-las ainda mais efetivas e aumentar o seu prazer com o trabalho e suas circunstâncias – e, ainda assim, nada nessa aprendizagem precisa ser transformador.

Peter, por outro lado, não seria beneficiado por um tipo de aprendizagem que fosse apenas informativo. Ele precisa demais da opinião dos outros, depende demais de sinais dos outros para direcionar as suas escolhas e comportamentos. Ele poderia ter um tipo de aprendizagem que aumentasse dramaticamente as suas capacidades de detectar sinais em 12 maneiras diferentes. Mas, por mais dramáticas que essas mudanças possam ser, eu não as chamaria de transformacionais, pois elas não lhe dariam a oportunidade de reconstruir o próprio papel desses sinais em sua vida. Em suas atuais circunstâncias profissionais, se não conseguir efetuar essa mudança, ele continuará a ter muitas dificuldades.

Os tipos informacionais e transformacionais de aprendizagem são atividades louváveis, valiosas, meritórias e dignificantes. Ambos podem ser enaltecidos, necessários e desafiadores para o professor facilitar. Em certos momentos ou contextos, pode ser necessário usar uma proporção maior de um ou do outro.

## QUE FORMA TRANSFORMA? A CENTRALIDADE DA EPISTEMOLOGIA

Como sugere o exposto, a especificidade redentora de um conceito como aprendizagem transformacional talvez esteja em uma compreensão mais explícita da forma que acreditamos estar sofrendo uma mudança. Se não há forma, não há transformação. Mas o que realmente constitui uma forma?

A expressão *modelo de referência*, de Mezirow, é um modo valioso de abordar essa questão. Seu campo é necessariamente epistemológico. Podemos nos prender apaixonadamente ou adotar casualmente o nosso modelo de referência, de modo que, de forma clara, ele tem um matiz emocional ou afetivo. Nosso modelo de referência pode ser uma expressão das nossas lealdades familiares ou identificações tribais, de modo que, de forma clara, ele tenha um matiz interpessoal. Nosso modelo de referência pode ter uma dimensão ética implícita ou explícita, de modo que ele, de forma clara, tem um matiz moral. Mas qual é o fenômeno em si que tem todos esses matizes? Mezirow diz que um modelo de referência envolve um hábito da mente e um ponto de vista. Ambos sugerem que, em suas raízes, um modelo de referência é um modo de saber.

A “epistemologia” refere-se exatamente a isso: não *ao que sabemos*, mas ao nosso modo de saber. A atenção ao epistemológico envolve atenção a dois tipos de processos, ambos situados no coração de um conceito como aprendizagem transformacional. O primeiro é o que podemos chamar de *formação de significado*, a atividade pela qual moldamos um significado coerente a partir da matéria-prima das nossas experiências interiores e exteriores. O construtivismo reconhece que a realidade não é pré-formada e apenas espera que façamos uma cópia dela. Nossa percepção é, simultaneamente, um ato de concepção, de interpretação. “A percepção sem conceituação é cega”, dizia Kant. “Nossa experiência”, segundo Huxley, “está menos ligada ao que acontece conosco, e mais ao que fazemos acontecer conosco”.

O segundo processo inerente ao epistemológico é o que podemos chamar de *reformular a nossa formação de significado*. Esse é um metaprocessos que afeta os próprios termos da nossa construção de significado. Não formamos significado apenas, e não mudamos os nossos significados apenas; nós mudamos a própria forma pela qual estamos fazendo os nossos significados. Mudamos nossas epistemologias.

Esses dois processos inerentes à epistemologia, na verdade, estão no centro de duas linhas de pensamento sociocientífico que deveriam manter conversas muito mais íntimas entre si: a linha de pensamento educacional é a aprendizagem transformacional, e a linha de pensamento psicológica é o

evolucionismo construtivo. A psicologia evolutiva construtiva (Kegan, 1982, 1994; Piaget, 1954; Kohlberg, 1984; Belenky et al., 1986) presta atenção na evolução natural das formas da nossa construção de significados (daí “construtiva-evolutiva”). Uma descrição mais explícita da aprendizagem transformacional, sugiro, presta atenção nos esforços deliberados e modelos que dão suporte a mudanças na forma de saber do educando. Os educadores de adultos que se interessam por promover a aprendizagem transformacional podem enxergar a teoria construtiva-evolutiva como uma fonte de ideias sobre (1) a arquitetura dinâmica “daquela forma que transforma”, ou seja, uma forma de saber; e (2) a arquitetura dinâmica de “reformular nossas formas de saber”, ou seja, o processo psicológico das transformações em nosso saber.

A teoria construtiva-evolutiva convida aqueles que se interessam pela aprendizagem transformacional a considerarem que uma forma de saber sempre consiste em uma relação ou equilíbrio temporário entre o sujeito e o objeto do saber do indivíduo. A relação sujeito-objeto forma o cognato e o núcleo de uma epistemologia. Aquilo que é “objeto”, podemos olhar, assumir responsabilidade por ele, refletir sobre ele, exercer controle sobre ele, integrá-lo com algum outro modo de saber. Aquilo que é “sujeito” nos controla, nos identificamos com ele, nos fundimos com ele, sofremos seu efeito. Não podemos ser responsáveis por algo a que estamos sujeitos. O que é “objeto” em nosso saber descreve os pensamentos e sentimentos que dizemos ter; o que é “sujeito” descreve o pensamento e sentimento que nos têm. “Temos” objetos; “somos” sujeitos.

A teoria evolutiva-construtiva olha o processo que chama de desenvolvimento como o processo gradual pelo qual o que era “sujeito” em nosso saber se torna “objeto”. Quando um modo de saber avança de um lugar onde somos “tidos por algo” (cativos por algo) para um lugar onde nós “temos algo”, ele pode travar uma relação com esse algo, e a forma de nosso saber deve se tornar mais complexa, mais expansiva. Essa representação um tanto formal e explicitamente epistemológica do desenvolvimento é a que mais se aproxima, em minha opinião, do significado real da transformação na teoria da aprendizagem transformacional.

## A APRENDIZAGEM TRANSFORMACIONAL COMO FENÔMENO VITALÍCIO

Como todos os bons professores sabem, cada estudante chega com um “passado de aprendizagem”, que é uma parte importante da sua aprendizagem presente e futura. Entre as características importantes desse passado – especialmente para educandos adultos e seus professores – estão o histórico

da sua relação com o tema em foco e o histórico da sua disposição pessoal para a experiência da aprendizagem em si. Todavia, para o educador de adultos que se interessa por promover a aprendizagem transformadora, um aspecto importante e muitas vezes negligenciado dos passados de aprendizagem de seus estudantes é o histórico das suas transformações anteriores.

Embora a definição mais explicitamente epistemológica da aprendizagem transformadora que este capítulo promove vise a limitar a nossa definição de transformação (de modo que nem todos os tipos de mudanças, mesmo mudanças importantes, constituam transformação), ela também expande a nossa exploração do fenômeno para todo o tempo de vida. Grande parte da literatura sobre a aprendizagem transformacional constitui uma explicação do que a teoria e pesquisa construtivas-evolutivas identificam como apenas uma entre várias transformações, que são graduais e notáveis no conhecimento, as quais as pessoas são capazes de fazer ao longo de suas vidas. Essa transformação específica, refletida no contraste entre as construções de Peter e Lynn com suas situações semelhantes no trabalho, é, empiricamente, a transformação gradual mais comum que encontramos na vida adulta, de modo que não é surpresa que os educadores de adultos se concentrem nela. Contudo, a teoria construtiva-evolutiva sugere que: (a) ela não é a única transformação na forma do nosso conhecimento que é possível na idade adulta; (b) mesmo essa transformação será melhor entendida e facilitada se a sua história for mais honrada, e o seu futuro mais compreendido; e (c) distinguiremos melhor a natureza das necessidades específicas dos educandos por aprendizagem transformacional se entendermos melhor não apenas as suas epistemologias atuais, mas a complexidade epistemológica dos desafios à aprendizagem que enfrentam em suas vidas.

A transformação que Peter sofreria se construísse a experiência de forma mais similar a de Lynn é um afastamento de ser “formado” pelos valores e expectativas do próprio “entorno” (família, amigos, comunidade, cultura) que são internalizados de forma acrítica e com as quais o indivíduo se identifica, desenvolvendo uma autoridade interna que faz escolhas sobre esses valores e expectativas externos conforme o seu sistema de crenças de autoautoria. O indivíduo deixa de ser psicologicamente “impresso” pela prensa socializadora para “imprimir” nela, uma mudança de uma epistemologia socializada para uma epistemologia de autoautoria, no linguajar da teoria construtiva-evolutiva.

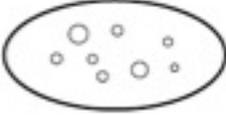
Por mais poderosa e global que possa ser essa transformação gradual, ela é apenas uma entre várias mudanças na profunda epistemologia subjacente (a forma que transforma) que usamos para organizar o significado. A pesquisa longitudinal e transeccional, usando um instrumento de entrevista fidedigno para discernir as epistemologias a que o indivíduo tem acesso (Lahey et al., 1988),

identifica cinco epistemologias distintas (Kegan, 1994). Conforme sugere a Figura 3.2, cada uma delas pode ser descrita com relação ao que é sujeito e ao que é objeto, e cada mudança acarreta o movimento do que era sujeito na antiga epistemologia para o que é objeto na nova. Assim, o princípio básico da complexificação da mente aqui não é a mera adição de novas capacidades (um modelo de agregação) nem a substituição de uma antiga capacidade por uma nova (um modelo de substituição), mas a subordinação de capacidades antes prevalentes ao domínio de capacidades mais complexas, um modelo evolutivo que, mais uma vez, distingue a transformação de outros tipos de mudança.

Uma variedade de epistemologias cada vez mais complexa, como as descritas na Figura 3.2, atua contra a tendência prejudicial de enxergar uma pessoa como Peter, que organiza a experiência predominantemente a partir da epistemologia socializada, apenas em termos do que não consegue fazer, e para enxergar a pessoa como Lynn, que organiza a experiência predominantemente a partir da epistemologia de autoautoria, apenas em termos das suas possibilidades.

Certamente, qualquer educador que desejar ajudar Peter, especialmente um que desejar facilitar a aprendizagem transformacional, deve saber e respeitar de onde Peter vem, e não apenas para aonde possa ser importante ele ir. Uma perspectiva construtiva-evolutiva sobre a aprendizagem transformacional cria uma imagem desse tipo para a aprendizagem ao longo da vida, como a travessia gradual de uma sucessão de pontes cada vez mais elaboradas. Essa imagem leva a três injunções. Primeiro, devemos saber em qual ponte estamos. Segundo, devemos saber onde o educando se encontra na travessia dessa ponte específica. Terceiro, devemos saber que, para que seja seguro caminhar através da ponte, ela deve estar bem ancorada nos dois lados, e não apenas no lado de chegada. Não podemos prestar atenção demais em onde o estudante quer estar – o lado distante da ponte – e ignorar onde ele está. Se Peter está no começo – o lado próximo – da ponte que transpõe as epistemologias socializada e autoautoral, talvez seja importante considerar que isso também significa que ele está no lado distante de uma ponte anterior. Somente respeitando o que ele já ganhou e o que ele teria a perder se continuasse avançando é que teremos uma probabilidade de poder ajudá-lo a prosseguir em sua jornada.

Embora seja fácil e tentador definir Peter pelo que ele consegue ou não consegue fazer (especialmente em comparação com Lynn), também é verdade que a sua epistemologia socializada lhe permite todas as capacidades seguintes: ele consegue pensar de maneira abstrata, construir valores e ideais, introspecções, subordinar seus interesses imediatos ao bem-estar de uma relação, orientar e identificar-se pelas expectativas dos grupos sociais e relações interpessoais dos quais deseja se sentir parte.

	SUJEITO	OBJETO	ESTRUTURA SUBJACENTE
	PERCEPÇÕES Fantasia PERCEPÇÕES SOCIAIS/IMPULSOS	Movimento  Sensação	Ponto único/imediata/atomista
	CONCRETO Realidade Dados, causa e efeito PONTO DE VISTA Conceito de papéis Reciprocidade simples (retaliação) DISPOSIÇÕES DURADOURAS Necessidades, preferências Autoconceito	Percepções  Percepção social  Impulsos	Categoria durável  
A mente socializada	TRADICIONALISMO  ABSTRAÇÕES Idealidade Inferência, generalização Hipótese, proposição Ideais, valores <b>MUTUALIDADE/ INTERPESSOALISMO</b> Consciência de papéis Reciprocidade mútua <i>ESTADOS INTERIORES</i> <i>Subjetividade, autoconsciência</i>	Concreto   Ponto de vista   Disposições duradouras Necessidades, preferências	Intercategórico Transcategórico  
A mente de autoautoria	MODERNISMO  SISTEMAS ABSTRATOS Ideologia Formulação, autorização Relações entre abstrações <b>INSTITUIÇÃO</b> Formas reguladoras de relações Consciência de papéis múltiplos <i>AUTOAUTORIA</i> <i>Autorregulação, autoformação</i> <i>Identidade, autonomia,</i> <i>individuação</i>	Abstrações   Mutualidade Interpessoalismo  Estados interiores Subjetividade Autoconsciência	Sistêmica/complexa  
A mente autotransformadora	PÓS-MODERNISMO  DIALÉTICO Transideológico/pós-ideológico Testar formulações, paradoxos Contradição, oposição <b>INTERINSTITUCIONAL</b> Relação entre formas Interpenetração entre <i>self</i> e <i>outro</i> <i>AUTOTRANSFORMAÇÃO</i> <i>Interpenetração de selves</i> <i>Interindividuação</i>	Ideologia de sistema abstrato   Instituição de formas reguladoras de relações   Autoautoria Autorregulação Autoformação	Trans-sistêmico Transcomplexo  

LINHAS DE DESENVOLVIMENTO	
CHAVE	COGNITIVO
	<b>INTERPESSOAL</b>
	INTRAPESSOAL

Figura 3.2 Cinco epistemologias de complexidade crescente.

Do ponto de vista da pesquisa empírica, sabemos que, geralmente, são necessárias as duas primeiras décadas de vida para desenvolver essas capacidades complexas, e algumas pessoas não as terão desenvolvido mesmo então (Kegan, 1982, 1994). Muitos pais, por exemplo, ficariam exultantes se seus filhos adolescentes tivessem essas capacidades. Considere, como exemplo, pais que desejam que seus filhos sejam dignos de confiança e cumpram os acordos familiares, como obedecer a hora de voltar para casa no sábado à noite. O que parece ser um pedido por um comportamento específico (“esteja em casa à meia-noite ou nos telefone”) ou a aquisição de um conhecimento específico (“saiba que é importante para nós que você faça o que eu lhe peço”), na verdade vem a ser algo mais epistemológico. Não é que os pais simplesmente queiram que seus filhos cheguem em casa à meia-noite no sábado; eles querem isso por uma determinada razão. Se os filhos obedecerem ao horário apenas porque os pais têm um sistema de monitoramento efetivo para detectar se eles não chegarem e um conjunto suficientemente incômodo de consequências para impor quando não chegarem, os pais ficarão decepcionados, mesmo que os filhos ajam corretamente. Os pais de adolescentes querem renunciar ao papel de “polícia de adolescentes”. Eles querem que seus filhos cumpram a sua parte do acordo, não apenas porque podem apavorá-los para que cumpram, mas porque as crianças começaram a priorizar intrinsecamente a importância de serem confiáveis. Essa não é, antes de tudo, uma afirmação sobre o comportamento dos filhos; é uma afirmação sobre suas mentes. E nem a simples aquisição do conteúdo do conhecimento (“é importante para os meus pais que eu faça o que disse que faria”) será suficiente para trazer a criança para casa à meia-noite. Muitos adolescentes mal-comportados sabem exatamente o que seus pais valorizam. Eles simplesmente não têm os mesmos valores! Eles os têm extrinsecamente, como minas terrestres que devem cuidar, manobrando ao redor para que não explodam.

O que os pais realmente esperam de seus filhos adolescentes é uma transformação, um afastamento da epistemologia do autointeresse, da imediatez e dos outros como provedores do *self*. Essa epistemologia eles, normalmente, desenvolvem no final da infância. Eles precisam relativizar ou subordinar os seus interesses imediatos em nome dos interesses de uma relação social, cuja participação continuada é mais valorizada do que a gratificação de uma necessidade imediata. Quando fazem essa mudança epistemológica, manter um vínculo mútuo de confiança com seus pais se torna mais importante do que fazer festa até o amanhecer.

E, quando os adolescentes fazem essa mudança (para a mente socializada da Figura 3.2), de maneira interessante, consideramos que são responsáveis. Para um adolescente, a própria capacidade de ser “impresso” ou de ser “formado” constitui responsabilidade. O azar de Peter é que essa epis-

temologia perfeitamente dignificável e complicada é uma correspondência melhor para o currículo oculto da adolescência do que para o da idade adulta moderna, que nos exige ganhar distância da prensa socializante e, na verdade, considera pessoas que internalizam e se identificam de forma acrítica com os valores e expectativas dos outros como insuficientemente responsáveis! Aqueles pais que, por exemplo, não conseguem estabelecer limites para seus filhos, que não conseguem desafiá-los ou que sejam susceptíveis a serem persuadidos por seus desejos, nós consideramos irresponsáveis. Para dominar esse novo currículo, Peter precisa de uma nova epistemologia. Porém, isso não significa que ele não tenha passado por uma transformação anterior (para a epistemologia socializada), e não significa que ele não aprendeu bem ou que não aprendeu o suficiente. De fato, em todos os sentidos, ele foi um aprendiz muito bem-sucedido. Suas dificuldades atuais ocorrem porque a complexidade do “currículo de vida” que ele enfrenta se tornou qualitativamente mais desafiadora. Nas palavras de Ronald Heifetz (1995), o que ele enfrenta não são desafios técnicos (do tipo que pode ser abordado pelo que chamo de “aprendizagem informacional”), mas desafios adaptativos, do tipo que exigem mais que apenas saber, mas saber de um modo diferente. Por essa razão, ele precisa de amparo para aprendizagem transformacional.

A transformação epistemológica específica que Peter precisa de ajuda para começar – a transformação para um modelo de referência de autoautorria – é a transformação específica que se costuma encontrar privilegiada, de forma inadvertida, em textos sobre a aprendizagem em adultos. Mezirow (2000) fala sobre a necessidade de penetrar na relação de obviedade com os pressupostos que nos rodeiam. “Devemos nos tornar criticamente reflexivos em relação aos pressupostos da pessoa que se comunica conosco”, diz. “Devemos saber se a pessoa que nos dá um diagnóstico sobre a nossa saúde é um profissional com formação médica, ou se aquele que nos dá instruções no trabalho está capacitado para tal”. Em essência, Mezirow diz que devemos “considerar como objeto aquilo que é considerado óbvio, como a sabedoria convencional; [ou] uma determinada visão de mundo”, em vez de estarmos sujeitos a ela. Esse não é apenas um apelo por uma mudança epistemológica; é um apelo por uma mudança epistemológica *específica*, o afastamento da mente socializada para a mente autoautoral. É um apelo que faz muito sentido, pois o indivíduo adulto não está distante demais da entrada dessa ponte epistemológica específica (e ainda não a atravessou).

E mesmo quando faz sentido curricular, devemos ter cuidado para não criar modelos de aprendizagem que estejam à frente demais do educando. Por exemplo, quando Mezirow diz que os educadores transformacionais querem promover a capacidade do educando de “negociar seus próprios propósitos, valores, sentimentos e significados, em vez de apenas agir com base

nos dos outros”, ele, mais uma vez, faz o apelo pelo movimento rumo à autoautoria e, de maneira bastante compreensível, invoca um modelo de educação que amparará essa mudança: “o modelo geralmente aceito da educação de adultos envolve uma transferência de autoridade do educador para os educandos”. Porém, mesmo quando essa mudança específica é a ponte transformacional apropriada para o nosso estudante, todos nós, como educadores de adultos, precisamos de ajuda para discernir o quanto essa mudança de autoridade será rápida ou gradual para o estudante, que é função do ponto em que ele se encontra nessa ponte específica.

A mudança na autoridade a que Mezirow se refere reflete o apelo familiar na literatura da educação de adultos para que consideremos e respeitemos todos os nossos estudantes adultos como aprendizes autodirigidos, quase apenas em virtude do seu *status* de adultos. Gerald Grow (1991) define os aprendizes autodirigidos como aqueles que são capazes de:

analisar a si mesmos, sua cultura e seu meio para entender como separar o que sentem do que deviam sentir, o que valorizam do que deviam valorizar e o que querem do que deviam querer. Eles desenvolvem o pensamento crítico, a iniciativa individual e um sentido de si mesmos como cocriadores da cultura que os molda.

Todavia, quando os especialistas em educação de adultos nos dizem que querem que os estudantes “entendam como separar o que sentem do que deviam sentir, o que valorizam do que deviam valorizar e o que querem do que deviam querer”, será que levam suficientemente a sério a possibilidade de que, quando a mente socializada domina a mente que procura significados, o que devíamos sentir é o que sentimos, o que devíamos valorizar é o que valorizamos e o que devíamos querer é o que queremos? Seu objetivo, portanto, pode não ser a questão de fazer os estudantes simplesmente identificarem e valorizarem uma distinção entre duas partes que já existem, mas de promover uma evolução qualitativa da mente, que, na verdade, criasse a distinção. Seu objetivo pode envolver algo mais que o ato cognitivo da “distinção”, uma palavra insípida que não consegue compreender a separação humana do *self* da cultura que o rodeia. Embora esse objetivo seja perfeitamente adequado para ajudar adultos a cumprir o “currículo” da cultura mais ampla do mundo moderno, os educadores talvez precisem de uma compreensão maior de quão ambiciosa é a sua aspiração e de quão custoso o projeto pode parecer para seus estudantes.

Nem todos os estudantes adultos são automaticamente autodirigidos apenas em virtude de serem adultos, e não é fácil treiná-los para tal. Os educadores que buscam o autodirecionamento em seus estudantes adultos não

estão meramente pedindo que adquiram novas habilidades, modifiquem o seu estilo de aprendizagem ou aumentem a sua autoconfiança. Eles estão pedindo que muitos deles mudem toda a maneira como compreendem a si mesmos, seu mundo e a relação entre os dois. Estão pedindo que muitos deles coloquem em risco as lealdades e devoções que formam o próprio alicerce das suas vidas. Afinal, somente adquirimos autoridade pessoal relativizando – ou seja, somente alterando fundamentalmente – a nossa relação com a autoridade pública. Essa é uma jornada longa, muitas vezes dolorosa e que, na maior parte do tempo, pode parecer mais como um motim do que uma expedição divertida (e com menos conflitos pessoais) para descobrir novas terras.

Observe como Peter se perde quando seu antigo mentor, involuntariamente, pressupõe a sua capacidade para a aprendizagem autodirigida. Anderson, sem dúvida, como patrão, se considera um educador emancipador e fortalecedor, que, de maneira escrupulosa e consistente, defende a transferência de autoridade, tendo o cuidado de não sabotar Peter, assumindo funções que deveriam ser encaminhadas a ele e até recusando os pedidos velados de Peter para que ele se envolva e volte a propor um mapa e um destino. O que Anderson enxerga como seu testemunho da capacidade de Peter para o autodirecionamento, Peter considera um vácuo desnortante de expectativas externas e uma mensagem indireta do seu chefe de que ele não se importa mais com o que acontece com ele. Ouvi um número interminável de queixas sobre a falta de efetividade de Anderson como líder, que ele pedia demais e ao mesmo tempo a Peter; e, ainda assim, quando temos a oportunidade de analisar a nossa própria liderança como educadores de adultos, poucos de nós escapamos à conclusão de que nós mesmos – em muitas ocasiões e com a mais emancipatória das intenções – fomos Andersons em nossas próprias salas de aula.

Finalmente, uma variedade de epistemologias, como as representadas na Figura 3.2, nos lembra que, mesmo que nossos modelos estejam à frente demais de onde estão alguns dos nossos educandos, eles também podem estar muito atrás; mesmo que não possamos fazer justiça a Peter, enxergando-o apenas em termos do que ele não consegue fazer, não fazemos justiça às oportunidades de aprendizagem de Lynn, enxergando-a apenas em termos das capacidades que ela já desenvolveu. O movimento rumo à mente autoautoral – mesmo que inadvertidamente valorizado nos subtextos das nossas aspirações por aprendizagem transformacional – não é a única mudança epistemológica fundamental na idade adulta. Do mesmo modo, os desafios à aprendizagem que clama pela mente autoautoral não são os únicos desafios que enfrentarão os adultos deste novo século.

A mente autoautoral está preparada, essencialmente, para enfrentar os desafios do modernismo. Ao contrário do tradicionalismo, segundo o

qual um conjunto bastante homogêneo de definições de como se deve viver costuma ser promulgado pelos arranjos, modelos e códigos coesos da comunidade ou tribo, o modernismo se caracteriza por um pluralismo em constante proliferação, multiplicidade e competição por nossa lealdade a um determinado modo de vida. O modernismo exige que sejamos mais que socializados; também devemos desenvolver a autoridade interna para analisar e fazer juízos sobre as expectativas e reivindicações que nos bombardeiam de todas as direções. Ainda assim, os educandos adultos de hoje e de amanhã não encontram apenas os desafios do modernismo, mas também os do pós-modernismo. O pós-modernismo exige que adquiramos uma certa distância mesmo de nossas próprias autoridades internas, para que não estejamos completamente presos às nossas próprias teorias, de modo que possamos reconhecer as suas imperfeições e possamos aceitar sistemas contraditórios simultaneamente. Esses desafios – todo um “currículo” diferente – aparecem como um contexto tão privado quanto nossos relacionamentos conflituosos, onde podemos ou não ser capazes de conter os lados opostos internamente, em vez de projetar um lado sobre o nosso adversário, e um contexto tão público quanto a própria educação superior, onde podemos ou não enxergar que as nossas disciplinas intelectuais são, inevitavelmente e até certo ponto, procedimentos ideológicos para criar e validar o que conta como conhecimento real. Lynn também, ao que parece, tem outras pontes para atravessar. Ela tem as suas próprias necessidades particulares de aprendizagem transformacional, por mais diferentes que possam ser das de Peter. Ela desafia os educadores a criarem outro conjunto de modelos de aprendizagem, se eles decidirem ampará-la nessa mudança pessoal mais ampla.

O espírito, escreveu Hegel em *Fenomenologia da Mente*, “nunca está em repouso, mas está sempre envolvido em um movimento, cada vez mais progressivo, em conferir-se uma nova forma”. De que outras maneiras podemos compreender a aprendizagem transformacional – e nossas oportunidades como educadores – para entendermos melhor os incansáveis processos criativos do próprio desenvolvimento, dos quais todos os nossos educandos participam antes, durante e depois da sua participação em nossas classes?

## REFERÊNCIAS

- Belenky, M. F., Clinchy, B. McV., Goldberger, N. R., Tarule, J. M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.
- Grow, G. (1995). Teaching Learners to Be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 1991, 41(3), 125-49.
- Heifetz, R. A. *Leadership Without Easy Answers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Ordinary Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. New York: HarperCollins.
- Lahey, L. et al. (1988). *A Guide to the Subject-Object Interview: Its Administration and Interpretation*. Cambridge, MA: Subject-Object Workshop.
- Mezirow, J. (2000). "Learning to Think Like an Adult - Core Concepts of Transformation Theory." In J. Mezirow e Associates: *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.

# 4 Aprendizagem expansiva

## Por uma reconceituação pela teoria da atividade

*Yrjö Engeström*

**Y**rjö Engeström é fundador e líder do Center for Activity Theory and Developmental Work Research da Universidade de Helsinque, na Finlândia, e, ao mesmo tempo, professor da Universidade da Califórnia, em São Diego. Ele baseia o seu trabalho fundamentalmente na chamada abordagem histórico-cultural, ou abordagem da teoria da atividade, à aprendizagem e ao desenvolvimento mental, que foi proposta na União Soviética nas décadas de 1920 e 1930 por Lev Vygotsky. Todavia, em sua dissertação sobre a “aprendizagem expansiva”, em 1987, ele combinou essa abordagem com o trabalho do britânico Gregory Bateson, baseado na teoria de sistemas, com situações de duplo vínculo e níveis de aprendizagem. Então, introduziu a noção de conflitos, que estava ausente do modelo de Vygotsky. Na versão um pouco resumida do artigo que apresentamos a seguir, Engeström sintetiza o desenvolvimento histórico e o *status* atual da teoria da atividade, ilustrando seu potencial com um caso do trabalho realizado em seu Boundary Crossing Laboratory, em Helsinque.

### INTRODUÇÃO

Qualquer teoria da aprendizagem deve responder a pelo menos quatro perguntas centrais: (1) Quem são os sujeitos da aprendizagem – como são definidos e localizados?, (2) Por que eles aprendem – o que faz com que façam o esforço necessário?, (3) O que eles aprendem – quais são os conteú-

dos e resultados da aprendizagem? e (4) Como aprendem – quais são as ações fundamentais dos processos de aprendizagem? Neste capítulo, usarei essas quatro perguntas para analisar a teoria da aprendizagem expansiva (Engeström, 1987) desenvolvida dentro do modelo da teoria da atividade histórico-cultural.

Antes de passar à aprendizagem expansiva, apresento sucintamente a evolução e as cinco ideias centrais da teoria da atividade. As quatro perguntas e os cinco princípios formam uma matriz que uso para sistematizar a minha discussão sobre a aprendizagem expansiva.

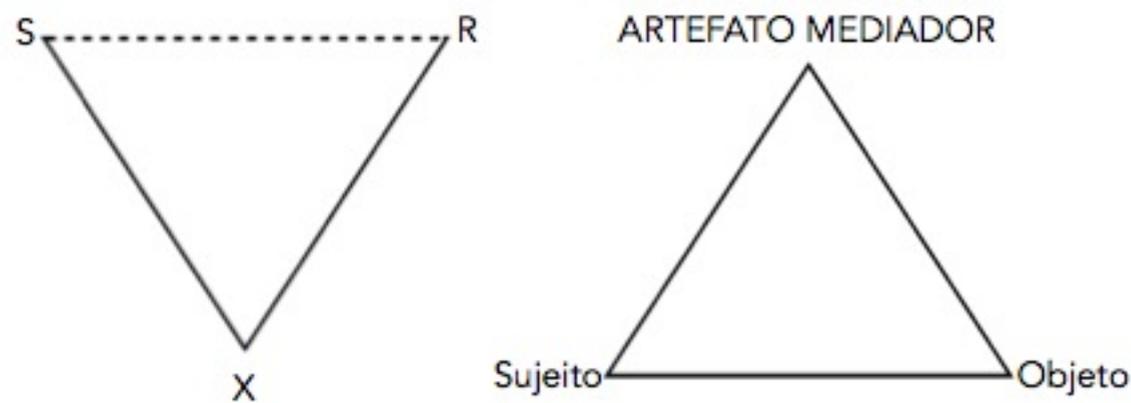
Concretizo as ideias teóricas deste capítulo com a ajuda de exemplos e resultados de um estudo corrente sobre intervenções, que estamos realizando no campo multiorganizacional do cuidado médico de crianças na área de Helsinque, na Finlândia. Depois de apresentar o cenário e o desafio enfrentado para a aprendizagem, discuto cada uma das quatro questões separadamente, usando materiais selecionados do projeto para enfatizar as respostas propostas pela teoria da aprendizagem expansiva.

Concluo discutindo as implicações da teoria da aprendizagem expansiva para a nossa compreensão da direcionalidade na aprendizagem e no desenvolvimento.

## GERAÇÕES E PRINCÍPIOS DA TEORIA DA ATIVIDADE

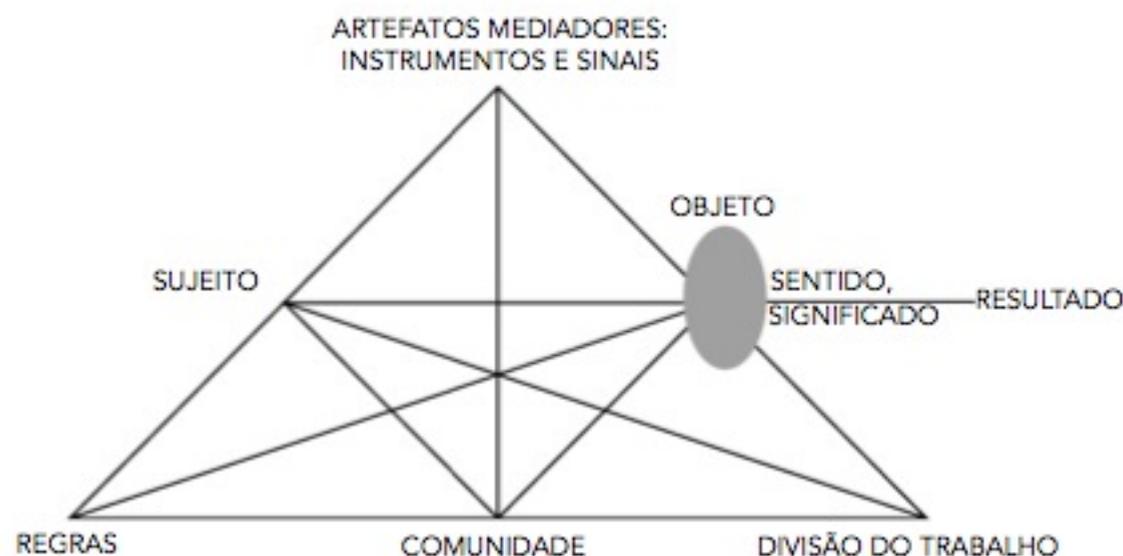
A teoria da atividade histórico-cultural teve início com Lev Vygotsky (1978) nas décadas de 1920 e 1930, sendo elaborada por seu colega e discípulo Alexei Leont'ev (1978, 1981). Conforme a minha leitura, a teoria da atividade evoluiu por meio de três gerações de pesquisas (Engeström, 1996). A primeira geração, centrada em Vygotsky, criou a ideia da *mediação*. Essa ideia foi cristalizada no famoso modelo triangular de Vygotsky (1978, p. 40), no qual a conexão direta condicionada entre estímulo (E) e resposta (R) era transcendida por “um ato mediado e complexo” (Figura 4.1A). A ideia de Vygotsky da mediação cultural de ações costuma ser expressa como a tríade do sujeito, objeto e artefato mediador (Figura 4.1B).

A inserção de artefatos culturais em ações humanas era revolucionária, no sentido de que a unidade básica de análise agora superava a cisão entre o indivíduo cartesiano e a estrutura intocável da sociedade. O indivíduo não podia mais ser compreendido sem o seu meio cultural, e a sociedade não podia mais ser compreendida sem a agência de indivíduos que usam e produzem artefatos. Isso significava que os objetos deixavam de ser apenas matéria-prima para a formação de operações lógicas no sujeito, como eram para Piaget. Os objetos se tornavam entidades culturais, e a orientação da ação para os objetos se tornava a chave para entender a psique humana.



**Figura 4.1** (A) O modelo do ato mediado de Vygotsky e (B) sua reformulação comum.

A limitação da primeira geração era que a unidade de análise permanecia concentrada no indivíduo. Isso foi superado pela segunda geração, centrada em Leont'ev. Em seu exemplo famoso da “caçada coletiva primal” (Leont'ev, 1981, p. 210-213), ele explicava a diferença crucial entre uma ação individual e uma atividade coletiva. Todavia, nunca expandiu o modelo original de Vygotsky graficamente em um modelo de um sistema de atividade coletiva. Essa modelagem é representada na Figura 4.2.



**Figura 4.2** A estrutura de um sistema de atividades humanas (Engeström, 1987, p. 78).

O triângulo superior na Figura 4.2 pode ser visto como a “ponta do *iceberg*”, representando ações individuais e grupais embutidas em um sistema de atividades coletivas. O objeto é representado com a ajuda de uma forma ovalada, indicando que as ações orientadas para o objeto sempre são, explícita ou implicitamente, caracterizadas por ambiguidade, surpresa, interpretação, criação de significados e potencial de mudança.

O conceito de atividade levou o paradigma a um enorme passo adiante, no sentido de que voltou o foco para inter-relações complexas entre o sujeito individual e a sua comunidade. Na União Soviética, os sistemas de atividades da sociedade, que os teóricos da atividade estudaram de maneira

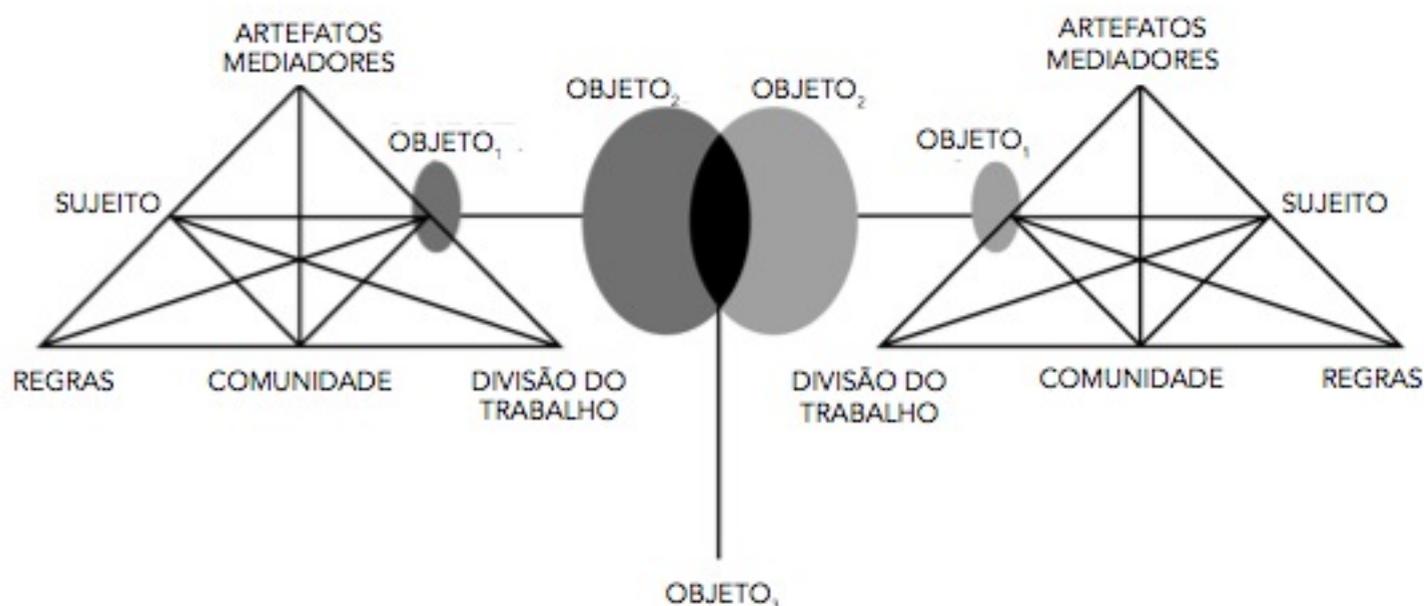
concreta, limitavam-se principalmente, a brincadeiras e aprendizagem entre crianças, e as contradições da atividade permaneceram como uma questão extremamente delicada. Desde a década de 1970, a tradição foi retomada e recontextualizada por pesquisadores radicais no Ocidente. Novos domínios de atividades, incluindo o trabalho, foram abertos para pesquisas concretas. Uma grande diversidade de aplicações da teoria da atividade começava a emergir, manifestada em seleções recentes (p. ex. Chaiklin et al., 1999; Engelsted et al., 1993; Engeström et al., 1999). A ideia das contradições internas como a força motriz da mudança e do desenvolvimento em sistemas de atividade, conceituada de forma tão poderosa por Il'enkov (1977), começava a receber o devido *status* como princípio orientador da pesquisa empírica.

Desde o trabalho pioneiro de Vygotsky, a abordagem histórico-cultural foi um discurso de desenvolvimento vertical rumo a “funções psicológicas superiores”. A pesquisa transcultural de Luria (1976) permaneceu como uma tentativa isolada. Michael Cole (1988) foi um dos primeiros a apontar claramente para a insensibilidade arraigada da segunda geração da teoria da atividade em relação à diversidade cultural. Quando a teoria da atividade se tornou internacional, as questões ligadas à diversidade e ao diálogo entre diferentes tradições ou perspectivas se tornaram desafios cada vez mais sérios. É com esses desafios que a terceira geração da teoria da atividade deve lidar.

Essa geração deve desenvolver instrumentos conceituais para entender o diálogo, as perspectivas múltiplas e as redes de sistemas de atividades em interação. Wertsch (1991) introduziu as ideias de Bakhtin (1981) sobre a dialogicidade como um modo de ampliar o modelo vygotskiano. Ritva Engeström (1995) foi um passo adiante, reunindo as ideias de Bakhtin e o conceito de atividade de Leont'ev, e outros autores desenvolveram noções de redes de atividades, discutiram a teoria da rede de atores de Latour e elaboraram o conceito de *boundary crossing* dentro da teoria da atividade.

Isso indica que a porta está aberta para a formação da terceira geração da teoria da atividade. Nesse modo de pesquisa, o modelo básico é ampliado para incluir, no mínimo, dois sistemas de atividades em interação (Figura 4.3).

Na Figura 4.3, o objeto se move a partir do estado inicial de “matéria-prima” irrefletida e situacional (objeto 1; p. ex., um paciente entrando no consultório de um médico) para um objeto coletivamente significativo, construído pelo sistema de atividade (objeto 2; p. ex., o paciente interpretado como um espécime de uma categoria de doença biológica e, assim, como uma instância do objeto geral da doença/saúde) e para um objeto potencialmente compartilhado ou conjuntamente construído (objeto 3; p. ex., uma compreensão construída cooperativamente sobre a situação de vida e o plano de tratamento do paciente). O objeto em atividade é um alvo móvel, que não pode ser reduzido a objetivos conscientes de curto prazo.



**Figura 4.3** Dois sistemas de atividade em interação, como modelo mínimo para a terceira geração da teoria da atividade.

Em sua forma atual, a teoria da atividade pode ser sintetizada com a ajuda de cinco princípios (para sínteses anteriores, ver Engeström, 1993, 1995, 1999a).

O primeiro princípio é que um sistema de atividade coletivo, mediado por artefatos e orientado para objetos, visto em suas relações de rede com outros sistemas de atividade, é tido como a unidade básica de análise. Ações individuais e grupais dirigidas para objetivos, assim como operações automáticas, são unidades de análise relativamente independentes, mas subordinadas, compreensíveis eventualmente apenas quando interpretadas contra o pano de fundo de sistemas de atividade inteiros. Os sistemas de atividade se realizam e reproduzem ao gerarem ações e operações.

O segundo princípio envolve as vozes múltiplas de sistemas de atividade. Um sistema de atividade sempre é uma comunidade de pontos de vista, tradições e interesses múltiplos. A divisão do trabalho em uma atividade cria posições diferentes para os participantes, eles conduzem suas próprias histórias diversas, e o sistema de atividade, em si, conduz camadas e linhas múltiplas de histórias talhadas por seus artefatos, regras e convenções. As vozes múltiplas são multiplicadas nas redes de sistemas de atividade em interação. Elas são uma fonte de problemas e uma fonte de inovações, exigindo ações de tradução e negociação.

O terceiro princípio é a historicidade. Os sistemas de atividades tomam forma e se transformam durante longos períodos de tempo. Seus problemas e potenciais somente podem ser compreendidos contra a sua própria história. A própria história deve ser estudada como a história local da atividade e seus objetos e como a história das ideias teóricas e instrumentos que moldaram a

atividade. Assim, o trabalho médico deve ser analisado contra a história da sua organização local e contra a história mais global dos conceitos, procedimentos e instrumentos médicos empregados e acumulados na atividade local.

O *quarto princípio* é o papel central de contradições como fontes de mudança e desenvolvimento. As contradições não são o mesmo que problemas ou conflitos; elas são tensões estruturais que se acumulam historicamente dentro e entre sistemas de atividade. A principal contradição entre atividades no capitalismo é entre o valor de uso e o valor de troca das mercadorias. Essa contradição primária permeia todos os elementos de nossos sistemas de atividades. Essas atividades são sistemas abertos. Quando um sistema de atividades adota um novo elemento de fora (p. ex., uma nova tecnologia ou um novo objeto), ele muitas vezes leva a uma contradição secundária agravada, onde algum elemento antigo (p. ex., as regras ou divisão do trabalho) colide com o novo. Essas contradições geram perturbações e conflitos, mas também tentativas inovadoras de mudar a atividade.

O *quinto princípio* proclama a possibilidade de transformações expansivas em sistemas de atividades. Os sistemas de atividades avançam em ciclos relativamente longos de transformações qualitativas. À medida que as contradições de um sistema de atividades são agravadas, alguns participantes individuais começam a questionar e se desviar de suas normas estabelecidas. Em certos casos, isso se transforma em imaginação cooperativa e em um esforço coletivo deliberado para mudar. Uma transformação expansiva ocorre quando objeto e motivo da atividade são reconceituados para compreender um horizonte de possibilidades radicalmente mais amplo do que no modo anterior da atividade. Um ciclo completo de transformação expansiva pode ser compreendido como uma jornada coletiva pela *zona de desenvolvimento proximal* da atividade:

É a distância entre as ações cotidianas atuais dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade da sociedade que pode ser gerada coletivamente como solução para o dilema potencialmente embutido nas ações cotidianas.

(Engeström, 1987, p. 174)

## APRENDIZAGEM EXPANSIVA – UMA NOVA ABORDAGEM

As teorias comuns da aprendizagem se concentram em processos em que um sujeito (tradicionalmente, um indivíduo; mais recentemente, também uma organização) adquire algum conhecimento ou habilidades identificáveis, de modo que se possa observar uma mudança correspondente e relativamente duradoura no comportamento do sujeito. É um pressuposto evidente que conhecimento ou habilidades a serem adquiridos sejam estáveis e

razoavelmente bem definidos. Existe um “professor” competente que sabe o que deve ser aprendido.

O problema é que grande parte dos tipos mais intrigantes de aprendizagem em organizações de trabalho viola esse pressuposto. As pessoas e as organizações estão sempre aprendendo algo que não é estável, nem sequer definido de antemão. Em transformações importantes em nossas vidas pessoais e práticas organizacionais, devemos aprender novas formas de atividade que ainda não existem. Elas são, literalmente, aprendidas à medida que são criadas. Não existe professor competente. As teorias comuns da aprendizagem têm pouco a oferecer se quisermos entender esses processos.

A teoria da aprendizagem de Gregory Bateson (1972) é uma das poucas abordagens que ajudam a enfrentar esse desafio. Bateson distinguiu três níveis de aprendizagem. A Aprendizagem I refere-se ao condicionamento, aquisição das respostas que parecem corretas no contexto em questão – por exemplo, a aprendizagem de respostas corretas na sala de aula. Bateson fala que, sempre que observarmos a Aprendizagem I, a Aprendizagem II também está ocorrendo: as pessoas adquirem as regras e padrões de comportamento arraigados que são característicos do contexto. Assim, na sala de aula, os alunos aprendem o “currículo oculto” do que significa ser estudante: como agradecer aos professores, como passar nos exames, como pertencer a grupos, etc. Às vezes, o contexto bombardeia os participantes com demandas contraditórias: a Aprendizagem II cria um dilema. Essas pressões podem levar à Aprendizagem III, na qual uma pessoa ou grupo começa a questionar radicalmente o sentido e o significado do contexto e a construir um contexto alternativo mais amplo. A Aprendizagem III é essencialmente uma busca coletiva. Conforme observa Bateson, os processos da Aprendizagem III são raros e perigosos:

Mesmo a tentativa no Nível III pode ser perigosa, e alguns ficam pelo caminho. Eles costumam ser rotulados pela psiquiatria como psicóticos, e muitos deles se sentem inibidos para usar o pronome na primeira pessoa.

(Bateson, 1972, p. 305-306)

A conceituação de Bateson para a Aprendizagem III foi uma proposta provocante, e não uma teoria elaborada. A teoria da aprendizagem expansiva conduz a ideia de Bateson a um modelo sistemático. A Aprendizagem III é vista como uma atividade de aprendizagem que tem suas próprias ações e instrumentos típicos (que serão discutidos mais adiante neste capítulo). O objeto da atividade da aprendizagem expansiva é todo o sistema da atividade em que os aprendizes estão envolvidos, produzindo padrões de atividade culturalmente novos.

## O DESAFIO DA APRENDIZAGEM NO CUIDADO DE SAÚDE DE CRIANÇAS EM HELSINQUE

Na Finlândia, os serviços de saúde pública são financiados principalmente por impostos, e o paciente geralmente paga uma taxa nominal por uma consulta. Uma questão estrutural típica na área de Helsinque é o uso excessivo de serviços hospitalares sofisticados, causado historicamente pela concentração de hospitais nessa área. No atendimento médico de crianças, a sofisticação da medicina é representada pelo Children's Hospital, que tem uma reputação de monopolizar os seus pacientes e não incentivá-los ativamente a usarem os serviços de atenção primária. Devido aos custos crescentes, há, atualmente muita pressão política para mudar essa divisão do trabalho, em favor de um uso maior dos serviços de atenção primária.

O problema é mais agudo entre crianças com doenças duradouras, especialmente aquelas com diagnósticos múltiplos ou obscuros. Crianças com asma e alergias graves formam um grupo típico e de rápido crescimento. Essas crianças, muitas vezes, passam por várias organizações, sem que ninguém supervisione ou assuma a responsabilidade geral pela trajetória do cuidado da criança. Isso cria um pesado ônus para as famílias e a sociedade.

O Children's Hospital decidiu responder às pressões, criando e hospedando uma iniciativa cooperativa de renovação, facilitada por nosso grupo de pesquisa por meio de um método chamado *Boundary Crossing Laboratory*. Aproximadamente 60 representantes convidados de médicos, enfermeiros e outros profissionais, bem como a administração de centros de atenção primária e hospitais responsáveis pelo atendimento de saúde de crianças na área de Helsinque, reuniram-se em 10 sessões de três horas de duração, cuja última ocorreu na metade de fevereiro de 1998. Os participantes assistiram e discutiram uma série de casos de pacientes filmados pelos pesquisadores. Esses casos demonstravam, de diversas maneiras, os problemas causados pela falta de coordenação e comunicação entre os diferentes profissionais da saúde na área. Os problemas assumiam a forma de um número excessivo de consultas, *loci* ambíguos de responsabilidades e falta de informações a outros indivíduos envolvidos no tratamento (incluindo a família do paciente) a respeito do diagnóstico, ações e planos do profissional.

O *desafio de aprendizagem* nessa situação era adquirir uma nova maneira de trabalhar, na qual pais e profissionais de diferentes organizações da saúde planejassem e monitorassem cooperativamente a trajetória do cuidado da criança, assumindo a responsabilidade conjunta por seu progresso geral. Não havia um modelo prontamente disponível que resolvesse os problemas; não havia um professor informado que tivesse a resposta correta.

## QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM?

Esse desafio de aprendizagem não poderia ser abordado treinando profissionais individuais e pais para adotarem novas habilidades e conhecimentos. A questão que estava em jogo era organizacional, então não poderia ser resolvida por uma soma de indivíduos separados.

Por outro lado, não havia um sujeito coletivo mítico que pudéssemos abordar e levar a assumir o controle da transformação. Comandos e diretrizes de cima para baixo são de pouco valor quando a administração não sabe qual deveria ser o conteúdo de tais direcionamentos. A administração do Children's Hospital – por mais competente e experiente que fosse – estava ciente das suas limitações na situação e pediu a nossa ajuda.

Teorias recentes da aprendizagem situada (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998) e cognição distribuída (Hutchins, 1995) nos fazem procurar *comunidades de prática* ou *sistemas funcionais* bem delimitados, como as equipes ou unidades de trabalho direcionadas para tarefas específicas, para que nos tornemos sujeitos cooperativos da aprendizagem. Porém, no campo multiorganizacional do cuidado médico de crianças em Helsinque, não existe nenhuma unidade de trabalho bem delimitada que se possa conceber como o centro de coordenação. No caso de cada paciente individual, a combinação de instituições, especialidades e profissionais envolvidos na prestação do atendimento é diferente, e raramente é possível identificar um *locus* de controle estável.

A *teoria da rede de atores* de Latour (1987) recomenda que localizemos a aprendizagem em uma rede heterogênea de atores humanos e não humanos. Não há problema nisso, mas o princípio da simetria generalizada de Latour transforma todos os atores (ou *actants*, como prefere chamar) em caixas-pretas sem propriedades e contradições sistêmicas internas identificáveis. Se quisermos confrontar os diversos atores envolvidos no cuidado, devemos poder tocar e desencadear certas tensões e dinâmicas internas em seus respectivos contextos institucionais, dinâmicas que podem energizar um sério esforço de aprendizagem da sua parte.

Em nosso caso, a aprendizagem deve ocorrer em um mosaico inconstante de *sistemas de atividades interconectadas*, que são energizados por suas próprias contradições internas. Uma constelação mínima de sistemas de atividades inclui o sistema de atividades do Children's Hospital, o sistema de atividades do centro de atenção primária e o sistema de atividades da família da criança. No caso específico de cada paciente, a instanciação específica dos três sistemas de atividade é diferente. Ainda assim, as características estruturais gerais e as posições de cada uma delas na rede permanecem suficientemente estáveis para permitir sua análise e remodelamento.

No Boundary Crossing Laboratory, a constelação básica dos três sistemas de atividades foi implementada de modo que os profissionais do hospital sentassem em um lado da sala e os profissionais do centro de atenção primária sentassem do outro. As vozes das famílias dos pacientes vinham da frente da sala, de vídeos feitos acompanhando os pacientes em suas visitas ao hospital e ao centro de saúde, bem como de pais que convidamos para participarem das sessões.

Na primeira sessão no Boundary Crossing Laboratory, apresentamos o caso de um bebê prematuro do sexo masculino que tinha sintomas de asma e infecções respiratórias repetidas. Seu tratamento iniciara no Children's Hospital em agosto. Em meados de novembro, sua médica pessoal do centro de saúde não havia recebido nenhuma informação sobre o início do cuidado hospitalar ou sobre planos para a continuação do tratamento. Como a médica do centro de saúde não podia participar pessoalmente da sessão no Laboratório, mostramos uma entrevista filmada com os participantes. Quando ela se utilizou do discurso representado no filme – dramatizando a voz de uma médica imaginária do hospital – sua fala tornou-se particularmente pungente:

### **Extrato 1 (Boundary Crossing Laboratory, sessão 1)**

ENTREVISTADOR: Estou pensando comigo mesmo, se haveria espaço para negociação, ou seja, sempre acontece de um dos envolvidos, o hospital, decidir unilateralmente que, OK, agora é o estágio em que podemos mandá-lo para a atenção primária [...] Existe alguma discussão sobre isso?

MÉDICA PESSOAL: Ninguém jamais me perguntou: “você aceitaria esse paciente para acompanhamento?”. Repito, não sou especializada em pediatria.

Na sessão no Laboratório, profissionais do Children's Hospital negaram de forma veemente que as informações dos pacientes não fossem enviadas para os centros de saúde e afirmaram que os papéis deviam ter se perdido no centro de saúde. Os funcionários do centro de saúde, por outro lado, alegaram que era um fato comum que o Children's Hospital não enviasse os papéis para eles. Em outras palavras, nesse ponto, as múltiplas vozes da interação assumiam a forma de posições defensivas e mutuamente paralisantes. Mais para o final da primeira sessão, o médico-chefe do Children's Hospital abriu uma primeira brecha no impasse defensivo:

### **Extrato 2 (Boundary Crossing Laboratory, sessão 1)**

MÉDICO-CHEFE DO CHILDREN'S HOSPITAL: E, aqui, eu acho que temos uma questão bastante óbvia, temos apenas que perguntar se o prontuário do paciente realmente é enviado para a atenção primária.

Embora a aprendizagem expansiva estivesse firmemente distribuída dentro e entre os três sistemas de atividades, atitudes como a tomada pelo médico-chefe demonstram que também há o envolvimento da iniciativa individual. Todavia, diferentes indivíduos, falando em diferentes vozes, assumem a principal posição de sujeito na atividade em momentos diferentes. A iniciativa e papel do sujeito principal não são fixos, mas continuam mudando.

## **POR QUE ELES APRENDEM – O QUE FAZ COM QUE FAÇAM O ESFORÇO NECESSÁRIO?**

Para a teoria da aprendizagem situada (Lave e Wenger, 1991), a motivação para aprender advém da participação em práticas cooperativas culturalmente valorizadas, nas quais algo útil é produzido. Esse parece ser um ponto de partida satisfatório, quando vemos novatos adquirindo competência em práticas relativamente estáveis. Todavia, a motivação para processos arriscados de aprendizagem expansiva, associados a grandes transformações em sistemas de atividades, não se explica pela mera participação e aquisição gradual de domínio.

Conforme observado anteriormente, Bateson (1972) sugere que a Aprendizagem expansiva III é desencadeada por dilemas gerados por demandas contraditórias impostas aos participantes pelo contexto. No Boundary Crossing Laboratory, fizemos os participantes enfrentarem e articularem as demandas contraditórias inerentes à sua atividade profissional, apresentando uma série de casos de pacientes problemáticos registrados em vídeo. Em vários dos casos, a mãe do paciente também estava presente. Isso tornou praticamente impossível que os participantes culpassem os clientes pelos problemas e aumentou enormemente a urgência do dilema.

Apesar das evidências avassaladoras, o reconhecimento e a articulação das contradições se mostraram muito difíceis para os profissionais envolvidos. As primeiras afirmações nesse sentido começaram a surgir na terceira sessão do Boundary Crossing Laboratory:

### **Extrato 3 (Boundary Crossing Laboratory, sessão 3)**

**ENFERMEIRA DO HOSPITAL:** Uma criança com uma doença crônica, que tem várias doenças, não tem necessariamente um médico definido encarregado. O atendimento é fragmentado. As informações são terrivelmente fragmentadas no prontuário médico do paciente. Não é necessariamente fácil tirar conclusões sobre o que aconteceu com essa criança na consulta anterior, sem falar de informações sobre visitas a outro hospital, por exemplo, que orientação e aconselhamento compartilhados a família poderia precisar. E não se encontra necessariamente informação

sobre os medicamentos atuais, que ficam apenas na memória dos pais ou são escritos em um pedaço de papel. Assim, as informações sobre o tratamento da doença, comparado com a situação clínica e uma situação de atendimento de urgência, podem exigir trabalho de detetive.

Para tirar sentido analítico da situação, devemos olhar o *histórico* recente dos sistemas de atividades envolvidos. Desde o final da década de 1980, em centros de saúde municipais que prestam atenção primária, o princípio do médico pessoal e as equipes multiprofissionais têm efetivamente melhorado a continuidade do cuidado, substituindo a *consulta* isolada pela *relação de cuidado* de longo prazo como objeto do trabalho dos profissionais da saúde. De maneira gradual, a noção de relação de cuidado se tornou a principal ferramenta conceitual para o planejamento e o registro em centros de saúde.

Um fato paralelo ocorreu nos hospitais finlandeses. Os hospitais ficaram maiores e mais complicados nas décadas do pós-guerra. A fragmentação em especialidades gerou reclamações e foi considerada parcialmente responsável pelo rápido aumento nos custos do atendimento hospitalar. No final da década de 1980, os hospitais começaram a criar e implementar *caminhos críticos* para doenças ou grupos diagnósticos designados. No começo do trabalho do Boundary Crossing Laboratory, o médico-chefe do Children's Hospital deixou claro para os participantes que enxergava os caminhos críticos como solução para os problemas:

#### Extrato 4 (Boundary Crossing Laboratory, sessão 1)

MÉDICO-CHEFE DO CHILDREN'S HOSPITAL: O porquê de caminhos críticos, isso certamente foi explicado suficientemente. Agora, vou apenas dizer que começamos esta atividade na primavera. Ou seja, a atividade de planejamento dos caminhos críticos para crianças e adolescentes no distrito de Uusimaa. E temos um grupo de trabalho básico, que tem representantes do nível do centro de saúde e do nível do hospital central, daqui e de todas as partes envolvidas, ou seja, representantes dos enfermeiros e dos médicos.

Com essas reformas se espalhando e criando raízes, os problemas com coordenação e cooperação não deveriam estar sob controle? Evidências apresentadas e discutidas em sessões do Boundary Crossing Laboratory levaram à conclusão de que esse não é o caso. As relações de cuidado e os caminhos críticos foram soluções criadas em resposta a conjuntos históricos específicos de contradições. Essas contradições estão sendo rapidamente substituídas por uma nova e mais abrangente configuração de contradições.

As relações de cuidado e os caminhos críticos respondem a contradições *internas* às respectivas instituições. Essas relações são vistas como uma

maneira de conceituar, documentar e planejar interações de longo prazo com um paciente dentro do atendimento de atenção primária. Sua virtude é poder considerar que o paciente tem diversos problemas e diagnósticos conectados, que evoluem ao longo do tempo; sua limitação é que a responsabilidade pelo paciente é praticamente suspensa quando ele entra no hospital. De maneira correspondente, são construídos caminhos críticos para dar uma sequência normativa de procedimentos para lidar com uma determinada doença ou diagnóstico. Eles não ajudam a lidar com pacientes com diagnósticos obscuros ou múltiplos e tendem a impor sua visão de mundo centrada na doença até mesmo aos profissionais da atenção primária. Fundamentalmente, as relações de cuidado e os caminhos críticos são construções *lineares* e *temporais* do objeto. Eles têm grandes dificuldades para representar e orientar relações e interações *horizontais* e *socioespaciais* entre os prestadores de cuidados de saúde localizados em diferentes instituições, incluindo o paciente e sua família como os atores mais importantes na situação de cuidado.

Crianças asmáticas e alérgicas com problemas respiratórios repetidos são um caso em foco. Essas crianças podem fazer mais de uma dúzia de visitas ao hospital, incluindo algumas estadias de alguns dias em uma clínica, e visitas ainda mais numerosas a um centro de atenção primária em um ano. Algumas dessas visitas são por emergências sérias; algumas são por infecções mais moderadas, mas urgentes; algumas são para exames, controle e acompanhamento.

Um dos casos que apresentamos no Boundary Crossing Laboratory foi Simon, 3 anos. Em 1997, ele fez três visitas ao hospital distrital de seu município, 11 visitas à clínica do ouvido do Hospital Universitário Central de Helsinque (HUCH), 14 visitas ao seu médico pessoal no centro de saúde local e uma visita a uma clínica ambulatorial do HUCH Children's Hospital. Outro caso que apresentamos, Andrew, de 4 anos, fez, em 1997, quatro visitas ao HUCH para doenças cutâneas e alérgicas, nove visitas ao seu hospital distrital local e 14 visitas ao centro de atenção primária.

Depois que apresentamos outro caso semelhante no Boundary Crossing Laboratory, o médico-chefe do Children's Hospital voltou-se para a médica do hospital que era encarregada de criar o caminho crítico para crianças alérgicas e pediu que ela explicasse como a implementação do caminho crítico resolveria os problemas da criança. A resposta foi como um ponto de inflexão para o médico-chefe:

### Extrato 5 (Boundary Crossing Laboratory, sessão 7)

MÉDICA DO HOSPITAL 1: Primeiro de tudo [...] o cuidado da asma, e depois, o cuidado da alergia alimentar. Então, no caso de uma criança, isso não pode ser apresentado em uma lâmina, a maneira como é [...]

MÉDICO-CHEFE (COM UM TOM SÉRIO): Mas não é bastante comum que as crianças com alergias tenham esses outros problemas? Então, certamente, com certeza, vocês planejarão algum tipo de processo que garanta que essas crianças não pertençam a muitos caminhos críticos, mas [...]?

MÉDICA DO HOSPITAL 2: Bem, infelizmente, essas crianças pertencem realmente a diversos caminhos críticos [...]

A constelação de contradições nesse campo de sistemas de atividades é representada de forma esquemática na Figura 4.4. No hospital e no centro de saúde, há uma contradição entre o *objeto* cada vez mais importante dos pacientes que circulam entre a atenção primária e o cuidado hospitalar e a *regra* da eficiência de custo implementada nos dois sistemas de atividades. Em Helsinque, o gasto *per capita* com a saúde está claramente acima das médias nacionais, devido, principalmente, ao uso excessivo e ao elevado custo dos serviços prestados pelo hospital universitário central, do qual o Children's Hospital faz parte. Assim, existe uma tensão agravada entre o centro de atenção primária e o hospital universitário. Os centros de saúde na área de Helsinque estão culpando o hospital universitário pelos custos elevados, enquanto o hospital universitário critica os centros de saúde pelo excesso de encaminhamentos e por não conseguirem cuidar de pacientes que não precisam necessariamente de atendimento hospitalar.

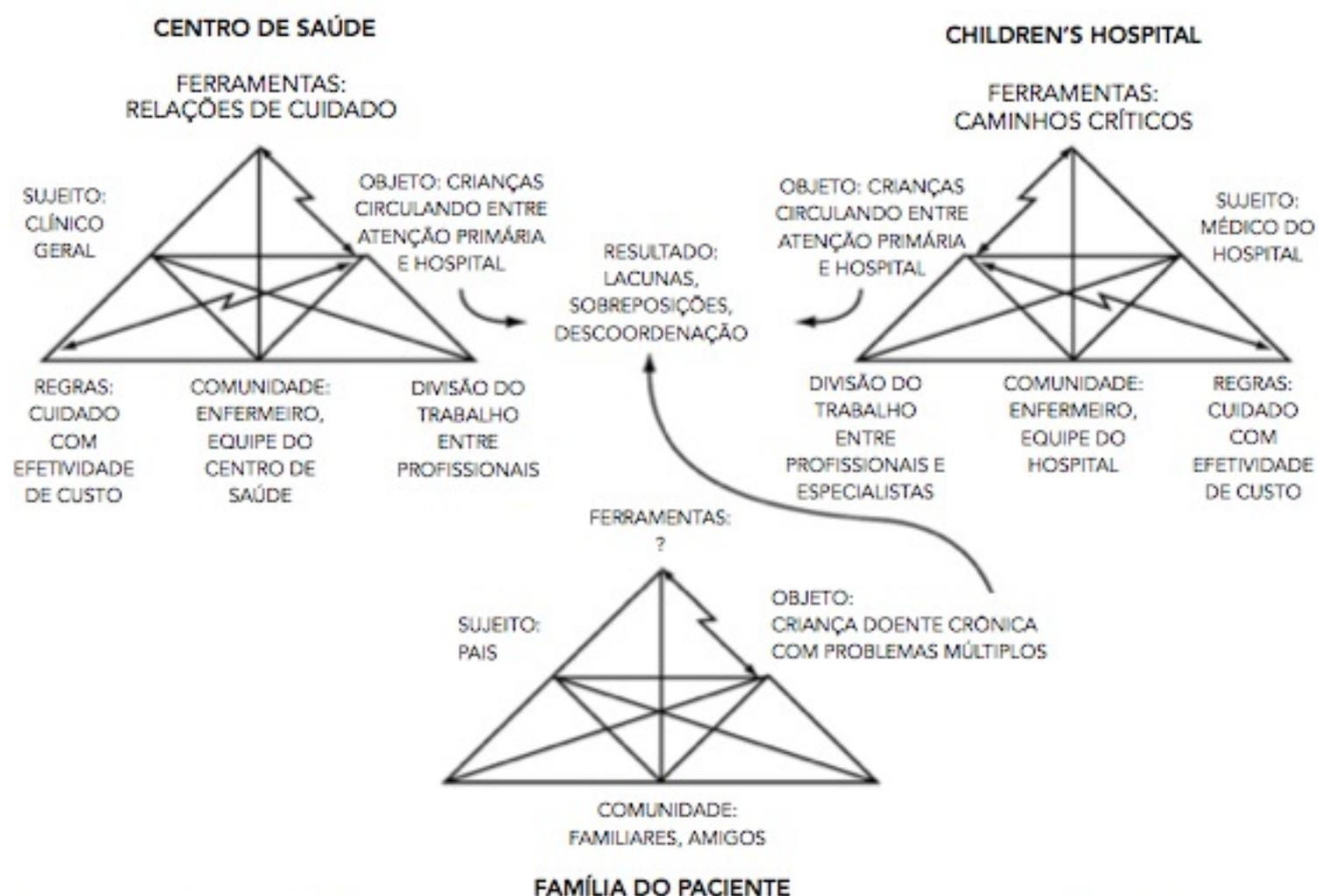


Figura 4.4 Contradições no cuidado de saúde das crianças na área de Helsinque.

Também existe uma contradição entre o novo *objeto* (pacientes que circulam entre a atenção primária e o hospital) e as novas *ferramentas*, ou seja, relações de cuidado na atenção primária e caminhos críticos no trabalho hospitalar. Por serem lineares e enfocarem principalmente o cuidado dentro da instituição, essas ferramentas são inadequadas para lidar com pacientes que têm vários problemas simultâneos e contatos paralelos com diferentes instituições. No sistema de atividades da família do paciente, a contradição também ocorre entre o objeto complexo das doenças múltiplas e as ferramentas necessárias para dominar o objeto, basicamente indisponíveis ou desconhecidas.

Quando aspectos diferentes dessas contradições foram articulados no Boundary Crossing Laboratory, observamos uma mudança nos participantes, das posturas defensivas iniciais para uma determinação crescente de fazer algo a respeito da situação. A determinação inicialmente era vaga, como a necessidade de encontrar um objeto identificável e um conceito correspondente, para os quais fosse possível direcionar a energia:

### Extrato 6 (Boundary Crossing Laboratory, sessão 5)

MÉDICA DO HOSPITAL: Acho que acordei quando estava anotando os minutos [da sessão anterior]. [...] O que eu entendi com relação a B [o nome do paciente no caso discutido] foi uma coisa central [...] para o controle do caso todo. Como será feito e quais sistemas ele exige? Acho que foi muito bom, quando voltei à nossa discussão, pensei que dá para encontrar tentativas claras de resolver isso. É um tipo de base, que devemos construir para cada paciente.

PESQUISADOR: Essa parece ser uma proposta para formular o problema. Qual é [...] ou como queremos resolver no caso de B? Ou seja, a sua ideia é que o que queremos resolver é o controle do caso todo?

MÉDICO DO HOSPITAL: Acho que é exatamente isso. Acho que nós devemos ter [...] ou especificamente com relação a essas responsabilidades e o compartilhamento da responsabilidade e dos planos práticos, e de dar os nós certos, devemos ter algum tipo de arranjo preparado. Algo que faça todos saberem o seu lugar ao redor dessa criança doente e da sua família.

### O QUE ESTÃO APRENDENDO?

Acima, no extrato 6, um médico do Children's Hospital usou a expressão "nós certos". Ele estava se referindo à discussão anterior, da mesma sessão do Boundary Crossing Laboratory, em que o pesquisador sugeriu a expressão "trabalhar os nós" para compreender a ideia do novo padrão de atividade necessário para o cuidado cooperativo de crianças com doenças múltiplas através dos limites institucionais. Os profissionais devem saber se co-

nectar e coordenar entre si e com os pais imediatamente quando necessário, mas também com base em um plano de longo prazo que seja mutuamente monitorado e compartilhado. A noção de trabalhar os nós serve como uma conexão em uma configuração emergente de conceitos que definiria o padrão expandido de atividades.

Mais adiante, na sessão 4, uma força-tarefa de quatro profissionais, coordenada por uma enfermeira-chefe do hospital, apresentou sua proposta para melhorar a comunicação entre o Children's Hospital e os centros de saúde.

### Extrato 7 (Boundary Crossing Laboratory, sessão 4)

ENFERMEIRA-CHEFE DO HOSPITAL: Bem, esse é o título – Proposta para um período de teste para o mês de janeiro, e um teste sempre deve ser avaliado, se tem êxito ou não, e o que precisa melhorar. E eu digo, já neste ponto, que esse teste exige trabalho adicional, ele traz mais trabalho. Para a clínica ambulatorial, propomos um procedimento em que a clínica, durante todo o mês, envia informações escritas sobre cada visita de um paciente, independente de ter continuação. Para quem, para a família, para o médico da atenção primária, para o médico que fez o encaminhamento [...]

A proposta foi recebida com várias objeções, principalmente relacionadas com a quantidade excessiva de trabalho que se esperava ser criado pelo sistema de comunicação. O médico-chefe do Children's Hospital entrou no coro de objeções, empregando o conceito de caminhos críticos como justificativa para o seu argumento:

### Extrato 8 (Boundary Crossing Laboratory, sessão 4)

MÉDICO-CHEFE DO HOSPITAL: Temos esses grupos formados para a força-tarefa dos caminhos críticos, e eles também discutiram essa questão e, sem exceção, eles têm a opinião de que não deve ser para cada visita – eu também teria medo de que, se houvesse informação para cada visita, haveria tantos papéis que as informações essenciais se perderiam. Então, certamente, seria melhor para quem envia as informações, que é quem está encarregado do cuidado do paciente, que eles mesmos avaliassem quando é preciso enviar informações.

A proposta foi rejeitada. Na quinta sessão do Boundary Crossing Laboratory, a força-tarefa trouxe uma proposta nova. Na discussão, a nova proposta foi chamada principalmente de “negociação da responsabilidade pelo cuidado”. A expressão “acordo de cuidado” também foi mencionada. A proposta enfatizava a comunicação e a negociação entre os pais e os diferentes profissionais envolvidos no cuidado da criança.

Essa proposta teve uma resposta favorável e foi elaborada ainda mais na sexta sessão, quando o “acordo de cuidado” emergiu como o novo conceito central. O conceito anterior de caminhos críticos ainda era usado juntamente com a nova ideia do acordo de cuidado:

### Extrato 9 (Boundary Crossing Laboratory, sessão 6)

ENFERMEIRO-CHEFE DO HOSPITAL: Então, uma coisa importante nisso é a divisão da responsabilidade pelo cuidado que discutimos, que é difícil de digerir. Agora, isso também assume uma posição com relação à divisão da responsabilidade pelo cuidado e, finalmente, existe a importante questão de que os pais aceitaram o plano, e o conceito de *feedback* se refere apenas a uma cópia textual do prontuário médico que contenha as informações necessárias de contato. E, em nossa opinião, isso significaria mais trabalho, mas seria simples, flexível e possível de fazer se nos dedicássemos, e o objetivo é desenvolver o diálogo [...]

ESPECIALISTA EM SEGURANÇA DE DADOS: Bem, se eu puder comentar, isso, em minha opinião, seria exatamente construir o modelo do caminho crítico, encontrando maneiras de melhorar esse caminho crítico e o trabalho dentro dele.

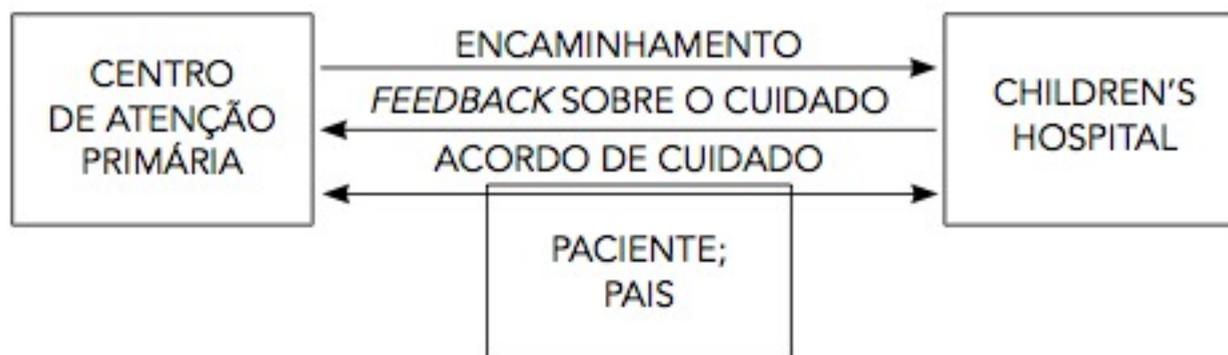
MÉDICO DO HOSPITAL 1: Um acordo somente é feito se o cuidado hospitalar passar de duas visitas ou for além de um protocolo padrão, de modo que, de fato, imaginamos que a maioria das visitas ficará dentro desse limite de duas visitas ou do protocolo.

MÉDICO DO HOSPITAL 2: O que talvez seja novo nisso é que, na segunda visita, ou na visita em que o médico da clínica ambulatorial faz a proposta para o acordo de cuidado, que é uma forma de visão para a continuação do cuidado, ele apresenta a sua visão também para os pais, que se comprometem desse modo com a continuação do cuidado e a distribuição da responsabilidade pelo cuidado, seja como for definida essa distribuição, algo que provavelmente não era dito com muita clareza para os pais. É isso que torna a proposta excelente.

ESPECIALISTA EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO: Em minha opinião, é um ótimo sistema e, como alguém de fora, sugiro implementá-lo o mais rápido possível, para que, depois de um período suficiente de teste, possamos repetir esse sistema em outros locais. É um ótimo sistema.

Sob o guarda-chuva do acordo de cuidado, foram criadas quatro soluções interconectadas. Primeiro, o médico pessoal do paciente – um clínico geral do centro de saúde local – é designado como *coordenador* encarregado da rede e trajetória de cuidado do paciente através dos limites institucionais. Em segundo lugar, sempre que uma criança se torna paciente do Children’s Hospital por mais de uma única consulta, o médico do hospital e o enfermeiro encarregado da criança escrevem uma minuta de *acordo de cuidado*, que contém um plano para o cuidado do paciente e a divisão do trabalho entre os diferentes profissionais que contribuem para o cuidado da criança. A minuta de acordo é entregue para a família da criança e enviada para o seu

médico pessoal no centro de saúde (e, quando adequado, para os médicos encarregados da criança em outros hospitais) para escrutínio. Em terceiro lugar, se uma ou mais das partes envolvidas considerar necessário, eles fazem uma *negociação do cuidado* (por *e-mail*, telefone ou pessoalmente) para formular um acordo de cuidado que seja mutuamente aceitável. Em quarto, o *feedback sobre o cuidado*, na forma de uma cópia do prontuário médico do paciente, é entregue ou enviado automaticamente e sem atraso para as outras partes do acordo após visitas inesperadas do paciente ou mudanças no diagnóstico ou nos planos para o cuidado. A Figura 4.5 representa um modelo simplificado do acordo de cuidado, produzido e usado pelos profissionais do Boundary Crossing Laboratory.



**Figura 4.5** Modelo conceitual da prática do acordo de cuidado.

A prática do acordo de cuidado visa a resolver as contradições representadas na Figura 4.4, criando uma nova instrumentalidade. Essa instrumentalidade, quando compartilhada por pais e profissionais entre os limites institucionais, deveria expandir o objeto do seu trabalho, abrindo a dimensão de interações horizontais e sócio-espaciais na rede crescente de cuidado do paciente, tornando as partes conceitualmente cientes e responsáveis na prática pela coordenação de necessidades e serviços médicos múltiplos paralelos na vida do paciente. Isso não substitui, mas complementa e amplia a dimensão linear e temporal do cuidado. A solução também visa a aliviar a pressão oriunda da regra da eficiência de custo e a tensão entre o Children's Hospital e os centros de saúde, eliminando consultas e exames excessivos e descoordenados e envolvendo os clínicos gerais do centro de saúde em decisões conjuntas que sejam aceitáveis para todas as partes.

A nova instrumentalidade pretende se tornar uma célula germinativa para um novo tipo de cuidado cooperativo, “trabalhar os nós”, no qual nenhuma parte específica tem uma posição dominante permanente e na qual nenhuma parte pode evadir a responsabilidade pela trajetória completa do cuidado. O modelo implica uma expansão radical do objeto da atividade para todas as partes: de episódios singulares de doenças ou consultas a uma trajetória de longo prazo (expansão temporal) e de relações entre o paciente

e um profissional singular ao monitoramento conjunto de toda a rede de cuidado envolvida com o paciente (expansão sócio-espacial).

## COMO APRENDEM – QUAIS SÃO AS AÇÕES FUNDAMENTAIS?

As teorias da aprendizagem organizacional costumam ser fracas em esmiuçar os processos ou ações específicas que formam o processo de aprendizagem. Uma das tentativas mais interessantes de abrir essa questão é o modelo de Nonaka e Takeuchi (1995) da criação de conhecimento cíclica, baseada em conversões entre o conhecimento tácito e explícito. Seu modelo postula quatro movimentos básicos na criação de conhecimento: socialização, externalização, combinação e internalização.

Um problema central com o modelo de Nonaka e Takeuchi, e com muitos outros modelos de aprendizagem organizacional, é a premissa de que a atribuição para a criação de conhecimento ocorre de cima para baixo sem problemas. Em outras palavras, o que é criado e aprendido é representado como uma decisão administrativa situada fora dos limites do processo local (ver Engeström, 1999b). Esse pressuposto leva a um modelo em que o primeiro passo consiste na socialização fácil e livre de conflitos, a criação de “conhecimento simpatizado”, como denominam Nonaka e Takeuchi.

Em comparação, um ato desencadeante crucial no processo de aprendizagem expansiva discutido neste capítulo, como em outros processos análogos que analisamos, é o *questionamento* conflituoso da prática existente. No Boundary Crossing Laboratory, esse questionamento foi invocado pelos casos de pacientes problemáticos, sendo rejeitado repetidamente por razões defensivas. Os profissionais também começaram a produzir ações de questionamento em suas próprias vozes; um pequeno exemplo disso foi mostrado no extrato 2. A análise de contradições culminou muito mais adiante, quando o conflito entre caminhos críticos (a ferramenta disponível) e pacientes com doenças múltiplas (novo objeto) foi articulado no extrato 5. As ações de questionamento e análise visavam a encontrar e definir os problemas e contradições por trás delas. Quando a administração tenta impor uma tarefa fixa de aprendizagem de cima para baixo nesse tipo de processo, ela geralmente é rejeitada (Engeström, 1999b). Desses debates, começa a emergir uma nova direção, observada no extrato 6.

A terceira ação estratégica na aprendizagem expansiva é a *modelagem*. Ela já está envolvida na formulação do modelo e nos resultados da análise de contradições, e alcança sua fruição na modelagem da nova solução, da nova instrumentalidade, do novo padrão de atividade. No Boundary Crossing Laboratory, a primeira proposta do grupo na sessão 4 foi a primeira tentativa de modelagem (ver extrato 7). A discussão e rejeição críticas dessa proposta (extrato 8) é um exem-

plo da ação de *analisar o novo modelo*. A segunda proposta bem-sucedida, apresentada na sessão 5, é um exemplo de modelagem, e a elaboração resultante na sessão 6 (extrato 9) representa uma análise do novo modelo.

O modelo do acordo de cuidado tem sido implementado na prática desde maio de 1998. A *implementação* múltipla abre toda uma história diferente de tensões e perturbações entre a antiga e a nova prática, uma história grande e complexa demais para ser incluída neste artigo. O ciclo de expansão (Figura 4.6) ainda não está completo. Nosso grupo de pesquisa continua a seguir e a documentar a implementação e a enviar os resultados intermediários para os profissionais.



**Figura 4.6** Ações para a aprendizagem estratégica e contradições correspondentes no ciclo de aprendizagem expansiva.

## CONCLUSÃO: DIRECIONALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Habitualmente, tendemos a representar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos verticais, visando a elevar os seres humanos para níveis mais avançados de competência. Ao invés de simplesmente denunciar essa visão como uma relíquia desatualizada do Iluminismo, sugiro que cons-

truamos uma perspectiva complementar, ou seja, a de uma aprendizagem e desenvolvimento horizontais ou laterais. O caso discutido neste artigo proporciona indicações ricas dessa dimensão complementar.

Em particular, a construção do conceito de acordo de cuidado (com os conceitos afins de negociação da responsabilidade pelo cuidado e trabalho com os nós) pelos participantes do Boundary Crossing Laboratory é um exemplo valioso da aprendizagem lateral com significado para o desenvolvimento. Em sua obra clássica sobre a formação de conceitos, Vygotsky (1987) basicamente apresenta o processo como um encontro criativo entre conceitos cotidianos que crescem no sentido ascendente e conceitos científicos que crescem no descendente. Embora essa visão tenha aberto um campo tremendamente fértil de investigação sobre a inter-relação entre diferentes tipos de conceitos em aprendizagem, ela reteve e reproduziu a direcionalidade singular básica do momento vertical. Trabalhos posteriores de estudiosos ocidentais, como Nelson (1985, 1995) e do grande analista russo da aprendizagem, V. V. Davydov (1990), enriqueceram e expandiram as ideias de Vygotsky, mas a questão da direcionalidade permanece intacta.

Como essa imagem corresponde aos dados sobre a aprendizagem expansiva do Boundary Crossing Laboratory? A formação de conceitos nas sessões do laboratório partiu do “conceito científico” proposto pela administração: *caminhos críticos*. Em vez de conceitos cotidianos identificáveis, ele foi analisado e confrontado com nossos casos filmados e pais ao vivo, falando sobre crianças com *doenças múltiplas e cuidado fragmentado*. Essa união foi desconfortável, senão totalmente conflituosa.

O que veio a seguir foi um movimento lateral. Em vez de tentar fundir os mundos possivelmente incompatíveis do “conceito científico” de caminhos críticos com a experiência cotidiana dos pacientes, um grupo de profissionais apresentou uma série de conceituações alternativas. Esse movimento lateral começou com a ideia mal articulada de *feedback automático* a cada visita de um paciente do hospital ao centro de atenção primária. Essa tentativa de formular um novo conceito deliberado foi rejeitada “na base”, usando a ameaça da experiência da *burocracia excessiva* como o principal argumento conceitual.

Os proponentes da nova ideia não desistiram. Eles iniciaram outro movimento lateral e propuseram um novo conceito: *negociação da responsabilidade pelo cuidado*, o qual foi recebido de maneira favorável. Os profissionais usaram suas experiências da necessidade de *envolvimento dos pais* (ver extrato 9) para elaborar, refinar e concretizar o conceito. Isso levou a mais um movimento lateral: a formulação do conceito de acordo de cuidado. Desde a primavera de 1998, por meio de suas ações para implementar esse conceito na prática, os profissionais e pais acumularam experiências para desafiar e transformar o conceito, novamente, em novos movimentos laterais.

Esta narrativa nos leva a uma visão nova e bidimensional da formação de conceitos (Figura 4.7).

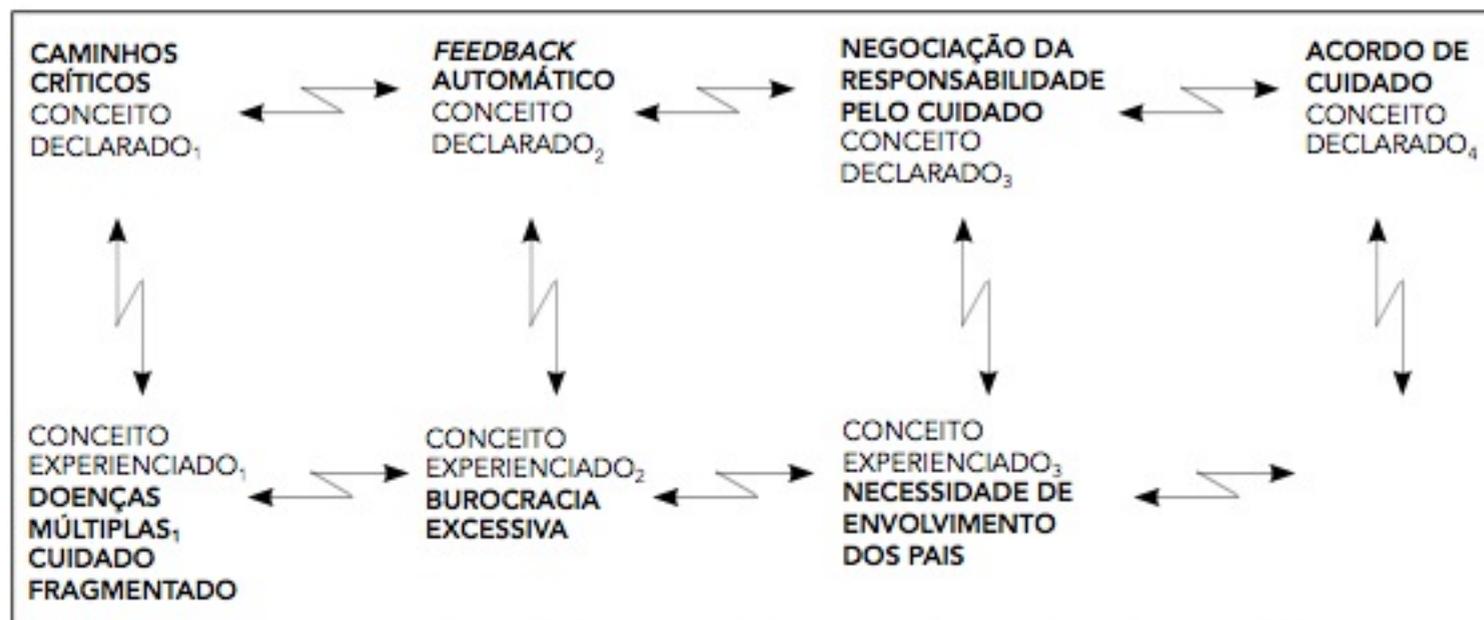


Figura 4.7 Visão expandida de direcionalidades na formação de conceitos.

## REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. M. Holquist (Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. New York: Ballantine Books.
- Chaiklin, S., Hedegaard, M., Jensen, U. J. (Eds.) (1999). *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Cole, M. (1988). *Cross-cultural research in the sociohistorical tradition*. Human Development, 31, 137-51.
- Davydov, V. V. (1990). *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problem in the structuring of school curricula*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Engelsted, N., Hedegaard, M., Karpatschof, B. e Mortensen, A. (Eds.) (1993). *The societal subject*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Engeström, R. (1995). *Voice as communicative action: Mind, Culture, and Activity*, 2, 192-214.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies on work as a testbench of activity theory. In S. Chaiklin e J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1995). Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: An activity-theoretical perspective. *Artificial Intelligence in Medicine*, 7, 395-412.
- Engeström, Y. (1996). Developmental work research as educational research. *Nordisk Pedagogik: Journal of Nordic Educational Research*, 16, 131-143.
- Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen e R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999b). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen e R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Engeström, Y., Miettinen, R. e Punamäki, R.-L. (Eds.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Il'enkov, E. V. (1977). *Dialectical logic: Essays in its history and theory*. Moscow: Progress.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1985). *Making sense: The acquisition of shared meanings*. New York: Academic Press.
- Nelson, K. (1995). From spontaneous to scientific concepts: continuities and discontinuities from childhood to adulthood. In L. M. W. Martin, K. Neelson e E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology: Theory and practice of knowing and doing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How japanese companies create the dynamics of innovation*, New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. New York: Plenum.
- Wenger, E. (1998). *Communitie of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# Pragmatismo 5

## Uma teoria da aprendizagem para o futuro

*Bente Elkjaer*

A dinamarquesa Bente Elkjaer ocupa a cátedra de teoria da aprendizagem na Universidade de Aarhus. Ela também é editora-chefe da revista *Management Learning*. Seu foco principal é a aprendizagem na vida profissional, e sua abordagem teórica é inspirada pelos trabalhos do filósofo e educador norte-americano John Dewey. Em 2005, ela publicou um livro, *Quando a Aprendizagem Vai para o Trabalho: Um Olhar Pragmatista sobre a Aprendizagem na Vida Profissional* (em dinamarquês). No capítulo a seguir, que foi publicado pela primeira vez aqui, Elkjaer apresenta uma interpretação da visão de Dewey sobre a aprendizagem, baseada em sua noção particular do conceito de experiência. Ela discute como uma perspectiva pragmatista sobre a aprendizagem pode elaborar a teoria da aprendizagem contemporânea, estando ligada à noção de aprendizagem baseada na prática, conforme introduzida pelos trabalhos de Jean Lave e Etienne Wenger.

### INTRODUÇÃO

Uma teoria da aprendizagem para o futuro deve defender o ensino de uma prontidão para responder, de maneira criativa, à diferença e à alteridade. Isso inclui a capacidade de agir imaginativamente em situações de incerteza. O pragmatismo de John Dewey detém a chave para essa teoria da aprendizagem e reflete sua visão dos encontros contínuos de indivíduos e ambientes como experienciais e lúdicos.

O fato de que o pragmatismo ainda não foi reconhecido como uma teoria da aprendizagem relevante para o futuro pode ter a ver com a conotação imediata e as muitas interpretações associadas ao termo “experiência”, que estão no âmago do pensamento educacional de Dewey. Ele definiu a experiência de um modo que não é compreendido adequadamente na pesquisa educacional que é facilmente confundido com a expressão “aprendizagem experiencial”, que se refere à importância das “experiências” dos participantes, derivadas de atos corporais e armazenadas na memória como conhecimento mais ou menos tácito.

A experiência, segundo Dewey, não está associada principalmente ao conhecimento, mas às vidas e ao modo de viver dos seres humanos. Nos termos de Dewey, viver é a interação (depois: “transação”) contínua entre indivíduos e seus meios. A transação tem o mesmo significado que a experiência, mas também inclui a emoção, a estética e a ética além do conhecimento. A cognição e a comunicação ainda são partes importantes da transação e, desse modo, fazem parte da experiência, não são apenas resultado dela.

A experiência é a relação entre indivíduo e ambientes, “sujeito” e “mundos”, que são os termos que uso para denotar o indivíduo socializado e o mundo interpretado. A relação sujeito-mundos possibilita a experiência. A experiência é o processo de experienciar e o resultado do processo. É na experiência, na transação, que surgem dificuldades, e é com a experiência que os problemas são resolvidos pela investigação. A investigação (ou pensamento crítico e reflexivo) é um método experienciar, pelo qual é possível ter novas experiências não apenas pela ação, mas também usando ideias e conceitos, hipóteses e teorias como “ferramentas para pensar” de maneira instrumental. A investigação diz respeito a consequências, e o pragmatismo considera que os sujeitos são orientados para o futuro em vez do passado. Isso fica evidente em sujeitos que exercitam a imaginação antecipatória lúdica (“e se”), em vez do pensamento causal baseado em proposições *a priori* (“se-então”). A consequência da orientação para o futuro é que o conhecimento (nos termos de Dewey: *warranted assertibilities*) é provisório, transitório e sujeito a mudanças (“falível”), pois a experiência futura pode atuar como um corretivo para o conhecimento existente.

A visão da experiência como abrangendo a relação entre sujeito e mundos, da investigação como instrumental e do conhecimento como falível significa que o pragmatismo pode ser considerado uma teoria da aprendizagem para o futuro. Isso significa uma teoria da aprendizagem que ajuda educadores e educandos a desenvolverem uma responsividade a desafios pelo método da investigação e uma compreensão aberta do conhecimento. Acredito, em outras palavras, que uma olhada mais próxima à noção deweyana de experiência pode ter utilidade para a criação de uma teoria da aprendizagem que

responda ao apelo por criatividade e inovação que, pelo menos retoricamente, estão em demanda nas sociedades do conhecimento contemporâneas.

Este capítulo contém um breve histórico sobre como o pragmatismo deve ser compreendido em seu significado cotidiano e filosófico. Depois disso, apresento a noção de experiência de Dewey, baseada na transação entre sujeito e mundos e na relação entre ação e pensamento. Em terceiro lugar, vem uma seção sobre as diferenças entre uma compreensão deweyana e uma compreensão tradicional da experiência. Isso é para criar uma base para entender o que acontece quando se usa uma definição não deweyana de “experiência”. Dewey estava (no final da vida) bastante ciente de que o uso da experiência como um termo teórico criava muita confusão, e teria usado o termo “cultura” se soubesse disso antes. Isso não ajudaria muito hoje, pois “cultura” também é um termo que tem muitas definições. O termo “prática” pode ser um candidato para um termo teórico contemporâneo para o que Dewey queria dizer com sua “experiência”. Retornarei a essa questão em minha conclusão e discussão.

Em uma quarta seção, retorno à relação entre ação e pensamento, mas como a relação entre transação (isto é, experiência) e pensamento. Mostro que a investigação de uma situação difícil na experiência pode resultar em resolver a situação e em novos caminhos possíveis para resolver problemas futuros por meio do desenvolvimento conceitual. Em quinto lugar, trago uma breve seção sobre a noção de aprendizagem experiencial de David Kolb, pois seu uso da palavra experiência é bastante diferente do de Dewey, embora se inspire neste e, muitas vezes, seja interpretado da mesma forma.

Na última seção, discuto se Dewey deixou alguma coisa de fora quando falou sobre a experiência, investigação, aprendizagem e tornar-se conhecedor. Creio que a filosofia deweyana seja insuficiente para descrever como o poder é uma das chaves para entender que a aprendizagem também é questão de acesso à participação em atividades educacionais e ser capaz de responder a desafios (Biesta, 2006). Acredito que uma visão da aprendizagem baseada na prática pode ajudar a incorporar a importância do poder nas teorias da aprendizagem. Assim, uma visão da aprendizagem baseada na prática envolve a consciência da necessidade de incluir uma compreensão conceitual da ordem institucional como transcendente ao poder dos sujeitos de pensar e de agir.

## UM PRAGMATISTA E O PRAGMATISMO

No linguajar cotidiano, um “pragmatista” é uma pessoa que se concentra em resultados, alguém que faz coisas e encontra soluções para pro-

blemas, apesar de diferenças ideológicas e políticas. O pragmatista costuma ser criticado por sua aparente disposição para abandonar ideias e padrões morais em troca de resultados. Esse significado geralmente aceito não está, é claro, totalmente errado, mas não está totalmente de acordo com a interpretação filosófica do pragmatismo. Nesse último domínio, e apesar de debates inevitáveis, existe um consenso de que o pragmatismo diz respeito à compreensão dos significados de fenômenos em termos de suas consequências. Ou seja, o significado não é atribuído *a priori* (“se-então”); ao contrário, ele é identificado pela previsão das consequências do tipo “e se” de atos e condutas potenciais. Assim, o pragmatista orientado para resultados cotidianos ecoa as definições eruditas do pragmatismo, até onde ambos estão preocupados com as consequências de ações e as atribuições de significados a fenômenos.

O pragmatismo norte-americano emergiu como tendência filosófica perto do final do século XIX, em uma época em que os Estados Unidos ainda eram um “novo mundo” repleto de aventura e da promessa de novos modos de vida. Os imigrantes olhavam para o futuro e suas possibilidades, e não para o passado que haviam deixado para trás. A sociedade classista da Europa baseava-se em tradições e relações de família, mas, no Novo Mundo, pelo menos no sentido retórico, tinha-se que provar o próprio valor por meio de valores e ações, em vez de privilégios conferidos pelo nascimento. Os Estados Unidos eram um país cujas fronteiras a oeste ainda estavam abertas e eram fascinantes, mas também um país onde a industrialização e a produção em massa estavam rapidamente influenciando o desenvolvimento da sociedade. Do ponto de vista filosófico, esse período se caracterizava por uma variedade de contradições que opunham ciência e religião, positivismo e romantismo, intuição e empirismo, e os ideais democráticos da Era do Iluminismo e a aristocracia. Nesse contexto, o pragmatismo servia como um método de mediação ou consensual de filosofia, que buscava unir essas diversas contradições (Scheffler, 1974 [1986]).

Uma contribuição importante para o desenvolvimento do pragmatismo foi a de John Dewey (1859-1952), cujos interesses filosóficos cobriram muitas áreas, incluindo psicologia, educação, ética, lógica e política. Ele insistia que a filosofia deve ter utilidade prática na vida das pessoas, em vez de ser uma atividade puramente intelectual. Nessa visão, a promessa de um mundo melhor baseia-se na capacidade das pessoas responderem “de maneira inteligente” a situações difíceis que devem ser resolvidas. Dewey argumentava que a investigação é um método em que são geradas hipóteses de trabalho por meio da imaginação antecipatória de consequências, que podem ser testadas em ação. Esse modo experiencial de lidar com a mudança não ocorre simplesmente por tentativa e erro, pois a imaginação antecipató-

ria orienta o processo (Dewey, 1933 [1986], 1938 [1986]). Na versão de Dewey, o pragmatismo é um método para pensar e agir de maneira criativa (imaginativa) e orientada para o futuro (i.e., consequente).

Enquanto o pragmatista, no significado corriqueiro do termo, preocupa-se pouco com as bases ideológicas dos resultados, o pragmatismo de Dewey analisa como o uso de diferentes ideias e hipóteses, conceitos e teorias afeta o resultado da investigação. Pensar é usar conceitos e teorias para definir um problema e, desse modo, faz parte do resultado da investigação. O pensamento, isto é, a antecipação crítica e reflexão sobre a relação entre definir e resolver um problema, faz parte do pragmatismo, na definição filosófica do termo. A visão filosófica do pragmatista sobre o pensamento é ajudar a definir as incertezas que ocorrem na experiência. Um pesquisador pragmatista não pode recorrer às regras e máximas teóricas gerais das Grandes Teorias (marxismo, psicanálise, etc.) quando quiser entender um fenômeno. A situação determina quais conceitos e teorias são úteis para a análise de um determinado problema. Podem-se usar várias teorias e conceitos como ferramentas (“instrumentos”) em um processo experimental cujo objetivo seja transformar uma situação difícil em uma que seja administrável e confortável para o sujeito.

Tenho enfatizado as diferenças entre uma compreensão corriqueira do pragmatista e o pragmatismo filosófico porque, no pensamento educacional, este costuma ser associado a uma base (teórica) insuficiente. Um exemplo disso é quando educadores associam o pragmatismo a “aprender fazendo” ou simples “tentativa e erro”. Essa visão separa ação de pensamento, o que, para Dewey, impede a aprendizagem de um modo informado (ou “inteligente”). Para que a aprendizagem seja ainda mais informada, é necessário o uso de conceitos e teorias, pois eles nos permitem pensar, antecipar e refletir sobre a ação e sobre nós mesmos em ação. Na interpretação filosófica do pragmatismo, a cognição está intimamente relacionada com a ação e não deve ser compreendida por meio de teorias abstratas e gerais. A compreensão da aprendizagem como inovadora baseia-se nessa relação aberta e criativa entre o pensamento e a ação como antecipatórios e reflexivos. Isso não significa que a aprendizagem não possa ser habitual (ou “reprodutiva”). Esse, de fato, muitas vezes é o caso, pois a maioria das ações é habitual e somente envolve ajustes incrementais. O pragmatismo filosófico, porém, propicia um modo de entender a aprendizagem como uma responsividade experiencial à mudança e, desse modo, facilita a ação e o pensamento criativos. A chave para essa compreensão da aprendizagem é a noção de Dewey sobre a experiência, que está intimamente conectada à sua noção de investigação e conhecimento.

## A EXPERIÊNCIA COMO TRANSAÇÕES ENTRE SUJEITOS E MUNDOS

Dewey trabalhou toda a sua vida em aperfeiçoar sua noção de experiência e a definiu primeiramente como interacional (com base no princípio de relações causais entre sujeito e mundos) e, depois, como um conceito transacional (com base no princípio de relações mútuas entre sujeito e mundos) (Dewey e Bentley, 1949 [1991]). A experiência diz respeito à vida, à resposta e ao *feedback* contínuos entre sujeito e mundos, além do resultado desse processo. É dentro da experiência que dificuldades surgem e são resolvidas por meio da investigação. A experiência é o conceito que Dewey usou para denotar a relação entre sujeito e mundos, entre ação e pensamento, entre existência humana e tornar-se conhecedor de *selves* e dos mundos dos quais fazem parte.

Dewey criou a base para seu conceito de experiência em 1896 com um artigo pioneiro, no qual criticava a maneira como o conceito do “arco reflexo” era usado para interpretar a relação entre ação e pensamento, entre ser e saber (Dewey, 1896 [1972]). Nesse artigo, Dewey argumenta contra a noção de que é possível analisar a ação humana como uma sequência mecânica, um “arco reflexo”, consistindo de três eventos separados na seguinte ordem: estímulo sensorial, ideia e ação. O autor considerava o arco reflexo como um mosaico de partes separadas, uma sobreposição mecânica sem conexão, em vez de enxergar a ação e o pensamento como partes de um todo orgânico e integrado (ver também Elkjaer, 2000). O “orgânico” se refere ao fato de que os sujeitos sempre fazem parte de mundos sociais e naturais, e é como participantes desses mundos que a ação e o conhecimento acontecem. A ação e o pensamento não são processos separados e claramente definidos, mas são integrados e conectados. Essa integração do saber e agir é espelhada na ação concreta, tanto corporal quanto verbal.

Dewey argumenta que estímulo, ideia e ação são elementos funcionais da divisão do trabalho, que, juntos, formam um todo, uma situação ou um evento. A ação e o pensamento são, em outras palavras, elementos de uma coordenação orgânica, em vez de um arco reflexo. Um exemplo dessa localização do estímulo é ouvir um som:

Se uma pessoa está lendo um livro, se uma pessoa está caçando, se uma pessoa está observando um lugar escuro em uma noite solitária, se uma pessoa está fazendo um experimento químico; em cada caso, o ruído tem um valor psíquico muito diferente, é uma experiência diferente. Em qualquer caso, o que precede o “estímulo” é um ato completo, uma coordenação sen-

sório-motora. No âmago da questão, o “estímulo” emerge dessa coordenação; ele nasce dela como sua matriz; ele é representado como se fosse uma fuga dela.

(Dewey, 1986 [1972], p. 100)

Um som não é um estímulo independente, pois o seu significado depende da situação em que é ouvido. Nem a resposta é um evento independente que meramente segue o estímulo. A resposta faz parte do estímulo que a define, e um som deve ser classificado como um tipo específico de som (de um animal ou uma agressão violenta) para que seja seguido por uma resposta relevante. Essa classificação tem que ser suficientemente exata para prosseguir por toda a resposta e mantê-la. Não se pode mirar um tiro, atirar e fugir ao mesmo tempo. A resposta, portanto, é uma reação dentro do som e não ao som. A solução, em outras palavras, está embutida na definição do problema. É por isso que Dewey prefere o termo “círculo orgânico” do que “arco reflexo” como metáfora para a relação entre ser e saber.

A noção de Dewey do círculo orgânico contém o esboço do seu trabalho com a definição da sua noção de experiência. Assim, a experiência é uma série de círculos orgânicos conectados, é a sua transação e a relação contínua entre sujeito e mundos. A experiência é uma compreensão do sujeito no mundo, e não do lado de fora e olhando para o mundo, como implicaria uma teoria do espectador do conhecimento. O sujeito-no-mundo é a base para se tornar conhecedor do mundo e de *selves*, pois se fundamenta em um vínculo entre ação e pensamento, entre ser e saber.

## O EQUÍVOCO DA EXPERIÊNCIA

Por volta de 20 anos após Dewey ter escrito seu artigo sobre o arco reflexo, ele fez uma comparação entre a sua concepção da experiência e o significado corriqueiro da experiência. Isso o levou às cinco diferenças seguintes entre uma interpretação corriqueira da experiência e o seu conceito de experiência (Dewey, 1917 [1980]). Em primeiro lugar, a experiência é compreendida tradicionalmente como um conceito epistemológico, cujo propósito é a produção e aquisições de conhecimento, por exemplo, por meio da reflexão sobre a ação (conforme Kolb). Em comparação com isso, o conceito de experiência de Dewey é ontológico e baseia-se na relação transacional entre sujeito e mundos. A orientação epistemológica da experiência significa que é possível omitir situações em que o conhecimento não é o princi-

pal conteúdo ou propósito e não ser capaz de enxergar que a experiência também é emocional e estética. Existe uma diferença entre gostar de uma pintura por causa do seu valor estético e estudar a pintura como um crítico de arte (ver também Bernstein, 1966 [1967]). Não existem experiências sem alguma forma de saber, mas o significado do seu conceito é distorcido se o paradigma para qualquer experiência se torna questão de pensamento consciente. A maioria das vidas humanas consiste em experiências não cognitivas, à medida que os sujeitos agem, divertem-se e sofrem, e isso é experiência.

Não é possível entender o significado do conceito de investigação de Dewey sem reconhecer o valor das experiências estéticas e emocionais do seu conceito de experiência, pois a investigação é uma resposta a um encontro sentido (“emocional”) com um conflito. A investigação começa com uma dificuldade sentida emocionalmente, uma situação incerta, e a investigação é um método para resolver esse conflito. Quando se experimenta algo como o “estômago” ou se apresenta uma resposta emocional a uma situação, a investigação é um modo de ajudar a definir a experiência em um sentido cognitivo e criar significado. Para fazer isso, pode ser necessário ativar experiências semelhantes anteriores, experimentando diferentes maneiras possíveis de atribuir significado à situação em questão e, desse modo, transformar a experiência emocional em algo que possa ser compreendido como uma experiência cognitiva e comunicativa. É assim que uma experiência emocional se torna uma experiência reflexiva; ela se torna uma experiência de aprendizagem e pode se tornar conhecimento, que, por sua vez, pode ajudar a informar a experiência na próxima experiência semelhante com uma situação emocionalmente difícil.

Em segundo lugar, a experiência é compreendida tradicionalmente como uma relação mental e subjetiva interior, em vez de parte das condições objetivas da ação humana que sofre mudanças por meio da resposta humana. Quando a experiência é interpretada como subjetiva, ela está presa à privacidade da ação e dos pensamentos dos sujeitos. Não existe experiência sem um sujeito vivenciando a experiência, mas isso não significa que o ato de experimentar seja unicamente subjetivo e privado. A experiência de compartilhamento é mais que uma metáfora, pois o mundo subjetivo está sempre costurado à experiência subjetiva.

Em terceiro lugar, a experiência é tradicionalmente vista no tempo passado, orientada para o futuro, o dado, em vez do experimental. O conceito de experiência de Dewey, pelo contrário, caracteriza-se pela busca do desconhecido. Na definição desse autor a experiência está conectada com o futuro, pois “vivemos para frente”. O pensamento antecipatório e avante é mais importante para a ação e a cognição do que a recordação. Os sujeitos

não são espectadores passivos que olham o mundo de fora, mas participantes poderosos e orientados para o futuro nos mundos natural e social.

Em quarto, a experiência é tradicionalmente considerada isolada e específica, em vez de contínua e conectada. Para Dewey, porém, a experiência é uma série de situações conectadas (círculos orgânicos) e, mesmo que todas as situações estejam conectadas com outras situações, cada uma delas tem seu caráter único. A experiência, contudo, está tão conectada que é possível usá-la como base para o conhecimento e para orientar ações futuras.

Finalmente, a experiência tem sido vista tradicionalmente como algo além do raciocínio lógico. Não obstante, Dewey argumentava que não existe experiência consciente sem esse tipo de raciocínio. O pensamento antecipatório e a reflexão estão sempre presentes na experiência consciente, por meio de teorias e conceitos, ideias e hipóteses. Este último fator é o contraste mais importante com a interpretação tradicional da experiência. Enfatizando, por um lado, que a experiência não é uma questão primeiramente epistemológica e afirmando, por outro, que o processo sistemático do conhecimento é uma forma de experiência, Dewey queria mostrar que a investigação é o único método para se ter uma experiência. A investigação é desencadeada por situações difíceis e é o meio pelo qual é possível transformar essas situações pela mediação do pensamento e da ação. Ademais, a experiência e a investigação não se limitam ao que é mental e privado. As situações sempre têm elementos subjetivos e objetivos e, por intermédio da investigação, é possível mudar a direção da experiência. Os sujeitos vivem, agem e reagem em mundos objetivos, mas essas transações não são automáticas ou cegas. A experiência é experimental e orientada para o futuro, e os sujeitos usam conceitos e teorias como instrumentos para orientar o processo. Dewey considerava a educação e o ensino como um modo de amparar, por meio da investigação, a direção da experiência. A Figura 5.1 mostra as duas definições de experiência.

Conceito tradicional de experiência	Conceito de experiência de Dewey
Experiência como conhecimento	Conhecimento como um subconjunto da experiência
Experiência como subjetiva	Experiência como subjetiva e objetiva
Experiência como orientada para o passado	Experiência como orientada para o futuro (consequência)
Experiência como experiências isoladas	Experiência como experiências unidas
Experiência como ação	Experiência abrangendo teorias e conceitos e como base para o conhecimento

**Figura 5.1** Comparação entre o conceito tradicional de experiência e o conceito de experiência de Dewey.

## TRANSAÇÃO E PENSAMENTO

A noção de interação e (posteriormente) a noção de transação referem-se à criação e formação mútua de sujeitos em atuação com seus mundos. Os mundos, contudo, vivem suas próprias vidas e estão sujeitos a suas próprias relações, que são o que os sujeitos experimentam. A formação mútua de sujeitos e mundos vai além dos mundos dados, pois os sujeitos são capazes de investigar e olhar para si mesmos, assim como para a situação, e mudar o que é experimentado e a maneira como é experimentado por meio de reinterpretações e reações. Viver é se envolver nas transações que compreendem a experiência, e esta é um processo de vida que muda continuamente e em que novas situações incertas são um convite para responder, um incentivo para investigar e uma oportunidade para pensar de forma crítica reflexiva e ter novas experiências. A educação, na definição escolástica do termo, é uma forma específica de experiência. Na educação, o propósito é orientar o processo da experiência e torná-lo mais gratificante do que se o sujeito fosse deixado por conta própria.

O desenvolvimento da experiência ocorre quando ações e valores habituais são perturbados por encontros com situações difíceis. Essa perturbação pode ser um gatilho para uma análise mais íntima da situação, para investigação e, assim, podem-se ter novas experiências e pode-se criar novo conhecimento. Nem toda experiência, contudo, leva ao conhecimento. Algumas experiências jamais chegam à consciência e à comunicação, mas permanecem emocionais e subscientes. Dewey fala sobre a experiência estética e emocional, sobre felicidade e tristeza também como sendo experiência. Tornar-se conhecedor é apenas uma maneira de se ter experiência; existem muitos outros tipos.

É possível aprender com a experiência, pois ela pode ser usada para criar conexões com o passado e o futuro. Dewey escreve o seguinte sobre a experiência que aponta para o passado e o futuro:

“Aprender com a experiência” é fazer uma conexão para frente e para trás entre o que fazemos com as coisas e o que desfrutamos ou sofremos com as coisas como consequência. Nessas condições, fazer se torna tentar; um experimento com o mundo para descobrir como ele é; a experiência se torna instrução – a descoberta da conexão entre as coisas. Isso leva a duas conclusões importantes para a educação. (1) A experiência é uma questão principalmente ativa-passiva; ela não é principalmente cognitiva. Mas (2) a *medida do valor* de uma experiência está na percepção de relações ou continuidades a que ela leva. Ela inclui a cognição, no grau em que é cumulativa ou leva a algo, ou tem significado.

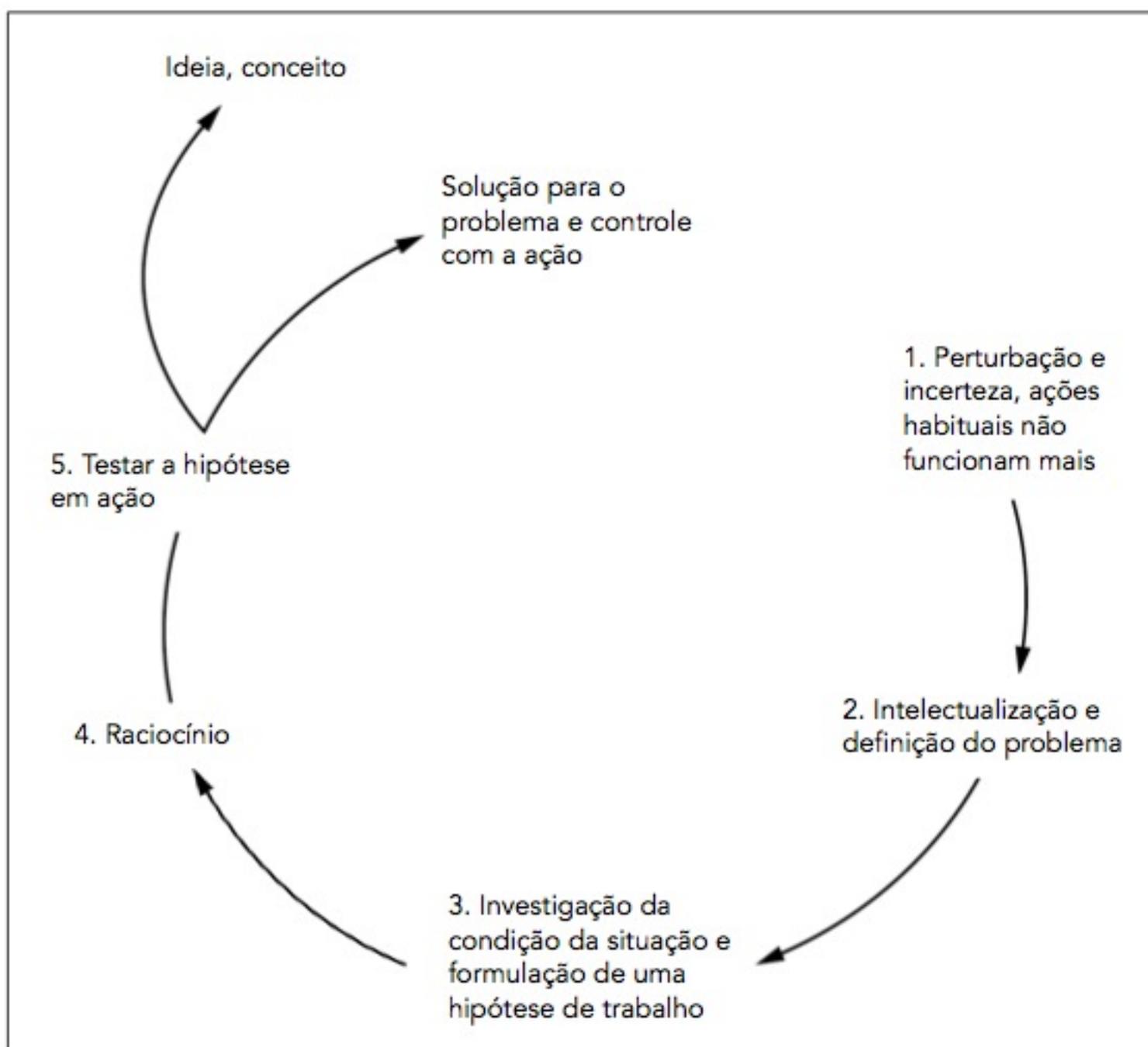
(Dewey, 1916 [1980], p. 147)

A citação ilustra que a experiência de Dewey é uma transação (uma questão “ativa-passiva”) entre sujeito e mundos, e que “nós”, como seres humanos, antecipamos as consequências de nossas ações. A citação, contudo, também mostra que, para que a aprendizagem seja resultado da experiência, a cognição é necessária para criar continuidade na experiência. Esta ocorre por meio da experimentação com o mundo, na qual a cognição é necessária para criar continuidade de pensamento e ações experimentais. A linha divisória entre a experiência não cognitiva e a cognitiva flutua, mas, para que a experiência se torne uma experiência de aprendizagem, no sentido de que possa informar experiências futuras, ela deve sair do campo corporal e não discursivo e entrar para o campo cognitivo e consciente da experiência. Em suma, ela deve se tornar reflexiva e comunicada (com o *self* e o outro) para ser usada mais adiante de maneira antecipatória.

Os sujeitos têm experiências por causa da maneira como vivem suas vidas e por causa da maneira como criam relações com outros sujeitos e mundos. É impossível evitar as experiências. Todavia, é somente por meio da cognição e da comunicação que a experiência pode se tornar experiência de aprendizagem. É nessa busca que a educação, em sua forma mais ampla possível, pode ser útil, pois um professor ou uma pessoa mais experiente pode abrir caminhos para compreensões e ações até então desconhecidas, introduzindo conceitos e teorias que, de outra forma, não seriam acessíveis para o educando.

A investigação é o processo pelo qual os sujeitos se tornam conhecedores. É por meio dela que a experiência ocorre e o conhecimento pode ser criado. Desse processo, fazem parte ideias e hipóteses, conceitos e teorias. Podem ser formuladas hipóteses diferentes, ativando uma mistura de ideias e pensamentos de experiências anteriores. Os conceitos e teorias são usados de forma instrumental e experimental em atos do pensamento (“imaginação”) e em ações corporais em que possam ser testados. Quando um problema é resolvido, um sentimento de controle pode substituir a incerteza por um determinado período. A Figura 5.2 é uma representação gráfica do processo de investigação de Dewey.

O conceito de experiência de Dewey é, como mencionado, diferente de uma compreensão tradicional da experiência, no sentido de que é um construto antológico. Esse conceito está ancorado nos mundos natural e social, pois a experiência ocorre na transação sujeito-mundo. Ele é dirigido para o futuro; a experiência ocorre no processo ativo de viver e a vida é vivida com um olhar no amanhã. A experiência é, segundo Dewey, um caminho intermediário entre a divisão total e constitui uma conexão com o todo. É a partir da experiência (dados empíricos) que o conhecimento pode ser criado, e é por meio das experiências subconscientes que o pensamento



**Figura 5.2** Representação do processo de investigação de Dewey (Miettinen, 2000, p. 65).

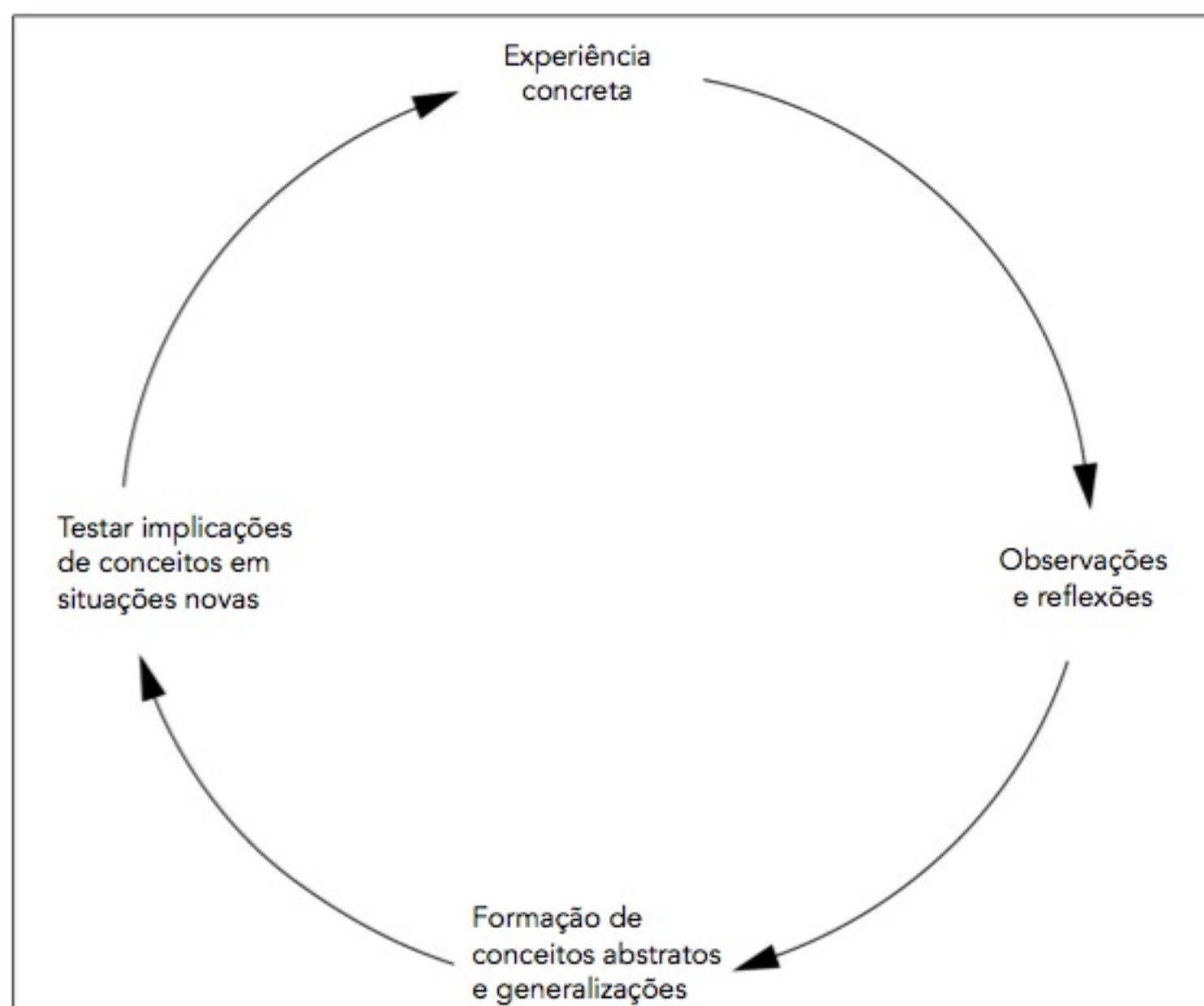
pode ser usado para criar uma conexão com o passado e o futuro e entre ações e consequências. O otimismo de Dewey está em sua crença no valor de desenvolver a experiência individual e coletiva, de modo que os sujeitos possam agir de forma cada vez mais “inteligente” com base em um conhecimento empírico cada vez mais informado.

Usar a experiência conforme a definição anterior pode causar alguns problemas na pesquisa educacional, pois a “experiência” é usada principalmente no sentido tradicional, isto é, como um conceito epistemológico ancorado no passado dos indivíduos e derivado de ações corporais. A definição de experiência de David Kolb será apresentada para ilustrar essa definição alternativa da experiência (Kolb, 1984).

## A DEFINIÇÃO DE EXPERIÊNCIA DE DAVID KOLB

O ciclo de aprendizagem de Kolb baseado na noção de “experiência” é um dos mais citados na pesquisa educacional e merece ser mencionado. A “definição de trabalho” desse autor para a aprendizagem é: “a aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência” (Kolb, 1984, p. 38). Para ele, a experiência não é conhecimento, mas a base para a criação de conhecimento. Kolb diz que não quer desenvolver uma terceira alternativa às teorias behavioristas e cognitivas da aprendizagem, mas “sugerir, pela teoria da aprendizagem experiencial, uma perspectiva holística integrativa sobre a aprendizagem que combine a experiência, a percepção, a cognição e o comportamento” (Kolb, 1984, p. 20-12).

A teoria de Kolb é mais conhecida por seu modelo da aprendizagem experiencial, que ele chama de “Modelo lewiniano da aprendizagem experiencial”. O autor constrói a sua própria teoria a partir desse modelo. Ver a Figura 5.3.



**Figura 5.3** Representação do ciclo de aprendizagem de Kolb (Kolb, 1984, p. 21).

Kolb enfatiza dois aspectos em seu ciclo de aprendizagem. Primeiro, as experiências concretas e imediatas são valiosas para criar significado e para validar o processo de aprendizagem:

A experiência pessoal imediata é o ponto focal para a aprendizagem, conferindo vida, textura e significado pessoal subjetivo a conceitos abstratos e, ao mesmo tempo, proporcionando um ponto de referência concreto e publicamente compartilhado para testar as implicações e a validade de ideias criadas durante o processo de aprendizagem.

(Kolb, 1984, p. 21)

Em segundo lugar, o modelo baseia-se na pesquisa-ação e no ensino laboratorial, que se caracterizam pelo processo de *feedback*. As informações fornecidas pelo *feedback* são o ponto de partida de um processo contínuo, que consiste na ação orientada para objetivos e avaliação das consequências dessa ação. Kolb escreve que cada estágio do modelo se encaixa em formas diferentes de adaptação à realidade ou em diferentes “estilos de aprendizagem”. Uma determinada capacidade ou estilo de aprendizagem individual corresponde a cada estágio individual do modelo:

Para serem efetivos, os aprendizes precisam de quatro tipos diferentes de capacidades – ligadas à experiência concreta, à observação reflexiva, à conceitualização abstrata e à experimentação ativa. Ou seja, eles devem ser capazes de se envolver plenamente, abertamente e sem preconceitos em novas experiências. Devem ser capazes de refletir e observar suas experiências a partir de muitas perspectivas. Devem ser capazes de criar conceitos que integrem suas observações em teorias logicamente sólidas de usar suas teorias para tomar decisões e resolver problemas.

(Kolb, 1984, p. 30)

Assim, apesar de Kolb usar um círculo, é possível considerar cada elemento presente nele como referência a uma capacidade individual diferente. Enquanto Dewey fala sobre integração da ação e do pensamento, Kolb faz uma distinção em seu ciclo de aprendizagem com referência a diferentes capacidades que refletem diferentes estilos de aprendizagem necessários para a ação e o pensamento efetivos. O foco em experiências como subjetivas e retrospectivas é, no ciclo de aprendizagem desse autor, enfatizado pela correlação dos estágios do modelo com diferentes estilos de aprendizagem individual. Isso significa que os estágios no ciclo de aprendizagem nesse não estão conectados entre si de um modo orgânico. Kolb não introduz uma definição de experiência que conecte os estágios, mas combina elementos históricos e teóricos em seu modelo. Ele fala sobre uma “tensão dialética” entre o

experiential e o conceitual, mas resolve essa tensão incluindo ambos como estágios separados do modelo. O resultado não é dialético, pois a lógica dialética mostraria como a experiência e a conceituação são necessárias e condição uma para a outra (Miettinen, 2000).

Quando Kolb adquiriu essa posição proeminente na prática e pesquisa de muitos pesquisadores educacionais, creio que foi porque ele diz algo que parece intuitivamente correto, a saber, que é importante basear o ensino nas experiências dos participantes. Isso significa levar em conta o conhecimento tácito derivado de ações corporais. A ideia é que é apelando para as experiências menos articuladas dos participantes que se pode encontrar a motivação para entender as teorias mais abstratas e gerais. O problema, contudo, é existirem muitas experiências diferentes em uma sala de aula, e o professor raramente conseguir captar a atenção de todos os estudantes referindo-se às suas experiências subjetivas. Do ponto de vista do pragmatismo e da definição de experiência de Dewey, Kolb faz uma distinção entre ação e pensamento, em vez de considerá-los unidos, apesar do seu princípio declarado no conceito de experiência de Dewey.

Dewey provavelmente teria criticado a definição experiential de Kolb para a aprendizagem por concentrar-se unicamente em indivíduos e suas mentes, assim como criticou Lewin por ser “mentalisticamente formado” (Dewey e Bentley, 1949 [1991], p. 125, nota 23). Enquanto a “experiência” de Dewey conecta sujeito e mundos, ação e pensamento, as experiências, para Kolb, permanecem fechadas em uma separação entre as ações e o pensamento dos sujeitos. Kolb quer mostrar que são necessários diferentes estilos de aprendizagem e, para fazê-lo, representa a aprendizagem como sequências separadas em um círculo fechado. Isso acontece às custas da integração não apenas da ação e pensamento, mas também da relação mútua entre sujeito e mundos. Para ele, a experiência é uma questão epistemológica e não de ontologia, apesar da sua visão sobre os estilos de aprendizagem. Isso também significa que não existe espaço para emoção e estética na teoria da aprendizagem de Kolb (Vince, 1998).

## CONCLUSÃO E DISCUSSÃO

Comecei este capítulo dizendo que as sociedades contemporâneas precisam de uma teoria da aprendizagem que possa responder de maneira criativa à diferença e à alteridade. Discuti a definição de experiência de Dewey, que se baseia na transação entre sujeitos e mundos, bem como na relação entre pensamento e ação, ser e saber. A experiência ocorre quando a ação e o pensamento habituais são perturbados e exigem investigação. A in-

investigação começa na emoção, mas pode evoluir para cognição, se a linguagem verbal for usada para definir e resolver a situação perturbadora. O processo de investigação diz respeito às consequências de maneiras diferentes de definir e resolver incertezas. A investigação é um processo experimental, no qual ideias, hipóteses, conceitos e teorias são usados de maneira instrumental como “ferramentas para pensar” e, desse modo, é um processo lúdico, criativo e potencialmente inovador. O resultado da investigação, a nova experiência ou *warranted assertibilities* (conhecimento), portanto, é aberto (falível) e pode ser reinterpretado à luz de novas experiências.

O problema em usar o termo “experiência” é que ele tem várias conotações diferentes na pesquisa educacional, conforme ilustra Kolb. Dewey sabia disso, e sugeriu o termo “cultura” para denotar a sua compreensão e uso mais amplos do termo “experiência”. Outro problema com a compreensão da experiência de Dewey é se é possível abordar o poder e as desigualdades. O termo “prática” pode ser um candidato contemporâneo para incluir o poder e, ao mesmo tempo, denotar o conteúdo da definição de experiência de Dewey.

Uma teoria da aprendizagem que tem a prática como seu centro é descrita nas obras de Jean Lave e Etienne Wenger e na sua compreensão da aprendizagem como a “participação legítima e periférica em comunidades de prática” (Lave, 1993 [1996]; Lave e Wenger, 1991). A compreensão da aprendizagem como participação em comunidades de prática tirou a aprendizagem das garras do individualismo. Ao contrário, a noção de aprendizagem desses autores é ancorada no acesso à participação em comunidades de prática com o propósito de se tornar um profissional competente. Mudar a aprendizagem das mentes internas para as relações sociais também é levá-la para uma área de conflitos e poder. A estrutura social de uma prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem as possibilidades de aprendizagem (Gherardi et al., 1998). A questão crucial é a relação entre a ordem institucional e a experiência dos participantes (Holland e Lave, 2001). Essa é mais uma maneira de descrever a relação entre sujeitos e os mundos de que fazem parte.

Eu, todavia, tenho algumas dificuldades com a aprendizagem baseada na prática. É difícil enxergar a aprendizagem como mais que indução a uma comunidade, isto é, como adaptação e socialização. Isso significa que é difícil entender a renovação da prática, ou seja, entender a criatividade e a inovação. Uma compreensão da aprendizagem como a participação periférica legítima em comunidades de prática tende, em outras palavras, a ignorar o conservadorismo, o protecionismo e a tendência de reciclar o conhecimento, em vez de desafiá-lo criticamente e ampliá-lo. Além disso, pode haver contradições e desigualdades subjacentes que impeçam o crescimento (Fenwick, 2001). As ambivalências e resistências potencialmente construtivas na aprendizagem não

podem ser compreendidas quando o conceito de comunidade é muito enfatizado (Wenger, 1998).

Também é difícil enxergar como o pensamento, os conceitos e as teorias podem fazer parte da aprendizagem em uma compreensão desta baseada na prática. A ação é central ao conceito de aprendizagem de Dewey – não apenas ações entendidas como atos corporais, mas ideias sobre a ação (imaginação, experimentos de pensamento) e “atos da fala” (linguagem e comunicação) também são importantes na definição de aprendizagem desse autor. Os conceitos e teorias têm uma função pedagógica importante, pois podem orientar a formação de novas experiências e novo conhecimento por meio de uma exploração rigorosa do passado. Essa experiência, por sua vez, pode ser usada para informar o futuro. Parafraseando Dewey, uma mentalidade científica faz, e deve fazer, parte das vidas das pessoas. Essa mentalidade é demonstrada empregando ainda mais investigação informada e pensamento reflexivo. A aprendizagem, porém, não é o mesmo que transformação e mudança de conduta, pois ela pode resultar em uma compreensão maior de um fenômeno, que não pode ser observado necessariamente como uma conduta modificada.

O conceito experiencial e orientado para o futuro de Dewey para aprendizagem serve como uma teoria abrangente e contemporânea da aprendizagem, que enfatiza a criatividade e a inovação. Isso leva a uma necessidade maior de educar para a investigação, de pensamento crítico e reflexivo das incertezas e desafios da vida em uma sociedade global, com sua demanda constante de responsividade à mudança. Isso significa que devemos aprender a viver, em vez de adquirir um currículo fixo. A história, obviamente, não é desimportante, mas não deve ser transmitida como um “corpo de conhecimento” estático, mas como parte da investigação de desafios contemporâneos. Talvez, como educadores, devemos procurar outro termo em vez de “diferença” – um termo que possa ser usado atualmente e que compreenda a variedade de significados que Dewey desejava com sua “experiência” e, mais adiante, com sua interpretação da “cultura”. Isso significa um termo que compreenda o fato de que a aprendizagem diz respeito à vida e, assim, ela é “vitalícia”. O termo “prática” é um candidato, mas também vem com suas próprias dificuldades, conforme mencionado.

## REFERÊNCIAS

- Bernstein, R. J. (1966 [1967]). *John Dewey*. New York: Washington Square Press, Inc.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Dewey, J. (1896 [1972]). The reflex arc concept in psychology. In J. A. Boydston (Ed.), *Early Works 5* (pp. 96-109). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1916 [1980]). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. In J. A. Boydston (Ed.), *Middle works 9*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1917 [1980]). *The need for a recovery of philosophy*. In J. A. Boydston (Ed.), *Middle works 10* (pp. 3-48). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933 [1986]). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. In J. A. Boydston (Ed.), *Later works 8* (pp. 105-352). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938 [1986]). *Logic: The theory of inquiry*. In J. A. Boydston (Ed.), *Later works 12*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J., Bentley, A. F. (1949 [1991]). *Knowing and the known*. In J. A. Boydston (Ed.), *Later works 16* (pp. 1-294). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Elkjaer, B. (2000). *The continuity of action and thinking in learning: Re-visiting John Dewey*. *Outlines. Critical Social Studies*, 2, 85-101.
- Fenwick, T. (2001). *Tides of change: New themes and questions in workplace learning*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 92, 3-17.
- Gherardi, S., Nicolini, D. e Odella, F. (1998). *Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum*. *Management Learning*, 29(3), 273-297.
- Holland, D. e Lave, J. (2001). *History in person: An introduction*. In D. Holland and J. Lave (Eds.), *History in person: Enduring struggler, contentious practice, intimate identities* (pp. 3-33). Santa Fe e Oxford: School of American Research Press and James Currey.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience at the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lave, J. (1993 [1996]). *The practice of learning*. In S. Chaiklin e J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 3-32). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Miettinen, R. (2000). *The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action*. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72.
- Scheffler, I. (1974 [1986]). *Four pragmatists: A critical introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*. London and New York: Routledge and Paul.
- Vince, R. (1998). *Behind and beyond Kolb's learning cycle*. *Journal of Management Education*, 22(3), 304-319.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

# Visão geral sobre a 6 aprendizagem transformadora

*Jack Mezirow*

O conceito de “aprendizagem transformadora” foi proposto em 1978 por Jack Mezirow, professor de educação de adultos no Teachers College da Universidade Columbia, em Nova York. Por muitos anos, ele foi consultor em educação de adultos em vários países em desenvolvimento, inspirado pelo brasileiro Paulo Freire e o alemão Jürgen Habermas, entre outros. Todavia, foi na conexão com a educação de mulheres adultas nos Estados Unidos que ele descobriu um tipo amplo de aprendizagem, relacionado com mudanças na própria identidade. Mais adiante, Mezirow desenvolveu o conceito da aprendizagem transformadora em diversos textos e trabalhou com ele na prática, inclusive no renomado programa de doutoramento do Adult Education Guided Independent Study (AEGIS). No capítulo a seguir, que foi publicado inicialmente em 2006 em *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*, de Peter Sutherland e Jim Crowther (orgs.), Mezirow recapitula a história e os principais aspectos do conceito de aprendizagem transformadora, discutindo diversos pontos de crítica e sugestões de ampliação que foram propostos ao longo dos anos. Dessa maneira, o capítulo pode ser considerado uma síntese final do seu trabalho.

## INTRODUÇÃO

O conceito de aprendizagem transformadora foi introduzido no campo da educação de adultos em 1978, em um artigo que intitulei como “Perspective Transformation”, publicado na revista norte-americana *Adult Education*

*Quarterly*. O artigo apela para o reconhecimento de uma dimensão crítica da aprendizagem na idade adulta, que nos proporciona reconhecer e reavaliar a estrutura das hipóteses e expectativas que estruturam os nossos pensamentos, sentimentos e ações. Essas estruturas de significados constituem uma “perspectiva de significado” ou modelo de referência.

Entre as influências no desenvolvimento desse conceito, estavam a “conscientização” de Freire, os “paradigmas” de Kuhn, o conceito de “conscientização” do movimento das mulheres, os escritos e a prática do psiquiatra Roger Gould, dos filósofos Jürgen Habermas, Harvey Siegal e Herbert Fingert, e a minha observação da experiência transformadora da minha esposa, Edee, como um adulto que voltava a estudar, para concluir a sua graduação no Sarah Lawrence College, em Nova York.

A base de pesquisa para o conceito evoluiu a partir de um estudo de abrangência nacional, o qual abordou mulheres que voltavam a estudar em faculdades comunitárias nos Estados Unidos (Mezirow, 1978). O estudo usou a metodologia da teoria fundamentada para fazer um intensivo estudo de campo com estudantes de 12 programas universitários variados, descrições analíticas amplas de outros 24 programas e 314 respostas a um questionário postal.

Posteriormente, formou-se um movimento pela aprendizagem transformadora no cenário norte-americano da educação de adultos, envolvendo cinco conferências internacionais, com mais de 300 apresentações de trabalhos, a publicação de muitos artigos científicos, mais de uma dúzia de livros e um número estimado de 150 dissertações de doutorado sobre a aprendizagem transformadora nos campos da educação de adultos, saúde e bem-estar social.

## FUNDAMENTOS

Habermas (1981) faz uma distinção criticamente importante entre a aprendizagem instrumental e a comunicativa. A aprendizagem instrumental diz respeito à aprendizagem envolvida em controlar ou manipular o ambiente, em melhorar o desempenho ou a capacidade de fazer previsões. Buscamos validação testando empiricamente opiniões contestadas sobre a veracidade de uma afirmação – que algo é como pretende ser. A aprendizagem instrumental está envolvida em aprender a projetar carros, construir pontes, diagnosticar doenças, obturar dentes, prever o clima e calcular a contabilidade, assim como na investigação científica e matemática. A lógica evolutiva da aprendizagem instrumental é hipotético-dedutiva.

A aprendizagem comunicativa envolve entender o que as pessoas querem dizer quando se comunicam com você – em uma conversa, ou por meio

de um livro, um poema, uma obra de arte ou uma apresentação de dança. Para validar uma compreensão na aprendizagem comunicativa, deve-se avaliar não apenas a acurácia ou a veracidade do que está sendo comunicado, mas a intenção, as qualificações, a confiabilidade e a autenticidade da pessoa que se comunica. Dizer a uma pessoa que a ama pode ter muitos significados. Sentimo-nos mais seguros quando a pessoa que nos prescreve remédios tem formação como médico ou farmacêutico.

O propósito do discurso comunicativo é chegar ao melhor juízo, e não avaliar uma opinião verdadeira, como na aprendizagem instrumental. Para tal, deve-se avaliar e entender, no sentido intelectual e empático, o modelo de referência do outro e procurar um consenso com a variedade mais ampla possível de experiências e pontos de vista relevantes. Nossos esforços devem estar voltados para buscar um consenso entre adultos informados que se comunicam, quando isso for possível, mas, no mínimo, entender claramente o contexto das hipóteses daqueles que discordam. A lógica evolutiva da aprendizagem comunicativa é analógico-abdutiva.

Para Habermas, o discurso que leva a um consenso pode estabelecer a validade de uma opinião. É por isso que as nossas conclusões sempre são tentativas: sempre poderemos encontrar pessoas com novas evidências, argumentos ou perspectivas. Assim, a diversidade de experiências e a inclusão são essenciais à nossa compreensão. É importante reconhecer que as únicas alternativas a esse método dialético de investigação para entender o significado da nossa experiência é contar com a tradição, uma autoridade ou a força.

Ao sugerir condições ideais específicas para o discurso humano, Habermas nos forneceu os fundamentos epistemológicos que definem as condições ideais para aprendizagem e educação de adultos. As condições também proporcionam uma base para um comprometimento social dos educadores de adultos, de buscar uma sociedade que promova esses ideais. Para participarem livre e plenamente do discurso, os educandos devem:

- ter informações acuradas e completas;
- estar livres de coerções, autoenganos, distorções e ansiedades imobilizadoras;
- estar abertos a pontos de vista alternativos – empáticos, cuidadosos em relação ao que as pessoas pensam e sentem, sem fazerem juízos;
- ser capazes de compreender, de ponderar as evidências e de avaliar os argumentos objetivamente;
- ser capazes de se tornarem cientes do contexto das ideias e refletirem criticamente sobre hipóteses, incluindo as próprias;
- ter oportunidades iguais para participarem dos diversos papéis do discurso;

- ter um teste da validade até que novas perspectivas, evidências ou argumentos sejam encontrados e validados por meio do discurso, de forma a gerar um juízo melhor.

## A TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

A aprendizagem transformadora é definida como o processo pelo qual transformamos modelos de referência problemáticos (mentalidades, hábitos mentais, perspectivas de significados) –, conjuntos de hipóteses e expectativas – para torná-los mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar. Esses modelos são melhores porque são mais prováveis de gerar ideias e opiniões que se mostrem mais verdadeiras ou justificadas para orientar a ação.

Os modelos de referência são as estruturas culturais e linguísticas por meio das quais interpretamos significados, atribuindo coerência e significância à nossa experiência. De maneira seletiva, eles moldam e delimitam a nossa percepção, cognição e sentimentos, predispondo as nossas intenções, opiniões, expectativas e propósitos. Essas pré-concepções definem a nossa “linha de ação”. Uma vez definidas ou programadas, avançamos automaticamente de uma atividade mental ou comportamental específica para outra, e temos uma forte tendência a rejeitar ideias que não se encaixem em nossas pré-concepções.

Um modelo de referência abrange componentes cognitivos, conativos e afetivos, pode operar dentro ou fora da consciência e é composto por duas dimensões: um hábito mental e pontos de vista resultantes. Os hábitos mentais são modos habituais, amplos, abstratos e orientadores de pensar, sentir e agir, influenciados por hipóteses que constituem um conjunto de códigos. Esses códigos ou cânones podem ser culturais, sociais, linguísticos, educacionais, econômicos, políticos, psicológicos, religiosos, estéticos e outros. Os hábitos mentais são articulados em um ponto de vista específico – o conjunto de ideias, memórias, juízos de valor, atitudes e sentimentos que moldam uma interpretação particular. Os pontos de vista são mais acessíveis à consciência, ao *feedback* das outras pessoas. Um exemplo de um hábito mental é o etnocentrismo, a predisposição a considerar pessoas fora do próprio grupo como inferiores, indignas de confiança ou menos aceitáveis. Um ponto de vista resultante é o complexo de sentimentos, opiniões, atitudes e juízos negativos que podemos ter em relação a determinados indivíduos ou grupos com características diferentes das nossas. Ter uma experiência positiva com algum desses grupos pode mudar um ponto de vista etnocêntrico, mas não mudar, necessariamente, o hábito mental etnocêntrico relacionado com outros grupos.

A aprendizagem transformadora pode ocorrer na aprendizagem instrumental. Isso, geralmente, envolve aprendizagem orientada para tarefas específicas. Na aprendizagem comunicativa, como no exemplo etnocêntrico, a aprendizagem transformadora, geralmente, envolve autorreflexão crítica. Todavia, elementos da aprendizagem orientada para tarefas e da autorreflexão crítica podem ser encontrados nos dois tipos de aprendizagem. Os hábitos mentais envolvem a maneira como o indivíduo categoriza a experiência, as opiniões, as pessoas, os fatos e a si mesmo. Podem envolver as estruturas, regras, critérios, códigos, esquemas, padrões, valores, traços de personalidade e disposições que fundamentam os nossos pensamentos, sentimentos e ações.

As perspectivas de significados ou hábitos mentais incluem o:

- *Sociolinguístico* – envolvendo o cânone cultural, normas sociais, costumes, ideologias, paradigmas, modelos linguísticos, jogos linguísticos, orientações políticas e a socialização secundária (pensar como um professor, médico, policial ou administrador), hábitos mentais de culturas ocupacionais ou organizacionais.
- *Moral-ético* – envolvendo a consciência, normas e valores morais.
- *Estilos de aprendizagem* – preferências sensoriais, foco em todos ou partes, no concreto ou abstrato, em trabalhar sozinho ou cooperativamente.
- *Religioso* – comprometimento com doutrinas, visões de mundo espirituais ou transcendentais.
- *Psicológico* – teorias, esquemas, roteiros, autoconceito, traços ou tipos de personalidade, proibições parentais reprimidas, padrões de resposta emocional, disposições.
- *Saúde* – modos de interpretar problemas de saúde, reabilitação, experiência de quase-morte.
- *Estético* – valores, gostos, posturas, padrões, juízos de beleza, *insight* e autenticidade de expressões estéticas, como o sublime, o feio, o trágico, o jocoso, o banal.

A teoria da aprendizagem transformadora, da forma como a interpretei, é uma epistemologia metacognitiva do raciocínio evidencial (instrumental) e dialógico (comunicativo). O raciocínio é compreendido como o processo de propor e avaliar uma ideia. A aprendizagem transformacional é uma dimensão adulta da avaliação racional, envolvendo a validação e a reformulação de estruturas de significados.

O processo da aprendizagem transformadora envolve:

- Refletir criticamente sobre a fonte, a natureza e as consequências de hipóteses relevantes – nossas e de outras pessoas.

- Determinar que algo é verdadeiro (como pretende ser), na aprendizagem instrumental, usando métodos de pesquisa empírica.
- Chegar a ideias mais justificadas, na aprendizagem comunicativa, participando de forma livre e plena de um discurso contínuo informado.
- Agir de acordo com a nossa perspectiva transformada – tomamos uma decisão e vivemos o que passamos a crer até encontrarmos novas evidências, argumentos ou uma perspectiva que torne essa orientação problemática e exija uma reavaliação.
- Adquirir uma disposição – tornar-se criticamente reflexivo em relação às nossas próprias hipóteses e às de outras pessoas, para buscar a validação de nossos *insights* transformadores, pela participação mais livre e plena do discurso e implementação de nossa decisão de agir conforme um *insight* transformado.

As transformações podem ser *memoráveis* – grandes reorientações súbitas no hábito mental, muitas vezes, associadas a crises de vida significativas – ou *cumulativas*, uma sequência progressiva de *insights* que resulta em mudanças de ponto de vista e levam a uma transformação nos hábitos mentais. A maioria da aprendizagem transformadora ocorre fora da consciência; a intuição substitui a reflexão crítica sobre hipóteses. Os educadores ajudam os educandos a trazer esse processo à consciência e a melhorar a sua capacidade e inclinação dos educandos para se envolverem na aprendizagem transformadora.

Em nosso estudo de mulheres que voltaram a estudar, as transformações, muitas vezes, seguiam as seguintes fases de significação, tornando-se esclarecidas:

- um dilema desorientador;
- a autoanálise com sentimentos de medo, raiva, culpa ou vergonha;
- uma avaliação crítica de hipóteses;
- o compartilhamento do reconhecimento do próprio descontentamento e do processo de transformação;
- a exploração de opções para novos papéis, relações e ações;
- o planejamento de um curso de ação;
- a aquisição de conhecimento e habilidades para implementar os planos;
- a experimentação provisória de novos papéis;
- a construção de competência e autoconfiança em novos papéis e relações;
- uma reintegração à própria vida, com base em condições ditadas pela nova perspectiva.

Os dois principais elementos da aprendizagem transformadora são, primeiramente, a reflexão crítica ou autorreflexão crítica sobre hipóteses – avaliação crítica das fontes, natureza e consequências de nossos hábitos mentais – e, em segundo lugar, participar de forma plena e livre do discurso dialético para validar o melhor juízo reflexivo – o que King e Kitchener definem como o juízo que envolve “o processo que o indivíduo evoca para monitorar a natureza epistêmica de problemas e o valor verdadeiro de soluções alternativas” (1994, p. 12).

## QUESTÕES

### Emoção, intuição, imaginação

Educadores de adultos levantaram questões importantes relacionadas com a teoria da transformação. Uma delas tem a ver com a necessidade de mais esclarecimento e ênfase no papel desempenhado pelas emoções, intuição e imaginação no processo de transformação. Essa crítica à teoria é justificada. O processo pelo qual interpretamos nossas ideias tacitamente envolve valores considerados óbvios, estereótipos, atenção altamente seletiva, compreensão limitada, projeção, racionalização, minimização ou negação. É por isso que devemos ser capazes de avaliar criticamente e validar as hipóteses que sustentam as nossas ideias e expectativas, bem como as de outras pessoas.

Nossas experiências com as pessoas, coisas e fatos se tornam realidade quando as tipificamos. Esse processo tem muito a ver com a maneira como passamos a associá-las à nossa necessidade pessoal por justificação, validade e um senso de *self* convincente e real. As expectativas podem ser de fatos ou de ideias relacionadas com as reações involuntárias do indivíduo aos fatos – como o indivíduo espera subjetivamente ser capaz de lidar com eles. Nossas expectativas afetam poderosamente a maneira como interpretamos a experiência; elas tendem a se tornar profecias autorrealizáveis. Temos uma propensão a fazer juízos categóricos.

O imaginar de como as coisas poderiam ser diferentes é central ao início do processo transformador. Como o processo de transformação costuma ser uma passagem difícil e altamente emocional, torna-se necessária e devida uma grande quantidade de *insights* sobre o papel da imaginação. Como muitas experiências transformadoras ocorrem fora da consciência, sugiro que, nessas situações, a intuição substitua a autorreflexão crítica. Essa é mais uma noção que exige desenvolvimento conceitual.

Tenho tentado diferenciar o papel do educador de adultos no trabalho com educandos que estão tentando lidar com as transformações e o do psicoterapeuta, sugerindo que a diferença de função diz respeito ao grau de ansiedade gerado pela experiência transformadora. Também se mostra necessário conhecer melhor o processo de aprendizagem transformadora que ocorre fora da consciência.

## Aprendizagem descontextualizada

Outra crítica importante cita a minha ênfase em um conceito de racionalidade que é considerado um modelo anistórico e universal que leva a uma visão “descontextualizada” da aprendizagem – que não lida diretamente com considerações e questões de contexto –, ideologia, cultura, poder e diferenças de raça-classe-gênero.

A epistemologia da racionalidade evidencial e discursiva envolve o raciocínio – propondo e avaliando razões para certo juízo. Central a esse processo é a autorreflexão crítica sobre hipóteses e o discurso crítico-dialético. É claro que influências como poder, ideologia, raça, classe e diferenças de gênero e outros interesses muitas vezes estão envolvidos ou são fatores importantes. Todavia, essas influências podem ser avaliadas racionalmente, com ações sociais adotadas adequadamente, quando justificadas.

Siegal (1988) explica que a racionalidade está incorporada na evolução das tradições. À medida que a tradição evolui, também evoluem os princípios que definem e avaliam as razões. Esses princípios determinam a sua força e podem mudar, mas a racionalidade permanece a mesma: juízo e ação de acordo com a razão. Um pensador crítico é aquele movido apropriadamente por razões. Essa é, reconhecidamente, uma orientação incomum. Existem aqueles que sempre argumentam, com muita convicção, que a educação – e, de fato, a própria natureza da aprendizagem e da racionalidade – serve e deve servir a uma determinada ideologia, religião, teoria psicológica, sistema de poder e influência, ação social, cultura, forma de governo ou sistema econômico.

Esse hábito mental familiar postula que a aprendizagem, a educação de adultos e a racionalidade devem, por definição, ser servos desses mestres. Uma epistemologia racional da aprendizagem adulta sustenta a promessa de prevenir que a educação de adultos se torne, como a religião, o preconceito e a política, a racionalização de um interesse velado, conferindo-lhe a aparência de causa. A aprendizagem transformadora é, essencialmente, um processo metacognitivo de *reavaliar razões*, sustentando as nossas problemáticas perspectivas de significados.

## Ação social

Uma ênfase importante de críticas à teoria da transformação, como a conceituei, tem sido a ausência de ênfase na ação social. A educação de adultos sustenta que um objetivo importante é promover mudanças sociais. A teoria da transformação também afirma que a educação de adultos deve se dedicar a promover mudanças sociais, modificar práticas, normas, instituições e estruturas socioeconômicas opressoras para permitir que todos participem de forma mais plena e livre do discurso reflexivo e adquiram disposição crítica e juízo reflexivo. A aprendizagem transformadora concentra-se em criar a base, em *insight* e compreensão, que é essencial para aprender a fazer a ação social efetiva em uma democracia.

Conforme observa Dana Villa em *Socratic Citizenship* (2001), um dos nossos modelos de referência habituais é estar disposto a enxergar tudo que seja baseado em causas, relacionado com grupos ou orientado para serviços como o núcleo da “boa cidadania”, e tudo que simplesmente discorde ou diga “não” como de pouco valor. A contribuição original de Sócrates foi a introdução da autorreflexão crítica e do individualismo como padrões essenciais de justiça e obrigação cívica em uma democracia. Ele criticava os hábitos mentais corriqueiros de seus concidadãos, relacionados com os requisitos da justiça e da virtude. Ele tentou distanciar o pensamento e a reflexão moral das limitações do juízo e ação de políticos arbitrários – buscando uma disposição de reflexão crítica sobre as hipóteses e a autoformação moral dos cidadãos como uma condição da vida pública.

Habermas (1981) sugere que a reflexão crítica sobre hipóteses e o discurso crítico baseado no juízo reflexivo – as dimensões fundamentais da aprendizagem transformadora – são características do nível mais elevado de moralidade adulta.

## Crítica à ideologia

O educador de adultos Stephen Brookfield (1991) desafiou a amplitude da aprendizagem transformadora tal qual a conceituei. Ele escreve:

Para que algo valha como um exemplo de aprendizagem, análise ou reflexão crítica, acredito que as pessoas interessadas devem se envolver em um tipo de análise de poder sobre a situação ou contexto em que a aprendizagem está ocorrendo. Elas também devem tentar identificar os pressupostos que consideram caros, os quais, na verdade, estão destruindo seu senso de bem-estar e servindo aos interesses de outrem: ou seja, pressupostos hegemônicos.

(Brookfield, 1991, p. 126)

Para Brookfield, as ideologias são conjuntos pejorativos de “valores, opiniões, mitos, explicações e justificativas que parecem, evidentemente, verdadeiros e são moralmente desejáveis” (1991, p. 129).

Ele não está sugerindo uma crítica de todas as ideologias relevantes, o ponto de vista da teoria da transformação na educação de adultos. O autor é bastante específico ao dizer que a reflexão crítica, como crítica da ideologia, “concentra-se em ajudar as pessoas a obterem uma consciência de como o capitalismo molda sistemas de crenças e pressupostos (i.e., ideologias) que justificam e mantêm a desigualdade econômica e política” (1991, p. 341). As questões suscitadas aqui são ecoadas na pedagogia crítica.

### Pedagogia crítica

A pedagogia crítica, e sua atual forma de educação popular na América Latina, é um programa educacional para adultos que evolui a partir do trabalho de alfabetização de Paulo Freire, o qual atribui prioridade a uma análise orientada de como a ideologia, o poder e a influência causam impactos e desvantagens específicas sobre as vidas imediatas dos analfabetos. O educador os ajuda a aprender a ler no processo de planejar e assumir um papel ativo na ação social coletiva para produzir mudanças. Existe uma práxis de estudo e ação transformadores.

Para a pedagogia crítica, o aprendiz crítico, prototipicamente um camponês analfabeto, não apenas passa a reconhecer a injustiça, mas, junto com tal reconhecimento, participa ativamente da ação política e social específica que é necessária para mudá-la. O processo e os problemas envolvidos na ação política coletiva e informada, em uma democracia funcional, raramente são abordados na literatura da pedagogia crítica.

Burbules e Burk (1999) observam que, na pedagogia crítica, tudo está aberto à reflexão, exceto as premissas e categorias da pedagogia crítica em si, e comentam que “existe uma pressuposição de como deve ser uma compreensão ‘crítica’ que ameace se tornar um tipo próprio de restrição” (1999, p. 54). “Na perspectiva do pensamento crítico, a pedagogia crítica atravessa o patamar entre ensinar de forma crítica e doutrinar” (1999, p. 55). A teoria da transformação, na educação de adultos, por outro lado, envolve como pensar criticamente sobre os próprios pressupostos que sustentam as perspectivas e desenvolver o juízo reflexivo no discurso com relação a ideias, valores, sentimentos e autoconceito. Não significa pensar principalmente por um viés político; para a ideologia e a pedagogia críticas esse é um pressuposto falso.

## Cosmologia

A cosmologia é o estudo do universo como um sistema racional e organizado. No livro *Expanding the Boundaries of Transformative Learning* (2002), Edmund O'Sullivan e seus colegas no Ontario Institute for Studies in Education, da Universidade de Toronto, vão muito além da preocupação única da pedagogia crítica com as dimensões política e social do capitalismo, de modo a contemplar questões ligadas ao meio ambiente, espiritualismo e autoconceito, no que chamam de “aprendizagem transformadora integral”:

A aprendizagem transformadora envolve experimentar uma mudança estrutural profunda nas premissas básicas do pensamento, sentimento e ação. É uma mudança de consciência que, de forma dramática e permanente, altera o nosso estar no mundo. Essa mudança envolve a nossa compreensão sobre nós mesmos e as nossas autolocalizações; nossos relacionamentos com outros seres humanos e o mundo natural; nossa compreensão das relações de poder em estruturas interconectadas de classe, raça e gênero; nossa consciência corporal; nossas visões de abordagens alternativas à vida e nosso sentido das possibilidades de justiça social, paz e felicidade pessoal.

(O'Sullivan et al., 2002, p. 11)

“O criticismo transformador”, conceituado a partir dessa perspectiva, postula uma crítica à “adequação formativa” da cultura dominante e propicia uma visão de uma forma alternativa de cultura e indicações concretas de como abandonar elementos inadequados e criar novas formas culturais mais apropriadas. Elas sugerem que esses elementos devem formar um novo tipo de educação integral.

A identificação, por O'Sullivan e colaboradores, da aprendizagem transformadora com o movimento rumo à realização de uma concepção audaciosa de uma nova cosmologia vai muito além do foco político da pedagogia crítica. Todavia, compartilha a mesma limitação de não apresentar ou convidar a uma avaliação crítica de suas hipóteses e categorias básicas. Essa avaliação deveria considerar a definição e a validade de cada um dos cinco componentes designados em sua definição de transformação, as hipóteses ligadas ao papel da educação e da educação de adultos como o principal veículo para promover a ampla transformação multidimensional que imaginam e como podemos entender a epistemologia da aprendizagem transformadora na idade adulta, particularmente o papel da racionalidade, da reflexão crítica sobre pressupostos epistêmicos e do discurso no contexto dessa teoria.

## PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

### Desenvolvimento construtivista

Os psicólogos construtivistas do desenvolvimento acreditam que o desenvolvimento envolve o movimento através de uma sequência previsível de “formas” (modelos de referência ou sistemas de significados), que culmina no desenvolvimento da capacidade adulta e, em alguns adultos, na capacidade e disposição para se envolver nos processos transformadores da autorreflexão crítica e do juízo reflexivo por meio do discurso.

Robert Kegan (2000) identifica cinco formas de produção de significados ao longo da vida. Essas formas mentais incluem o perceptual/impulsivo, o concreto/opinioso, o socializado, a mente de autoautoria e a mente autotransformadora, que inclui a capacidade de autorreflexão. Ele delinea as capacidades da idade adulta: ser capaz de pensar de forma abstrata, construir valores e ideais, introspecção, subordinar interesses de curto prazo ao bem-estar de um relacionamento e orientar-se e identificar-se com as expectativas de grupos e relacionamentos individuais dos quais se deseja fazer parte. Normalmente, alguns indivíduos levam duas décadas para desenvolver essas capacidades, e mais tempo ainda para outras.

Mary Belenky e colaboradores (1986) identificaram seis formas de saber: silenciado, recebido, subjetivo, separado, conectado e construído. O sabedor conectado entra na perspectiva do outro e tenta enxergar o mundo pelos seus olhos. Essa é uma dimensão essencial da aprendizagem transformadora.

King e Kitchener (1994) têm evidências consideráveis para sustentar a afirmação de que é apenas na idade adulta que os pressupostos epistêmicos permitem o verdadeiro pensamento reflexivo em um movimento de sete estágios. O sétimo estágio envolve entender conceitos abstratos do conhecimento como um sistema; o conhecimento é resultado do processo de investigação racional para construir uma compreensão informada. Esse estágio é comparável à capacidade adulta de participar efetivamente do discurso na teoria da transformação.

### Distorção psíquica

A teoria “epigenética” do psiquiatra Roger Gould sobre o desenvolvimento adulto (1978) sustenta que fatos traumáticos da infância podem gerar proibições que, ainda que submirjam da consciência na idade adulta, continuam a gerar sentimentos de ansiedade que inibem ações adultas quando existe risco de violação. Essa dinâmica resulta em uma função perdida – a capacidade de correr riscos, sentir-se sensual, terminar um trabalho –, que deve ser recuperada para que o indivíduo se torne um adulto plenamente funcional. A aprendizagem adulta mais significativa ocorre em conexão com as transições ao longo da vida. Como esta é a época para recuperar funções

perdidas, o indivíduo precisa de ajuda para identificar a ação bloqueada específica e a fonte e natureza da perturbação para agir. Ele precisa de ajuda para diferenciar a ansiedade que é em função do trauma da infância e a ansiedade justificada pela situação da sua vida adulta imediata.

Gould acredita que educadores de adultos informados podem ajudar o indivíduo a aprender a lidar com distorções psicológicas existenciais comuns, assim como conselheiros de adultos e terapeutas. Ele desenvolveu um programa de computador interativo de autoestudo dirigido para educandos adultos lidarem com as transições da vida. Educadores e conselheiros prestam apoio emocional e ajudam o educando a pensar sobre as escolhas propostas pelo programa.

## Terapia do esquema

Conforme descrito por Bennett-Goleman (2001), a terapia do esquema é uma adaptação da psicoterapia cognitiva que se concentra em reparar modelos de referência emocionais, como hábitos emocionais desadaptativos, um perfeccionismo implacável ou o sentido de privação emocional. Esse autor combina a atenção plena, um conceito budista, definida aqui como uma consciência meditativa e refinada, com *insights* da neurociência cognitiva. Os indivíduos podem aplicar a atenção plena em *workshops* para entenderem seus padrões de reatividade emocional. Os principais esquemas são:

[...] não ser amado, o medo de que as pessoas nos rejeitariam se nos conhecessem realmente; desconfiança, a suspeita constante de que aqueles que são próximos de nós nos trairão; exclusão social, o sentimento de não fazer parte; fracasso, a sensação de que não teremos sucesso no que fazemos; subjugação, sempre ceder aos desejos e demandas dos outros; e merecimento, a sensação de ser especial e, portanto, além de regras e limites comuns.

(Bennett-Goleman, 2001, p. 11)

A atenção plena permite que o indivíduo separe as experiências específicas da sobreposição de reações mentais e emocionais a elas. Nesse ínterim, existe espaço para analisar se abrigamos pressupostos distorcidos, ideias sem fundamento ou percepções deformadas. Podemos ver as maneiras como nossos pensamentos e sentimentos nos definem à medida que vêm e vão – podemos até enxergar as nossas lentes habituais.

(Bennett-Goleman, 2001, p. 53)

Como modelos de referência, os esquemas são a maneira como a mente organiza, retém e age em relação a uma determinada tarefa, mas também determinam seletivamente aquilo a que prestamos atenção e o que consideramos irrelevante. Quando as emoções intervêm, os esquemas podem determinar o

que é admitido à consciência e podem proporcionar um plano de ação em resposta. Os esquemas são modelos mentais da experiência.

Bennett-Goleman (2001) descreve o processo envolvido em desafiar e mudar os pensamentos do esquema:

- Tornar-se atento ao sentimento ou pensamentos típicos associados ao esquema. Concentrar-se em todos os seus pensamentos, emoções e sensações corporais – devidos aos quais o esquema é ativado. Testar se está reagindo demasiadamente.
- Tornar-se ciente dos pensamentos do esquema e reconhecer que eles podem ser distorções.
- Desafiar esses pensamentos. Reconhecer que aprendeu, por meio da autorreflexão crítica, que eles contêm pressupostos falsos. Validar seus *insights* transformadores, envolvendo-se em um discurso com outra pessoa que tenha uma compreensão mais realista do assunto.
- Usar reformulação empática para reconhecer a realidade do esquema, enquanto coloca em palavras um quadro mais acurado da situação.

## Individuação – psicologia junguiana

Patricia Cranton (1994) interpreta a teoria de Jung sobre o tipo psicológico para integrar seu conceito ao da teoria da aprendizagem transformadora na educação de adultos. As predisposições psicológicas do indivíduo formam um tipo de hábito mental. Isso envolve dois processos inter-relacionados: tornarmo-nos mais cientes e entendemos a nossa própria natureza, enquanto, ao mesmo tempo, individualizamo-nos do resto da humanidade à medida que descobrimos quem somos.

Jung descreve um *continuum* pelo qual o indivíduo pode diferenciar duas maneiras de se relacionar com o mundo e de fazer juízos: introvertido e extrovertido. Fazemos juízos de forma lógica ou analítica – para avaliar um problema, ponderar alternativas e tomar uma decisão – ou seguimos reações firmes de aceitação ou rejeição, das quais a lógica não faz parte. Essa diferenciação entre percepção e juízo aproxima-se da diferenciação da teoria da transformação entre a aprendizagem fora da consciência, pela intuição, e a aprendizagem que ocorre no âmbito da consciência, pela reflexão crítica sobre hipóteses. As preferências psicológicas (pensar e sentir ou percepção e intuição) são hábitos mentais.

John Dirkx (1997) também identifica o objetivo do conceito de Jung do individualismo como o desenvolvimento de uma personalidade individual. Esse desenvolvimento envolve um diálogo entre a consciência do ego e o conteúdo do inconsciente. A transformação envolve travar um diálogo com os aspectos inconscientes da psique. Isso liberta o indivíduo de obsessões, compulsões e complexos

que possam moldar e distorcer o nosso modelo de referência. O processo simbólico de individuação é expresso na forma de imagens. Por meio de um diálogo entre o consciente e o inconsciente, mediado por símbolos e imagens, as pessoas adquirem *insights* de aspectos seus que estão fora da consciência consciente, mas que influenciam o seu senso de *self*, além de suas interpretações e ações. Esses símbolos e imagens expressam emoções e sentimentos que surgem no processo de aprendizagem. “Atrás de cada emoção, existe uma imagem” (Dirkx, 1997, p. 249).

O conteúdo ou processo da aprendizagem formal evoca imagens realizadas por meio do diálogo. No decorrer dessa interação,

o conteúdo e nós mesmos somos potencialmente transformados. A individuação é um processo psíquico contínuo. Quando entramos de forma consciente e imaginativa, ele proporciona um aprofundamento da consciência do *self*, uma expansão da consciência do indivíduo e envolvimento da alma. Tornamo-nos mais plenamente quem somos e somos mais plenamente capazes de entrar em uma comunidade de seres humanos. Em termos junguianos, isso é transformação – a emergência do *self*.

(Dirkx, 1997, p. 251)

Dean Elias (1997) ampliou a definição de aprendizagem transformadora para incluir explicitamente o inconsciente: a aprendizagem transformadora é a expansão da consciência pela transformação de visões de mundo básicas e capacidades específicas do *self*; a aprendizagem transformadora é facilitada por meio de processos conscientemente direcionados, como acessar e receber apreciativamente os conteúdos simbólicos do inconsciente e analisar criticamente as premissas subjacentes.

Para outras visões sobre interpretações junguianas da aprendizagem cooperativa no contexto da educação de adultos, ver Robert Boyd (1991).

## FACILITANDO A APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS

O primeiro programa de pós-graduação em educação de adultos projetado para promover e facilitar o conceito de aprendizagem transformadora foi estabelecido há duas décadas, no Teachers College da Universidade Columbia, em Nova York. Um programa de doutoramento bastante seletivo, o Adult Education Guided Independent Study foi criado para profissionais com pelo menos cinco anos de experiência nesse campo de prática. Os estudantes vinham ao *campus* durante um fim de semana por mês e participavam de três sessões intensivas de três semanas no verão para satisfazer os requisitos curriculares em

dois anos. O diálogo continuava pela internet. Para praticar e analisar o processo de discurso, os estudantes trabalhavam com os colegas a maioria dos problemas, ao redor de mesas de seis pessoas. Havia muita ênfase na criação de comunidades de aprendizagem efetivas para a investigação cooperativa.

Os candidatos deviam escrever um artigo que descrevesse uma questão do campo, apresentar argumentos de ambos os lados, descrever o ponto de vista que cada um representa e descrever o seu próprio ponto de vista analisando suas hipóteses. Os professores, que enfatizavam a identificação de hipóteses ausentes, revisavam os artigos cuidadosamente, requisitando revisões amplas dos candidatos. Essas, muitas vezes, eram devolvidas ao candidato com uma análise docente das hipóteses ausentes, requisitando uma segunda e, muitas vezes, uma terceira revisão. As trocas eram projetadas para forçar os candidatos a analisar criticamente os seus hábitos de maneiras óbvias de pensar e introduzi-los à análise de hipóteses. A avaliação limitava-se a aprovado ou incompleto. Os padrões acadêmicos eram elevados. Três incompletos obrigavam o estudante a deixar o programa.

Entre as disciplinas, havia análise de conteúdo, envolvendo artigos escritos por educadores de adultos, e histórias de vida, envolvendo a avaliação comparativa de pontos de inflexão fundamentais nas vidas de alunos, que se reuniam em grupos de três, criados para incentivá-los a reconhecer que existem maneiras alternativas de interpretar a experiência comum, bem como disciplinas em ideologias, análise da mídia, acerca da obra de Paulo Freire e de transformações por meio da arte e literatura. Outras disciplinas, adicionadas ao longo dos anos, enfocavam a aprendizagem na idade adulta, a metodologia de pesquisa, a alfabetização de adultos, o desenvolvimento comunitário e o desenvolvimento organizacional.

Os métodos considerados úteis para promover a autorreflexão crítica de hipóteses e do discurso incluem o uso de incidentes críticos, histórias de vida, escrita de diários, análise da mídia, grades de repertório, análise de metáforas, mapeamento conceitual, aprendizagem ativa, aprendizagem cooperativa e a “Técnica Temática de Ação-Razão” de John Peters – todos descritos em Mezirow e colaboradores (1990).

## DIMENSÕES UNIVERSAIS DO SABER ADULTO

Existe um debate atual sobre se a teoria da aprendizagem deve ser dita exclusivamente por interesses contextuais, como sugerido por Brookfield, os seguidores da pedagogia crítica, outros teóricos pós-marxistas e muitos críticos pós-modernos.

A teoria da aprendizagem transformadora, conforme a conceituo, sustenta que as culturas proporcionam ou inibem a realização de interesses huma-

nos comuns – as maneiras pelas quais os adultos usam capacidades comuns de aprendizagem. Quem aprende o quê, o quando, o onde e o como da educação claramente são funções da cultura. A aprendizagem transformadora é um processo metacognitivo racional de reavaliar as razões que sustentam perspectivas de significados ou modelos de referência problemáticos, inclusive aqueles que representam fatores culturais contextuais, como ideologia, religião, política, classe, raça, gênero e outros. É o processo pelo qual os adultos aprendem a pensar criticamente por si mesmos, em vez de considerarem óbvias as hipóteses que sustentam um certo ponto de vista.

As dimensões universais da racionalidade e da compreensão adulta que sofrem o impacto de – e podem ser distorcidas por – influências culturais ou contextuais incluem as seguintes:

**Adultos:**

- Procuram o significado da sua experiência – mundano e transcendente.
- Têm um senso do *self* e do outro como agentes capazes de ações reflexivas e responsáveis.
- Realizam esforços plenamente atentos para aprender.
- Aprendem a se tornarem racionais, propondo e avaliando razões.
- Tiram significado da sua experiência – dentro e fora da consciência – por meio de modelos de referência adquiridos – conjuntos de hipóteses orientadores e expectativas com dimensões cognitivas, afetivas e conativas que moldam, delimitam e, às vezes, distorcem a sua compreensão.
- Aceitam certas pessoas como agentes com interpretações da sua experiência que podem se mostrar verdadeiras ou justificadas.
- Baseiam-se em ideias e visões que produzam interpretações e opiniões que se mostrem mais verdadeiras ou justificadas do que aquelas baseadas em outras ideias e visões.
- Usam o discurso reflexivo para avaliar as razões e hipóteses que sustentam uma ideia, para poder chegar a um juízo tentativo mais adequado – como uma alternativa ou complemento à autoridade tradicional ou força para validar uma compreensão.
- Entendem o significado do que lhes é comunicado, levando em conta as hipóteses (intenção, confiabilidade, qualificações) da pessoa que se comunica, bem como veracidade, justificativa, adequação e autenticidade do que está sendo comunicado.
- Imaginam como as coisas poderiam ser diferentes.
- Aprendem a transformar seus modelos de referência por meio da reflexão crítica sobre hipóteses, autorreflexão sobre elas e raciocínio dialógico quando as visões e compreensões que geram se tornam problemáticas.

Essas são dimensões genéricas da compreensão adulta, que podem ser intensificadas de forma deliberada, inconsciente ou desencorajadas pelo processo de educação de adultos. Limitar o desenvolvimento dessas dimensões qualitativas da aprendizagem adulta, concentrando a educação de adultos exclusivamente em questões contextuais imediatas, é autodestrutivo. Isso traz à mente o velho ditado chinês: “dê a um homem um peixe, e ele poderá comer por um dia; ensine-o a pescar, e ele poderá comer por toda a sua vida”.

## REFERÊNCIAS

- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R., Tarule, J.M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*, New York: Basic Books.
- Bennett-Goleman, T. (2001). *Emotional Alchemy: How the Mind Can Heal the Heart*, New York: Three Rivers Press.
- Boyd, R. (1991) *Personal Transformations in Small Groups: A Jungian Perspective*, London: Routledge.
- Brookfield, S. (1991). Transformative learning as ideology critique, in J. Mezirow (ed.) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Burbules, N., Burk R. (1999). 'Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits', in T. Popkewitz e L. Fendler (eds) *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, New York: Routledge.
- Cranton, P. (1994) *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirkx, J. (1997). Nurturing soul in adult learning, in P. Cranton (ed.) *Transformative Learning in Action: Insight from Practice*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, D. (1997). It's time to change our minds, *ReVision*, 20(1), 1: 3-5.
- Gould, R. (1978). *Transformations: Growth and Change in Adult Life*, New York: Simon & Schuster.
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action*, vol. 1, Thomas McCarthy (trad.), Boston: Beacon Press.
- Kegan, R. (2000) What “form” transforms? in J. Mezirow e colaboradores *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P., Kitchener, K. (1994). *Developing Reflective Judgment*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*, New York: Teachers College, Columbia University (available through ERIC system).
- Mezirow, J. et. al. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Sullivan, E., Morrell, A., O'Connor, M. (2002) *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*, New York: Palgrave.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, New York: Routledge.
- Villa, D. (2001). *Socratic Citizenship*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

# Abordagens múltiplas à inteligência

# 7

*Howard Gardner*

O professor Howard Gardner, da Harvard University, é mundialmente renomado por sua influente teoria das “inteligências múltiplas”, que foi proposta em 1983 e, posteriormente, elaborada e expandida em vários textos. Como a inteligência pode ser compreendida como a capacidade ou potencial de aprender em conexões variadas, o trabalho de Gardner também é uma contribuição importante para a teoria da aprendizagem e, portanto, é abordado neste volume – embora esse autor não seja considerado principalmente como um teórico da aprendizagem. O texto a seguir é a segunda metade de um capítulo que foi publicado originalmente em *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Volume 2 (p. 69-89), de C.M. Raleigh (org.) e foi reimpresso aqui com permissão da Lawrence Earlbaum Associates. O próprio Gardner escolheu o texto para este livro, pois ele lida com suas visões e entendimento sobre a aprendizagem e a educação, além do seu trabalho com as inteligências múltiplas.

## INTRODUÇÃO

Deixe-me apresentar as ideias básicas da abordagem educacional que defendo. Creio que cada pessoa deve aprender um *corpus* central de materiais e abordagens curriculares, embora eu não seja ligado a um cânone específico. Para este ensaio, selecionei os exemplos da evolução e do Holocausto – embora não sejam isentos de controvérsias –, pois acredito que se encontram conforta-

velmente dentro do conjunto de ideias que cada pessoa educada deve ter encontrado, abordado e aprendido. (Em meu livro *The Disciplined Mind* (1999), adicionei à verdade [evolução] e ao mal [o Holocausto] um exemplo do belo [a música de Mozart]). Afasto-me dos educadores tradicionais – e de seus aliados na psicologia – pela visão de que esses temas devam ser ensinados ou avaliados de um modo único.

Por causa de suas origens biológicas e culturais, histórias pessoais e experiências idiossincráticas, os estudantes não chegam à escola como tábulas rasas nem como indivíduos que possam ser alinhados unidimensionalmente ao longo de um eixo único de realizações intelectuais. Eles possuem tipos diferentes de mentes, com diferentes potencialidades, interesses e modos de processar informações. Embora essa variação (um produto da evolução!) inicialmente complique o trabalho do professor, ela pode se tornar um aliado no ensino efetivo, pois, se o professor for capaz de usar abordagens pedagógicas diferentes, existe a possibilidade de alcançar mais estudantes de maneiras mais efetivas.

As diferenças entre estudantes podem ser descritas de inúmeras maneiras, e priorizar qualquer uma seria uma simplificação. Para meus propósitos, falarei de estudantes com ênfases em inteligências diferentes. Todavia, para seguir esse argumento, não se precisa endossar a minha teoria específica das inteligências. Qualquer abordagem que reconheça e possa, de algum modo, rotular ou identificar diferenças em propensões potenciais ou intelectuais será suficiente.

Suponhamos que os nossos objetivos educacionais incluam uma compreensão maior da teoria da evolução e dos fatos que compreendem o Holocausto – temas buscados, respectivamente, na biologia e na história. Especificamente, queremos que os estudantes entendam que a evolução, um processo de mutação aleatória no genótipo, é a força motriz por trás da variedade de espécies que existiram historicamente e no período contemporâneo. Os diversos fenótipos produzidos pela variação genética resultam em organismos que são diferencialmente capazes de sobreviver em contextos ecológicos específicos. Aqueles que sobrevivem para se reproduzir em abundância têm uma vantagem competitiva sobre os que, por qualquer razão, sejam menos propensos a se adaptar adequadamente a um determinado nicho ecológico. Se essas tendências continuam por muito tempo, os sobreviventes prevalecem, enquanto aqueles que não conseguem competir são fadados à extinção. O registro fóssil documenta o curso e o destino de diferentes espécies no contexto histórico; enxerga-se o aumento gradual na variedade de espécies, bem como a complexidade crescente de certas linhas de descendência. É possível estudar os mesmos processos contemporaneamente, com pesquisas relevantes, variando da reprodução de linhagens variadas de *Drosophila* a investigações experimentais sobre a origem de genes.

Passando ao Holocausto, queremos que os estudantes compreendam o que aconteceu com o povo judeu e com algumas outras minorias e dissidentes políticos condenados durante o Terceiro Reich Nazista, de 1933 a 1945. Os es-

forços para castigar e isolar os judeus começaram com simples agressões verbais e leis de exclusão, evoluíram gradualmente para formas mais violentas de abuso e, finalmente, culminaram na criação de campos cujo objetivo explícito era a extinção dos judeus europeus. Os contornos do antissemitismo foram dispostos nos primeiros discursos e textos de Hitler; porém, o curso histórico de planos a realidades levou vários anos e envolveu centenas de milhares de indivíduos em funções diversas. O genocídio – a tentativa de eliminar um povo inteiramente – não é um fenômeno novo; ele data dos tempos bíblicos. Ainda assim, a maneira sistemática em que uma nação moderna e supostamente civilizada atuou para erradicar seis milhões de judeus não tem precedentes.

De maneira breve, essas compreensões constituiriam um objetivo razoável para uma disciplina ou unidade. A simples memorização ou paráfrase fidedigna desses parágrafos, é claro, não conta como compreensão. Ao contrário, conforme mencionado, os estudantes demonstram compreensão até onde conseguem invocar esses conjuntos de ideias de maneira flexível e apropriada para fazer certas análises, interpretações, comparações e críticas. Um “teste ácido” dessa compreensão é a capacidade do aluno de realizar suas compreensões com relação a um material novo – talvez tão novo quanto o jornal de hoje.

Como abordar esses temas formidáveis? Do ponto de vista das inteligências múltiplas, proponho três linhas de ataque com um foco progressivo.

*A. Pontos de entrada* – Inicia-se encontrando um modo de envolver o estudante e de colocá-lo centralmente dentro do tópico. Identifiquei pelo menos seis pontos de entrada discretos que podem ser alinhados, aproximadamente, a inteligências específicas. Em cada caso, defino o ponto de entrada e o ilustro com relação a nossos dois temas:

1. *Narrativo* – O ponto de entrada narrativo aborda estudantes que gostam de aprender conteúdos por meio de histórias. Esses veículos – linguísticos ou fílmicos – apresentam protagonistas, conflitos, problemas a resolver, objetivos a alcançar, tensões suscitadas e, muitas vezes, aliviadas. A evolução convida a uma abordagem em termos da história das viagens de Darwin (em contraste com a história das origens contada na Bíblia) ou do “curso” de determinadas espécies. O Holocausto pode ser introduzido por meio de um relato narrativo de uma pessoa específica ou por um relato cronológico dos eventos ocorridos no Terceiro Reich.

2. *Quantitativo/numérico* – O ponto de entrada quantitativo fala a estudantes que se intrigam com números, os padrões que eles formam, as diversas operações que podem ser realizadas, os *insights* sobre tamanho, razão e mudança. Em uma perspectiva evolutiva, pode-se analisar a incidência de diferentes indivíduos ou espécies em diferentes nichos ecológicos e como esses agregados mudam ao longo do tempo. Com relação ao Holocausto, pode-se analisar o movimento de indivíduos para campos diversos, as taxas de sobrevivência em

cada um, as comparações dos destinos dos judeus e outros grupos vitimados em diferentes cidades e nações.

3. *Fundamental/existencial* – Este ponto de entrada interessa a estudantes que gostam de questões fundamentais. Quase todos os jovens levantam essas questões, geralmente, por meio de mitos ou da arte: aqueles que têm uma orientação mais filosófica propõem hipóteses e argumentam verbalmente. A evolução trata da questão do que somos e de onde viemos – e de onde emana toda a matéria viva. O Holocausto trata das questões dos tipos de seres humanos que somos e das virtudes e vícios de que somos capazes.

4. *Estético* – Alguns indivíduos são inspirados por obras de arte ou materiais organizados de maneira que demonstrem equilíbrio, harmonia, uma composição cuidadosamente projetada. A árvore da evolução, com seus muitos ramos e interstícios, pode atrair tais indivíduos; o próprio Darwin se intrigava com a metáfora da *tangled bank* da natureza (*a teoria do ambiente diversificado*). Muitos esforços dedicaram-se a retratar o Holocausto em obras de arte, literatura, cinema e música, tanto por aqueles que foram mortos quanto por sobreviventes e observadores, que tentaram compreender o seu horror.

5. *Prático* – Muitos indivíduos, particularmente os jovens, consideram mais fácil abordar um tema por meio de uma atividade em que possam se envolver ativamente – em que possam construir algo, manipular materiais, realizar experimentos. A chance de produzir gerações de moscas-da-fruta (*Drosophila*) proporciona a oportunidade de observar a incidência e o destino de mutações genéticas. Apresentações sobre o Holocausto podem ser angustiantes introduções a esse evento. Quando os estudantes recebem uma “identidade” alternativa ao entrarem em uma mostra sobre o Holocausto e, mais adiante, descobrem o que aconteceu com essa pessoa no decorrer dele, a identificação pessoal pode ser muito poderosa. Ser o sujeito de um experimento psicológico que documenta a propensão humana a seguir ordens também pode ser uma experiência desconcertante.

6. *Social* – Os pontos de entrada descritos até aqui tratam do indivíduo como uma pessoa única. Todavia, muitos deles aprendem melhor em um ambiente de grupo, no qual têm a oportunidade de assumir papéis diferentes, observar as perspectivas de outras pessoas, interagir regularmente e complementarem uns aos outros. Um grupo de estudantes pode receber um problema para resolver – por exemplo, o que acontece com diversas espécies em um determinado ambiente após uma mudança radical no clima; ou como os alemães teriam reagido se os aliados tivessem explodido os trilhos que levavam a um campo de concentração. Eles também podem dramatizar diferentes espécies em suas mudanças ecológicas ou diferentes participantes em uma rebelião em um gueto sitiado.

*B. Analogias informativas* – A perspectiva dos “pontos de entrada” coloca os estudantes diretamente no centro de um tema disciplinar, mobilizando seus interesses e garantindo o comprometimento cognitivo com a investigação. O ponto de entrada, porém, não inculca necessariamente formas ou modos específicos de compreender.

Aqui, o professor (ou estudante) é desafiado a produzir analogias instrutivas, tiradas do material que já foi compreendido, que possam transmitir aspectos importantes do tema menos conhecido. No caso da evolução, por exemplo, as analogias podem ser tiradas da história ou das artes. As sociedades mudam ao longo do tempo, às vezes, de forma gradual, às vezes, de um modo apocalíptico. Os processos da mudança social humana podem ser comparados aos da mudança biológica dentro e entre espécies. A evolução também pode ser observada em obras de arte. Os personagens mudam no decorrer de um livro e, às vezes, ao longo de uma série de livros. As melodias em uma fuga evoluem e desenvolvem-se de certas maneiras, e não (geralmente) de outras.

Podemos buscar analogias para o Holocausto. A tentativa de aniquilar um povo pode ser comparada à erradicação de traços de um acontecimento ou mesmo de toda uma civilização. Às vezes, esses esforços de erradicação são deliberados, como quando um criminoso tenta ocultar todas as evidências do crime. Às vezes, esses esforços ocorrem como resultado da passagem do tempo, como ocorre quando os traços de uma cidade antiga são praticamente destruídos (ausência de registros históricos relevantes; não sabemos, é claro, sobre as cidades cujos vestígios desapareceram totalmente como resultado de um desastre natural ou um inimigo vingativo).

As analogias podem ser poderosas, mas também podem iludir. Elas são uma excelente maneira de representar facetas importantes de um tema a indivíduos que tenham pouca familiaridade com ele. Todavia, cada analogia também pode sugerir paralelos que não se sustentem – por exemplo, a inteligência que constrói o tema de uma fuga difere da natureza aleatória da evolução biológica; um assassino que trabalha isoladamente difere de um grande setor da sociedade que atua secretamente, mas em conjunto. O professor se vê obrigado a qualificar cada analogia como apropriada e a garantir que as partes enganosas da analogia não distorçam ou limitem a compreensão final dos estudantes.

*C. Buscando a essência* – Os pontos de entrada abrem a conversa; as analogias informativas transmitem partes reveladoras do conceito em questão. Ainda assim, permanece o desafio de transmitir as ideias centrais.

Chegamos à parte mais instigante da nossa análise. Tradicionalmente, os educadores baseiam-se em duas abordagens aparentemente opostas. Eles dão explicações bastante explícitas – geralmente didáticas – e avaliam o grau de compreensão em termos do domínio linguístico do material (“a evolução

é...” ou “os cinco pontos centrais sobre o Holocausto são...”); ou fornecem informações copiosas aos estudantes e esperam que, de algum modo, eles criem a sua própria síntese (“com base em sua leitura, nossa visita ao museu e os exercícios feitos na sala de aula, o que você faria se...”). Alguns professores seguem as duas abordagens, seja de forma simultânea ou sucessiva.

Aqui, encontramos a questão educacional crucial: é possível usar o conhecimento sobre diferenças individuais em potencialidades e modos de representações para criar abordagens educacionais que possam transmitir o mais importante, as “noções centrais” de um tema, de forma fidedigna e completa?

Antes de mais nada, devemos reconhecer que não pode haver uma abordagem formulaica. Cada tema é diferente – assim como o contexto de cada sala de aula é diferente – e, assim, cada tema deve ser considerado em termos de seus próprios conceitos específicos, redes de conceitos, questões, problemas e suscetibilidades a concepções errôneas.

O segundo passo reconhece que os tópicos não existem de forma isolada – eles partem e são, até certo nível, definidos pela variedade de disciplinas existentes e emergentes. Assim, um estudo sobre a evolução ocorre dentro do domínio da biologia e, de forma mais geral, dentro do domínio da explicação científica. Desse modo, ele envolve a busca por princípios gerais e por modelos que se apliquem a todos os organismos, em todos os tipos de circunstâncias (embora alguns cientistas de orientação idiográfica tentem explicar fatos específicos, como o desaparecimento dos dinossauros). Em contrapartida, o estudo do Holocausto ocorre dentro da história – e, às vezes, dentro de iniciativas literárias ou artísticas, para representar esse evento histórico. Certas partes do Holocausto podem se assemelhar a outros fatos históricos, mas uma noção fundamental sobre a história é que ela oferece uma narrativa de fatos específicos que ocorrem em contextos específicos. Não se pode esperar que emirjam princípios gerais nem modelos construídos que possam ser testados (embora alguns historiadores de orientação científica tenham tentado construir e testar modelos).

O terceiro passo reconhece maneiras comuns de descrever e explicar um conceito. Assim, a evolução costuma ser descrita usando certos exemplos (p. ex., o desaparecimento do homem de Neanderthal, as ramificações da árvore da evolução), enquanto o Holocausto costuma ser apresentado segundo certos fatos e documentos fundamentais (p. ex., o livro *Mein Kampf*, de Hitler; a formulação da Solução Final na Conferência de Wannsee, em 1942; os registros mantidos em Auschwitz; os relatos dos primeiros soldados aliados que libertaram os campos; as deprimentes fotografias dos sobreviventes). Esses exemplos familiares não são escolhidos aleatoriamente; ao contrário, eles ajudaram os estudiosos a definir esses temas no passado e se mostram efetivos, no sentido pedagógico, com pelo menos uma porcentagem razoável de estudantes.

Todavia, embora esses exemplos tenham suas razões, não devemos inferir que eles sejam singularmente ou permanentemente privilegiados. Certa-

mente, eles podem ser apresentados sem garantias de sua compreensão; e, do mesmo modo, certamente é possível aumentar a compreensão da evolução ou do Holocausto usando outros exemplos, outros materiais ou relatos causais formulados de maneiras diferentes. Sabemos que o efeito mudaria, porque existem novas descobertas históricas ou científicas, bem como novas abordagens pedagógicas que se mostraram efetivas. (Assim, por exemplo, a oportunidade de simular processos evolutivos em um programa de computador, ou de criar realidades virtuais, gera oportunidades educacionais que não poderiam ter sido previstas uma ou há duas gerações).

A medida fundamental para se chegar à essência é o reconhecimento de que um conceito somente pode ser compreendido adequadamente – e somente pode gerar posições convincentes de entendimento – se o indivíduo for capaz de representar essa essência em mais de um modo, de fato, de vários modos. Ademais, isso é desejável quando os múltiplos modos de representação baseiam-se em diversos sistemas de símbolos, inteligências, esquemas e modelos. Indo além das analogias – de fato, tomando a direção oposta –, as representações buscam ser o mais acuradas e abrangentes possíveis.

Diversas implicações derivam dessa afirmação. Primeiramente, é necessário passar uma quantidade significativa de tempo tratando do tema em questão. Em segundo lugar, é necessário retratá-lo o tema de maneiras diversas – para ilustrar suas complexidades e alcançar um grupo de estudantes necessariamente diverso. Em terceiro, isso é altamente desejável quando as abordagens múltiplas mobilizam explicitamente uma variedade de inteligências, habilidades e interesses.

Talvez pareça que estou apenas defendendo a abordagem generalizada à educação – jogar uma quantidade suficiente do material proverbial sobre os estudantes, para que algo atinja a mente/cérebro e permaneça lá. Não considero que essa abordagem não tenha nenhum mérito. Todavia, a teoria das inteligências múltiplas proporciona uma oportunidade, por assim dizer, de transcender a mera variação e seleção. É possível analisar um tema em detalhe para determinar *quais* inteligências, *quais* analogias, *quais* exemplos são mais prováveis de englobar aspectos importantes do tema e de alcançar um número significativo de estudantes. Devemos reconhecer, aqui, o aspecto artesanal da pedagogia – uma arte que não pode, agora e jamais, ser suscetível a uma abordagem algorítmica. Isso talvez também constitua a parte agradável do ensino – a oportunidade contínua de revisitar o próprio tema e de considerar outras maneiras de transmitir seus componentes cruciais.

Talvez os educadores e estudiosos continuem a crer que ainda existe um modo ideal de representar a essência de um tema. Eis minha resposta. A história do progresso disciplinar torna inevitável que os especialistas pensem sobre um tema em termos de considerações privilegiadas – talvez mutações genéticas e nichos ecológicos em biologia, talvez intenções humanas e forças demográficas e ecológicas de âmbito mundial no caso da história. Essa representação consensual

é razoável. Todavia, nunca se deve perder de vista o fato de que a evolução não ocorreu na biologia, e de que o Holocausto não ocorreu na história: ambos são processos e fatos que ocorreram e se tornaram disponíveis para observadores e estudiosos descreverem, interpretarem e explicarem da melhor maneira que puderem. Novas descobertas, assim como novas tendências disciplinares, gradualmente enfraquecem a ortodoxia atual; o estudioso de amanhã talvez reformule as nossas visões. Assim como Darwin reescreveu a visão de Lamarck sobre a evolução, aqueles que acreditam no equilíbrio pontuado buscam derrubar o gradualismo darwiniano (Gould, 1993). Do mesmo modo, o livro *Hitler's Willing Executioners*, de Daniel Goldhagen (1996), traz uma visão muito mais “comum alemã” do Holocausto do que os historiadores das décadas anteriores.

## GENERALIZANDO A ABORDAGEM

Mesmo que eu tenha conseguido sugerir a melhor maneira de abordar dois temas complexos da educação, evidentemente, não alcancei a vasta maioria do currículo. Meu foco foram dois tópicos do ensino médio – talvez da faculdade; abordei a biologia e a história europeia, em vez de matemática, música ou meteorologia; e enfoquei tópicos ou questões, em vez de, digamos, reações químicas específicas, análises métricas ou provas geométricas.

Eu seria negligente se sugerisse que a abordagem mencionada aqui pudesse ser aplicada de maneira equivalente a cada tópico do currículo. De fato, selecionei deliberadamente dois temas que são relativamente ricos e multifacetados, e que possibilitam fácil consideração a partir de várias perspectivas. Desconfio que nenhuma abordagem pedagógica será igualmente efetiva para a grande variedade de tópicos e habilidades que devem ser transmitidos; ensinar verbos em francês ou as técnicas do Impressionismo simplesmente não equivale a tratar da revolução russa ou explicar as leis da mecânica de Newton.

Mesmo assim, a abordagem apresentada aqui pode ter ampla utilidade. Primeiramente, ela suscita a questão de *por que* se está ensinando determinados temas e o que se espera que os estudantes lembrem no futuro. Grande parte do que ensinamos se repete pelo hábito; então, faz sentido ensinar menos tópicos e tratá-los em maior profundidade. Essa abordagem permite relacionar materiais com alguns temas centrais – como a evolução em biologia ou o Holocausto em história (ou energia em física, ou personagem em literatura) – e eliminar tópicos se eles não puderem ser conectados de maneira razoável a certas linhas ou temas vigorosos. Afinal, é inconcebível que possamos cobrir tudo; portanto, podemos tentar ser coerentes e abrangentes naquilo que conseguirmos cobrir.

Tendo determinado quais tópicos exigem atenção prolongada, podemos explorar uma variedade de abordagens pedagógicas. Para recapitular: começa-se considerando quais pontos de entrada podem conseguir atrair o interesse e a aten-

ção de estudantes diversos. Então, consideram-se os tipos de exemplos, analogias e metáforas que possam transmitir partes importantes do tópico, de maneiras que sejam convincentes e não enganosas. Finalmente, busca-se encontrar uma pequena família de representações literalmente apropriadas que, abordadas em conjunto, proporcionem um grupo rico e diferenciado de representações do tema em consideração. Esse conjunto transmite aos estudantes como é ser um especialista. E, até onde a família de representações envolve uma variedade de símbolos e esquemas, ela se mostrará muito mais robusta e útil para os estudantes.

Apresentar conteúdos e promover representações múltiplas é um componente do ensino efetivo; o componente complementar acarreta a provisão de muitas oportunidades para demonstrar o aprendizado, que podem revelar ao estudante e a observadores interessados o nível em que o material foi aprendido. Para estimular representações reveladoras do aprendizado, os professores devem ser imaginativos e pluralistas. Embora seja fácil cair no testado e comprovado – o teste com resposta direta, a questão discursiva – não existe imperativo para fazê-lo. As demonstrações do aprendizado podem ser tão variadas quanto as diferentes facetas do tema e os conjuntos diversos de habilidades dos estudantes. Uma variedade de demonstrações sancionadas não apenas proporciona mais oportunidades para os estudantes mostrarem o que entenderam, como também garante que nenhuma “visão” sobre o tópico exerça uma hegemonia inadequada sobre as compreensões dos estudantes (ou fazedores de testes!) sobre aquele tópico.

Com relação aos nossos exemplos atuais, então, incentivo os professores a levarem os estudantes a se envolverem entre si em debates sobre as causas do Holocausto ou os méritos do lamarckismo; fazerem experimentos que investiguem diferentes aspectos do processo evolutivo; entrevistarem indivíduos que sobreviveram ao Holocausto ou outros conflitos globais dos nossos tempos; criarem obras de arte para celebrar os heróis da Resistência; ou projetarem uma criatura que possa sobreviver em um ambiente que tenha se tornado extremamente tóxico. Talvez de maneira mais desafiadora, pode-se solicitar que discutam os fatores que permitiram o Holocausto, em termos do que sabemos sobre a evolução do comportamento da linhagem chamada *Homo sapiens*. Assim, nossos dois tópicos seriam finalmente unidos. Uma consulta em guias curriculares e conversas com outros professores deve estimular a imaginação com relação a outros tipos de demonstrações para outros modelos curriculares.

Apenas outra desculpa para projetos, os pecados do Movimento Progressista, conforme a crítica de E. D. Hirsch (1996)? Muito pelo contrário. Os projetos dos estudantes devem ser considerados criticamente em dois sentidos: (1) adequação como exemplo de um gênero (é um texto coerente? É um monumento efetivo? Qualifica-se como explicação causal?); e (2) adequação como ocasião para demonstrar o aprendizado (o debatedor atém-se aos fatos consensuais ou distorce o que se sabe? A espécie projetada tem um tempo de vida que permita sua reprodução e criação da prole?). Longe de ser uma medida super-

ficial do aprendizado, esses projetos e demonstrações mantêm os estudantes em padrões elevados – os aspectos básicos do conceito devem ser demonstrados por meio de veículos que satisfaçam o teste da viabilidade cultural.

Até aqui, restringi-me quase totalmente às formas mais simples de tecnologia – livros, lápis e papéis, talvez alguns materiais de arte ou um laboratório bioquímico simples. Isso é correto – as discussões básicas sobre objetivos e meios educacionais não devem depender dos últimos avanços tecnológicos. Ainda assim, a abordagem apresentada aqui promete ser significativamente intensificada com as tecnologias atuais e futuras. Não é fácil para os professores proporcionar uma pedagogia e currículos individualizados para uma classe de 30 alunos do fundamental, que dirá a várias classes do ensino médio totalizando mais de 100 alunos. De maneira semelhante, não é fácil pedir para os alunos apresentarem uma variedade de demonstrações do seu aprendizado e depois proporcionar um *feedback* significativo sobre toda essa mistura.

Felizmente, temos à nossa disposição atualmente tecnologias que permitem um salto de qualidade na prestação de serviços individualizados para estudantes e professores. Já é possível criar programas que lidem com as diferentes inteligências; que propiciem uma variedade de pontos de entrada; que permitam que os estudantes demonstrem seu aprendizado em sistemas de símbolos (linguísticos, numéricos, musicais e gráficos, para citar alguns); e que comecem a permitir que os professores analisem o trabalho dos alunos de maneiras flexíveis e rápidas, podendo fazer essa análise mesmo à distância, graças ao correio eletrônico, videoconferências e ferramentas do gênero. O desenvolvimento de “sistemas computadorizados inteligentes” que serão capazes de avaliar o trabalho dos estudantes e proporcionar *feedback* relevante já não são mais apenas um capítulo de ficção científica.

No passado, talvez fosse possível argumentar que a instrução individualizada – embora desejável – simplesmente não era possível. Esse argumento não se sustenta mais. A relutância futura deverá ser justificada com outras bases. Minha impressão é que essa resistência provavelmente não conseguirá persuadir estudantes e pais que não estejam tendo sucesso “da maneira normal” e que possam se beneficiar com formas alternativas de ensino; essa resistência também não satisfará estudiosos que criam novas formas de conceituar materiais, nem professores que se dedicam a uma variedade de formas de pedagogia e avaliação.

Os educadores sempre gostaram de tecnologias promissoras, e grande parte da história da educação trata dos destinos variados do papel, livros, salas de leitura, filmes, televisão, computadores e outros artefatos humanos. As tecnologias atuais parecem feitas sob medida para ajudar a trazer à realidade o tipo de “abordagem de inteligências múltiplas” que defendo aqui. Contudo, não existem garantias. Muitas tecnologias passaram, e muitas outras são usadas de formas superficiais e improdutivas. E não podemos esquecer que alguns dos fatos horrí-

veis da história humana – como o Holocausto – caracterizaram-se por uma perversão das tecnologias existentes.

É por isso que qualquer consideração sobre a educação não pode ser meramente instrumental. Não apenas computadores; devemos perguntar – mas computadores para quê? De forma mais ampla, educação para quê? Defendi uma posição forte aqui – se a educação, em última análise, deve se justificar em termos de melhorar o conhecimento humano. Mas mesmo esse conhecimento está à disposição de qualquer um. Afinal, pode-se usar o conhecimento de física para construir pontes ou bombas; pode-se usar o conhecimento sobre os seres humanos para ajudá-los ou escravizá-los.

Quero que meus filhos entendam o mundo, mas não apenas porque o mundo é fascinante e a mente humana é curiosa. Quero que o entendam para que estejam em posição de torná-lo um lugar melhor. O conhecimento não é o mesmo que moralidade, mas devemos aprender para evitarmos os erros do passado e avançarmos em direções produtivas.

Uma parte importante desse aprendizado é saber quem somos e o que podemos fazer. Parte dessa resposta está na biologia – as raízes e limitações da nossa espécie – e parte está em nossa história – o que as pessoas fizeram no passado e o que elas são capazes de fazer. Muitos temas são importantes, mas eu diria que a evolução e o Holocausto são especialmente importantes. Eles dizem respeito às possibilidades da nossa espécie – para o bem e para o mal. Um estudante precisa saber sobre esses temas, não porque podem aparecer em um exame, mas porque nos ajudam a mapear as possibilidades humanas. Em última análise, nós mesmos devemos sintetizar o que aprendemos. As demonstrações de conhecimento que realmente importam são aquelas que fazemos como seres humanos, em um mundo que é imperfeito, mas que podemos influenciar – para o bem ou para o mal.

## REFERÊNCIAS

- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*. New York: Simon & Schuster.
- Goldhagen, D. J. (1996). *Hitler's Willing Executioners: Ordinary Germans and the Holocaust*. New York: Alfred A. Knopf.
- Gould, S. J. (1993). *Wonderful Life: The Burgess Shale and the Nature of History*. New York: Norton.
- Hirsch, E. D. (1996). *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. New York: Doubleday.
- Reigeluth, C. M. (ed.) (1999). *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Vol. 2. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

# 8 Aprendizagem biográfica

## Dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida

*Peter Alheit*

A pesquisa biográfica diz respeito a como os cursos de vida das pessoas evoluem por meio da interação entre a subjetividade individual e as condições da sociedade. A aprendizagem é uma parte importante dessa interação e, portanto, a pesquisa biográfica deve envolver uma concepção da aprendizagem. Da mesma forma, a aprendizagem relevante somente pode ser compreendida concretamente em relação à biografia do educando. O sociólogo alemão Peter Alheit, professor da Universidade de Göttingen, é uma pessoa fundamental no desenvolvimento da pesquisa e teoria biográficas na Europa e, no capítulo a seguir, que é uma elaboração de artigos anteriores, faz uma síntese da visão teórica sobre a aprendizagem na perspectiva biográfica.

### INTRODUÇÃO

No debate educacional dos últimos 30 anos – e especialmente durante a década mais recente –, o conceito de aprendizagem ao longo da vida tem sido estratégica e funcionalmente aperfeiçoado. De certo modo, ele representa um novo modo de especificar as tarefas educacionais nas sociedades da modernidade tardia. Em seu documento programático e altamente influente sobre a política educacional, o *Memorandum on Lifelong Learning*, a Comissão Europeia afirma que a “aprendizagem ao longo da vida não é mais apenas um aspecto da educação e formação; ela deve se tornar o princípio orientador para a educação e participação em todo o *continuum* de contextos de aprendizagem” (Commis-

sion of the European Communities, 2000, p. 3). Duas razões decisivas são apresentadas para essa avaliação:

1. A Europa avançou para uma sociedade e economia baseadas no conhecimento. Mais do que nunca, o acesso a informações e conhecimentos atualizados, juntamente com a motivação e habilidades para usar esses recursos de maneiras inteligentes em favor de si mesmo e da comunidade como um todo, está se tornando fundamental para fortalecer a competitividade da Europa e aumentar a empregabilidade e adaptabilidade da força de trabalho.

2. Atualmente, os europeus vivem em um mundo social e político complexo. Mais do que nunca, os indivíduos querem planejar as suas próprias vidas, espera-se que contribuam ativamente para a sociedade e devem aprender a conviver positivamente com a diversidade cultural, étnica e linguística. A educação, em seu sentido mais amplo, é a chave para aprender e entender como cumprir esses desafios. (Commission, 2000, p. 5)

Esse raciocínio duplo limita o alcance do conceito de um modo funcionalista, por um lado, mas, por outro, também acrescenta precisão à sua definição. O Memorando afirma explicitamente que a aprendizagem ao longo da vida está relacionada com todas as atividades significativas de aprendizagem:

- Com os processos de aprendizagem *formal* que ocorrem nas instituições clássicas de educação e formação, os quais geralmente levam a qualificações e diplomas reconhecidos.
- Com os processos de aprendizagem *não formal* que geralmente ocorrem juntamente com os sistemas vigentes de educação e formação – no local de trabalho, em clubes e associações, em iniciativas e atividades da sociedade civil, na busca de interesses esportivos e musicais.
- Com processos de aprendizagem *informal* que não são necessariamente intencionais e que são um componente natural da vida cotidiana (Commission, 2000, p. 8).

O propósito detrás desse novo entendimento do termo “aprendizagem” é a opção de costurar essas diferentes formas de aprendizagem de um modo sinérgico – a aprendizagem não deve apenas ser estendida sistematicamente para cobrir todo o *tempo de vida*, mas também deve ocorrer em todo o *âmbito da vida*, isto é, devem ser gerados ambientes de aprendizagem onde os diversos tipos de aprendizagem possam se complementar de manei-

ra orgânica. “A dimensão do ‘âmbito da vida’ coloca a complementaridade da aprendizagem formal, não formal e informal em um foco mais nítido” (Commission, 2000, p. 9).

Assim, a aprendizagem “em rede” ao longo da vida parece se tornar um imperativo econômico e social de primeiro grau. O “novo” conceito de aprendizagem no decorrer da vida revela uma ambição que John Field denominou “a nova ordem educacional” (Field, 2000, p. 133ff). A aprendizagem adquire um novo significado – para a sociedade como um todo, para as instituições educacionais e de treinamento e para os indivíduos. Todavia, a mudança na conotação expõe uma contradição interna, no sentido de que essa nova aprendizagem é “estruturada”, inicialmente, por preceitos políticos e econômicos. Os objetivos são a competitividade, o emprego e a competência adaptativa por parte da força de trabalho. Contudo, a intenção também é promover a liberdade do planejamento biográfico e o envolvimento social dos indivíduos. A aprendizagem ao longo da vida “instrumentaliza” e “emancipa” a um só e ao mesmo tempo.

A análise a seguir enfocará as curiosas tensões entre essas duas perspectivas. A primeira parte analisa o modelo social para a aprendizagem ao longo da vida – a *perspectiva macro*, por assim dizer. Na segunda parte, será apresentada uma visão teórica específica sobre a “educação no tempo de vida”, especificamente, o conceito de *aprendizagem biográfica* – a *perspectiva micro*, se assim desejar. Uma breve seção final concentra-se em questões de pesquisa relevantes, que promoverão uma abordagem das humanidades *em relação a essas questões*.

## A PERSPECTIVA MACRO: A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA COMO REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

Para começar, porém, devemos explicar o surpreendente fato de que, no final do século XX, criou-se um consenso político global sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida (Field, 2000, p. 3ff). Os fatores que desencadearam essa mudança de paradigma em escala internacional em programas para educação e treinamento são quatro tendências nas sociedades pós-industriais do hemisfério Ocidental, tendências que se sobrepõem mutuamente e que levaram – nas palavras de John Field (2000, p. 35ff) – a uma “explosão silenciosa” no encerramento do século XX: o significado inconstante do “trabalho”, a nova e totalmente transformada função do conhecimento, a experiência de disfuncionalidade crescente por parte das principais instituições de educação e treinamento e, em particular, os desafios que os atores sociais enfrentam, que são caracterizados apenas superficialmente com rótulos como “individualização” e “modernização reflexiva” (Beck, 1992; Giddens, 1991).

## A natureza inconstante do “trabalho” nas sociedades da modernidade tardia

O século XX modificou drasticamente o significado e a significância do emprego. A maioria das pessoas passa uma quantidade muito menor do seu tempo no trabalho do que passavam os seus bisavós. Ainda em 1906, um ano de trabalho médio no Reino Unido compreendia aproximadamente 2.900 horas; em 1946, o número havia caído para 2.440; e, em 1998, para apenas 1.800 horas (ver Hall, 1999, p. 427). Também houve mudanças na “estrutura interna” do trabalho. A mudança de grande escala em trabalhos do setor industrial para o setor de serviços é apenas um sintoma superficial das mudanças que ocorreram. O aspecto mais crucial é que a noção de uma “vida profissional” consistente finalmente tornou-se coisa do passado, considerando inclusive que as mulheres eram tradicionalmente excluídas. O emprego médio não significa mais praticar uma única ocupação ao longo de uma parte substancial da vida, mas envolve alternar fases de trabalho e nova formação, descontinuidades voluntárias e involuntárias da ocupação, estratégias inovadoras de mudanças entre carreiras e mesmo a alternância voluntária entre fases voltadas para o emprego e a família (ver Alheit, 1992).

Essa tendência não apenas *desafiou* as expectativas das pessoas com relação ao regime clássico do curso de vida (Kohli, 1985) e tornou o planejamento da vida individual muito mais arriscado, como também representa novos problemas para as instituições envolvidas, em sua função de “agentes estruturadores do curso de vida” – a saber, as agências do sistema ocupacional e o mercado de trabalho, as instituições de previdência e seguridade social, mas acima de tudo, as instituições do sistema educacional. São elas que devem compensar as consequências da desregulação e flexibilidade do mercado de trabalho, proporcionar apoio para as passagens e transições de *status*, imprevistas e repletas de riscos, para cursos de vida “modernizados” e criar um novo equilíbrio entre as opções de atores individuais, por um lado, e os imperativos funcionais do “nível meso” institucional, por outro. Como um instrumento inovador para administrar a essencial “política da vida”, a aprendizagem ao longo da vida é a resposta óbvia.

## A nova função do conhecimento

Essa ideia de administrar a política da vida parece ainda mais necessária à medida que o seu tema de interesse começa a se tornar mais difuso. O consenso geral e trivial de que, na esteira das inovações tecnológicas geradas pela sociedade da informação pós-industrial, o *conhecimento* se tornou o

recurso básico do futuro oculta a perplexidade sobre a atual função e o caráter desse conhecimento. A questão fundamental, de forma bastante óbvia, não é simplesmente disseminar e distribuir um estoque definível de conhecimento da maneira mais eficiente possível, nem é o fato de que todas as áreas da vida estão sujeitas a maior cientificação (Stehr, 2002), mas é um fenômeno que se expande sucessivamente, em virtude dos usos específicos a que é colocado, e que se desvaloriza novamente em um certo grau. O conhecimento não é mais aquele “capital cultural” que, segundo Bourdieu, determina estruturas sociais e garante a sua extraordinária persistência por meio de uma reprodução eternamente recorrente (Bourdieu, 1984). O conhecimento é um tipo de “capital cinza” (Field, 2000, p. 1) que gera novas economias virtuais. O *crash* da bolsa de valores ou a *Nova Economia* em 2000 é apenas um lado negro da quase intangível qualidade do “novo conhecimento”.

As redes de comunicação e interação da era da TI, que há muito têm permeado, expandido e modificado os domínios da produção industrial convencional, o caráter das administrações e serviços clássicos, permanecem dependentes – ainda mais do que as formas tradicionais de conhecimento no passado – do usuário individual, cujas opções pessoais com relação aos novos mercados virtuais – seus contatos, contribuições produtivas e hábitos de consumo na internet – são o que cria as formas futuras de conhecimento. O conhecimento da sociedade da informação é o *fazer conhecimento*, um tipo de estilo de vida que determina as estruturas da sociedade muito além do domínio meramente ocupacional e confere a elas uma dinâmica de ciclos cada vez mais curtos.

Essa qualidade do “novo conhecimento” agora necessita de procedimentos flexíveis de *feedback*, análises complexas de autogestão e uma gestão permanente da qualidade. No processo, a natureza da educação e da aprendizagem é alterada radicalmente (Stehr, 2002). Elas não mais acarretam a comunicação e a disseminação de corpos fixos de conhecimento, os valores ou habilidades, mas um tipo de “osmose de conhecimento” para garantir o que agora deve ser uma troca permanente e contínua entre a produção individual de conhecimento e a gestão organizada dele. A ideia da aprendizagem ao longo da vida, e especialmente a aprendizagem autogerida, parece bastante predestinada por esse processo – pelo menos como um conceito estrutural.

## A disfuncionalidade das instituições educacionais estabelecidas

As condições assim geradas por uma sociedade do conhecimento em formação tornam os ambientes clássicos de ensino e aprendizagem problemáticos – acima de tudo, a ideia que acompanhava a “primeira carreira” do

rótulo da aprendizagem ao longo da vida no começo da década de 1970 – a *teoria do capital humano*. Este conceito mensura o capital investido na educação e formação conforme o tempo de escolarização plena e pressupõe que estender a sua duração terá impactos positivos sobre a disposição do indivíduo para aprender ao longo da vida (para uma crítica, ver Schüller, 1998; Field, 2000, p. 135). Diversos estudos empíricos recentes, realizados particularmente na Grã-Bretanha (p. ex., Tavistock Institute, 1999; Schüller e Field, 1999), fornecem evidências de que ocorre o exato oposto – simplesmente estender a escolarização primária, sem mudanças drásticas no modelo condicional e na qualidade do processo de aprendizagem, levaram a maioria dos afetados a uma perda de motivação e uma postura instrumental perante a aprendizagem, que não conduz, de modo algum, à aprendizagem continuada e autogerida em fases posteriores da vida, mas que tende a suprimir essa forma de aprendizagem (Schüller e Field, 1999).

A aprendizagem ao longo da vida, tal qual concebida atualmente, exige uma *mudança de paradigma* na organização da aprendizagem – não na idade adulta, mas nas primeiras formas de escolarização. Os objetivos para a orientação não são mais uma aprendizagem eficiente, estratégias didáticas efetivas e currículos formais consistentes, mas a ênfase na situação e os pré-requisitos da parte de *educandos* (Bentley, 1998). Isso também significa abordar opções de aprendizagem não formal e informal. A questão educacional crucial não é mais a melhor maneira possível de ensinar certo material, mas quais ambientes de aprendizagem podem estimular mais a aprendizagem autodeterminada – em outras palavras, como a própria aprendizagem pode ser aprendida (Simons, 1992; Smith, 1992).

É claro, essa perspectiva também deve incluir a transmissão de qualificações básicas, como leitura, escrita, aritmética ou alfabetização digital, mas mesmo essas *habilidades básicas* devem estar ligadas à experiência prática; os portadores de habilidades adquiridas por meios cognitivos devem ser capazes de combiná-las com um grau elevado de “autorreflexividade” institucional por parte das instituições de educação e formação, em sua forma clássica. Eles devem aceitar que também devem se tornar “organizações aprendentes”. A necessidade de preparar sua clientela para a aprendizagem autodeterminada ao longo da vida implica um conceito de aprendizagem no âmbito da vida, ou “aprendizagem holística”.

As escolas devem formar uma rede com a comunidade com a qual se relacionam, com empresas, associações, igrejas e organizações que são ativas na área e com as famílias das crianças que se encontram sob seus cuidados. Elas devem descobrir novos locais para aprender e inventar outros ambientes de aprendizagem. Os conceitos recentes de desenvolvimento escolar, particularmente aqueles em que instituições separadas recebem uma autonomia

substancial, certamente estão proporcionando uma oportunidade mais ampla. O que é válido para as escolas é igualmente válido, claro, para universidades, instituições de educação de adultos e academias de administração pública. Conforme observa corretamente John Field, a aprendizagem ao longo da vida necessita de uma “nova ordem educacional” (Field, 2000, p. 133ff) – uma “revolução silenciosa” em educação.

### Individualização e modernização reflexiva

Esta demanda não é absurda e nem utópica quando se analisa a situação que enfrenta um grupo crescente de membros da sociedade. As demandas impostas aos indivíduos na segunda metade do século XX mudaram consideravelmente. Os fatores econômicos não são os únicos responsáveis – as mudanças sociais e culturais também desempenham um papel crítico. Apesar da continuação das desigualdades sociais, os vínculos com os meios sociais e mentalidades clássicas se tornaram mais frouxos (Beck, 1992). Os padrões de orientação se tornaram mais localizados e, atualmente, tendem a se relacionar mais com a experiência geracional ou de gênero, com a percepção da própria etnia ou mesmo com preferências por certos estilos de vida (Alheit, 1999). As mudanças inflacionárias na variedade de informações e produtos de consumo em oferta aumentaram drasticamente o número de opções abertas aos membros da sociedade (Beck, 1992; Giddens, 1991). Portanto, os cursos de vida são muito menos previsíveis do que no passado. E mais, a compulsão para tomar decisões continuamente e para fazer mudanças incessantes de orientação *está* sendo devolvida aos próprios indivíduos, em um nível cada vez mais claro.

Essa tendência visível de individualização do regime do curso de vida e a pressão concomitante por uma “reflexividade” contínua sobre os próprios atos têm levado – conforme expresso nas teses proeminentes de Ulrich Beck e Anthony Giddens – a uma *modernidade reflexiva* diferente. Ainda assim, para serem capazes de lidar com essa modernidade diferente (Beck, 1992), os indivíduos precisam de estruturas de competência completamente novas e flexíveis, que somente podem ser estabelecidas e desenvolvidas no contexto de processos de aprendizagem ao longo da vida (ver Field, 2000, p. 58ff); e isso exige mudanças fundamentais em todo o sistema educacional.

### Contornos de uma nova economia educacional?

O extraordinário consenso que parece reinar sobre essas análises indubitavelmente plausíveis e complementares da era em que vivemos esten-

de-se de representantes da tradicional comunidade empresarial aos protagonistas da Nova Economia e a especialistas educacionais nos partidos de esquerda modernizados. O que torna esse consenso problemático é a sua indiferença às consequências sociais que seriam produzidas se essas políticas educacionais fossem implementadas sem um grau de distância. A ilusão de uma *sociedade da aprendizagem ao longo da vida* não ajuda a erradicar os mecanismos de seleção e exclusão do “velho” sistema educacional. De fato, ela na verdade, pode ocultar e exacerbar esses mecanismos (ver Field, 2000, p. 103ff).

Já se pode mostrar, com as atuais evidências empíricas, que alguns segmentos do mercado de trabalho que exigem níveis baixos de habilidade estão em declínio crônico (OECD, 1997a). Em outras palavras, as expectativas da “sociedade do conhecimento” estão aumentando a pressão para que os indivíduos satisfaçam certos padrões de habilidades e conhecimento antes que possam ser empregados. Os riscos de exclusão para aqueles que não cumprem tais padrões são mais draconianos do que jamais visto nas sociedades industriais do passado. É claro, a *lógica* da exclusão não é nova – a classe e o gênero continuam sendo os indicadores decisivos (Field, 2000, p. 115ff). Como seria de esperar, a idade desempenha um papel cada vez mais significativo (Tuckett e Sargent, 1999). Qualquer um que nunca tenha tido a chance de aprender a aprender não fará nenhum esforço para adquirir novas habilidades mais adiante no curso da vida.

Os mecanismos brutos da valoração econômica levam a uma visão cética de qualquer cenário futuro para a sociedade da aprendizagem – uma pequena maioria de “vencedores”, mas com uma “sentença vitalícia” de aprender, pode fechar seus limites a uma minoria crescente de “perdedores” que nunca tiveram chance ou que se libertaram voluntariamente da camisa de força de ter que adquirir e negociar novo conhecimento perpetuamente. A previsão da OCDE, de qualquer modo, aproxima-se o suficiente do quadro pintado:

Para aqueles que têm uma experiência bem-sucedida com a educação e que se enxergam como aprendizes capazes, a aprendizagem continuada é uma experiência enriquecedora, que aumenta seu senso de controle sobre suas próprias vidas e a sua sociedade. Para aqueles que são excluídos desse processo, porém, ou que decidem não participar dele, a generalização da aprendizagem ao longo da vida somente pode ter o efeito de aumentar o seu isolamento do mundo dos “ricos em conhecimento”. As consequências são econômicas, pela capacidade humana subutilizada e maiores gastos previdenciários, e sociais, em termos de alienação e infraestrutura social decadente.

(OECD, 1997b, p. 1)

Portanto, alternativas são necessárias.

Uma consequência razoável seria entender que a aprendizagem ao longo da vida não pode se reduzir ao investimento em capital econômico explorável e efêmero, mas que também deve haver um investimento – de igual valor – em capital social, na maneira como tratamos aqueles que estão próximos a nós: a família, o vizinho, o colega de trabalho, os outros sócios do clube, as pessoas que conhecemos em grupos ativistas ou no balcão do bar (ver Field, 2000, p. 145ff). Nesse campo, somos todos aprendizes ao longo da vida. Ninguém é excluído do princípio. Todos são especialistas. A diminuição desse tipo de capital – o declínio da confiança, a moratória da solidariedade que Robert D. Putnam identificou anos atrás não apenas na sociedade norte-americana (Putnam, 1995) – também é economicamente contraproducente no médio prazo. Um equilíbrio entre esses dois tipos intratáveis de capital, por outro lado, poderia levar a um novo tipo de “economia educacional” ou, talvez de maneira mais correta, a uma *ecologia social da aprendizagem* em sociedades modernas e modernizadas. Todavia, a precondição para tal equilíbrio é que os indivíduos aprendentes devem ser levados mais a sério – o que também envolveria uma *mudança de perspectiva analítica*.

## A PERSPECTIVA MICRO: ASPECTOS DE UMA FENOMENOLOGIA DA APRENDIZAGEM BIOGRÁFICA

Por enquanto, falamos sobre as mudanças na sociedade que afetam a biografia moderna a partir de uma perspectiva específica, chamada *perspectiva estrutural*. E, por uma boa razão, pois nossas vidas estão inseridas em estruturas e não podem ser extraídas delas de forma arbitrária. Não obstante, seria uma insensatez teórica descrever a vida e a aprendizagem apenas por meio dessa perspectiva. Se enxergarmos os problemas que costumamos encontrar pela perspectiva do sujeito, a “estrutura” passa a ter um caráter extraordinariamente plástico.

### A “capacidade oculta” de controlar nossas próprias vidas

Como sujeitos biográficos, de fato, temos a sensação de sermos os “organizadores” do nosso curso de vida. Mesmo quando as coisas não saem da maneira como esperávamos, fazemos correções em nossos planos de vida, sob a impressão de que agimos com autonomia pessoal. Em outras palavras, a disposição consciente para a nossa biografia pode ser compreendida como um *esquema de ação intencional*. A postura dominante que deve-

mos ter com a nossa própria biografia é de planejamento. Estamos nos referindo aqui a mais do que “grandes planos” que cultivamos para as nossas vidas – o emprego dos sonhos, a carreira política, a construção da casa, encontrar um “bom parceiro” –, mas também, a nossos planos para o fim de semana ou para a próxima tarde, ou os programas a que queremos assistir na televisão. Decidimos, por exemplo, perder 5 quilos ou parar de fumar, e até conseguimos fazê-lo. Tudo isso nos transmite a impressão de que temos nossas vidas em nossas próprias mãos e que somos os sujeitos da nossa biografia. Porém, essa impressão pode ser excepcionalmente problemática, e não apenas porque o destino pode nos dar um golpe a qualquer momento, deixando-nos irrecuperavelmente doentes ou desempregados, fazendo-nos perder um ente querido ou tudo que possuímos. A questão, ao contrário, é que a nossa suposta autonomia de ação e planejamento autônomo está subordinada a “estruturas processuais” em nossa biografia, que podemos influenciar apenas em um nível marginal: procedimentos institucionais como a escolarização e a formação vocacional, trajetórias como o desemprego ou uma trajetória em drogas, necessidades inconscientes como uma revelação tardia de homossexualidade.

O importante é a descoberta de que a nossa sensação básica – de que podemos agir de forma relativamente independente sobre nossas próprias biografias – não entra necessariamente em conflito com o fato de que a maior parte das nossas atividades biográficas são fixas em um grau elevado ou exigem que vários “apoiadores” as iniciem. Portanto, parece plausível que a sensação não seja um esquema de ação intencional ou um plano biográfico desejado conscientemente, mas um tipo de “significado” oculto, atrás das estruturas processuais alternadas do nosso curso de vida: a indubitavelmente ubíqua, mas estrategicamente nem sempre disponível intuição de que, mesmo com toda a contradição, ainda estamos lidando com as *nossas* vidas. Nutrirmos essa “ideia básica” singular a respeito de nós mesmos não a despeito, mas exatamente por causa das limitações estruturais impostas por nossas origens sociais e étnicas, nosso gênero e a era em que estamos vivendo. A estrutura e a subjetividade fazem uma contribuição importante aqui, cuja dissolução pode levar a crises. Essas crises obviamente afetam mais do que apenas nós mesmos e nossas capacidades. Elas também dependem de estruturas. As “construções de vida” são geradas entre os polos gêmeos da estrutura e subjetividade e somente contêm elementos de realidade se também tiverem um efeito retroativo sobre as estruturas subjacentes. Isso nos leva à ideia final e mais importante relacionada com as consequências que a ideia da aprendizagem biográfica tem para a teoria educacional no sentido mais amplo.

## Processos de aprendizagem dentro da transição

As construções de vida estendem-se além do que narramos sobre as nossas vidas. Elas são referências ocultas às condições estruturais que são impostas sobre nós. Bourdieu (1984) apresenta evidências convincentes desse fato, usando seu conceito de *habitus*: a maneira oculta como nos expressamos, o modo como falamos, pensamos e comemos, andamos e nos vestimos. Nosso *habitus* nos mostra os limites das nossas origens sociais. Porém, existe outro lado nas construções de vida: no curso das nossas existências, produzimos mais significado relacionado conosco e com nosso modelo social do que podemos obter a partir da perspectiva da nossa preocupação biográfica reflexiva com o *self*. Utilizamo-nos de um conhecimento biográfico básico, com o qual somos capazes de preencher e utilizar em sua totalidade o espaço social em que atuamos. Nenhum de nós tem todas as possibilidades concebíveis abertas para nós. Porém, dentro do modelo de um potencial restrito de modificação, temos mais oportunidades do que jamais poremos em prática. Nossa biografia, portanto, contém um potencial considerável de “vida não vivida” (Weizsäcker, 1956). O conhecimento intuitivo sobre ela faz parte da nossa “consciência prática” (Giddens, 1984). Ele não é acessível com uma simples base reflexiva, mas, em um sentido duplo, representa um recurso bastante incomum para processos educacionais:

- Nosso conhecimento prescritivo sobre as construções de vida que nos acompanham, mas que não implementamos, ou pelo menos ainda não, mantém a referência reflexivamente disponível ao *self* fundamentalmente aberta e cria as condições para que assumamos uma postura diferente em relação a nós mesmos, sem ter que revisar esse significado “oculto”. As estruturas processuais do nosso curso de vida e a dinâmica da sua emergência à superfície sugerem uma extensão ou uma restrição da ação biográfica autônoma. A “ratificação” consciente delas é nossa própria responsabilidade, como sujeitos de nossas próprias biografias. De certo modo, somos “sistemas autopoiéticos”, para usar um irritante, mas estimulante, conceito da teoria sistêmica de Luhmann. Possuímos a chance de identificar os significados excedentes em nossa experiência de vida e nos apropriarmos deles para uma mudança consciente em nossa referencialidade em relação ao *self* e ao mundo.
- Todavia, o conhecimento biográfico básico é, ao mesmo tempo, um potencial emergente para estruturas mutáveis. A modificação de referenciais de *self* e de mundo – mesmo no contexto limitado de construções de vida específicas – contém oportunidades para a transformação das condições estruturais institucionais de existência social. Elementos substanciais dessas “estruturas” são as certezas inques-

tionadas que atuam no segundo plano, com as quais os indivíduos sociais se relacionam intuitivamente quando agem no plano cotidiano, mas também quando agem biograficamente. Assim que esses preceitos – ou apenas partes deles – entram em nossa consciência e se tornam disponíveis, as estruturas começam a mudar. A vida não vivida, de fato, possui uma força socialmente explosiva.

A dinâmica desse “recurso educacional duplo” desperta associações com a opção esclarecedora da psicanálise clássica: “onde estava o Id, estará o Ego”. Em uma análise mais minuciosa, contudo, fica claro que o importante não é apenas o forte e autoconfiante ego lidando com a dinâmica básica que, de outra forma, é imutável, mas a transição para uma nova qualidade de referencialidade em relação ao *self* e ao mundo – um processo que não deixa inalterado nem o sujeito aprendente e nem o contexto estrutural circundante. Em outras palavras, estamos lidando, aqui, com processos de aprendizagem dentro de transições (Alheit, 1993). Os processos de aprendizagem transicional, em certo sentido, são “abduativos”. Eles implementam o que é descrito no pragmatismo americano inicial, particularmente por Charles Sanders Peirce, como a capacidade de conectar algo que “jamais teríamos sonhado que poderia ser combinado” (Peirce, 1991 [1903], p. 181).

Essa capacidade exige, é claro, um ator social. O conhecimento somente pode ser genuinamente transicional se for *conhecimento biográfico*. Somente quando determinados indivíduos se relacionam com seu mundo-vida de maneira que suas atividades autorreflexivas começam a moldar contextos sociais é estabelecido contato com aquela qualificação fundamental da modernidade que chamei anteriormente de “biograficidade” (Alheit, 1992). A biograficidade significa que podemos redesenhar repetidamente, a partir do zero, os contornos das nossas vidas dentro dos contextos específicos em que vivemos (e temos que viver), e que experienciamos como moldáveis e desenháveis. Em nossas biografias, não possuímos todas as oportunidades concebíveis, mas, dentro do modelo dos limites que estabelecemos estruturalmente, ainda temos um espaço considerável aberto para nós. A principal questão é decifrar os “significados excedentes” do nosso conhecimento biográfico, e isso, por sua vez, significa perceber a potencialidade das nossas vidas não vividas.

Todavia, os processos de aprendizagem reflexiva não ocorrem exclusivamente dentro do indivíduo, mas dependem da comunicação e interação com outras pessoas e de relações com um contexto social. A aprendizagem biográfica está inserida em mundos-vida que podem ser analisados sob certas condições como “ambientes de aprendizagem” ou “meios de aprendizagem” (ver Lave e Wenger, 1991). A aprendizagem dentro e por meio da própria história de vida é, portanto, interativa e socialmente estruturada, por

um lado, mas também segue a sua própria lógica individual, que é gerada pela estrutura específica e biograficamente estratificada da experiência. A estrutura biográfica não determina o processo de aprendizagem, pois é uma estrutura aberta que deve integrar a nova experiência que se adquire por meio de interações com o mundo, com outras pessoas e consigo mesmo. Por outro lado, ela afeta significativamente a maneira em que a nova experiência é formada e embutida em um processo de aprendizagem biográfica. A aprendizagem biográfica é uma *realização construcionista* do indivíduo que integra novas experiências à “arquitetura” autorreferencial de experiências pessoais passadas e um *processo social* que torna os sujeitos competentes e capazes de moldar e mudar ativamente o seu mundo social (Alheit e Dausien, 2000).

## NOVAS PERGUNTAS DE PESQUISA PARA UMA AGENDA INTERNACIONAL DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Parece, de fato, que qualquer envolvimento analítico sério com o complexo fenômeno da aprendizagem ao longo da vida dependerá de uma *mudança de paradigma* entre os educadores:

- No nível *macrossocial*, em relação a uma nova política para educação e formação, que busque um equilíbrio diferente entre o capital econômico, cultural e social.
- No nível *mesoinstitucional*, também em relação a uma nova autorreflexividade de organizações que deveriam se conceber como “ambientes” e “agências” de recursos complexos de aprendizagem e conhecimento, e não mais como administradores e transmissores do conhecimento dominante codificado (Field, 2000).
- No nível *microindividual*, com relação às conexões cada vez mais complicadas e ao processamento realizado pelos atores específicos frente aos desafios sociais e midiáticos da modernidade tardia, que exige uma nova qualidade na construção individual e coletiva de significados (Alheit, 1999).

Ainda sabemos muito pouco, de fato, sobre os equilíbrios sistêmicos entre o capital econômico e social. Sabemos quase nada sobre esse “capital cinza” do novo conhecimento (Field, 2000, p. 1) e seus impactos sobre os processos de aprendizagem no longo prazo. É claro, a comparação entre diferentes tipos de sociedades pós-industriais – p. ex., as diferenças entre estratégias dinamarquesas, britânicas ou alemãs para chegar a uma *sociedade de aprendizagem* – justifica a realização de comparações internacionais sistemáticas da economia educacional.

Ainda assim, temos apenas esboços de informações sobre os pré-requisitos institucionais para a mudança paradigmática necessária:

Que pressões por mudança estão atuando sobre as instituições de educação e formação? [...] Que conceitos e medidas são aplicados e aceitos como a melhor prática nos campos da gestão da qualidade, desenvolvimento organizacional e desenvolvimento de pessoas? Que condições teóricas e empíricas justificam falar de estabelecimentos educacionais como “organizações de aprendizagem”?

(2000, p. 13)

Estamos cada vez mais descobrindo novas, mais complexas e mais arriscadas passagens e transições de *status* nos cursos de vida modernos. Observamos (re)construções extraordinárias e criativas em biografias individuais (Alheit, 1993; Dausien, 1996). Todavia, ainda carecemos de uma teoria sistematicamente elaborada da *aprendizagem biográfica e situada*: “Em quais culturas de aprendizagem e dependências de padrões, mentalidades e meios supraindividuais ocorre aprendizagem individual? Que potenciais de aprendizagem e processos de aprendizagem implícitos aparecem em meios e grupos sociais (p. ex., dentro de famílias e entre gerações)?”. (Forschungsmemorandum, 2000, p. 5)

Essas perguntas de pesquisa abertas são suscitadas pelo “novo conceito” da aprendizagem ao longo da vida. Elas compreendem a noção de que a aprendizagem social obviamente é – mais do que nunca antes na História – uma realização dos *sujeitos* envolvidos. A *biograficidade da aprendizagem* afeta macroestruturas institucionais e mesmo da sociedade. Jacque Delors, em seu famoso relatório para a Unesco (1996), chamou-a de “o tesouro interior”. Podemos acrescentar: ela deve ser compreendida como um importante capital social e cultural para o desenvolvimento futuro de sociedades civis.

## REFERÊNCIAS

Alheit, P (1992). The biographical approach to adult education in: Mader, W. (Ed.) *Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice*. Vancouver: University of British Columbia, pp. 180-222.

Alheit, P (1993). Transitorische Bildungsprozesse: Das “biographische Paradigma” in der Weiterbildung [Transformative learning processes: The ‘biographical paradigm’ in adult education] in: Mader, W (Ed.) *Weiterbildung and Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher and beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, 2nd edition. Bremen: University of Bremen Press, pp. 343-418.

Alheit, P (1999). On a contradictory way to the ‘Learning Society’: A critical approach, *Studies in the Education of Adults* 31 (1), pp. 66-82.

Alheit, P, Dausien, B. (2000). “Biographicity” as a basic resource of lifelong learning in: Alheit, P, Beck, J., Kammler, E., Salling Olesen, H., Taylor, R. (Eds.) *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Vol. 2. Roskilde: RUC, pp. 400-422.

- Beck, U. (1992 [1986]). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bentley, T. (1998). *Learning Beyond the Classroom: Education for a Changing World*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984 [1979]). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Commission of the European Communities (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Community.
- Dausien, B. (1996). *Biographie and Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: Unesco.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- and Weiterbildung (2000). Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE verfasst von Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nüssli von Rein, E., Schlutz, E. Frankfurt a.M. (Disponível em: <http://www.die-bonn.de/oear/forschungsmemorandum/forschungsmemorandum.htm> download: 20.4.2008). [Research Memorandum of Adult and Continuing Education].
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Hall, P. (1999). Social capital in Britain, *British Journal of Political Science* 29 (3), pp. 417-461.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, pp. 1-29.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- OECD (1997a). *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OECD (1997b). *What Works in Innovation in Education: Combating Exclusion through Adult Learning*. Paris: OECD.
- Peirce, C. S. (1991 [1903]). *Schriften zum Pragmatismus and Pragmatizismus* (organizado por Karl-Otto Apel), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital, *Journal of Democracy* 6, pp. 65-78.
- Schuller, T. (1998). Human and social capital: Variations within a learning society in: Alheit, P., Kammler, E. (Eds.) *Lifelong Learning and Its Impact on Social and Regional Development*. Bremen: Donat, pp. 113-136.
- Schuller, T., Field, J. (1999). Is there divergence between initial and continuing education in Scotland and Northern Ireland?, *Scottish Journal of Adult Continuing Education* 5 (2), pp. 61-76.
- Simons, P. R. J. (1992). Theories and principles of learning to learn in: Tuijnman, A. e van der Kamp, M. (Eds.) *Learning Across the Lifespan: Theories, Research, Policies*. Oxford: Pergamon Press.
- Smith, R. M. (1992). Implementing the learning to learn concept in: Tuijnman, A. e van der Kamp, M. (Eds.) *Learning Across the Lifespan: Theories, Research, Policies*. Oxford: Pergamon Press.
- Stehr, N. (2002). The social role of knowledge in: Genov, N. (Ed.) *Advances in Sociological Knowledge: Over Half a Century*. Paris: ISSC, pp. 84-113.
- Tavistock Institute (1999). *A Review of Thirty New Deal Partnerships. Research and Development Report ESR 32* Employment Service. Sheffield, UK: University of Warwick.
- Tuckett, A., Sargant, N. (1999). *Making Time: The NIACE Survey on Adult Participation in Learning 1999*. Leicester: NIACE.
- Weizsäcker, V. von (1956). *Pathosophie*. Göttingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht.

# Ciclos de vida e ciclos de aprendizagem

# 9

*John Heron*

O britânico John Heron é conhecido principalmente como o criador de um método de pesquisa participativa nas ciências sociais chamado “investigação cooperativa”. Na década de 1970, Heron fundou e dirigiu o Human Potential Research Project na Universidade de Surrey. Mais adiante, trabalhou com medicina holística na British Postgraduate Medical Foundation na University of London e foi diretor do International Centre for Co-operative Inquiry em Volterra, na Itália. Desde 2000, é diretor do South Pacific Centre for Human Inquiry em Auckland, na Nova Zelândia. Em 1992, descreveu a base teórica das suas ideias no livro *Feeling and Personhood: Psychology in Another Key*. Nesse livro, ele usou a área da aprendizagem como caso para ilustrar a sua abordagem. O capítulo a seguir é formado pelo Capítulo 11 e parte do Capítulo 12 desse livro (no Capítulo 13, ele trata da aprendizagem formal e, de um modo geral, uma noção geral do seu modelo da aprendizagem implica um estudo dos capítulos antecedentes).

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento a minha abordagem aos processos de vida e aprendizagem, derivada de minha teoria da pessoa (Heron, 1992). Ela leva a uma série de modelos e mapas – conjecturas estruturais – que o leitor é convidado a conhecer, como um conjunto de lentes para olhar diferentes aspectos da vida e da aprendizagem. Como essas lentes proporcionam uma vi-

são seletiva, por mais que possam esclarecer, elas também limitam. Elas não representam a realidade; não oferecem mais que maneiras possíveis de interpretar a nossa experiência. Elas se concentram em apenas um tipo de história, entre muitas outras concebíveis, sobre como vivemos e aprendemos. Porém, creio que é uma história proveitosa.

Muitos dos modelos não são apenas representações de um processo, mas prescrições práticas sobre um modo possível de administrar uma maneira de viver e aprender. Mais uma vez, essa prescrição é uma proposta experimental, uma hipótese de trabalho, algo que talvez mereça ser tentado de maneira experimental e crítica. É uma recomendação, não uma solução; um convite à investigação, não um dogma; um projeto exploratório, não uma resposta definitiva.

Este capítulo reflete a interação dinâmica entre vida e mente, que é a polaridade básica da minha teoria da pessoa. Ela diz respeito à vida e à aprendizagem cotidianas. A primeira delas é a experiência diária sem nenhum pensamento de aprender com ela; a segunda significa a intenção consciente de aprender por meio dessa experiência. Analiso as duas em termos dos quatro modos psicológicos – afetivo, imaginário, conceitual, prático –, cada um incluindo uma polaridade básica entre uma função individuante e uma função participativa. São concebidas como um ciclo, mas com a metáfora da hierarquia como fundamentação subjacente, isto é, que o último modo mencionado não é controlado e governado, mas brota e floresce a partir do(s) modo(s) anterior(es).

Os ciclos da vida cotidiana e os ciclos de aprendizagem podem envolver apenas os modos individuantes e, então, chamo-os de ciclos do ego, pois este somente se ocupa dos modos individuantes. Ou podem envolver os modos participativos, em cujo caso os chamo de ciclos da pessoa. Novamente, os ciclos do ego ou da pessoa podem ser ciclos básicos ou ciclos de reversão, em que o conceitual precede o imaginário.

Após discutir o ciclo de vida e o ciclo de aprendizagem do ego, exploro alguns dos estados perturbados em que o ego pode se prender. Depois disso, passamos ao ciclo de vida e ao ciclo de aprendizagem da pessoa.

## O PROCESSO CÍCLICO

A metáfora do ciclo básico representa o processo fundamental da psique, seu fluxo de vida por meio dos quatro modos, em um pulso rítmico contínuo. Derivado da hierarquia e sua base no afeto, esse ciclo parte do modo afetivo e avança pelo imaginário, o conceitual e o prático, retornando ao afetivo, e assim por diante. A versão individuante desse ciclo básico é representada na Figura 9.1. É o ciclo do ego, ocupado com os modos indivi-duantes – emoção, imaginá-

rio, discriminação, ação – que se agrupa ao redor das demandas da subsistência diária; as funções participativas têm envolvimento mínimo ou tácito.

Nesse ciclo, os modos individuantes excluem qualquer uso consciente dos modos participativos. No ciclo básico da pessoa, em comparação, o uso consciente dos modos participativos do sentimento, da intuição, da reflexão e da intenção envolve os modos individuantes, que, assim, são levados a uma consciência ampliada. A vida é considerada ainda mais: a subsistência diária é realinhada em uma harmonização com o esquema mais amplo das coisas.

Quando me refiro a um “ciclo de vida”, não quero, é claro, falar do curso da vida inteira da pessoa, mas apenas da sucessão cíclica contínua de modos, que ocorre a cada minuto e a cada hora na vida cotidiana. A frequência do ritmo muda muito ao longo de um determinado dia, com ciclos longos, curtos e sobrepostos.

Além do ciclo básico, relacionado com o processo básico da psique, existe o ciclo de reversão, quando a psique está reorganizando seu processo básico, de modo a funcionar com novo conteúdo. Enfatizo que o ciclo de reversão é apenas uma das formas de reorganização, e foi apenas a que decidi focar neste capítulo.

Usando o modelo do ciclo, posso mostrar os modos psicológicos envolvidos em todas as três polaridades básicas: nos ciclos do ego e da pessoa, a polaridade entre individuação e participação e, nos ciclos de vida e de aprendizagem, a polaridade entre vida e mente. Não cubro todas as combinações possíveis entre elas, apenas algumas das que me são mais familiares.

## O CICLO DE VIDA BÁSICO DO EGO

Este ciclo básico envolve os modos individuantes da emoção, imaginário, discriminação e ação (com o participativo envolvido apenas em um nível subliminar). Eles se baseiam no padrão emocional geral que a pessoa adquiriu no desenvolvimento do ego e no começo de algum componente ativo e imediato dele. Esse padrão egoico é uma maneira sistemática de se satisfazer ou se frustrar na vida. A necessidade emocional sentida agora é um indicador de como o padrão busca influenciar o comportamento para se manter, e a influência é exercida primeiramente por meio de uma imagem ou preceito selecionado. Uma vez que essa imagem é lançada, o ciclo está em andamento: a discriminação e a ação são simples meios para chegar ao objetivo imaginado.

O ego é definido como um caso de identidade equivocada: a pessoa inadvertidamente se identifica – às custas da pessoa como um todo – com uma busca compulsiva por individuação, de modo que se torna distorcida na direção da separação, alienação e rigidez do *self*. O ciclo de vida aqui não é

apenas conservador, ele o é de um modo defensivo: ele afasta os modos participativos por meio da clivagem sujeito-objeto e repele a dor do sofrimento primal e das tensões profundas da condição humana.

A Figura 9.1 representa o ciclo de vida do ego no mundo da existência. O “imaginário”, nesse contexto, significa basicamente percepção e memória. Esse é o ciclo ao redor do qual o erro segue continuamente em sua experiência cotidiana de hora para hora. O ponto basal do ciclo, e seu ponto de partida, é o estado emocional atual do indivíduo, que é a realização ou a frustração sentida de suas necessidades no mundo imediato da existência. Isso influencia a percepção da situação atual, dentro da qual o ego discrimina e faz distinções relevantes a serviço de ações que satisfaçam as suas necessidades. Essas ações modificam o seu estado emocional, levando à geração de um novo ciclo.



**Figura 9.1** O ciclo de vida básico do ego.

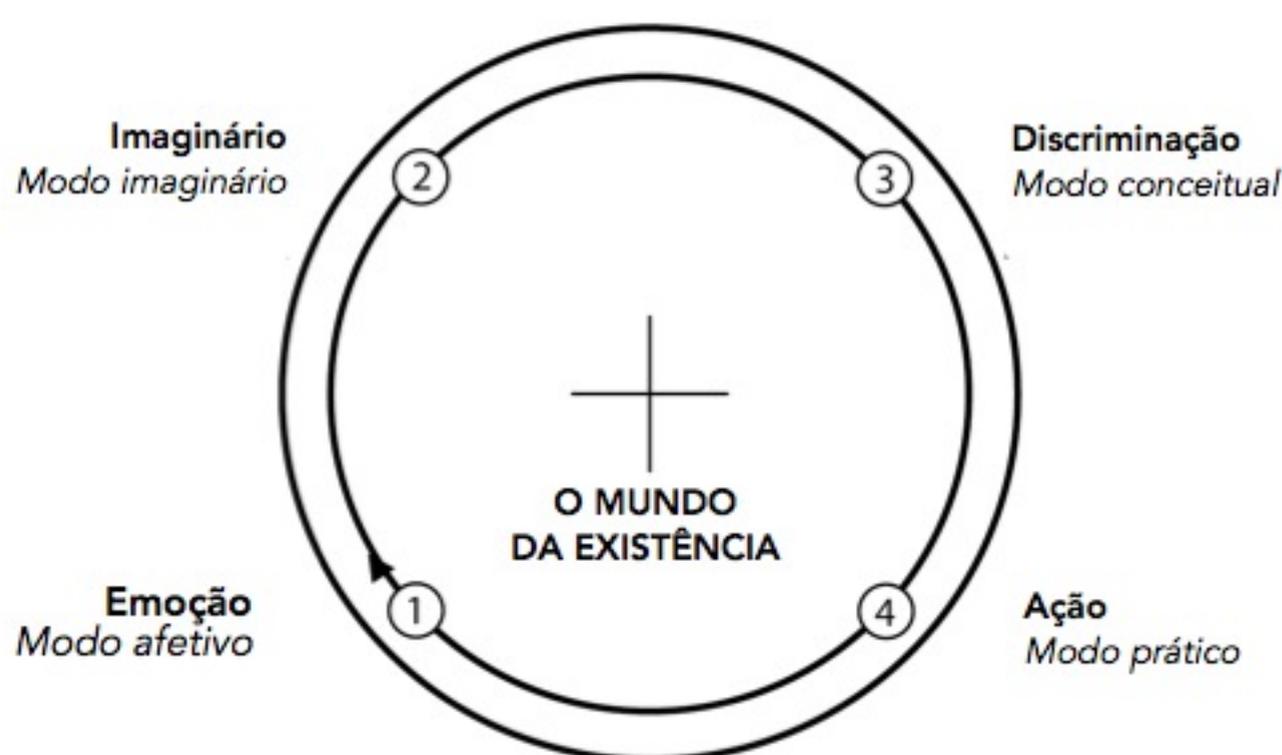
Os quatro estágios do ciclo podem ser ilustrados de forma bastante simples. Assim, um indivíduo (1) sente fome; (2) procura pela cozinha para ver o que há para comer; (3) discrimina seletivamente os itens para formular um menu; e (4) cozinha uma refeição e come. Depois disso, a mesma pessoa (1) sente necessidade de relaxar; (2) procura programas de televisão no jornal; (3) discrimina seletivamente os programas para criar um plano do que irá assistir; e (4) liga o televisor e assiste aos programas. E assim por diante.

Em termos de polaridades básicas, alguém nesse ciclo está apenas se individuando, identifica-se com um processo básico restrito, e está apenas vivendo – com a aprendizagem reduzida praticamente a nada.

## O CICLO BÁSICO DE APRENDIZAGEM DO EGO

Quando seu estado emocional inconstante está relativamente livre de aflições passadas, o ego *pode* decidir aprender, por tentativa e erro e por influência social, quais percepções, discriminações e ações levam à sensação de realização ou frustração de seus interesses. O ciclo de vida, então, torna-se um simples ciclo de aprendizagem utilizando *feedback*: os resultados emocionais negativos de um ciclo serão usados para modificar ou mudar a percepção, discriminação ou ação no próximo; e resultados positivos reforçam aquelas partes do ciclo que levam a eles. Comentários de outras pessoas podem auxiliar nesse processo. O indivíduo aprende, por meio da experiência diária, a obter o que quer da vida.

Nessa aprendizagem do ego, mostrada na Figura 9.2, o mundo é definido por atos que satisfaçam as necessidades e desejos do indivíduo: é o domínio da existência cotidiana, seus desejos individuais e socializados. A aprendizagem é principalmente prática, ou seja, aprender a agir para alcançar tais satisfações. Não existe muita aprendizagem sobre o mundo em si, pois ele é reduzido pelo ativismo aos parâmetros que satisfazem os desejos do indivíduo.



**Figura 9.2** O ciclo básico de aprendizagem do ego.

Para que o ciclo de vida básico se torne esse ciclo simples de aprendizagem cotidiana, são necessárias duas qualidades além da liberdade relativa de aflições passadas. Primeiramente, uma medida da atenção plena ao longo do ciclo, estar ciente do que está acontecendo em cada estágio e de como cada estágio influencia o próximo. E, em segundo lugar, suficiente concen-

tração da atenção na próxima volta ao redor do ciclo, para tentar maneiras alternativas de lidar com cada um dos estágios. Esses são os sinais gêmeos de que a mente está funcionando: um pouco de consciência inclusiva e um pouco de consciência concentrada, ambas informadas pela intenção de compreender o que está acontecendo.

Na Figura 9.2, a atenção plena, a margem extra da consciência, é mostrada como um ciclo externo ao redor dos modos; e a concentração é mostrada como uma cruz no meio do mundo da existência. Em termos de polaridades básicas, uma pessoa envolvida com esse ciclo está apenas se individuando, mas com um envolvimento um pouco menos tácito da intuição e reflexão; identifica-se com um processo básico restrito e está aprendendo e vivendo, embora a aprendizagem seja subordinada a um tipo de vida restrito.

## EGOS PERTURBADOS

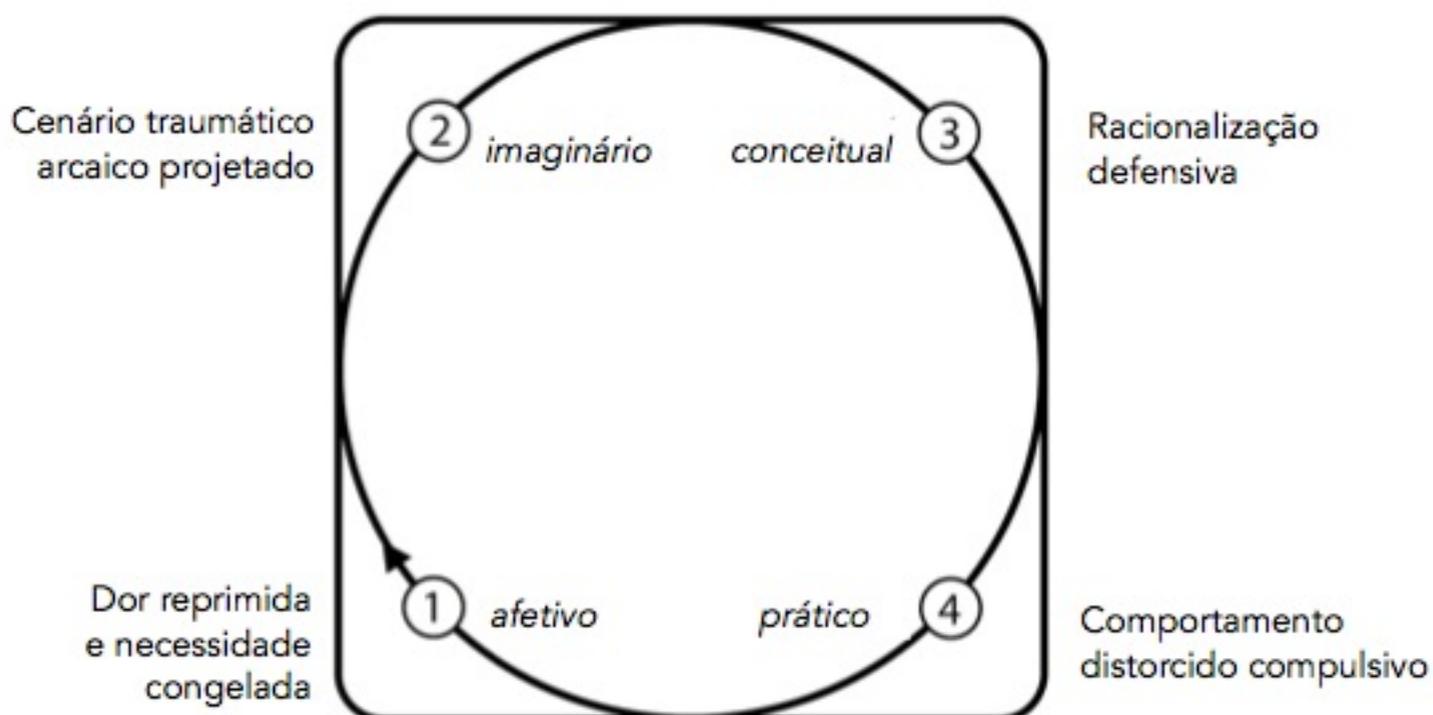
O estado inconstante do ego é acossado de tempos em tempos por aflições reprimidas do passado do indivíduo. Isso acontece quando a situação atual lembra fatos traumáticos da vida passada, que se fixaram na psique, com base em necessidades insatisfeitas e na dor consequente. O ego enxerga a situação inadvertidamente segundo esses fatos: ele reproduz em sua vida atual um equivalente simbólico do passado traumático, e seu comportamento é compulsivamente distorcido pelas antigas carências e mágoas sufocadas. É como se ele estivesse tentando criar uma justificativa atual para se sentir acossado pela aflição sufocada e por se sentir preso a uma estratégia para sobreviver identificando-se com a frustração e a mágoa. Também é como se ele estivesse tentando reproduzir o problema até que, enfim, possa atrair a atenção de alguém que possa intervir, interromper essa repetição e romper o antigo feitiço.

Nesse caso, o ciclo básico será como uma esteira rolante, com a necessidade frustrada, percepção, discriminação e ação inadvertidamente presas à reprodução do circuito fechado e distorcido do passado. A Figura 9.3 representa essa desagradável situação. Assim, por exemplo, uma pessoa tem uma necessidade reprimida congelada pelo amor que nunca recebeu quando criança; ela projeta essa carência inconscientemente em alguém que não pode amenizá-la, racionaliza tudo isso como a satisfação de suas necessidades adultas, e isso a leva a uma representação simbólica compulsiva de seu passado frustrante. Isso desorganiza a necessidade congelada e a dor reprimida, enquanto as reforça e mantém no lugar. Não existe possibilidade de aprender com a experiência.

Esse ciclo patológico pode se sobrepor a muitos ciclos que caracterizam o comportamento em termos mais óbvios e externos. Então, independentemente da maneira como você completar a Figura 9.1, que mostra o ciclo de vida básico do ego, esse ciclo de vida perturbado do ego pode estar envolvido simultaneamente.

## PAPÉIS COMPULSIVOS DO EGO PERTURBADO

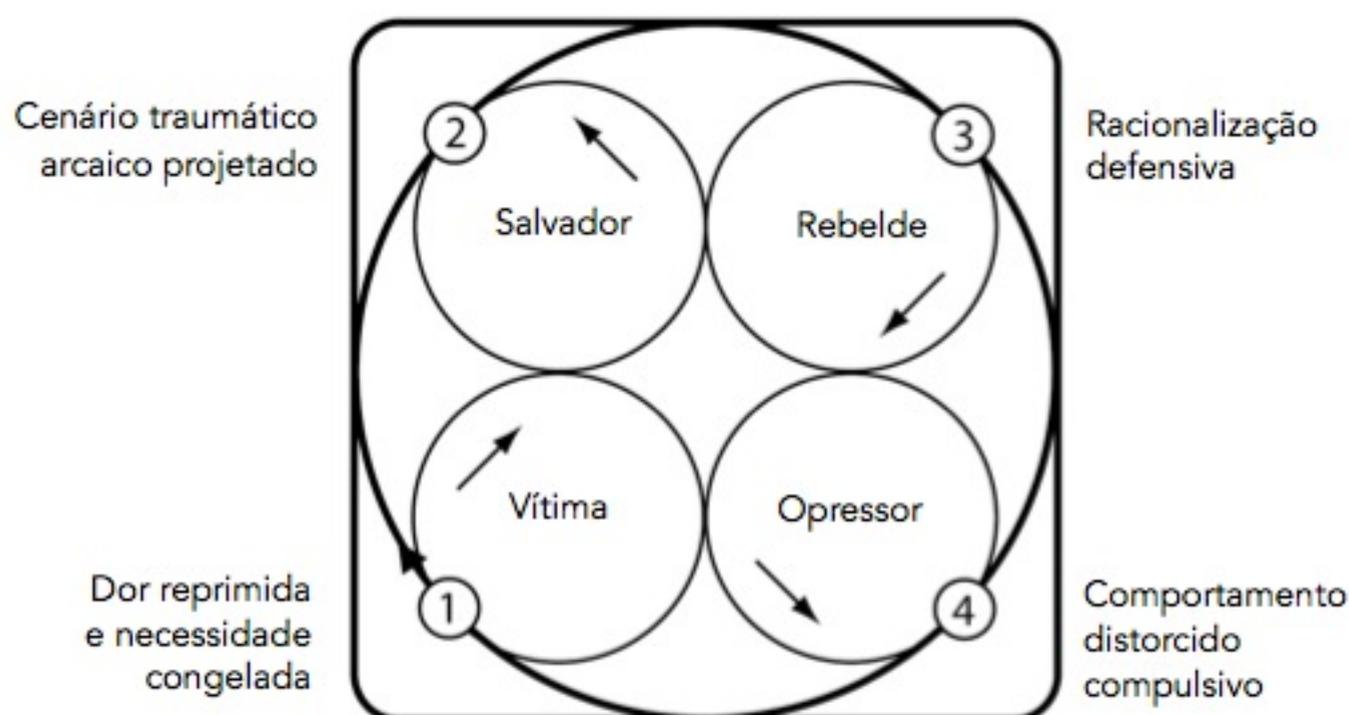
Os papéis clássicos do ego aflito, tanto em relação a si mesmo quanto em relação a outras pessoas, são os da vítima compulsiva, do salvador compulsivo, do rebelde compulsivo e do opressor compulsivo. Eles correspondem aos quatro estágios do ciclo do ego perturbado, como se cada estágio também pudesse se transformar em uma subpersonalidade perturbada em si mesma. O papel de vítima representa a perturbação reprimida e as necessidades congeladas. O papel de salvador personifica a projeção de necessidades congeladas sobre a situação atual, na esperança de que possam ser satisfeitas. O rebelde caracteriza a racionalização defensiva que se recusa a reconhecer a verdade do que está acontecendo realmente. O opressor retrata a compulsão de agir de maneiras desadaptativas e distorcidas.



**Figura 9.3** O ciclo de vida do ego perturbado.

A Figura 9.4 mostra a esteira rolante dos papéis compulsivos do ego. Aplicado dentro do próprio ego e não em interação com outras pessoas, o indivíduo (1) se sente inferior, arruinado e mal em relação a si mesmo em certos sentidos;

(2) tenta fazer algo a respeito, de um modo inadequado; (3) desiste desse esforço, com uma recusa racionalizada de reconhecer que há um problema; e então (4) se pune com acusações de impotência e incompetência. Ele então (1) se sente arruinado e inferior, e o ciclo recomeça novamente. A questão na esteira de quatro rolamentos é que cada papel propõe o próximo. A vítima move o salvador, que agita o rebelde, que alerta o opressor, que controla a vítima.



**Figura 9.4** Papéis compulsivos do ego perturbado.

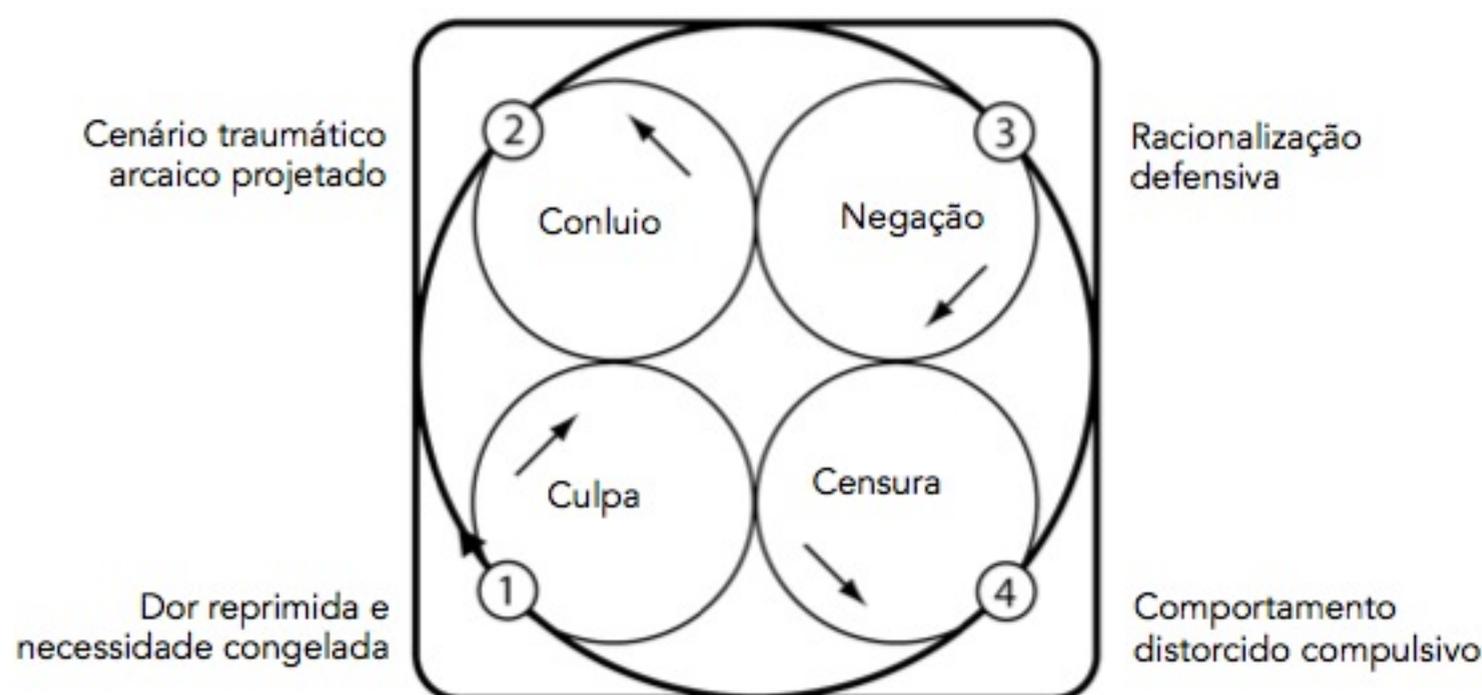
Se duas pessoas estão envolvidas em uma interação, elas compartilham uma esteira de duas pessoas: quando uma é vítima, a outra é salvadora; quando uma é salvadora, a outra é rebelde; quando uma é rebelde, a outra é opressora; e quando uma é opressora, a outra é vítima. Assim, se você se sente compulsivamente inferior, e o parceiro tenta ajudá-lo de maneira inadequada, ele acusará você, que afundará novamente de um modo irracional, e assim por diante.

Existem muitas variações disso. Você pode se sentir inferior, e pedir por uma ajuda inadequada; quando recebe, você a rejeita; seu parceiro ataca você por isso, e você afunda novamente, e assim por diante. Ou você se sente motivado para ajudar o parceiro de um modo inadequado; o parceiro se rebela; você o acusa de ingratidão; ele afunda em culpa compulsiva, e assim por diante. Assim, uma pessoa oscila entre vítima e rebelde, enquanto a outra se encontra em uma oscilação complementar entre opressora e salvadora e, em um determinado ponto, podem trocar suas posições, com a que era vítima e rebelde se tornando opressora e salvadora, e vice-versa.

Independentemente da variação, as duas pessoas estão basicamente permutando culpa e censura, passando-as uma para a outra, pois elas lhes

foram impostas em anos passados, ferindo sua capacidade de amar e congelando-a na dor emocional. A partir daí, a dor reprimida da ferida é deslocada para os comportamentos adultos de culpa e censura. Os correlatos psicológicos destes dois comportamentos são o conluio e a negação. Duas pessoas presas à troca de culpa e censura formam um conluio ao representarem cenários arcaicos, enquanto, ao mesmo tempo, negam para si mesmas e para a outra o que está acontecendo.

A culpa profundamente irracional faz a pessoa se identificar e concordar com um relacionamento patológico. Quanto mais conluio, mais a pessoa precisa negar a patologia defensivamente, levando a um acúmulo de material reprimido que transborda para comportamentos de censura, colocando o parceiro em seu próprio circuito rápido de culpa, conluio, negação e contra-censura. A Figura 9.5 mostra essa versão do ciclo.



**Figura 9.5** A culpa e censura do ego perturbado.

## O CICLO REVERSO DE APRENDIZAGEM DO EGO

Aqui, a pessoa está interrompendo o ciclo de vida básico do ego e usando o ciclo reverso. Assim, o processo básico do ego é reorganizado com a finalidade de aprender a viver de maneira mais efetiva. Não creio que todos os ciclos reversos sejam necessariamente ciclos de aprendizagem. Por exemplo, acredito que seja possível analisar o processo de repressão em termos de um ciclo reverso subliminar, e isso tem a ver com a sobrevivência psicológica: está ligado à vida negativa, e não à aprendizagem. Todavia, estou escolhendo, aqui, um ciclo reverso que envolve aprender, e não apenas viver.

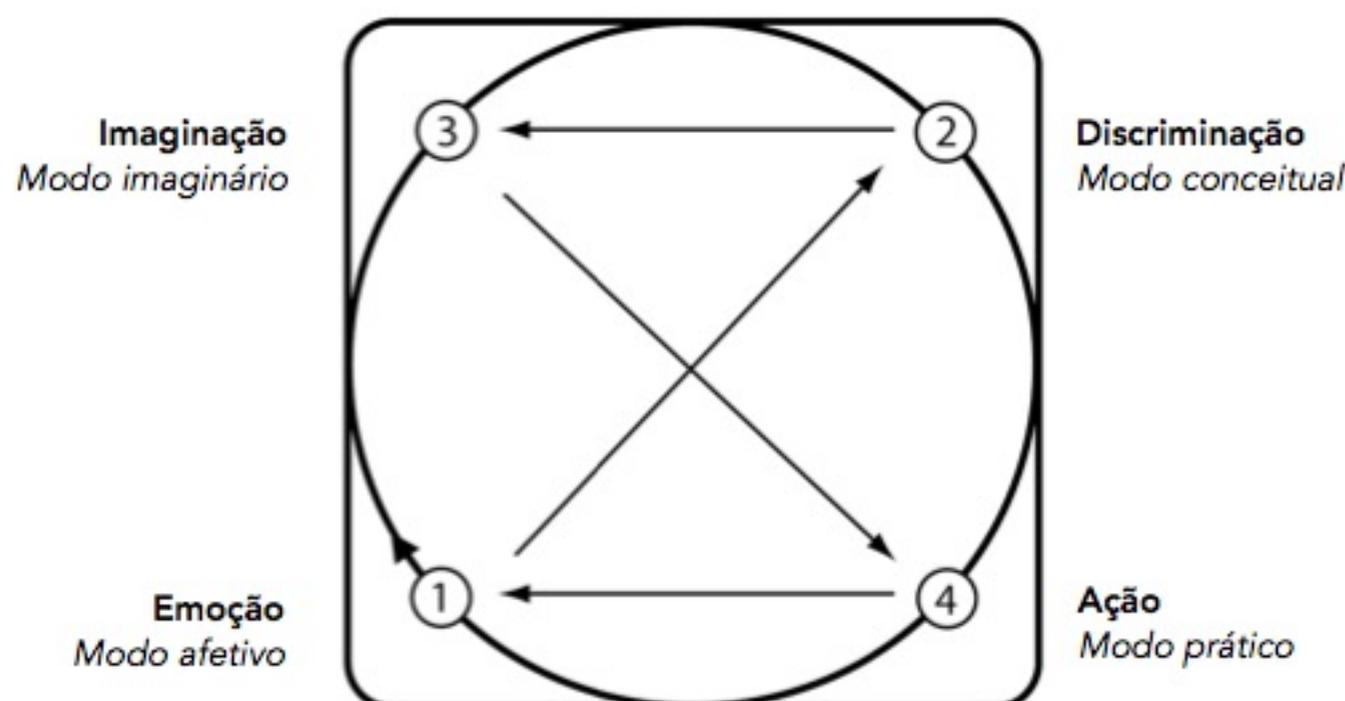
Assim, esse ciclo reverso de aprendizagem interrompe o primeiro braço do ciclo básico (que passa rapidamente da emoção para o imaginário) e avança, de maneira oposta, da emoção para a discriminação. Desse modo, assim que surge o componente ativo atual do padrão emocional egoico, o indivíduo discrimina a sua natureza e propensão para gerar certo tipo de imagem e a substitui por um tipo diferente, que leva diretamente a um tipo diferente de ação e resultado. O ciclo reverso vai da emoção para a discriminação, imaginário e ação, em vez de rota básica da emoção, imaginário, discriminação e ação.

Isso vai contra a corrente do ciclo de vida básico. É “antinatural”, revisionista, uma inversão do esquema de coisas conservador e estabelecido. Interrompe a ordem normal e a coerência da psique, de modo que exige discriminação interior alerta e motivação para ocorrer.

O ciclo será usado até haver uma mudança no padrão emocional subjacente e seu imaginário associado, de modo que o ciclo básico é restabelecido em um nível diferente e em termos diferentes. O indivíduo está aprendendo a viver de um modo que liberte o comportamento de hábitos indesejados ou dos efeitos deletérios de um passado aflitivo. Esse é um tipo mais sofisticado de aprendizagem cotidiana, comparado com o ciclo básico de aprendizagem do ego, que simplesmente envolve aprender a agir para alcançar satisfações do ego. Todavia, ambos estão preocupados principalmente com a aprendizagem prática.

A Figura 9.6 ilustra o ciclo reverso com setas e o antigo ciclo básico interrompido como um círculo. Para dar um exemplo: ansiedade (1) com um compromisso iminente está para gerar a imagem de um encontro opressivo. Porém, essa propensão pictórica não decola, pois o indivíduo consciente a enxerga (2), substitui a imagem (3) de um encontro difícil, passa à ação (4) e coleta suas recompensas emocionais (1). Desse modo, existe a possibilidade de estabelecer um novo tipo de ciclo básico com um padrão subjacente diferente, no qual a emoção da excitação gera uma imagem de um encontro difícil.

O que esse tipo de ciclo reverso de aprendizagem propõe é que a inovação no comportamento individuado envolve uma substituição discriminatória do imaginário. A palavra talvez não deva ser “substituição”: o que está envolvido é a inserção de uma imagem para prevenir uma propensão pictórica. E, embora não seja simbolizado na figura, o uso do ciclo pressupõe atenção plena e concentração informada pela intenção de aprender. Em termos de polaridades básicas, alguém que usa esse ciclo está principalmente em processo de individuação, mas com um envolvimento mais notável da intuição e da reflexão; está reorganizando um processo básico restrito e está aprendendo por meio da vida, com a aprendizagem, aqui, ampliando a vida. Portanto, isso é trabalhar para abrir o ego.



**Figura 9.6** O ciclo reverso de aprendizagem do ego.

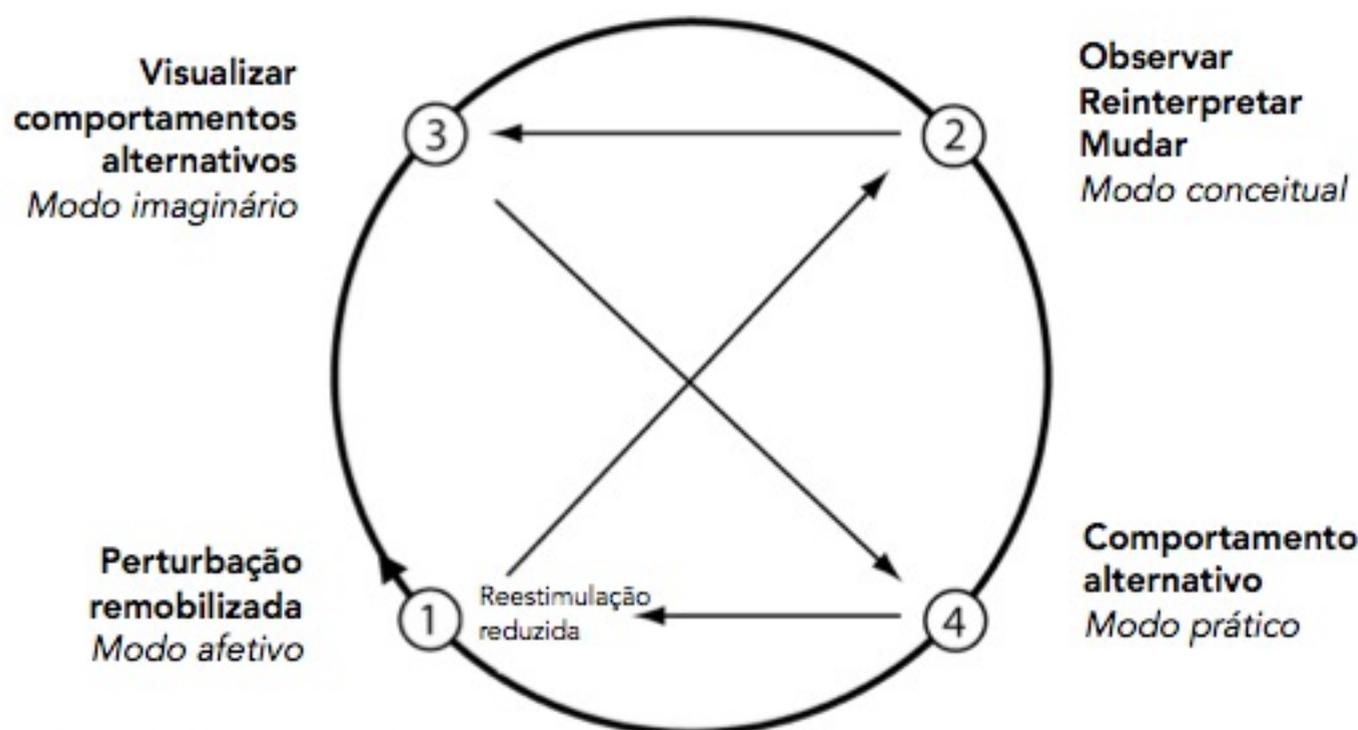
Um uso clássico desse ciclo reverso na vida cotidiana envolve interromper velhas mágoas remobilizadas, de modo a não dar início ao ciclo perturbado do ego e não promover comportamentos compulsivos, pois a dor reprimida pode ser ativada por aspectos da situação atual que são, de maneira inconsciente, considerados equivalentes simbólicos de fatos problemáticos do passado. Uma vez mobilizada, ela força a barreira repressiva, gerando imagens de deslocamento.

Assim, o ciclo reverso começa com essa perturbação remobilizada. O estágio 2 representa a sua discriminação, que pode ter várias características, podendo ser simples observação e identificação, transformar-se em reestruturação cognitiva, interpretando a situação sob uma luz positiva que substitui o antigo modelo negativo projetado.

O terceiro estágio é a inserção de uma imagem, um quadro de comportamento alternativo à tendência de atuação, que está facilmente sujeita a fatores desencadeantes. A atenção, agora, está desconectada da emoção agitada e voltada para uma visão de um tipo diferente de futuro imediato. Isso é levado à ação no estágio 4. A ação revisada pode desativar totalmente a perturbação remobilizada, substituindo-a, no estágio 1 do próximo ciclo, por um estado emocional diferente, em cujo caso um tipo novo e completo de ciclo básico é lançado, em vez do antigo ciclo perturbado. Se a carga de perturbação estiver reduzida, mas ainda ativa, o ciclo reverso continua até que um novo ciclo reformulado assumo completamente.

A Figura 9.7 mostra o ciclo reverso em andamento, interrompendo um ciclo básico perturbado, que é indicado pelo círculo claro. Ele pode ser usado,

evidentemente, para interromper e mudar qualquer tipo de ciclo básico, não apenas um ciclo movido por uma perturbação: qualquer hábito do ciclo de vida que necessite de mudança. Devemos lembrar, porém, que o uso do ciclo reverso é “antinatural”, revisionista, uma inversão da ordem estabelecida na psique, de modo que exige atenção interior para lançá-lo.



**Figura 9.7** Ciclo reverso de aprendizagem do ego aplicado à perturbação remobilizada.

Devido a essa atenção, o ciclo revisionista deve ser usado no centro da vida egoica cotidiana. Para dar um exemplo: George tem um impulso irracional (1) de culpar sua parceira. Ele nota isso imediatamente (2) e, em vez de enxergar o outro como a má mãe do passado, enxerga (3) sua parceira como a amada atual, e age de acordo com essa visão.

O quanto esse ciclo é efetivo em relação à perturbação remobilizada depende de vários fatores: a intensidade da reestimulação; quanta prática a pessoa tem em usar o ciclo dessa forma; e se a pessoa também tem acesso a coaconselhamento ou outras formas de terapia para curar antigas memórias traumáticas, liberando a sua carga de perturbação. Não creio que ele possa ser realmente efetivo sem algum tipo de amparo desse tipo. Com tal amparo, ele pode ser aplicado para dismantelar muitas das confusões mais brutas do comportamento egoico.

Tudo depende do grau de atenção interior no ponto de discriminação, que é uma combinação entre atenção plena e concentração: a pessoa deve estar ciente do próprio processo e pronta para concentrar o pensamento. Ela deve estar imediatamente preparada para conceituar a tempestade irracional que se acumula no patamar emocional *como* perturbação remobilizada.

Quanto mais ela puder ser interpretada em termos da psicodinâmica histórica, menor a tendência de afetar o presente.

Uma pesquisa cooperativa em que estive envolvido sobre coaconselhamento analisou uma ampla variedade de métodos diferentes para lidar com a perturbação remobilizada na vida cotidiana. Ela não identificou explicitamente esse ciclo reverso; todavia, seus achados podem ser considerados como dispositivos psicológicos práticos para torná-lo efetivo (Reason e Heron, 1982).

Faz-se uma distinção importante entre táticas e estratégias: as primeiras são métodos práticos para usar na situação específica; as segundas são *políticas para adotar* alguma tática ou conjunto de táticas preferenciais. Assim, as estratégias significam maior prontidão no estágio 1 do ciclo reverso:

Elas apresentam uma abordagem superior à administração da vida, elevando-se acima da resposta *ad hoc* e puramente tática a situações específicas. A abordagem tática é apenas uma gestão de crise: a reestimulação já está sobre você e você escolhe a tática que mais lhe possibilite lidar com ela. A abordagem estratégica é mais abrangente: ela antecipa e educa antes do fato.

(Reason e Heron, 1982, p. 17)

A Figura 9.8 mostra os três estágios de mudança ao usar o ciclo reverso. O círculo interno é o ciclo básico antigo, transformado no novo ciclo básico do círculo externo pelas setas do ciclo reverso.

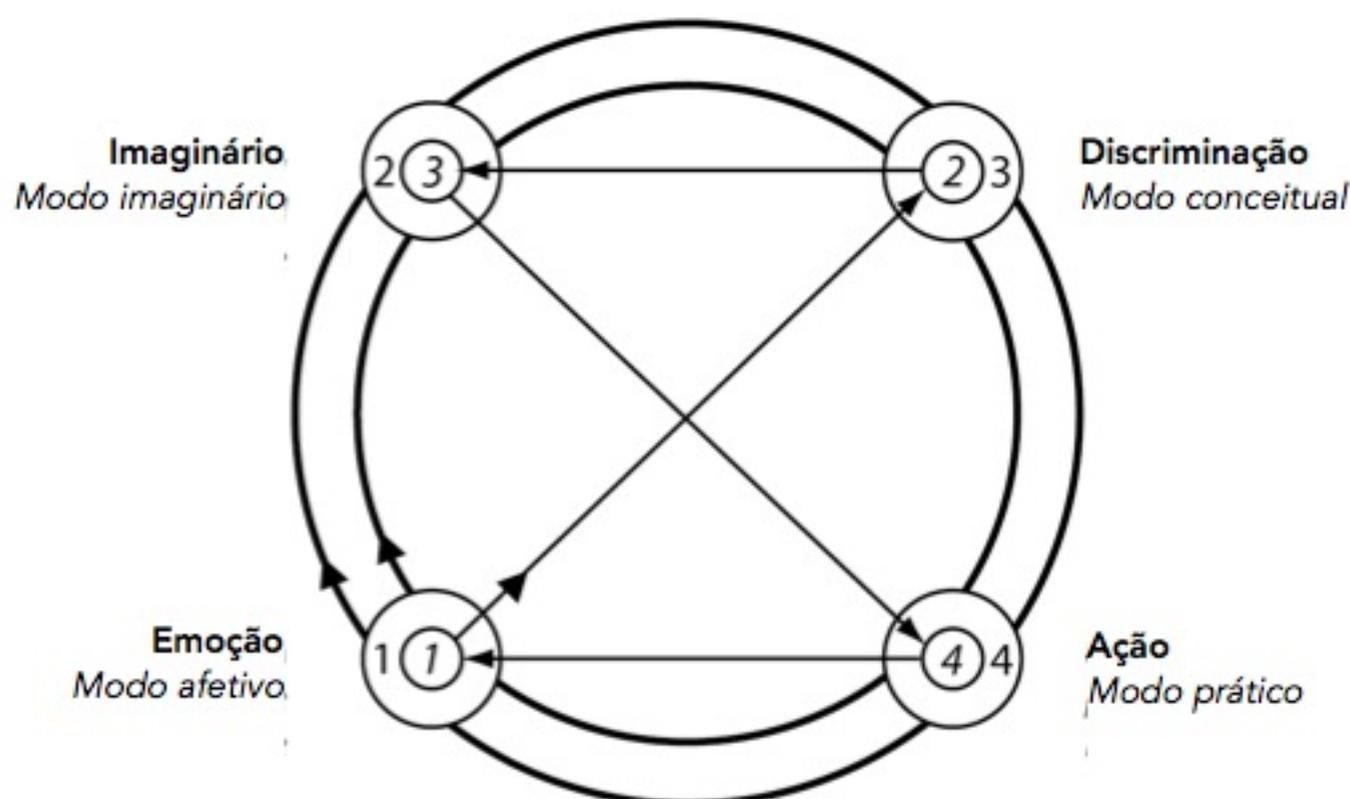


Figura 9.8 Os três estágios de mudança usando o ciclo reverso de aprendizagem.

## O CICLO DE VIDA BÁSICO DA PESSOA

O ciclo de vida mais limitado e preocupado do ego, mostrado na Figura 9.1, segue os modos individuantes da emoção, imaginário, discriminação e ação. Ele diz respeito às necessidades e interesses do mundo da existência. O modo participativo permanece latente, atuando de maneira tácita, com o ego alimentando a sua presença subliminar para suas próprias finalidades e ignorando alguns dos seus impulsos.

A pessoa, em contrapartida, está funcionando ciente desses modos mais amplos, incluindo os modos individuantes dentro deles. O ciclo de vida básico da pessoa, o processo básico, considera os modos participativos do sentimento, intuição, reflexão e intenção, assim como emoção, imaginário, discriminação e ação.

A Figura 9.9 mostra isso como quatro grandes rolamentos maiores – os modos participativos –, que se tocam e giram uns aos outros; e, dentro de cada um deles, há um rolamento menor – o modo individuante correspondente – influenciado pelo movimento do rolamento maior que o contém. Como mostrado, cada modo gera a visão de mundo relevante, da qual é o principal genitor.

O ciclo começa com a pessoa sentindo-se em ressonância empática com a sua situação geral. A partir dessa participação sentida, a pessoa exerce uma consciência intuitiva do padrão completo do que aparece, enxergando isso talvez em termos de uma metáfora, história ou mito que abre a vida com possibilidades expansivas. Isso, por sua vez, dá vazão à reflexão, abordando as questões práticas envolvidas na relação com a situação. E isso leva a uma intenção de agir de um modo que leve em conta as possibilidades e os aspectos práticos. Com essa ação, a situação muda, e começa um novo ciclo.

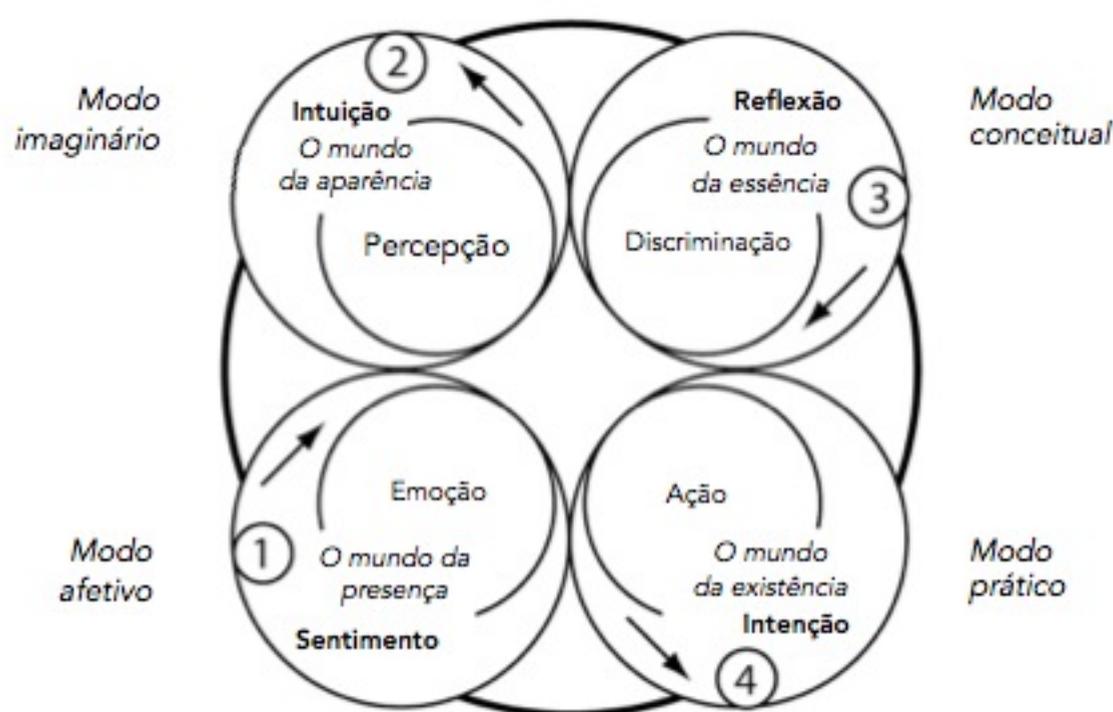


Figura 9.9 O ciclo de vida básico da pessoa.

A cada estágio, os modos individuantes são agrupados e modificados. A participação sentida no estágio 1 influencia e pode alterar a necessidade primária da pessoa e o grau de satisfação dessa necessidade e, assim, seu estado emocional atual. No estágio 2, a compreensão intuitiva do padrão geral da situação afeta o imaginário do que é percebido, lembrado e antecipado. No estágio 3, a discriminação está a serviço de uma compreensão reflexiva de questões práticas relevantes. E, no estágio 4, a ação é a expressão de intenções e propósitos mais amplos. O que poderia, de outra forma, ser o lugar mais limitado do ego em todos os quatro estágios é transformado dentro de um ambiente mais amplo.

Como um exemplo desse ciclo, vamos observar a relação de uma profissional médica holística com um cliente. (1) A profissional sintoniza-se empaticamente com o ser total do cliente, realinhando as suas próprias necessidades emocionais e interesses. (2) A seguir, ela questiona, conversa e examina o cliente, compreende intuitivamente o imaginário total de sinais corporais e verbais e a história revelada por ele, e explora tudo isso imaginativamente, com analogias e metáforas. (3) No íntimo da sua mente, ela reflete sobre todos esses dados imaginários, enquanto faz discriminações entre eles e formula uma variedade de diagnósticos possíveis. (4) Finalmente, ela seleciona um deles como o principal, faz um diagnóstico e propõe um plano de terapia prática.

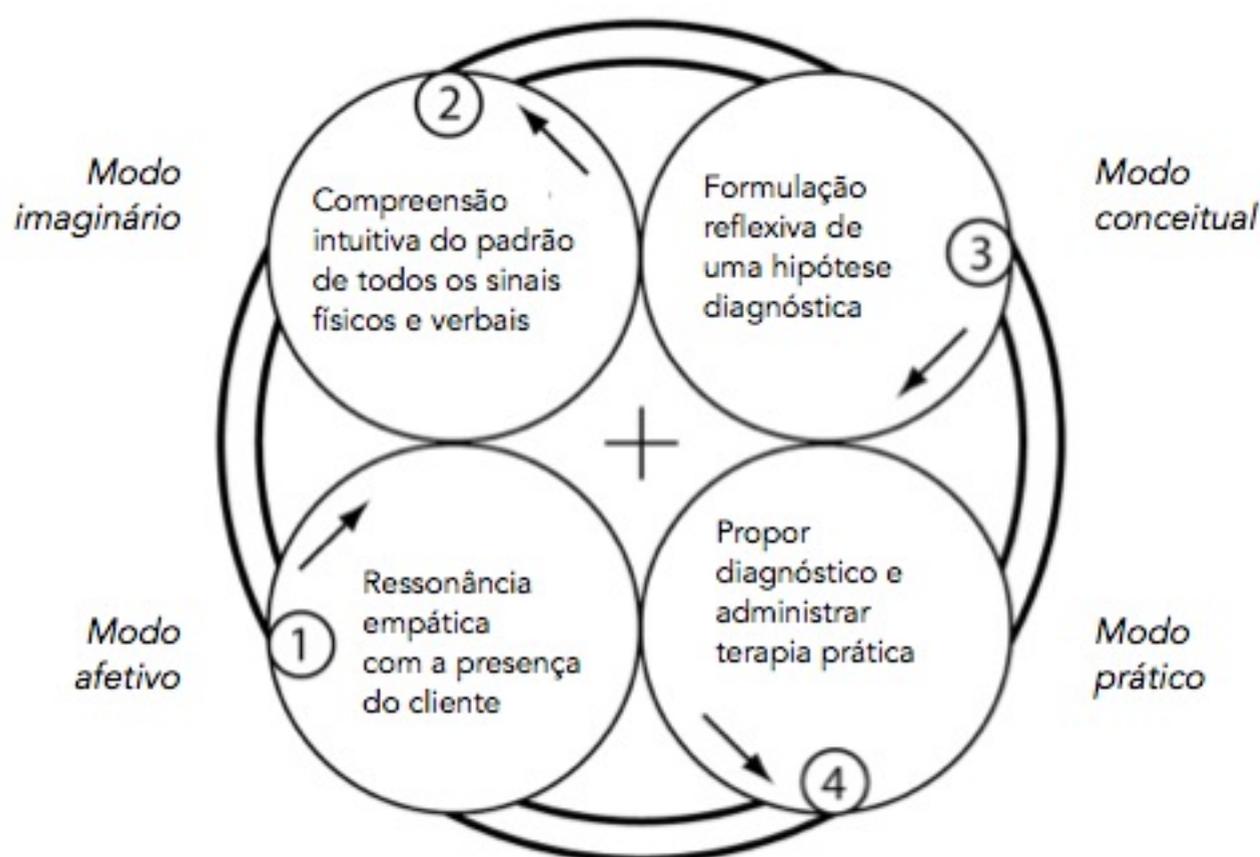
Como é uma profissional holística, trabalhando com o ciclo participativo da pessoa, ela desejará incluir o cliente – sempre que for apropriado e possível – em um mutualismo sintonizado no estágio 1, em uma discussão compartilhada nos estágios 2 e 3 e em resolução de problemas e planejamento cooperativo no estágio 4 (Heron, 1978).

Conforme as três polaridades básicas da psique, a pessoa aqui está sendo participativa, incluindo os modos individuantes; está envolvida em um processo básico expandido; e está principalmente vivendo, sendo a aprendizagem mínima. Desse modo, temos aqui uma pessoa que é conscientemente participativa por meio do sentimento, intuição e reflexão, que tem um ego aberto e está vivendo por meio das aberturas, mas não está aprendendo em um grau significativo.

## O CICLO BÁSICO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA

Como o ego, o ciclo de vida da pessoa pode se tornar um ciclo de aprendizagem se, mais uma vez, a pessoa estiver plenamente atenta e se concentrar com a intenção de compreender o que está acontecendo. A aten-

ção plena e a concentração são simbolizadas pelo ciclo mais externo e a cruz central na Figura 9.10. Na figura, uso os estágios seguidos pela profissional médica holística apresentados na seção anterior. Desse modo, a profissional nessa figura pode estar aprendendo a demonstrar empatia de forma mais completa, intuir um padrão mais amplo de sinais, refletir rapidamente sobre hipóteses alternativas ou administrar a terapia. A aprendizagem ocorre por um circuito de retroalimentação fechado: o que é observado em um ciclo é usado para confirmar ou alterar o que se faz no próximo. E o que é observado pode ser o que ocorre dentro de um estágio ou o efeito de um estágio sobre outro.



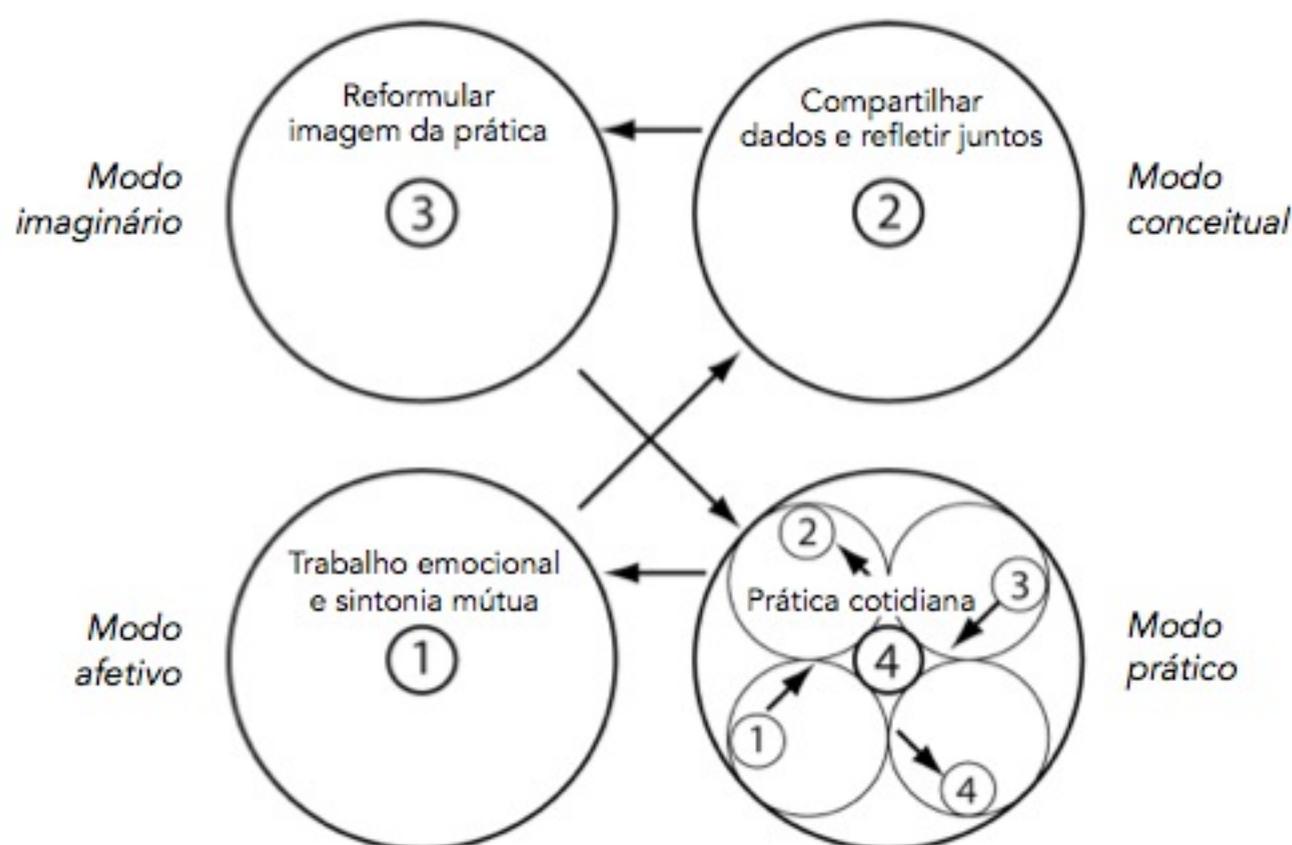
**Figura 9.10** O ciclo básico de aprendizagem da pessoa.

Embora o ego esteja aprendendo com a experiência cotidiana a se tornar mais efetivo para satisfazer as suas necessidades individuais, a pessoa está aprendendo a se tornar mais efetiva para participar ativamente de campos mais amplos e mais inclusivos. Em termos das três polaridades básicas, a pessoa aqui está sendo participativa, incluindo os modos individuantes; está envolvida em um processo básico expandido; e está aprendendo com a vida, enquanto a aprendizagem aprofunda a vida. A pessoa tem um ego aberto e está vivendo e aprendendo por meio das aberturas.

## O CICLO REVERSO COOPERATIVO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA

O ciclo básico de aprendizagem da pessoa, há pouco considerado, pode se beneficiar por ser incluído dentro de um círculo mais amplo de aprendizagem cooperativa, no qual as pessoas se encontram para compartilhar suas experiências e refletir, juntas, sobre o seu significado e implicações práticas. Esse é um ciclo superior, que compreende, em um dos seus estágios, todo o ciclo do nível inferior. Mais uma vez, seu uso efetivo pressupõe atenção plena e concentração.

O modelo que proponho para isso é um ciclo de aprendizagem reverso e cooperativo. É um ciclo reverso para interromper o processo social básico que é estabelecido quando as pessoas se encontram de maneira informal. Suponhamos que envolva um grupo de desenvolvimento profissional com profissionais médicos holísticos, mostrado na Figura 9.11.



**Figura 9.11** O ciclo reverso cooperativo de aprendizagem da pessoa.

O estágio 1 é o estágio de abertura, o afetivo. No modo emocional, é um momento de celebração e encontro positivo, e para lidar com quaisquer tensões não resolvidas entre os membros do grupo e com alguma ansiedade provocada por algum aspecto do processo iminente. No modo do sentimento, é um momento de comunhão grupal, uma meditação à qual os membros do grupo se lançam em sua copresença mútua. Isso alimenta toda a iniciativa.

No estágio 2, eles compartilham dados de histórias de casos e refletem sobre isso juntos, discriminando as questões principais, para chegarem a um entendimento mais profundo do processo terapêutico, com implicações para a prática revisada. No estágio 3, os profissionais reformulam a imagem da sua prática terapêutica à luz das deliberações feitas. Esse é um exercício consciente de imaginação ativa, na qual os profissionais se enxergam – cada um em seus próprios termos e do seu próprio modo – em suas atividades futuras de maneiras que levem em conta aquilo que desejem incorporar à sua prática a partir do compartilhamento feito no estágio 2.

Essa imaginação ativa pode ser verbalizada, trabalhando-se em pares ou grupos pequenos. Ela pode ser elaborada com materiais gráficos, alegorias ou histórias, ou demonstrada em um ensaio projetado por meio de *role play*. O grupo então se desfaz, e cada pessoa coloca a sua imagem em ação no estágio 4, que é a prática profissional cotidiana e consiste do ciclo básico de aprendizagem da pessoa, conforme descrito na seção anterior, realizado com muitos clientes. Depois de um período apropriado de prática cotidiana, eles se reúnem novamente para começar um segundo ciclo cooperativo.

Assim, esse é um ciclo de aprendizagem reverso e cooperativo, de nível superior, que compreende dentro de si um ciclo básico de aprendizagem individual no estágio 4. O ciclo cooperativo pode ser usado por qualquer grupo de pessoas, de duas a duas dúzias, que desejem aumentar, ajudando umas às outras, a sua aprendizagem por meio de vivências. Com relação às três polaridades básicas, as pessoas envolvidas, por serem participativas em seu modo de se relacionar, incluindo os modos individuantes, estão reorganizando os processos sociais básicos e aprendendo de maneira cooperativa a aprofundar a sua vivência individual. Elas têm egos abertos e estão vivendo e aprendendo por meio das aberturas.

## AUTONOMIA E HOLISMO

No uso comum, a palavra “aprendizagem” se refere à aquisição de conhecimento ou habilidades a partir da experiência, do estudo ou do ensino. Ela envolve interesse e comprometimento: somente aprendemos aquilo em que estamos interessados e buscamos com um certo grau de seriedade. Ela também pressupõe entendimento e retenção: aprendemos algo se tivermos entendido ou entendermos como fazer (no caso de uma habilidade) e conseguirmos reter esse entendimento por um período significativo de tempo.

A aprendizagem é, necessariamente, autodirigida: ninguém pode aprender por você. O interesse, o comprometimento, o entendimento e a retenção

são todos autônomos, autogerados e autossustentáveis. A aprendizagem também envolve a pessoa inteira, seja por inclusão ou por *default*. Cada um de nós está explicitamente envolvido no processo de aprendizagem, ou apenas uma parte de nós está explicitamente envolvida e o que é excluído pode ter uma influência negativa, sabotando o conteúdo ou o processo.

Esses são os dois polos do processo de aprendizagem: autonomia e holismo. Na vida-como-aprendizagem, eles são necessariamente interdependentes, no mínimo, no nível em que a sua vida envolve todos os quatro modos psicológicos. Em instituições educacionais e disciplinas formais, eles podem ser desenvolvidos em relativo isolamento um do outro. Uma disciplina pode envolver bastante autonomia, com autodirecionamento do estudante na criação, execução e avaliação de projetos da disciplina, mas ter um foco intelectual restrito e nada holístico.

Em contrapartida, pode haver um programa que envolva todos os aspectos das psiques dos estudantes, mas que seja totalmente decidido e controlado pelos profissionais, enquanto os estudantes são autodirigidos apenas no âmbito de exercícios definidos. Existe, portanto, uma interessante tensão criativa entre a autonomia na aprendizagem e o holismo na aprendizagem, que os especialistas em educação estão apenas começando a abordar e que acredito ser um dos principais desafios para as próximas décadas.

Existem quatro níveis de autonomia estudantil. O primeiro e mínimo nível é o estudante ser autodirigido somente dentro das atividades de aprendizagem prescritas: o professor toma todas as decisões sobre o programa de aprendizagem e sua avaliação. O segundo e mais significativo nível é o estudante participar com o professor de um planejamento e avaliação programáticos negociados. O terceiro nível envolve uma pequena ou grande quantidade de autodirecionamento estudantil exclusivamente no planejamento e na avaliação do programa. O quarto nível, o mais sofisticado, refere-se ao envolvimento estudantil em decisões com os profissionais, para decidir se os estudantes ou profissionais, ou ambos, devem se envolver na tomada de decisões sobre este ou aquele aspecto do planejamento e da avaliação do programa. Discuto essa questão em detalhe em outro texto (Heron, 1989).

Da mesma forma, existem quatro níveis de holismo estudantil. O primeiro envolve apenas os quatro modos individuantes da emoção, imaginário, discriminação e ação: é o holismo limitado ao nível egoico. O segundo nível combina os modos individuantes e participativos em atividades criativas na sala de aula, onde o foco é o conteúdo de certos temas curriculares. O terceiro nível envolve os modos individuantes e participativos em questões mais centradas na pessoa: desenvolvimento pessoal, habilidades interpessoais, trabalho profissional, trabalho em grupo e equipe, estruturas organizacionais e compromissos sociais, ecológicos e planetários mais amplos. O

quarto nível inclui o segundo e terceiro níveis, integrados ao desenvolvimento em dimensões psíquicas e espirituais.

## TIPOS DE APRENDIZAGEM

Com relação à teoria discutida no livro *Feeling and Personhood*, de J. Heron, existem quatro tipos de aprendizagem – experiencial, apresentacional, proposicional e prática. A aprendizagem experiencial envolve adquirir conhecimento sobre o ser e seres por meio da ressonância empática, da participação sentida. A aprendizagem apresentacional envolve adquirir conhecimento sobre os padrões da experiência pelo exercício da intuição, imaginação e percepção. A aprendizagem proposicional significa adquirir conhecimento colocado na forma de proposições, pelo exercício do intelecto. E a aprendizagem prática acarreta adquirir conhecimento sobre como fazer algo por meio da prática da habilidade específica em questão.

Se Howard Gardner (1983) hoje acredita em oito tipos de inteligência, podemos estabelecer algumas correspondências *bastante* claras com elas, conforme a seguir. Aprendizagem experiencial: inteligências intrapessoal, interpessoal, intuitiva/espiritual. Aprendizagem apresentacional: inteligências visual/espacial, musical/auditiva. Aprendizagem proposicional: inteligências linguística, matemática/lógica. Aprendizagem prática: inteligência cinestésica.

Não obstante, deixando de lado o esquema de Gardner, prefiro pensar que cada um dos oito modos representa um tipo básico de inteligência. Aprendizagem experiencial: inteligências empática, emocional. Aprendizagem apresentacional: inteligências intuitiva, visual. Aprendizagem propositiva: inteligências reflexiva, discriminatória. Aprendizagem prática: inteligências intencional, ativa. O que é apenas mais um meio de apontar a mesma questão básica: a inteligência, a aprendizagem, o saber – cada um tem vários tipos diferentes, são Um-Muitos, e devem ser exercidos desse modo.

## APRENDIZAGEM, INVESTIGAÇÃO E VIDA

Se a aprendizagem significa adquirir conhecimento que já está estabelecido na cultura, ela é simplesmente aprendizagem. Porém, se for adquirir novo conhecimento que ninguém tem, ela se torna investigação ou pesquisa. A aprendizagem como investigação se sobrepõe a aprender o que é conhecido, mas se estende além disso, com uma metodologia mais sofisticada.

A vida-como-aprendizagem significa que a vida cotidiana, ou algum aspecto significativo dela, ocorre conscientemente como um processo de apren-

dizagem, e já explorei alguns modelos para isso. Ela envolve todos os quatro tipos de aprendizagem reunidos em um foco na aprendizagem prática, que, nesse caso, e em termos bastante amplos, significa aprender a viver, seja na perspectiva do ego ou da pessoa. Permanece ambíguo se é simples aprendizagem ou aprendizagem como investigação, pois é difícil saber o que outras pessoas estabeleceram ou não como conhecimento de como viver. Muitas pessoas apenas vivem, em oposição a viver-como-aprendizagem. E a vida-como-aprendizagem também pode ser individualista, episódica e difusa demais para contar como o estabelecimento de algum tipo de conhecimento prático sólido. Todavia, se for realizada de maneira cooperativa com outras pessoas e de algum modo sistemático, especialmente pela perspectiva da pessoa integral, ela será tão original que é quase certo que levará à aprendizagem como investigação (ver Figura 9.11).

Um caso especial de vida-como-aprendizagem é o trabalho-como-aprendizagem. Aqui, o trabalho cotidiano é o foco exclusivo da aprendizagem consciente. Em um estágio anterior da vida profissional, o trabalho-como-aprendizagem também pode significar aprender o trabalho no trabalho, por meio de algum tipo de aprendizado, colocação ou trabalho sob um sistema de supervisão.

## REFERÊNCIAS

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Heron, J. (1978). *Humanistic Medicine*. London: British Postgraduate Medical Federation.
- Heron, J. (1989). *The Facilitator's Handbook*. London: Kogan Page. Revisado e ampliado (1999) como *The Complete Facilitator's Handbook*.
- Heron, J. (1992) *Feeling and Personhood: Psychology in Another Key*. London: Sage.
- Reason, P., Heron, J. (1982). *Co-counselling: An Experiential Inquiry (2)*. Guildford, UK: University of Surrey.

# 10 A aprendizagem ao longo da vida como tecnologia do *self*

*Mark Tennant*

**M**ark Tennant é professor de educação de adultos na University of Technology em Sidney, a qual, por muitos anos, tem sido um dos principais centros de pesquisa nessa área. Tennant é conhecido internacionalmente por seu livro *Psychology and Adult Learning*, que foi publicado pela primeira vez em 1988 e, posteriormente, em novas edições em 1997 e 2005. Por vários anos, Tennant manteve um interesse especial no desenvolvimento da identidade pessoal e do *self*, especialmente na educação de adultos e em relação a abordagens construtivistas sociais e pós-modernas. O capítulo a seguir é uma versão um pouco resumida de um artigo publicado primeiramente em 1998 no *International Journal of Lifelong Education*, que discute as tendências pós-modernas da instabilidade e fragmentação do *self* e como isso desafia as metas tradicionais da educação de adultos, de desenvolver autoconhecimento, autoestima e autoconfiança dos estudantes.

## INTRODUÇÃO

A educação de adultos tem uma longa história de interesse no desenvolvimento e transformação do *self*. Desse modo, é importante considerar uma variedade de programas de educação de adultos que pertencem e se estendem à linhagem das tecnologias do *self* identificadas por Foucault (1988). Nesses programas, mesmo os mais individualistas, existem teorizações implícitas ou explícitas relacionadas com a natureza do *self* e o modo em que o

*self* se relaciona com outras pessoas ou com a sociedade de forma mais geral. O propósito deste capítulo é explorar a crítica pós-moderna sobre as teorizações dominantes do *self* em educação de adultos – a psicológica/humanista e a sociológica/crítica – e tecer comentários sobre a “solução” proferida por uma teorização pós-moderna. A crítica pós-moderna é valiosa, pois chama atenção para as dificuldades em teorizar um tipo de *self* original, nuclear, verdadeiro, estável ou anistórico. Não obstante, é importante reconhecer que, em muitos dos locais onde trabalham educadores de adultos, a busca de um *self* contínuo e coerente é indispensável para a prática transformadora (e, assim, resistente) em educação de adultos.

O título deste capítulo foi tirado do ensaio “Tecnologias do *self*”, de Foucault, que aparece em um livro editado sob o mesmo título (Martin et al., 1988). Nesse ensaio, Foucault rastreia o desenvolvimento de tecnologias do *self* à filosofia greco-romana e ao começo do cristianismo. As tecnologias do *self* (que acompanham as tecnologias de produção, sistemas de símbolos e poder e interagem com eles):

permitem que os indivíduos efetuem, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus corpos e almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de maneira a se transformarem para alcançarem um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.

(Martin et al., 1988, p. 18)

Comecei com essa referência a Foucault porque é importante considerar que a educação de adultos pertence e estende-se a essa linhagem de tecnologias do *self*. De fato, a educação de adultos tem uma longa história de interesse no desenvolvimento e transformação do *self*. Existe uma variedade de programas: desde os que visam a promover o desenvolvimento do *self* como um fim em si (p. ex., programas que promovem a autoestima, o autoconceito ou que ajudam as pessoas a fazerem mais contato com seu *self* “autêntico”) até programas nos quais as mudanças no *self* são consideradas um componente necessário de mudanças sociais mais amplas (p. ex., programas que visam elevar a consciência daqueles que sofreram ou talvez tenham perpetrado discriminação, e campanhas públicas de educação em áreas como saúde, meio ambiente, civismo e violência doméstica). Entre esses extremos, há uma variedade de programas onde a mudança pessoal é importante por si só, mas onde o “outro” está implicado em diferentes graus (p. ex., programas para pacientes de Aids, para viciados em drogas, pacientes com diabetes, migrantes recentes, futuros pais ou acusados de violência doméstica e agressões sexuais). Todos esses programas compreendem teorizações implícitas ou explícitas sobre o *self* e como ele se relaciona com os outros. Essas

teorizações são uma parte necessária das nossas concepções sobre a possibilidade de mudanças pessoais e as tecnologias associadas empregadas com o propósito de mudar. As diferentes perspectivas teóricas suscitam questões essencialmente diferentes e colocam a problemática de formas diferentes. Todavia, um problema comum entre todas as perspectivas diz respeito ao modo como participamos da formação do nosso próprio *self* e ao nível em que o social é constituído ou constitutivo do *self*. Foucault oferece uma perspectiva teórica sobre a formação do *self*, e a relação entre *self* e sociedade, que é bastante diferente das perspectivas teóricas que têm informado a prática em educação de adultos. Por causa dessa associação (ainda que de outros autores) com o pós-modernismo, justifica-se uma análise mais ampla da perspectiva pós-moderna, tanto pelo que ela tem a dizer sobre as tecnologias existentes para a educação de adultos quanto pelo seu potencial de criar tecnologias alternativas.

## A CRÍTICA PÓS-MODERNA

Existem diversas revisões das tradições da aprendizagem na educação de adultos, mas Usher e colaboradores (1997) talvez façam o mais proveitoso relato pós-moderno de como essas tradições concebem o *self*. Esses autores, com base em Boud (1989), comentam quatro tradições: a tradição do treinamento e eficiência (com seu *self* científico clássico, uma forma de máquina de aprendizagem autocontida e mecânica); a tradição do autodirecionamento ou andragógica (onde o *self* é concebido como individualista e unitário, capaz de reflexão racional sobre a experiência, e confere significado à experiência); a tradição centrada no educando, ou humanista (com a noção de um *self* inato ou autêntico, que está no processo de “vir a ser”, em uma integração holista entre pensamento, sentimento e ação); e a tradição da pedagogia crítica e ação social (com seu *self* explorado da “falsa consciência”, um *self* ilegítimo que é formado socialmente e distorcido pela ideologia e estruturas sociais opressoras). O problema com as três primeiras é que elas aceitam como dado ou neutro algo que é muito problemático: por exemplo, o conhecimento e as habilidades são considerados neutros, em vez de social e culturalmente construídos; ou a experiência é considerada dada, a fonte do conhecimento autêntico, e de nenhum modo problemática; ou há a suposição de um *self* verdadeiro, que existe independentemente do domínio social. Nas tradições andragógica e humanista, em particular, o social é algo colocado como opressor e a ser superado ou transcendido por meio de tecnologias que promovam o autocontrole, o autodirecionamento, a autogestão, o autoconhecimento, a autonomia ou a autorrealização – tecnologias

que são voltadas para empoderar o educando individual. Nesse cenário social, a mudança é questão de os indivíduos agirem de forma autêntica e autônoma: serem verdadeiramente eles mesmos. Contudo, essa visão do *self*, que é informada principalmente pela psicologia, tem sido criticada por ser demasiadamente individualista: por retratar os problemas sociais como problemas basicamente individuais com soluções individuais, por aceitar como óbvio o mundo social em que o *self* reside. Os críticos consideram ilusória essa versão do autoempoderamento pela promoção da autonomia pessoal, principalmente porque as estruturas e forças sociais permanecem intocadas. Em última análise, e de maneira irônica, diz-se que as tecnologias que aumentam a autonomia servem aos interesses das estruturas e forças sociais existentes. Essa visão é propriamente formulada por Usher e colaboradores:

Essas tradições têm a capacidade de empoderar o educando individual, mas se mostraram demasiado abertas ao sequestro por uma ética individual ou instrumental. O psicologismo e o individualismo do discurso humanista apresentado como uma preocupação com a “pessoa” pode levar finalmente e paradoxalmente a uma desumanização, pela substituição da regulação encoberta pela regulação explícita, à guisa de “ser humano”, propiciando que os educandos se “abram” e proporcionando acesso ao seu “mundo interior”. Essa é uma infiltração do poder pela subjetividade e uma infiltração complementar da subjetividade pelo poder.

(Usher et al., 1997, p. 98)

Essa posição não é nova na teoria social. De fato, a pedagogia crítica, juntamente com suas tecnologias associadas, baseia-se em uma visão do *self* como socialmente constituído. Contudo, existem versões muito diferentes de como o social se torna uma parte constitutiva do *self*: como o “externo” vira “interno”, por assim dizer, e como os processos sociais interpenetram a psique. Não obstante, todas têm em comum a noção de que o *self* participa em sua própria subjugação e dominação, seja pela “falsa consciência” produzida pela participação em um determinado grupo social pela internalização da “opressão” social por meio da “repressão” individual (no sentido psicanalítico). Todavia, Usher e colaboradores, a partir de sua postura pós-modernista, consideram que a pedagogia crítica reifica o social como um “outro” monolítico que serve para oprimir e destruir, e advertem que é um erro adotar uma visão excessivamente socializada e determinada da pessoa:

Existe uma tendência na tradição crítica de acabar com uma concepção do *self* que é, por um lado, excessivamente socializada e determinada e, por outro, paternalista, até onde os *selves* devem ser considerados normalmente em um estado de falsa consciência. Ao enfatizar os efeitos negativos e avassala-

dores das relações e estruturas sociais, as pessoas são tornadas simplórias, fantoches e “vítimas” sociais, manipuladas pela ideologia e privadas de agência.

(Usher et al., 1997, p. 99)

A tecnologia do *self* na pedagogia crítica baseia-se na crítica da ideologia, cujo objetivo é analisar e revelar o posicionamento ideológico do indivíduo, entender como esse posicionamento atua nos interesses da opressão e, por meio do diálogo e da ação, libertar-se da “falsa consciência”. Do ponto de vista pós-moderno, o problema com isso é que teoriza um *self* capaz de mudar da “falsa” para a “verdadeira” consciência: ou seja, um *self* racional e unificado competente para se libertar de sua situação social. É isso que relaciona a pedagogia crítica com as tradições andragógica e humanista, tradições a que ela se opõe por sua abordagem individualista.

A teoria pós-moderna sustenta que, nas ciências sociais, e nas tecnologias educacionais que elas promovem, a problemática do social dentro do *self* é formulada tradicionalmente em termos de uma oposição binária ou dualismo entre o “indivíduo” e a “sociedade”. É como se os dois polos “indivíduo” e “sociedade” fossem antagônicos, separados e atraídos para direções opostas. Além disso, as posições teóricas que postulam uma interação dialética contínua entre o “indivíduo” e a “sociedade” não conseguiram, por enquanto, fugir ao dualismo e, invariavelmente, privilegiam um termo sobre o outro. Por exemplo, em psicologia, existem diversas tentativas de teorizar o componente social do funcionamento psicológico, particularmente na psicologia social e do desenvolvimento. Conceitos como “internalização”, “interação”, “intersubjetividade”, “acomodação”, “formatação”, “papel” e “modelagem” podem ser reconhecidos como parte do vernáculo adotado pela psicologia para explicar como o “externo” vira “interno”, por assim dizer. Do ponto de vista pós-moderno, todas fracassam, pois se baseiam em uma aceitação do dualismo indivíduo-sociedade. As teorias que enfatizam a “formatação” e a “modelagem”, por exemplo, pressupõem um indivíduo totalmente passivo, que é moldado por forças externas. As teorias que empregam os conceitos de “interação”, “internalização”, “acomodação”, “papel” e “intersubjetividade” baseiam-se fundamentalmente na existência de um sujeito individual unitário, racional e dado.

Um aspecto único do pós-modernismo tem sido o desenvolvimento de um modo de teorizar a subjetividade que não se baseia nesse dualismo indivíduo-sociedade. Isso é feito por meio da reconceituação e reformulação dos termos do dualismo, de modo que “indivíduo” e “sociedade” são substituídos pelos conceitos do “sujeito” e do “social”, que são compreendidos como *produzidos*, em vez de dados, e em interação. Assim, o pós-mo-

ernismo problematiza, desde o princípio, os conceitos de indivíduo e sociedade como efeitos que são produzidos, em vez de aceitos como entidades preconcebidas. Por exemplo, a ideia do sujeito unitário, coerente e racional como agente é “desconstruída” pela análise pós-moderna como um produto histórico, melhor compreendido como um discurso inserido em práticas cotidianas e como parte do trabalho produtivo, digamos, da psicologia e de suas tecnologias educacionais associadas. Em substituição a essa visão do indivíduo, vem a ideia do sujeito como posição dentro de um discurso. Além disso, como existem vários discursos, são produzidas diversas posições de sujeito, e, como os discursos não são necessariamente coerentes ou isentos de contradições, a subjetividade é considerada múltipla, não puramente racional, e potencialmente contraditória. Usher e colaboradores representam a “história” pós-moderna do *self* como:

a de um *self* descentralizado, uma subjetividade sem um centro de origem, presa a significados, posicionada na linguagem e narrativas da cultura. O *self* não pode se conhecer independentemente das significações em que está enredado. Não existe uma subjetividade atual do *self*, portanto, não há um significado transcendental dele. Os significados estão sempre “em jogo”, e o *self*, preso a esse jogo, é um *self* em mudança constante, preso às narrativas e significados pelos quais vive a sua vida.

(Usher et al., 1997, p. 103)

Esse é o *self* da condição pós-moderna, na qual existe uma descentralização, afastando-se da noção de um *self* “autêntico” coerente e em direção à noção de “subjetividades múltiplas”, “mundos-vidas múltiplos” ou “camadas múltiplas” na identidade de todos.

Para sintetizar a crítica pós-moderna: as teorizações tradicionais da prática em educação de adultos invariavelmente privilegiam um dos dois polos do dualismo indivíduo-sociedade: o polo psicológico/humanista, que enfatiza a agentividade do sujeito, e o polo sociológico/teórico crítico, que enfatiza o sujeito sendo plenamente determinado. O dilema para o educador de adultos é que nenhum dos polos oferece uma perspectiva satisfatória sobre a prática: o primeiro parece ingênuo demais em não reconhecer o poder das forças sociais, e o segundo é pessimista demais e não deixa espaço para que a educação tenha um papel significativo, e certamente não existe papel para o educando autônomo. O pós-modernismo oferece uma saída desse dilema, desfazendo a oposição binária sobre a qual é construído, bem como tratando o “sujeito” e o “social” como produzidos conjuntamente por meio de práticas discursivas. O necessário, então, é uma mudança nas teorias que fundamentam a educação de adultos: de teorias do sujeito conhecedor para teorias de práticas discursivas.

## UMA LEITURA ALTERNATIVA

A visão pós-modernista tem sido contestada por diversas razões: argumenta-se que ela leva ao niilismo e a uma política de desespero; que subestima o nível em que as vidas das pessoas são moldadas por forças econômicas e políticas; que é uma narrativa dominante eurocêntrica que deslegitima a cultura expressiva negra e sabota o discurso feminista, que a alegação de fragmentação social é exagerada e que, finalmente, é uma visão politicamente debilitante, pois afasta a atenção das pessoas das lutas coletivas (Foley, 1993, p. 83; McLaren, 1995, p. 206). Não quero perseguir essas críticas amplas aqui, mas gostaria de abordar algumas questões relacionadas com a visão pós-moderna do sujeito. A primeira é que as diversas teorizações sobre como o sujeito vem a ser não escapam de maneira convincente da noção de um sujeito original não teorizado. O que é esse “algo” que, por meio de um processo de reconhecimento, torna-se sujeito? Conforme a observação de Hirst sobre a noção de “interpelação” de Althusser (que, segundo Hall [1997], continua a ser usada de maneira geral para descrever o “chamado ao lugar” do sujeito):

O reconhecimento, o momento crucial da constituição (ativação) do sujeito, pressupõe um ponto de cognição antes do reconhecimento. Algo deve reconhecer aquilo que deve ser [...] A função social da ideologia é constituir indivíduos concretos (ainda não sujeitos) como sujeitos. O indivíduo concreto é “abstrato” – ainda não é o sujeito que será. Todavia, ele já é um sujeito, no sentido daquele que sustenta o processo de reconhecimento. Assim, algo que não é sujeito deve ter as faculdades necessárias para sustentar o *reconhecimento* que o constituirá como sujeito. Ele deve ter uma capacidade *cognitiva* como condição prévia do seu lugar no processo de reconhecimento. Daí a necessidade da distinção entre o indivíduo concreto e o sujeito concreto.

(Hirst, 1979, p. 65)

Hall (1997) argumenta que Foucault se depara com a mesma dificuldade (especialmente em seus trabalhos “arqueológicos” *Loucura e Civilização*, *O Nascimento da Clínica*, *As Palavras e as Coisas* e *A Arqueologia do Saber*), onde afirma que “as posições de sujeito discursivas se tornaram categorias *a priori*, que os indivíduos parecem ocupar sem problemas” (p. 10). O fato de que isso continua a ser problemático é significativo, pois submete o pós-modernismo à sua própria crítica vigorosa ao *self* “original” presumido nas ciências sociais.

A segunda questão diz respeito à teorização da resistência dentro de uma visão pós-moderna. Mais uma vez, Hall, em referência a *Disciplina e Punição* e *A História da Sexualidade*, de Foucault, observa:

a concepção totalmente autopolicadora do sujeito que emerge das modalidades disciplinares, confessionais e pastorais do poder discutidas ali, e a ausência de atenção ao que, de algum modo, poderia interromper, impedir ou perturbar a inserção tranquila de indivíduos nas posições de sujeito construídas por esses discursos.

(Hall, 1997, p. 11)

Tentarei ilustrar essa segunda questão inicialmente examinando a análise de Usher e Edwards da orientação e aconselhamento a educandos adultos. Eles argumentam que, no período contemporâneo, houve uma mudança do poder disciplinar (o olhar da torre) para o poder pastoral (o olhar de dentro). Isso é particularmente visível na emergência de tecnologias de autocontrole em modelos de orientação e aconselhamento (p. ex., contratos de aprendizagem, autoavaliação, portfólios) que incentivam as pessoas a documentarem as suas vidas em cada detalhe e a assumirem responsabilidade pelo planejamento da vida, desenvolvimento pessoal e autorrealização. Usher e Edwards argumentam que constituir o *self* como um objeto de conhecimento, para descobrir a “verdade” sobre si mesmo com a ajuda de um orientador ou conselheiro, é uma forma de prática confessional que, em última análise, é desempoderadora:

Este processo se disseminou e se tornou central na governança da sociedade moderna, onde a disciplina imposta externamente abriu espaço para uma autodisciplina de subjetividade autônoma. Com a disseminação da confissão, seu propósito muda, da salvação para a autorregulação, autoaperfeiçoamento e autodesevolvimento. Em outras palavras, a confissão constitui, de maneira ativa, um sujeito produtivo e autônomo que já é governado e, portanto, não exige disciplina e regulação impostas externamente [...] Embora a confissão desempenhe um papel importante em substituir o conhecimento canônico, valorizando a experiência individual, isso simplesmente expande a amplitude do poder pastoral embutido no regime da verdade confessional.

(Usher e Edwards, 1995, p. 12-13)

Gostaria de enfatizar que, para Usher e Edwards, é suficiente que o aconselhamento vise a encontrar uma identidade autônoma e estável para declará-lo desempoderador: não é questão de certas práticas de aconselhamento produzirem algumas identidades empoderadoras e outras desempoderadoras. Isso constitui um grande desafio para aquelas tecnologias da educação de adultos que convidam à autoanálise e autotransformação, seja de maneira coletiva ou individual, para opor e resistir à dominação e à domesticação. Independentemente de essas tecnologias terem uma visão essencialista ou construtivista do *self*, a maioria delas adere ao projeto modernista de desenvolver um

*self* com uma aparência de estabilidade, unidade, coerência e continuidade – ainda que múltiplo ou sujeito à mudança. Devemos abandonar essa visão para celebrar o *self* inconstante, múltiplo, fragmentado e instável da pós-modernidade? Ou, pelo contrário, devemos resistir ao *self* pós-moderno como uma forma potencial de dominação? Como um modo de abordar essas questões, eu gostaria de explorar mais o aconselhamento como tema da prática confessional.

Todavia, é claramente possível ter leituras alternativas do aconselhamento e das práticas confessionais. Pode-se pensar em formas contemporâneas de confissão onde a relação entre revelação e renúncia esteja rompida, por exemplo, onde a revelação confessional é um movimento para obter uma confissão recíproca do “outro”, para solicitar apoio mútuo. Desse modo, a confissão, longe de disciplinar o sujeito, serve para manter a transgressão.

Contrariamente à visão pós-moderna, é possível argumentar que um certo nível de continuidade e coerência no *self*, ainda que contingente, é uma condição necessária para a resistência à dominação e à opressão. De fato, é por uma boa razão que a educação de adultos tem uma tradição de empoderamento baseada no sujeito moderno, especialmente quando aborda as preocupações de indivíduos cujo senso de *self* foi deslocado e fragmentado por meio de uma história de dominação e opressão.

Em muitos dos locais em que trabalham educadores de adultos, a busca de um *self* coerente e contínuo é indispensável ao empoderamento. Longe de induzir uma postura incrédula para qualquer *self* “descoberto”, os educadores de adultos devem trabalhar adequadamente contra a incredulidade e, quando a tendência for de descrença, encorajar a suspensão desta.

Embora seja indubitavelmente verdade que muitas das tecnologias de aconselhamento e educação de adultos servem para desempoderar em nome da libertação individual, a fonte do desempoderamento pode ser encontrada na produção de tipos específicos de subjetividades coerentes, e não na busca da coerência em si. O sujeito pós-moderno pode ser visto, de certo modo, como intocável e, de outro, como infinitamente maleável com relação a essas tecnologias. Ainda que seja verdade ser difícil recrutar o sujeito pós-moderno para o processo de autocontrole por sua recusa em se autodisciplinar, essa recusa vem acompanhada de uma abertura à disciplina imposta externamente. Apesar do exposto, o sujeito pós-moderno *pode* ser incitado à autodisciplina, com a manipulação hábil de critérios e opiniões. O *self* moderno, com seu sentido de coerência e continuidade, oferece resistência potencialmente à autodisciplina e à disciplina imposta externamente. Em disputas que envolvam contestações de identidade, são aqueles que têm um sentido forte da sua identidade que apresentam o maior potencial de resistência.

## UMA TECNOLOGIA PÓS-MODERNA DO *SELF*?

No exposto acima, fiz uma distinção entre o “*self* pós-moderno” e o “*self* moderno”, como se fossem entidades, apenas por propósitos heurísticos. Não desejo defender a existência de nenhum tipo de *self* original, nuclear, verdadeiro, estável e anistórico. Ao contrário, estou preocupado em evitar uma visão “essencial” do *self*, mas, ao mesmo tempo, desenvolver um conceito do *self* que seja compatível com uma prática transformadora (e, portanto, resistente) em educação de adultos. Ao referir-me à importância da “continuidade” e “coerência” do *self*, estou me referindo a uma conclusão construída, não uma que seja natural ou essencial, mas que, ainda assim, conecte as posições de sujeito do indivíduo.

Aceitando os méritos de persistir com essa versão de um *self* coerente e contínuo, de que maneira a crítica pós-moderna orienta a reforma de tecnologias dele na educação de adultos? Certamente, o pós-modernismo mantém a ideia do sujeito crítico, e Foucault, por exemplo, considerava uma crítica permanente de nós mesmos e a relação de *self* com *self* centrais à prática da liberdade. Talvez a noção mais poderosa aqui seja o *self* situado: este como parte do texto do mundo, que abre a possibilidade de recusar o modo como o indivíduo tem sido inscrito e explorar discursos alternativos sobre si mesmo como um meio de resistir à dominação e à opressão. Para retornar a Usher:

Podemos apenas ser os agentes da nossa experiência, envolvendo-nos em um diálogo hermenêutico com o confuso e, muitas vezes, contraditório texto da nossa experiência do mundo e de nós mesmos. O diálogo é um diálogo onde a formação em intersubjetividade e linguagem, a localização em discursos e o envolvimento prático no mundo é uma condição para o alcance da autonomia, em vez de uma barreira à sua descoberta. A linguagem, por exemplo, não apenas restringe a subjetividade, como oferece a possibilidade de construir um *self* crítico e consciência social por meio dos quais a subjetividade pode ser mudada.

(Usher et al., 1992, p. 210)

Assim, não é o *self* verdadeiro ou autêntico que é descoberto por meio da reflexão sobre a experiência; ao contrário, a experiência é vista como um texto que pode ser reinterpretado e reavaliado. Como resultado, aprendemos a ler o texto em que nosso *self* foi inscrito, descobrimos que existem leituras alternativas e, portanto, que existe um *self* alternativo a ser construído. Isso não significa que possamos atribuir qualquer significado a nossas experiências ou que possamos criar qualquer *self* que quisermos. Devemos fazer uma leitura plausível da nossa experiência, que possa contestar com legitimidade os significados dominantes. Ademais, o *self* permanece situado na história e na cultura e sempre propenso a ser reinscrito e reformulado. Hall expressa o esquema de forma clara:

As identidades dizem respeito a questões de usar os recursos da história, linguagem e cultura no processo de vir a ser, em vez de ser: não “quem somos” ou “de onde viemos”, mas o que podemos vir a ser, como somos representados e como isso influencia a maneira como podemos nos representar.

(Hall, 1997, p. 4)

Essa abordagem é seguida por Michael White, uma figura crucial no movimento da terapia narrativa. Farei uma descrição sucinta dessa técnica terapêutica para dar ao leitor uma noção do tipo de intervenção educacional transformadora implícita em uma perspectiva situada sobre o *self*.

Michael White é um terapeuta de família que se orientou conscientemente a partir de Foucault (e outros) como meio para definir a sua técnica terapêutica. Lembrando que ele é um terapeuta cujas energias direciona para os problemas dos clientes, sua técnica básica é externalizar esses problemas. O problema é tratado como uma entidade externa, separado da pessoa ou da relação atribuída ao problema. Por exemplo, se uma pessoa tem uma compulsão de lavar as mãos a cada três minutos, é normal que seus familiares definam o problema como interno à pessoa, juntamente com uma descrição da incapacidade da família de resolvê-lo como um “problema saturado”. Uma técnica é falar do problema como se fosse uma entidade separada, por exemplo, dando-lhe um nome como “o superlimpo”. Isso é seguido pela formatação de experiências ou fatos dentro de histórias ou “autonarrativas” em torno do problema. Primeiramente, ele convida as pessoas, por meio de um questionamento cuidadoso, a revisarem os efeitos do problema em suas vidas e relacionamentos – isso leva a um mapeamento da influência do problema. Uma vez que a esfera do problema tenha sido mapeada, são introduzidas questões para mapear a influência das pessoas na vida do problema. Isso leva à identificação de novas informações que mostram a agentividade das pessoas para resistir ao problema, atos de oposição ou recusa do problema que foram apagados da história dominante. Assim, novas histórias são escritas em torno dessas experiências:

Inseri questões que os estimulem a criar significado em relação a esses exemplos, de modo que possam “reescrever” as suas vidas e relacionamentos. De que maneira eles se mostraram efetivos contra o problema desse novo modo? Como isso refletiu neles como pessoas e em seus relacionamentos? Que atributos pessoais e relacionais estavam usando para chegar a esses resultados? O sucesso lhes trouxe alguma ideia sobre passos que possam ser dados para recuperar suas vidas daquele problema?

(White, 1989, p. 11)

White considera o processo de externalização como uma prática contrária às práticas culturais que objetificam as pessoas e seus corpos. Ele pos-

sibilita que as pessoas se separem das histórias dominantes que vinham moldando suas vidas e seus relacionamentos e abre espaços para as pessoas reescreverem a si mesmas. Evita individualizar o problema, enquanto retém a noção de responsabilidade, aumentando a capacidade de agentividade pessoal na busca de novas possibilidades.

Dedica-se muita atenção para definir o problema a ser externalizado. Por exemplo, seria inadequado externalizar problemas como violência e abuso sexual: nesses casos, o terapeuta “estaria mais inclinado a incentivar a externalização das posturas e crenças que parecem incitar a violência e as estratégias que mantêm as pessoas sob sua subjugação: por exemplo, a manutenção do segredo e isolamento” (White, 1989, p. 12).

Nesses casos, a técnica ainda envolveria os passos gêmeos de pedir às pessoas envolvidas para contarem suas histórias, digamos, sobre agressão masculina em geral e as circunstâncias que levam a determinados casos de violência; e então introduzir uma nova narrativa ou leitura do problema, digamos, a ideologia patriarcal e como ela é sustentada por diversas “instruções” culturais, com o convite a desafiar tais instruções. Em outros casos, o “problema” já é externo, como quando pessoas que estão tentando reescrever as suas vidas têm dificuldade para fazê-lo por causa da circulação de histórias dominantes e desqualificadoras que outras pessoas guardam em relação a elas e seus relacionamentos. Nesses casos, White sugere explorar maneiras de garantir que as histórias preferidas do indivíduo circulem.

A abordagem da terapia narrativa tem muito em comum com as práticas existentes em educação de adultos, especialmente aquelas associadas à reflexão sobre a experiência. Essas tecnologias certamente oferecem espaço para o indivíduo criar um discurso alternativo sobre si mesmo, mas podem ser igualmente opressoras, dependendo de como forem usadas. Um “teste” de se essas práticas são libertadoras é o nível em que expõem o entrelaçamento social e cultural e os pressupostos em que o *self* se situa; exploram os interesses beneficiados pela continuação do *self* nessa posição; incitam uma recusa a ser posicionado dessa forma, quando os interesses beneficiados são de dominação e opressão; e incentivam leituras alternativas do texto da experiência. É claro, conforme aponta McLaren (1995), a reinvenção do *self* deve estar ligada à recriação do social, que implica uma visão compartilhada (ainda que contingente ou provisória) da comunidade democrática e um envolvimento com a linguagem da mudança social, da prática emancipatória e da política transformadora. Desse modo, os educandos “são capazes de questionar os pressupostos políticos e as relações de determinação que fundamentam as verdades sociais nas comunidades onde atuam e a sociedade mais ampla de que fazem parte” (McLaren, 1995, p. 227). Levando em conta a crítica pós-moderna, Jarvis (1997), por exemplo, dedica-se a identificar a base ética dessa visão compartilhada (isto é, a preocupação com

o Outro como o único bem moral universal). Não desejo perseguir essa questão aqui, apenas indicar que qualquer projeto que vise a reconstruir o *self* deve lidar com a questão mais ampla da “sociedade justa”.

Para concluir, a crítica pós-moderna é valiosa para chamar atenção para a maneira em que os *selves* podem participar da sua própria subjugação e como as tecnologias educacionais adultas existentes, em nome da promoção de autonomia e liberdade, podem ser cúmplices no processo de subjugação. Desse modo, é importante “desconstruir” essas tecnologias e os *selves* que elas produzem. Mas e a reconstrução de *selves*? Nesse sentido, o foco pós-moderno no *self* como texto oferece novas possibilidades de “trabalho de *self*”, mas essas possibilidades somente podem se realizar se esse texto tiver um certo grau de fechamento e continuidade, e se isso (em vez da fragmentação e descontinuidade) for considerado causa para celebração.

## REFERÊNCIAS

- Bond, D. (1989). Some competing traditions in experiential learning. In S. Weil e I. McGill (eds) *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice* (Milton Keynes, UK: Open University Press).
- Foley, G. (1993). Postmodernism, adult education and the ‘emancipatory’ project. *Convergence*, 26 (4), 79-88.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. Martin, H. Gutman, P. Hutton (eds), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (Amherst: University of Massachusetts Press), 16-49.
- Hall, S. (1997). Who needs identity? In S. Hall e P. du Gay (eds), *Questions of Cultural Identity* (London: Sage), 1-17.
- Hirst, P. (1979). *On Law and Ideology* (London: Macmillan).
- Jarvis, P. (1997). *Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society* (Leicester, UK: National Institute for Adult and Continuing Education).
- Martin, L., Gutman, H., Hutton, P. (eds) (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (Amherst: University of Massachusetts Press).
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era* (London: Routledge).
- Usher, R. (1992). Experience in adult education: A post-modern critique. *Journal of Philosophy of Education*, 26, 201-214.
- Usher, R., Edwards, R. (1995). Confessing all? A ‘postmodern guide’ to the guidance and counseling of adult learners. *Studies in the Education of Adults*, 27 (1), 9-23.
- Usher, R. Bryant, I., Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge* (London: Routledge).
- White, M. (1989). *Selected Papers* (Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications).

# Cultura, mente e educação 11

*Jerome Bruner*

Jerome Bruner ocupa, acertadamente, a posição do “grande ancião” da pesquisa e teoria cognitivas e da aprendizagem nos Estados Unidos. Durante mais de meio século, ele tem atuado ativamente como pesquisador, fomentador e debatedor da aprendizagem e da educação. No final da década de 1940, realizou estudos detalhados sobre a percepção e o pensamento. Durante a década de 1950, seus estudos sobre a cognição serviram como uma base importante para aquela que veio a ser denominada posteriormente a “ciência cognitiva”. Depois do chamado “choque do Sputnik” de 1957, quando a Rússia enviou o primeiro satélite ao espaço, Bruner foi apontado como chefe da comissão científica criada para reconstruir fundamentalmente o sistema escolar norte-americano, e seus livros *The Process of Education*, *Toward a Theory of Instruction* e *The Relevance of Education* formaram as bases para o conceito de currículo centrado na ciência. Mais adiante, ele escrutinou os conceitos de “mente” e “significado” e, ainda em 1996, aos 82 anos de idade, publicou *The Culture of Education*, que sintetiza a compreensão ampla que desenvolveu de maneira gradual sobre a aprendizagem e a educação como processos culturais. Este capítulo é formado pelas duas primeiras seções programáticas desse livro, que provavelmente permanecerá como a obra mais durável da sua vasta produção.

## COMPUTACIONALISMO E CULTURALISMO

Os ensaios em *The Culture of Education* foram todos produtos dos anos de 1990, expressões das mudanças fundamentais que alteraram as concepções sobre a natureza da mente humana nas décadas que se passaram desde a revolução cognitiva. Essas mudanças, como parece claro agora, quando analisadas retrospectivamente, partiram de duas concepções notavelmente divergentes sobre a maneira como a mente funciona. A primeira era a hipótese de que a mente pode ser concebida como um dispositivo computacional. Essa não era uma ideia nova, mas havia sido vigorosamente reconcebida nas recém-criadas ciências computacionais. A outra era a proposta de que a mente se constitui e realiza no uso da cultura humana. As duas visões levaram a concepções bastante diferentes da natureza da própria mente e de como ela deve ser cultivada. Cada uma levou seus defensores a seguir estratégias distintamente diferentes para investigar como a mente funciona e como ela poderia ser aperfeiçoada por meio da “educação”.

A primeira visão, ou visão *computacional*, está preocupada com o *processamento de informações*: como informações finitas, codificadas e sem ambiguidades sobre o mundo são inscritas, classificadas, armazenadas, analisadas, recuperadas e administradas de um modo geral por um dispositivo computacional. Ela considera as informações como sua base, como algo já definido em relação a um código preexistente e regado, que corresponde aos estados do mundo. Essa chamada “boa formação” é a sua vantagem e sua limitação, como veremos, pois o processo de conhecimento costuma ser mais confuso e repleto de ambiguidades do que preconiza tal visão.

A ciência computacional faz interessantes afirmações gerais sobre a condução da educação (Segal et al., 1985; Bruer, 1993; Chi et al., 1988), embora ainda não estejam claras quais lições específicas ela tem para ensinar ao educador. Existe uma crença ampla e nada irracional de que *devemos* ser capazes de descobrir algo sobre como podemos ensinar aos seres humanos de maneira mais efetiva se soubermos programar computadores efetivamente. É inquestionável, por exemplo, que os computadores prestam uma grande ajuda ao educando para aprender diferentes corpos de conhecimento, particularmente se o conhecimento em questão for bem definido. Um computador programado adequadamente pode ser especialmente útil para realizar tarefas que, no mínimo, possam ser declaradas “inadequadas para a produção humana”, pois os computadores são mais rápidos, mais organizados, menos vacilantes para lembrar, e não se entediam. E, é claro, fazer questionamentos sobre coisas que fazemos melhor ou pior que o nosso computador proporciona revelações sobre nossas mentes e a nossa situação humana.

É consideravelmente mais incerto se, em algum sentido profundo, as tarefas do professor podem ser “passadas” para o computador, mesmo o mais “responsivo” que possa ser imaginado em teoria. Isso não significa dizer que um computador programado adequadamente não possa reduzir a carga do professor, fazendo algumas das rotinas que abarrotam o processo de instrução. Mas essa não é a questão. Afinal, os livros vieram para cumprir essa função depois que a descoberta de Gutenberg os tornou amplamente disponíveis (Ong, 1991; Olson, 1994).

A questão, ao contrário, é se a visão computacional da mente oferece uma noção suficientemente adequada de como ela funciona para orientar nossas tentativas de “educá-la”. É uma questão sutil, pois, em alguns sentidos, “como a mente funciona” depende das ferramentas à sua disposição. Não podemos entender plenamente “como a mão funciona”, por exemplo, a menos que consideremos se ela está equipada com uma chave de fenda, uma tesoura ou uma pistola a *laser*. E, do mesmo modo, a “mente” do historiador sistemático funciona de maneira diferente da mente do “contador de histórias” clássico, com seu estoque de módulos míticos combináveis. Assim, em um certo sentido, a mera existência de dispositivos computacionais (e uma teoria da computação a respeito do seu modo de operar) pode (e certamente fará) mudar as nossas visões sobre como a “mente” funciona, assim como fez o livro (Olson, 1994).

Isso nos traz diretamente à segunda abordagem à natureza da mente – chamada culturalismo. Ela busca sua inspiração no fato evolutivo de que a mente não poderia existir sem a cultura, pois a evolução da mente do hominídeo está ligada ao desenvolvimento de um modo de vida onde a “realidade” é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural em que um modo de vida técnico-social é organizado e interpretado segundo tal simbolismo. Esse modo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas conservado, elaborado e transmitido às gerações sucessivas que, em virtude dessa transmissão, continuam a manter a identidade e o modo de vida da cultura.

A cultura, nesse sentido, é *superorgânica* (Kroeber, 1917). Porém, ela também influencia as mentes dos indivíduos. Sua expressão individual é inerente à *criação de significados*, atribuindo significados às coisas em diferentes cenários e ocasiões específicas. A criação de significados envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados, para entender “o que significam”. Embora os significados estejam “na mente”, eles têm suas origens e sua significância na cultura em que são criados. É esse posicionamento cultural dos significados que garante a sua negociabilidade e, finalmente, sua comunicabilidade. A questão não é se existem “significados privados”; o importante é que os significados proporcionam uma base para trocas culturais. Segundo essa visão, o saber e o comunicar são, em sua natureza, al-

tamente interdependentes, de fato, praticamente inseparáveis: por mais que o indivíduo pareça agir por conta própria em sua busca por significados, ninguém pode fazê-lo sem a ajuda dos sistemas simbólicos da cultura. É a cultura que fornece as ferramentas para organizar e entender nossos mundos de maneiras comunicáveis. A característica que define a evolução humana é que a mente evoluiu de um modo que proporciona aos seres humanos utilizarem as ferramentas da cultura. Sem essas ferramentas, sejam simbólicas ou materiais, o homem não é um “macaco nu”, mas uma abstração vazia.

A cultura, então, ainda que criada pelo homem, forma e possibilita o funcionamento de uma mente caracteristicamente humana. Segundo essa visão, a aprendizagem e o pensamento estão sempre *situados* dentro de um cenário cultural e sempre dependem da utilização de recursos culturais (ver, p. ex., Bruner, 1990). Mesmo a variação individual na natureza e o uso da mente podem ser atribuídos às oportunidades variadas que os diferentes cenários culturais propiciam, embora elas não sejam as únicas formas de variação no funcionamento mental.

Como seu primo computacional, o culturalismo busca reunir *insights* da psicologia, antropologia, linguística e ciências humanas em geral, para reformular um modelo da mente. Todavia, os dois o fazem por razões radicalmente diferentes. O computacionalismo, por seu grande mérito, interessa-se por toda e qualquer maneira de organizar e usar informações – informações no sentido completo e finito mencionado anteriormente, independentemente da razão pela qual ocorre processamento de informações. Nesse sentido amplo, ele não reconhece fronteiras disciplinares, nem mesmo o limite entre o funcionamento humano e o não humano. O culturalismo, por outro lado, concentra-se exclusivamente em como os seres humanos em comunidades culturais criam e transformam significados.

Quero apresentar, neste capítulo, algumas das principais motivações da abordagem cultural e explorar como elas se relacionam com a educação. Porém, antes de voltar a essa tarefa formidável, preciso esmiuçar uma contradição necessária entre o culturalismo e o computacionalismo, pois acredito que a aparente contradição baseie-se em um mal-entendido, que leva a uma dramatização exagerada e desnecessária. Obviamente, as abordagens são muito diferentes e seus caracteres ideológicos podem, de fato, subjugar-nos se não tivermos o cuidado de distingui-las de forma clara, pois o tipo de “modelo” da mente humana que se defende certamente tem relevância ideológica (Brinton, 1965). De fato, o modelo da mente a que aderimos define a “pedagogia popular” da prática em sala de aula. A mente, quanto igualada ao poder de associação e formação de hábitos, privilegia a “repetição” como a verdadeira pedagogia, enquanto, quando vista como a capacidade de reflexão e discurso sobre a natureza de verdades necessárias, ela

favorece o diálogo socrático. E cada uma dessas versões está ligada à nossa concepção da sociedade ideal e do cidadão ideal.

Ainda assim, de fato, o computacionalismo e o culturalismo não estão ligados a certos modelos da mente a ponto de se prenderem a pedagogias específicas. Sua diferença é de um tipo muito diferente, que tentarei explicar.

O objetivo do computacionalismo é criar uma redescrição formal de *todos e quaisquer* sistemas de funcionamento que lidam com o fluxo de informações bem formadas. Ele busca fazer isso de um modo que produza resultados sistemáticos e previsíveis. Um desses sistemas é a mente humana. Porém, o computacionalismo criterioso *não* propõe que a mente seja como um “computador” específico, que precisa ser “programado” de um certo modo para operar de maneira sistemática e “eficiente”. O que ele defende, ao contrário, é que todos e quaisquer sistemas que processem informações devem ser governados por “regras” ou procedimentos especificáveis que determinem o que fazer com dados recebidos. Não importa se é um sistema nervoso, o aparato genético que recebe instrução do DNA e reproduz as gerações seguintes, ou o que for. Esse é o ideal da chamada inteligência artificial (IA). As “mentes reais” podem ser descritas em termos da mesma generalização da IA – sistemas regidos por regras especificáveis para lidar com o fluxo de informações codificadas.

Todavia, conforme já discutido, as regras comuns a todos os sistemas de informações não cobrem os processos confusos, ambíguos e sensíveis ao contexto envolvidos na criação de significado, uma forma de atividade em que a construção de sistemas de categorias “obscuras” e metafóricas é tão notável quanto o uso de categorias especificáveis para separar os dados de maneira a produzir resultados compreensíveis. Alguns computacionalistas, convencidos *a priori* de que mesmo a criação de significado pode ser reduzida a especificações da IA, estão perpetuamente tentando provar que a confusão da criação de significados não está além do seu alcance (McClelland, 1990; Schank, 1990). Os complexos “modelos universais” que eles propõem às vezes são chamados, um pouco por brincadeira, de “TOEs”, sigla para “teorias de tudo”, em inglês (Mitchell, 1995). Entretanto, ainda que sequer se aproximem de consegui-lo e, como muitos acreditam, provavelmente nunca o consigam, seus esforços são interessantes pela luz que lançam sobre a divisão entre a criação de significados e o processamento de informações.

A dificuldade que esses computacionalistas encontram é inerente aos tipos de “regras” ou operações que são possíveis na computação. Todas elas, como sabemos, devem ser especificáveis previamente, ser livres de ambiguidades, e assim por diante. Elas também devem, em seu conjunto, ser computacionalmente consistentes, significando que, embora as operações possam ser alteradas com o *feedback* de resultados anteriores, as alterações também

devem aderir a uma sistematicidade consistente e pré-arranjada. As regras computacionais podem ser contingentes, mas não podem compreender contingências imprevisíveis. Assim, Hamlet não pode (na IA) caçoar de Polônio com gracejos ambíguos sobre “aquela nuvem em forma de camelo, que parece mais uma doninha”, na esperança de que a brincadeira possa evocar culpa e alguma informação reveladora sobre a morte do seu pai.

É exatamente essa clareza, essa fixação prévia de categorias, que impõe o limite mais severo ao computacionalismo como um meio para formular um modelo da mente. Porém, uma vez que essa limitação é reconhecida, a suposta disputa mortal entre o culturalismo e o computacionalismo se evapora, pois a criação de significados do culturalista, ao contrário do processamento de informações do computacionalista, é, em princípio, interpretativa, repleta de ambiguidades, sensível à ocasião e, muitas vezes, *a posteriori*. Seus procedimentos “malformados” são como “máximas”, ao contrário de regras plenamente especificáveis (Sperber e Wilson, 1986; Grice, 1989). Porém, eles não são isentos de princípios. Ao contrário, são a essência da *hermenêutica*, uma busca intelectual não menos disciplinada pelo fato de não produzir os resultados claros de um exercício computacional. Seu modelo é a interpretação textual. Ao interpretar um texto, o significado de uma parte depende de uma hipótese sobre os significados do todo, cujo significado, por sua vez, baseia-se no juízo do indivíduo sobre os significados das partes que o compõem. Todavia, uma grande proporção da atividade cultural humana depende dele. Também não está claro que o mal-afamado “círculo hermenêutico” mereça os golpes que recebe daqueles que procuram clareza e certeza. Afinal, ele está no centro da criação de significados.

A criação de significados hermenêutica e o processamento de informações bem formado são incomensuráveis. Sua incomensurabilidade pode ser evidenciada mesmo de um modo simples. Qualquer *input* a um sistema computacional deve, é claro, ser codificado de um modo especificável que não deixe espaço para ambiguidade. O que acontece, então, se (como na criação de significados humanos) um *input* deve ser codificado conforme o contexto em que é encontrado? Vamos dar um exemplo simples usando a linguagem, já que grande parte da criação de significados a envolve. Digamos que o *input* para o sistema seja a palavra *nuvem*. Será que ela deve ser compreendida em seu sentido “meteorológico”, em seu sentido de “condição mental”, ou de algum outro modo? É fácil (e, de fato, necessário) criar um dispositivo computacional com um léxico de “busca” que forneça sentidos alternativos para *nuvem*. Qualquer dicionário pode fazê-lo. Porém, para determinar *qual* sentido é apropriado para um determinado contexto, o dispositivo computacional também precisa de um modo de codificar e interpretar todos os conceitos em que a palavra *nuvem* possa aparecer. Isso

exigiria que o computador tivesse uma lista para todos os contextos possíveis, um “contéxico”. Todavia, ainda que haja um número finito de palavras, existe um número infinito de contextos em que certas palavras podem aparecer. Codificar o contexto do pequeno enigma de Hamlet sobre “aquela nuvem” quase certamente fugiria aos poderes do melhor “contéxico” que se poderia imaginar!

Não existe nenhum procedimento de decisão conhecido que possa resolver a questão de se a incomensurabilidade da criação de significados do culturalismo e do processamento de informações do computacionalismo será um dia superada. Ainda assim, com tudo isso, os dois têm um parentesco que é difícil de ignorar. Uma vez que são estabelecidos significados, a sua formalização em um sistema categórico bem formado *pode* ser regida por regras computacionais. Obviamente, desse modo, perde-se a sutileza da dependência do contexto e das metáforas: as *nuvens* teriam que passar em testes de funcionalidade como verdades para poderem existir. Contudo, novamente, a “formalização” na ciência consiste exatamente dessas manobras: tratar uma variedade de significados formalizados e operacionalizados como se fossem adequados para a computação. Eventualmente, passamos a crer que os termos científicos nasceram e cresceram dessa forma: descontextualizados, desambiguados, totalmente “buscáveis”.

Existe uma negociação igualmente enigmática na outra direção, pois somos forçados a interpretar o resultado de uma computação para “tirar sentido” dela – ou seja, para descobrir o que ela “significa”. Essa “busca pelo significado” de resultados finais sempre foi comum em procedimentos estatísticos como a análise fatorial, onde a associação entre diferentes “variáveis”, descoberta pela manipulação estatística, deve ser interpretada de maneira hermenêutica para se “tirar sentido”. O mesmo problema é encontrado quando pesquisadores usam a opção computacional do processamento paralelo para descobrir a associação entre um conjunto de dados codificados. De maneira semelhante, o resultado final desse processamento paralelo exige interpretação para ser representado de maneira significativa. Desse modo, existe uma relação complementar entre o que o computacionalista está tentando explicar e o que o culturalista está tentando interpretar, uma relação que, há muito, confunde os estudantes de epistemologia (von Wright, 1971; Bruner, 1985).

Em um esforço tão inerentemente reflexivo e complicado quanto a tentativa de caracterizar “como nossas mentes funcionam” ou como podemos fazê-las funcionar melhor, certamente existe espaço para duas perspectivas sobre a natureza do conhecimento (von Wright, 1971). Também não existe nenhuma razão demonstrável para supor que, sem um modo único e genuinamente “verdadeiro” de conhecer o mundo, poderíamos apenas desli-

zar inevitavelmente pela escorregadia ladeira que conduz ao relativismo. É certamente tão “verdadeiro” dizer que os teoremas euclidianos são computáveis quanto dizer, com a poetisa, que “somente Euclides enxergou a beleza na austeridade”.

## UMA TEORIA DA MENTE

Inicialmente, para que uma teoria da mente tenha interesse educacional, ela deve conter certas especificações (ou pelo menos implicações) de como o seu funcionamento pode ser melhorado ou alterado de algum modo significativo. As teorias da mente decisivas ou do tipo “tudo ou nada” não são interessantes do ponto de vista educacional. De maneira mais específica, as teorias da mente educacionalmente interessantes contêm um certo tipo de especificação sobre os “recursos” necessários para que uma mente atue efetivamente. Elas compreendem não apenas recursos instrumentais (como “ferramentas” mentais), mas cenários ou condições necessárias para operações efetivas – qualquer coisa, desde *feedback* dentro de certos limites de tempo a, digamos, liberdade da pressão ou da uniformidade excessiva. Sem a especificação de recursos e cenários, uma teoria da mente será “de dentro para fora” e terá pouca aplicabilidade para a educação. Ela somente se torna interessante quando se torna mais “de fora para dentro”, indicando o tipo de mundo necessário para possibilitar usar a mente (ou o coração!) efetivamente – os tipos de sistemas de símbolos, os tipos de narrativas do passado, artes e ciências, e assim por diante. A abordagem do computacionalismo à educação tende a ser de dentro para fora – embora introduza o mundo à mente de maneira clandestina, inscrevendo partículas dele na memória, como no nosso exemplo do dicionário, e utilize rotinas de “busca”. O culturalismo é muito mais de fora para dentro e, embora possa conter especificações sobre operações mentais *eo ipso*, não é tão exigente quanto, digamos, a exigência formal da computabilidade, pois a abordagem do computacionista à educação, de fato, é limitada pela restrição da computabilidade – ou seja, todas as formas de apoio oferecidas à mente devem ser operadas por um dispositivo computacional.

Quando analisamos realmente como o computacionalismo tem abordado questões educacionais, parece haver três estilos diferentes. O primeiro consiste em “reafirmar” as teorias clássicas de ensino ou aprendizagem em uma forma computável. Porém, embora se adquira um certo grau de clareza desse modo (p. ex., localizando ambiguidades), não se obtém muito poder. Um vinho antigo não melhora tanto por ser servido em taças de formas diferentes, mesmo que o vidro seja mais claro. A resposta clássica é que uma re-

formulação computável gera “*insight* excedente”. Não obstante, a “teoria da associação”, por exemplo, teve traduções sucessivas, de Aristóteles a Locke, Pavlov a Clark Hull, sem muita produção excedente. Assim, é justificável a impaciência com novas alegações em favor de versões veladas do mesmo, como ocorre com muitos dos chamados “modelos de aprendizagem” do processamento distribuído paralelo (PDP) (Rumelhart e McClelland, 1986).

Entretanto, de fato, o computacionalismo pode e faz mais do que isso. Sua segunda abordagem começa com uma rica descrição ou protocolo do que realmente ocorre quando alguém se propõe a resolver um determinado problema ou aprender um certo corpo de conhecimento. Ela busca fazer uma nova descrição do que foi observado em termos computacionais estritos. Em que ordem, por exemplo, o sujeito procura informações, o que o confunde, que tipo de hipóteses ele imagina? Essa abordagem pergunta o que poderia ocorrer no sentido computacional em dispositivos que operem dessa forma, por exemplo, como a “mente” do sujeito. A partir daí, busca reformular um plano de como é possível ajudar um educando desse tipo – novamente, dentro dos limites da computabilidade. O interessante livro de John Bruer, *Schools for Thought* (1993), é um bom exemplo do que se pode aprender com essa nova abordagem.

Todavia, existe uma terceira rota, ainda mais interessante, que os computacionalistas seguem às vezes. O trabalho de Annette Karmiloff-Smith (1979, 1992) é um exemplo, se visto juntamente com certas ideias computacionais abstratas. Todos os programas computacionais “adaptativos” complexos envolvem redescrever o resultado de operações prévias para reduzir a sua complexidade e aumentar o seu grau de “encaixe” com um critério de adaptação. É isso que significa “adaptativo”: reduzir complexidades para alcançar maior “encaixe” com um critério (Mitchell, 1995; Crutchfield e Mitchell, 1994). Um exemplo ajudará a entender. Karmiloff-Smith observa que, quando tentamos resolver determinados problemas, digamos a aquisição da linguagem, caracteristicamente, “reviramos” os resultados de um procedimento que funcionou em âmbito local e tentamos redescrevê-lo em termos mais gerais e simplificados. Por exemplo, dizemos: “coloquei um *s* no final de um substantivo para pluralizá-lo; devemos fazer o mesmo com *todos* os substantivos?”. Quando a nova regra não consegue pluralizar *lápiz*, o educando pode gerar outras novas regras. Eventualmente, ele acaba com uma regra mais ou menos adequada para pluralizar, com apenas algumas “exceções” a serem resolvidas com a prática. Veja que, em cada passo desse processo, que Karmiloff-Smith chama de “redescricao”, o educando “usa o meta”, considerando como está pensando, além do que está pensando. Essa é a marca da “metacognição”, um tema de ardente interesse entre os psicólogos – mas também entre os cientistas computacionais.

Isso significa dizer que a regra da redescrição é uma característica de toda a computação “adaptativa” complexa, mas, no presente momento, também é um fenômeno *psicológico* genuinamente interessante. Essa é a rara música de uma sobreposição entre diferentes campos de investigação – se a sobreposição se mostrar fértil. Assim, REDESCREVER uma regra do tipo TOE para sistemas computacionais adaptativos que também seja uma boa regra para a resolução de problemas humanos pode vir a ser uma “nova fronteira”. E a nova fronteira pode ser vizinha da prática educacional.

Assim, conforme observado, a abordagem do computacionalista à educação parece assumir três formas. A primeira reformula velhas teorias da aprendizagem (ou ensino, ou o que for) em uma forma computável, na esperança de que a reformulação gere mais poder. A segunda analisa protocolos ricos e aplica o aparato da teoria computacional a eles para discernir o que pode estar ocorrendo no sentido computacional. Depois, ela tenta descobrir como é possível contribuir para o processo. Isso, de fato, é o que Newell, Shaw e Simon fizeram em seu trabalho sobre o *General Problem Solver*, e o que está sendo feito atualmente em estudos sobre como “novatos” se tornam “especialistas” (Chipman e Meyrowitz, 1993). Finalmente, existe a feliz casualidade em que uma ideia computacional central, como a “redescrição”, parece corresponder diretamente a uma ideia central em teoria cognitiva, como a “metacognição”.

O culturalista aborda a educação de um modo bastante diferente. O culturalismo tem como sua primeira premissa a noção de que a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura. Ele pergunta primeiramente qual é a função que a “educação” tem na cultura e qual papel ela desempenha nas vidas daqueles que atuam dentro dela. Sua próxima questão pode ser por que a educação está situada na cultura da maneira que está e como esse posicionamento reflete a distribuição do poder, *status* e outros benefícios. De maneira inevitável, e praticamente desde o princípio, o culturalismo também indaga a respeito dos recursos capacitantes que são disponibilizados às pessoas e que proporção desses recursos é disponibilizada por meio da “educação”, institucionalmente concebida. E ele se preocupa constantemente com as restrições impostas ao processo de educação – externas, como a organização de escolas e salas de aula ou o recrutamento de professores, e internas, como a distribuição natural ou imposta de capacidades inatas, pois elas podem ser afetadas tanto pela acessibilidade de sistemas simbólicos quanto pela distribuição de genes.

O culturalismo tem duas tarefas. No nível “macro”, ele olha a cultura como um sistema de valores, direitos, trocas, obrigações, oportunidades e poder. No nível “micro”, ele analisa as maneiras que as demandas de um sis-

tema cultural afetam aqueles que devem operar dentro dele. Nesse último espírito, ele se concentra em como seres humanos individuais constroem “realidades” e significados que os adaptem ao sistema, a que custo pessoal, com que resultados esperados. Embora o culturalismo não implique nenhuma visão específica relacionada com restrições psicobiológicas inerentes que afetam o funcionamento humano, particularmente a criação de significados, ele geralmente considera essas restrições como óbvias e considera como são tratadas pela cultura e seu sistema educacional instituído.

Embora o culturalismo esteja longe do computacionalismo e de suas restrições, ele não tem dificuldade para incorporar os seus *insights* – com uma exceção. Obviamente, ele não pode descartar processos relacionados com a criação de significados humanos, por mais que não passem no teste da computabilidade. Como corolário, ele não pode e não descarta a subjetividade e o seu papel na cultura. De fato, como veremos, ele se preocupa muito com a intersubjetividade – a maneira como os seres humanos vêm a conhecer as “mentes uns dos outros”. Nos dois sentidos, o culturalismo deve ser incluído entre as “ciências do subjetivo”. E, como consequência, irei me referir a ele como a abordagem “psicológica cultural” ou, simplesmente, como “psicologia cultural”. Apesar de compreender o subjetivo em seu campo de ação e referir-se seguidamente à “construção da realidade”, a psicologia cultural certamente não descarta a “realidade” no sentido ontológico. Ela argumenta (por razões epistemológicas) que a realidade “externa” ou “objetiva” somente pode ser conhecida pelas propriedades da mente e pelos sistemas simbólicos em que a mente se baseia (Goodman, 1978).

Uma última questão está relacionada com o lugar da emoção e do sentimento. Diz-se com frequência que toda a “psicologia cognitiva”, mesmo sua versão cultural, negligencia ou mesmo ignora o seu lugar na vida da mente. Porém, não é necessário que seja assim e, em minha opinião, não é. Por que o interesse na cognição deveria obstar o sentimento e a emoção (ver, p. ex., Oatley, 1992)? Certamente, as emoções e os sentimentos são representados nos processos de criação de significados e em nossas construções da realidade. Independentemente de se adotar a visão de Zajonc, de que a emoção é uma resposta direta e não mediada ao mundo, com consequências cognitivas subsequentes, ou a visão de Lazarus, de que a emoção exige inferência cognitiva prévia, ela ainda está “ali”, ainda deve ser considerada (Zajonc, 1980, 1984; Lazarus, 1981, 1982, 1984). E, como veremos, particularmente ao lidarmos com o papel da escola na “construção do *self*”, ela é uma parte importante da educação.

## REFERÊNCIAS

- Brinton, C. (1965). *The Anatomy of Revolution*. Nova York: Vintage Books.
- Bruer, J. T. (1993). *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bruner, J. (1985). Narrative and Pragmatic Modes of Thought. In E. Eisner (ed.): *Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: Chicago University Press, pp. 97-115.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chi, M. T. H., Glaser, R., Fart, M. J. (eds.) (1988). *The Nature of Expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chipman, S., Meyrowitz, A. L. (1993). *Foundations of Knowledge Acquisition: Cognitive Models of Complex Learning*, vols. 1 and 2. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Crutchfield, J. P., Mitchell, M. (1994). *The Evolution of Emergent Computation*. Santa Fe Institute Technical Report 94-03-012, Santa Fe, NM: Santa Fe Institute.
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kroeber, A. L. (1917). The Superorganic. *American Anthropologist*, 19 (2), pp. 163-213.
- Lazarus, R. S. (1981). A Cognitivist's Reply to Zajonc on Emotion and Cognition. *American Psychologist*, 36, pp. 222-223.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the Relations between Emotion and Cognition. *American Psychologist*, 37 (9), pp. 1019-1024.
- Lazarus, R. S. (1984). On the Primacy of Cognition. *American Psychologist*, 39 (2), pp. 124-129.
- McClelland, J. L. (1990). The Programmable Blackboard Model of Reading. In D.E. Rumelhart e J. L. McClelland: *Parallel Distributed Processing: Psychological and Biological Models*, vol. 2. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 122-169.
- Mitchell, M. (1995). What Can Complex System Approaches Offer the Cognitive Sciences? Artigo apresentado na reunião anual da Society for Philosophy and Psychology, State University of New York at Stony Brook, June 10.
- Oatley, K. (1992). *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1994). *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ong, W. J. (1991). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L. (eds.) (1986). *Parallel Distributed Processing: Explanations in the Microstructure of Cognition*, vols. 1 and 2. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schank, R. C. (1990). *Tell Me a Story: A New Look at Real and Artificial Memory*. New York: Scribner.
- Segal, J. W., Chipman, S. F., Glaser, R. (1985). *Thinking and Learning Skills: Volume 2, Relating Instruction to Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Von Wright, G. H. (1971). *Explanation and Understanding*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Zajonc, R. B. (1980). *Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences*. *American Psychologist*, 35 (2), pp. 151-175.
- Zajonc, R. B. (1984). On the Primacy of Affect. *American Psychologist*, 39 (2), pp. 117-123.

# Experiência, pedagogia e práticas sociais **12**

*Robin Usher*

**N**a teoria da aprendizagem e educacional internacional, o filósofo e educador britânico-australiano Robin Usher tem uma posição clara como o primeiro porta-voz da abordagem pós-moderna, fortemente inspirado por Michel Foucault e outros pós-modernistas franceses. Desde o final da década de 1990, Usher é diretor de pesquisa do Royal Melbourne Institute of Technology. Antes disso, ele foi conferencista na Universidade de Southampton e, em 1997, juntamente com seus colegas Ian Bryan e Rennie Johnston, publicou aquele que pode ser considerado seu livro mais significativo, intitulado *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits*. O capítulo a seguir, do qual Usher é o principal autor, é uma versão resumida da última parte do Capítulo 5 desse livro e descreve o que Usher e seus coautores entendem por quatro modos pós-modernos de aprendizagem e ensino, em relação à educação de adultos.

## EXPERIÊNCIA, PEDAGOGIA E PRÁTICAS SOCIAIS

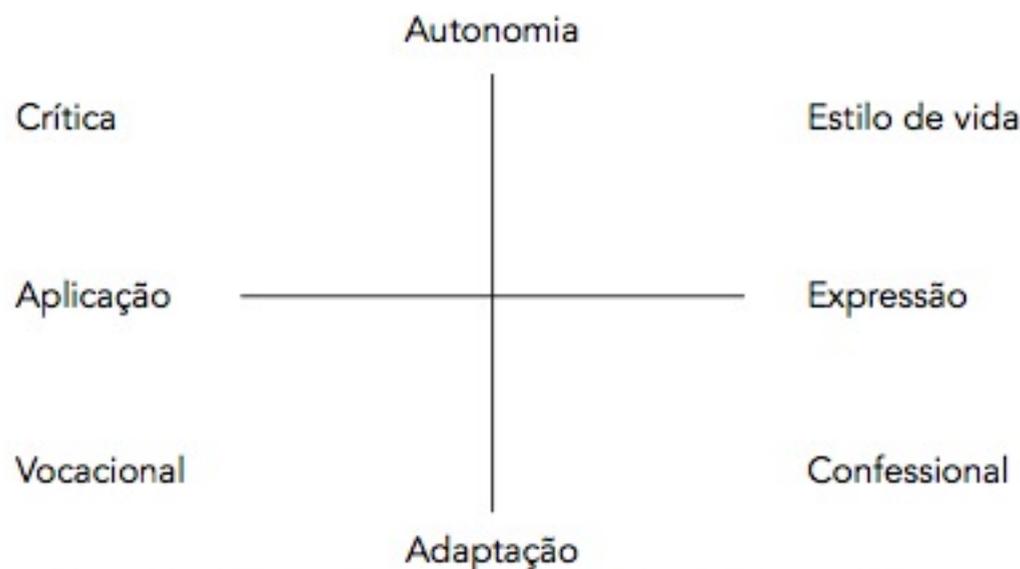
No discurso da educação de adultos, a experiência tem significado principalmente a liberdade da regulação, a serviço da autonomia pessoal e/ou empoderamento social. A autonomia, o empoderamento, a autoexpressão e a autorrealização são significantes fundamentais. Outros significantes que emergiram posteriormente, como a “aplicação” e a “adaptação”, também têm significância fundamental. O significado da experiência varia conforme

diferentes práticas discursivas, assim como a significância específica conferida à aprendizagem, derivada da experiência. Embora a aprendizagem experiencial tenha se tornado central à teoria e à prática da educação no momento pós-moderno, como pedagogia, ela é inerentemente ambivalente e capaz de muitas significações. Existe uma necessidade de parar de enxergar a aprendizagem experiencial em termos puramente logocêntricos, como uma característica natural do educando individual ou como uma técnica pedagógica, e mais em termos dos contextos – sociocultural e institucional – em que se insere e a partir dos quais deriva suas significações. Portanto, por si só, ela não tem um significado inequívoco ou “dado” – ela não é inerentemente emancipatória e nem opressora, domesticadora e ou transformadora. Ao contrário, seu significado está constantemente mudando entre essas polaridades. Talvez ela deva ser vista como um potencial para emancipação e opressão, domesticação e transformação, onde, em um dado momento e de acordo com o contexto, ambas as tendências podem estar presentes e em conflito. Desse modo, ela oferece um terreno ambíguo e contestável, onde diferentes estratégias e pressupostos socioeconômicos e culturais podem ser articulados de maneira diferencial. Como campo de tensão, ela pode ser explorada por diferentes grupos, cada um enfatizando certas dimensões sobre outras.

A aprendizagem experiencial pode, por exemplo, ser empregada como uma estratégia pedagógica, em um currículo baseado em disciplinas e dentro de um currículo baseado em competências. Da mesma forma, ela pode ser empregada como parte de um questionamento contínuo e de resistência às formas de poder que nos situam como sujeitos. Porém, ao mesmo tempo, mesmo aqui, os grupos experienciais podem funcionar como um meio mais efetivo de disciplinar o sujeito “todo”, em vez de apenas do aspecto do raciocínio e como estratégia para subverter a dominância de uma razão universalista opressora, conferindo “voz” à experiência. O que isso implica, portanto, é a experiência sempre ser um lugar de luta, um terreno onde existe disputa sobre o significado e a significância da experiência a ser cultivada em contextos de aprendizagem. Central a essa disputa é a reconfiguração da emancipação e a opressão no momento pós-moderno.

O esquema ou “mapa” da aprendizagem experiencial mostrado na Figura 12.1 visa a representar as diversas possibilidades. Ele é estruturado em torno de dois *continua*: Autonomia-Adaptação e Expressão-Aplicação. Os quatro quadrantes resultantes representam quatro práticas discursivas/materiais, aqui referidas como Estilo de vida, Confessional, Vocacional e Crítica. De fato, o que está sendo representado é que a aplicação/expressão/autonomia/adaptação são os *continua* em torno dos quais a pedagogia da aprendizagem experiencial é estruturada diferencialmente dentro de práticas discursivas/materiais distintas. O que elas significam difere em relação

às práticas discursivas distintas e às relações pedagógicas e epistemológicas dentro de cada prática. O esquema possibilita uma análise dos contextos e significados da experiência e, assim, a localização da aprendizagem a partir da experiência, tanto entre quanto dentro dos quadrantes.



**Figura 12.1** Um “mapa” da aprendizagem experiencial nas práticas sociais da pós-modernidade.

## PRÁTICAS DE ESTILO DE VIDA

Atualmente, as práticas relacionadas com o estilo de vida têm implicações significativas para a reconfiguração da teoria e da prática da educação de adultos. No pós-moderno, o educacional é reformulado como o cultivo do desejo pela experiência, condicional e sensível à fragmentação socioeconômica e cultural contemporânea. A aprendizagem não deriva simplesmente da experiência; ao contrário, a experiência e a aprendizagem estão mutuamente posicionadas em uma dinâmica interativa. A aprendizagem se torna a experiência adquirida por consumo e novidade, que então produz novas experiências. Consequentemente, os limites que definem a aprendizagem “aceitável” se desfazem – nas práticas do estilo de vida, ela pode ser encontrada em uma multiplicidade de situações de aprendizagem. A preocupação predominante é com uma identidade sempre mutável, que se dá pelo consumo da experiência e de uma postura de aprendizagem em relação à vida, como meio de expressar a identidade. Do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem experiencial, situada confortavelmente dentro do pós-moderno, ganha um lugar cada vez mais privilegiado como o meio pelo qual o desejo é cultivado, e a identidade, formada.

As práticas de estilo de vida giram em torno da obtenção de autonomia por meio da individualidade e autoexpressão, particularmente pelo gos-

to e percepção de estilo. Dentro de uma estilização geral da vida, a marca da autonomia é uma autoconsciência estilística inscrita no corpo, nas roupas, em maneiras de falar, em atividades de lazer, nas opções de férias e fatores do gênero. Um determinado estilo de vida é adotado e cultivado, mas de maneira reflexiva e autorreferencial – o estilo de vida nunca é praticado “às cegas” e sem autoconsciência.

As práticas de estilo de vida se localizam firmemente no jogo da diferença que é característico da cultura de consumo. Ao contrário do consumo de massa da modernidade, o consumo no pós-moderno baseia-se na escolha como diferença e na diferença como escolha. No pós-moderno, o estilo de vida gira em torno da diferença, da aquisição do distinto e do diferente dentro de uma cultura significativa (Featherstone, 1991), que conjura sonhos, desejos e fantasias para desenvolver um projeto de vida do *self* e onde existe uma construção (e reconstrução) contínua da identidade e experimentação de relacionamentos.

O empoderamento por meio da autonomia e da autorrealização (auto-expressão) torna-se importante, mas assume uma variedade de significados muito diferentes, desde a desagregação da hierarquia na nova administração pós-fordista ao empoderamento social e cultural nos novos movimentos sociais, por exemplo, o movimento das mulheres e movimentos pela consciência étnica e sexual. Um dos efeitos disso é que os intelectuais e, de fato, os educadores, são forçados a assumir o papel de comentaristas e intérpretes, em vez de legisladores e pedagogos “iluminados”. Os profissionais da educação, em vez de serem a fonte/produtores de conhecimento/critério, tornam-se facilitadores que ajudam a interpretar o conhecimento de todos e a abrir possibilidades para novas experiências. Eles se tornam parte da indústria da “cultura”, vendedores no hipermercado educacional. Em uma reversão da educação modernista, o consumidor (o educando), em vez do produtor (o educador), é articulado como possuidor de maior significância e poder.

Por outro lado, o consumismo não conhece limites e não respeita os marcos existentes. A imagem, o estilo e o *design* substituem as metanarrativas modernistas na criação de significados. A indústria da “cultura”, a publicidade e a mídia “educam” o consumidor e, pelo bombardeio de imagens com as quais as pessoas devem se identificar e experienciar, tornam o consumo necessário e compulsivo.

É a promoção de práticas de estilo de vida – a obrigação de moldar uma vida por meio de escolhas em um mundo de objetos e imagens autorreferenciados – que influencia o *self* na pós-modernidade. A autonomia se torna questão de expressar a identidade por meio do consumo de escolhas significantes. O projeto de *self*, em vez de ser unidirecional e governado pela racionalidade instrumental, torna-se a posse de bens desejados e a busca por

um estilo de vida regido pela incitação do desejo. O prazer, antes o inimigo, agora é considerado indispensável. Em vez de se enxergar a vida como uma busca por significado coerente e duradouro, ela é interpretada como o prazer de experimentar – da imersão em imagens, do fluxo de imagens de consumo e lazer e sua combinação em interesses pós-modernos, como o consumo. Aqui, as experiências são valorizadas como experiências – por exemplo, não se consome para satisfazer a necessidades “reais” (como as necessidades são definidas pelas demandas de práticas de estilo de vida, não existem necessidades “reais” ou “subjacentes”), muito menos pela utilidade dos bens comprados. Quando o consumo é questão de consumir signos, é a experiência em si que conta, isto é, que significa e define.

Os *selves* são construídos por meio da experiência “mediada pela mídia”. O consumo exige que cada indivíduo escolha entre uma variedade de produtos em resposta a um repertório de desejos que podem ser moldados e legitimados pela publicidade, mas que devem ser experimentados e justificados como desejos pessoais. Ainda que limitado por fatores externos e internos, o *self* pós-moderno deve construir uma vida pelo exercício da escolha entre alternativas. Cada aspecto da vida, como cada bem de consumo, está imbuído de um significado autorreferencial; cada escolha que fazemos é um emblema da nossa identidade, uma marca da nossa individualidade; cada uma é uma mensagem para nós mesmos e os outros sobre o tipo de pessoa que somos; cada uma lança um brilho que ilumina o *self* que consome.

O estilo de vida não está confinado a nenhum grupo social ou etário específico, e não é questão apenas de determinação econômica. O capital econômico é importante, mas o capital cultural também é – ambos têm o papel em influenciar a capacidade dos indivíduos de serem mais ou menos ativos no exercício de escolhas relacionadas com o estilo de vida. O grupo social que é mais associado às práticas de estilo de vida, a chamada nova classe média, demonstra isso. Seu envolvimento em práticas de estilo de vida não pode ser explicado apenas em função da renda ou ideologia. Argumento, ao contrário, que a chave para a sua sensibilidade pós-moderna é a adoção de um modo de aprendizagem em relação à vida. Seu *habitus* – suas disposições inconscientes, esquemas classificatórios, preferências implícitas – é evidente em seu senso da apropriação e na validade da sua predileção por bens e práticas culturais. Eles são os portadores de noções explícitas da aprendizagem ao longo da vida que são integrais à sua sensibilidade, seus valores, suas ideias e às aspirações da sua postura cultural. Eles adotam um modo de aprendizagem em relação à vida – a educação consciente e reflexiva do *self* no campo do gosto e do estilo. Expressam sua oposição à ordem estabelecida, conferindo prioridade à experiência como

mediadora pela qual o significado é construído e à demanda por novas experiências e novos significados. Assim, enfatiza-se a aprendizagem experiencial que, para eles, é imbuída da significância da autonomia e autoexpressão na busca de práticas de estilo de vida. Junto a isso, há uma tendência geral de relativização do conhecimento, com conhecimentos sendo gerados a partir de diversas fontes locais, incluindo a vida cotidiana. Aqui, a experiência não é predeterminada, mas constantemente reconstruída. O significado é construído por meio da experiência, não sendo simplesmente transmitido por ela. A aprendizagem experiencial é estabelecida como uma base legítima para a educação, mas com contestação de seu significado e significância.

Dentro das práticas de estilo de vida, a relação entre experiência, conhecimento e pedagogia é articulada de um modo específico. A experiência é algo em que somos imersos, valorizada como um meio de definir um estilo de vida, e não de algo cujo valor está em seu potencial para conhecimento. Ela é consumida porque é significativa de um estilo de vida. O conhecimento é múltiplo, baseado em realidades múltiplas e na multiplicidade de experiências. Não é canônico, nem hierárquico. Não existe noção de um conhecimento intrinsecamente “merecedor”, além do gosto e estilo. A pedagogia não busca transmitir um cânone de conhecimento ou uma única visão de mundo ordenada. Ela não está preocupada com “mensagens” do Iluminismo. Desse modo, portanto, o educando está posicionado dentro de uma multiplicidade de experiências, cujos significados se localizam dentro de uma cultura consumista liderada pelo mercado. A experiência é o meio pelo qual se cria e “recria” um estilo de vida.

De certo modo, portanto, os educandos são posicionados por suas práticas de estilo de vida como sujeitos ativos, que criam a si mesmos, livres de tradições e ideologias limitantes. Contudo, eles também são posicionados como sujeitos passivos, pois o estilo de vida é socialmente definido, culturalmente legitimado, economicamente influenciado e é vítima do consumismo e de imagens geradas pela mídia. A acumulação flexível e a revolução tecnocientífica mudaram os processos de produção e reduziram a necessidade de trabalho manual (criando, assim, sujeitos ativos e “poderosos”), mas, ao mesmo tempo, invadiram as vidas das pessoas com uma inundação de bens de consumo, imagens sedutoras e rivalidades significantes. Tudo isso pode ser considerado libertador, mas também uma sedução que constitui uma nova forma de controle social e que, no processo, cria sujeitos impotentes e “subjetificados”. Além disso, a sedução anda junto com a repressão (Bauman, 1992), pois aqueles que são excluídos dos domínios da escolha, mas que ainda são afetados pelo alcance global da sociedade de consumo, encontram-se, cada vez mais, sujeitos à repressão da pobreza e da marginalização.

## PRÁTICAS VOCACIONAIS

A pós-modernidade é uma condição global onde coexistem a dispersão e a fragmentação. A acumulação flexível e o pós-fordismo trazem mercados de trabalho mais voláteis, mudanças mais rápidas de um produto para outro, comercialização em nichos e maior orientação para o consumo. O pós-fordismo envolve mudanças na produção e no consumo – de sistemas mecanizados de produção em massa para o mercado de massa até produção de bens especializados e luxuosos destinados a nichos do mercado, e a sistemas de produção baseados na aplicação da tecnologia da informação (TI). Essas mudanças fundamentais na produção – “especialização flexível” – reduziram a necessidade de trabalho manual e levaram ao desenvolvimento de uma nova forma de trabalho social. Ao mesmo tempo, a educação contemporânea se caracteriza por sua transformação crescente em uma forma de mercado, uma transformação que é mais bem entendida como um fenômeno pós-moderno. A educação parece ganhar mais autonomia do controle do governo central e local, mas também perde autonomia pela ênfase na privatização, mercantilização e vocacionalismo. Como as relações não mercadológicas são redefinidas conforme a lógica do mercado, a educação, incapaz de se isolar desses acontecimentos, adota uma orientação de mercado/consumo.

As práticas vocacionais são construídas por meio da forma de mercado que privilegia a multiespecialização e a motivação pessoal. Aqui, a aprendizagem significa “aplicação”, com a pedagogia estruturada ao redor da resolução de problemas e de atividades baseadas em projetos. Exige-se que o aluno esteja altamente motivado na direção de uma mudança pessoal relacionada com a “leitura” do mercado e na adaptação constante às necessidades do ambiente socioeconômico. Isso reflete a organização pós-fordista do trabalho, marcada por relações sociais informais e em rede e por hierarquias planas/laterais. O discurso vocacionalista, portanto, personaliza a competitividade econômica, enfatizando a necessidade de motivação e de se tornar habilidoso. Ao mesmo tempo, ele oferece uma fórmula para a recuperação econômica, baseada em uma reconfiguração da teoria do capital humano, e uma metonímia para a culpa (“se você tivesse estudado e tivesse motivação, não estaríamos onde estamos hoje!” – Ball, 1993, p. 74). Nessa visão, a educação gera o produto que a indústria consome. As mudanças na indústria e as mudanças nos processos de escolarização andam lado a lado, esperando-se que as instituições educacionais produzam indivíduos empreendedores e orientados para o consumo, com posturas e competências, flexibilidade e predisposição para mudar apropriadas à economia pós-fordista e prontos para assumirem o seu lugar no mercado.

O vocacionalismo, então, é desenhado para produzir competências flexíveis e uma predisposição para mudar. Isso é aliado a uma crítica do cur-

rículo acadêmico liberal-humanista dominante e baseia-se em certos aspectos das teorias progressistas da motivação e aprendizagem (orientação para o processo, cooperação, resolução de problemas, investigação aberta). Ele argumenta, primeiramente, que o mundo “real” (pelo qual se está falando do mundo do pós-fordismo e da especialização flexível) não pode ser categorizado em divisões de disciplinas acadêmicas e, assim, o currículo acadêmico proporciona uma educação e preparação que são “irrelevantes” para este mundo, e, em segundo lugar, que o didatismo e a centralidade do professor nesse currículo não proporcionam as posturas e capacidades adequadas. Essas mudanças curriculares, visando a promover experiências, aprendizagem e aumento da motivação, estão implícitas nas mudanças tecnológicas que afetam o processo de trabalho e os modos de produção. São necessárias novas posturas e competências dos empregados e, assim, muda a relação entre pedagogia, conhecimento e o processo de trabalho. É priorizada a necessidade de flexibilidade e aprendizagem contínua, competências flexíveis e habilidades sociais, em vez do conhecimento disciplinar.

Como pedagogia, a aprendizagem experiencial tem a capacidade de desorganizar a ordem estabelecida e, assim, tem um potencial transformador. Em práticas vocacionais, a aprendizagem experiencial traz a promessa de romper a força repressora da educação superior seletiva e elitista. Ela desafia a noção de que o conhecimento somente pode ser encontrado dentro de instituições educacionais e por meio de um currículo disciplinar. Ela também desafia a prerrogativa de profissionais acadêmicos autosselecionados e não responsabilizáveis controlarem e definirem o que vale como conhecimento. A aprendizagem experiencial, portanto, torna-se a chave para ampliar o acesso à educação superior e para “democratizar” o currículo.

Ao mesmo tempo, porém, a pedagogia vocationalista cria um contexto onde aprender significa buscar a resposta correta da maneira mais eficiente. Aqui, a adaptação e a aplicação não têm espaço para experimentação, abertura e resultados imprevistos. Desse modo, a experiência e o conhecimento que advêm dos educandos se tornam um mero dispositivo, um meio para alcançar um fim predefinido. Os educandos são manipulados pedagogicamente para acessar formas já existentes de conhecimento, seja em disciplinas ou, de um modo mais geral, em conjuntos de objetivos comportamentais. A experiência do educando parece ser valorizada, mas seu uso é instrumental, seletivo e, na melhor hipótese, ilustrativo. Ela somente recebe significância se contribuir para a aprendizagem de habilidades ou conhecimentos predefinidos; senão, é descartada. Essa, então, é uma pedagogia “tecnicizada”, onde a experiência não tem valor inerente, mas funciona simplesmente como uma ferramenta para aumentar a motivação. Ela é assimilada em competências comportamentais.

A aprendizagem experiencial, por si só, é uma pedagogia construída por meio de práticas vocacionais; assim, ela é construída e contestada socialmente. Diferentes grupos sociais conferem a ela os seus próprios significados, representando-a de diferentes maneiras. Portanto, como já vimos, a nova classe média a inventa com uma significação de autonomia e expressão. Para aqueles grupos associados à Nova Direita, significa adaptação ao mundo predefinido, bem como à aprendizagem aplicável e relevante para esse mundo. A experiência representa relevância, utilidade, autodisciplina e efetividade no mercado. Paradoxalmente, porém, e é aí que existem ressonâncias com as práticas contemporâneas de estilo de vida, a aprendizagem experiencial é o meio pelo qual se pode resistir e perverter o *establishment* cultural e educacional – por exemplo, desafiando o poder da academia para definir o conhecimento “merecedor” e apresentando currículos alternativos baseados no conhecimento disciplinar. É claro, esse desafio deve estar relacionado com mudanças econômicas e sociais rápidas – o acúmulo de capital flexível, a especialização, a ascensão de forças de trabalho centrais e periféricas com o crescimento de uma subclasse, o medo da inflação e a perda da confiança na capacidade do governo de gerenciar a economia. A incerteza e o rompimento resultantes dos padrões estabelecidos de trabalho e vida levam à possibilidade de desvios, delinquência e transtorno.

Para o governo, a instabilidade deve ser controlada diretamente, por meio do sistema jurídico e de ordenamento, ou indiretamente, por meio da educação. Uma maneira de controlar a instabilidade com a educação é normalizar a disciplina e, de maneira mais importante, a autodisciplina. No setor pós-compulsório, isso traz uma certa dificuldade, pois os estudantes estão ali por escolha própria. Ainda assim, a necessidade de autodisciplina não é menor, e não é fácil. Em vez de assumir o controle do que acontece na área pós-escolar, o governo se despe do controle – diretamente, dando mais poder aos empregados, ou indiretamente, incentivando oportunidades para as pessoas aprenderem fora de instituições educacionais, que sejam acreditadas fora do sistema educacional. Assim, os jovens são “educados” para e pela autodisciplina do trabalho. O foco é em uma empregabilidade que, de algum modo, reinvente e compreenda a ética laboral, mas que não leve necessariamente ao trabalho remunerado. Nesse caso, vemos a aprendizagem experiencial circunscrita pelas necessidades dos empregadores por certos tipos de mão de obra e determinados tipos de consumidores e pela necessidade do governo de um meio de controle social, por intermédio da autodisciplina.

Assim, uma pedagogia da aprendizagem experiencial também pode ter um potencial domesticador. Em práticas vocacionais, essa aprendizagem pode ser o meio de controlar mudanças – ao mesmo tempo em que desorganiza a ordem estabelecida, ela também atua para garantir que a desor-

ganização permaneça dentro de parâmetros estabelecidos de ordem social. Assim, por exemplo, os procedimentos de avaliação e acreditação garantem que apenas certas formas de experiência sejam valorizadas. Além disso, a regulação da experiência sai do controle dos profissionais da educação, passando para resultados previstos e formulados centralmente. Dentro das práticas vocacionais, o que vemos acontecer é a mercantilização das experiências – a experiência se torna um bem de consumo a ser trocado no mercado do crédito educacional.

Em práticas vocacionais, a relação entre experiência, conhecimento e pedagogia é articulada de modo tal que a experiência funciona para proporcionar motivação pessoal e pragmatismo com o pé no chão. A aprendizagem se torna questão de aplicar conhecimento, onde o conhecimento em si é definido de forma limitada, um conhecimento “factual” e heurístico que possibilita que o educando se adapte a um “mundo real” predefinido e tido como dado. A pedagogia é o elo entre a motivação pessoal e a aprendizagem de respostas predefinidas na forma de habilidades adaptativas. Nesse contexto, o educando é posicionado como um sujeito em necessidade de habilidades no mercado pós-fordista. As habilidades são empoderadoras – por meio delas, o indivíduo se torna mais competente e “empregável”. A aprendizagem é questão de aplicar o que é aprendido, de maneira a se tornar mais adaptado e adaptável às necessidades percebidas da economia. A aprendizagem experiencial é, ao mesmo tempo, aberta e fechada.

## PRÁTICAS CONFSSIONAIS

Os “*selves*” não são pressupostos naturais no mundo, e ter conhecimento deles não é apenas questão de descobrir ou revelar a sua realidade. As concepções do *self* têm poder significativo, e os *selves* são construídos por meio dessas concepções e suas práticas discursivas associadas. Um poder pastoral, que atua proporcionando que as pessoas participem de regimes disciplinares, de forma ativa e comprometida, parece ter significância contemporânea. De fato, as pessoas são educadas para se governarem, trazendo suas vidas interiores para o domínio do poder. O poder pastoral funciona, não por imposição ou coerção, mas quando as pessoas conferem a si mesmas identidades, subjetividades e desejos que lhes são atribuídos por meio de certos discursos “conhecedores” ou especializados.

Nesse processo, as capacidades autorregulatórias das pessoas aliam-se a objetivos sociais e econômicos. Conhecer o próprio *self* interior leva ao conhecimento desse *self*, e ser conhecido se torna a condição para uma regulação mais efetiva a serviço de racionalidades políticas contemporâneas que

colocam o indivíduo e o mercado em primeiro plano. O privado, em efeito, torna-se público e se torna um amparo para a cultura empresarial e o mercado. Em outras palavras, realizar-se, descobrir a verdade sobre si mesmo e aceitar a responsabilidade sobre si, torna-se pessoalmente desejável e economicamente funcional.

A governamentalidade contemporânea atua em termos do controle afetivo e efetivo de pessoas, onde o posicionamento e investimento em uma posição de sujeito representam um fator crucial. O que está envolvido aqui é uma “criação do próprio *self*” como objeto de conhecimento, por meio de uma pedagogia que funciona para abrir para intervenção aqueles aspectos da pessoa que, até agora, mantiveram-se intocados. O *self* é constituído como um objeto de conhecimento, pela descoberta da “verdade” sobre si mesmo. Todavia, por se confessarem, os sujeitos já aceitaram a legitimidade e a verdade das práticas confessionais e os significados e investimentos que elas invocam. Para seu desenvolvimento futuro, os adultos, por exemplo, aceitam-se como “aprendizes” em necessidade de “aprendizagem” proporcionada por educadores profissionais de adultos. Desse modo, eles alinham suas subjetividades a esses discursos e significados educacionais que invocam. Eles são inseridos em uma matriz discursiva de práticas que constituem suas necessidades sentidas e caminhos de desenvolvimento pessoal.

Na sociedade contemporânea, a disciplina imposta externamente abre caminho à autodisciplina da subjetividade autônoma. Com a confissão, a ênfase é no autoaperfeiçoamento, autodesenvolvimento e autorregulação. Ela substitui o conhecimento canônico, valorizando a experiência individual, mas, ao mesmo tempo, em vez de substituir o poder, ela estende o alcance do poder pastoral embutido no regime confessional de verdade e autocohecimento. As práticas confessionais, portanto, criam sujeitos produtivos e empoderados que já são, contudo, governados (por si mesmos). Assim, não há necessidade de uma imposição externa de disciplina e regulação. Existe regulação por meio da autorregulação, disciplina pela autodisciplina, um processo que é prazeroso e até empoderador, mas apenas dentro de uma matriz da qual o poder jamais está ausente (Usher e Edwards, 1995).

Em práticas confessionais, a *expertise* psicoterapêutica, em uma variedade de formas, da acadêmica à “popular”, desempenha o papel crucial de apresentar uma moralidade de liberdade, realização e empoderamento. Ela oferece o meio pelo qual a regulação de *selves* por outros e pelo *self* se torna condizente com a situação atual. Desse modo, em práticas confessionais, a autonomia se torna adaptação, uma autonomia intensificada pela aplicação da *expertise*. O empoderamento é psicológico e individualista. Os objetivos políticos, sociais e institucionais são realinhados a prazeres e desejos individuais, à autoexpressão, à felicidade e a realização do *self*. As práticas peda-

gógicas, como o treinamento em assertividade e a orientação educacional, ilustram isso de forma muito clara. Elas enfatizam a “libertação” do *self*, mas apenas dentro dos confins e limitações de contextos e sistemas compreendidos e incontestados.

O conhecimento/*expertise* do *self* estimula a subjetividade, promove o autoconhecimento e visa a maximizar capacidades. As pessoas são vistas como cidadãos ativos, consumidores ardentes, empregados entusiásticos e pais carinhosos – e tudo isso como se estivessem procurando realizar os seus desejos mais fundamentais e necessidades mais profundas. Ao mesmo tempo, porém, promovendo-se a subjetividade (criando sujeitos ativos), ela é conectada com o poder por meio de novas linguagens (*expertise* psicoterapêutica) para falar sobre a subjetividade. Todavia, as práticas profissionais não são reconhecidas como poderosas, pois estão escondidas sob uma *expertise* esotérica, mas aparentemente objetiva, e um discurso humanista de ajuda e empoderamento. Assim, uma subjetividade ativa, autônoma e produtiva é gerada em práticas profissionais, mesmo que permaneça sujeita às formações de poder/conhecimento que geram essa forma de subjetividade e conferem-lhe significância.

Nas práticas profissionais, a relação entre experiência, conhecimento e pedagogia é articulada em termos de uma representação da experiência como acesso ao conhecimento e às verdades mais profundas do *self*. A pedagogia envolve o emprego da *expertise* psicodinâmica para facilitar esse processo. Devido a essa relação, o educando está na posição de descobrir o significado da sua experiência, tornando-se um sujeito ativo dentro de uma rede de confissão. O significado da experiência está ligado a encontrar a verdade sobre o *self* para promover capacidades e se tornar adaptado e bem ajustado, mas esse sujeito ativo no controle do *self*, ao mesmo tempo, é subjetificado dentro de uma rede de poder pastoral. A aprendizagem experiencial se torna questão de autoexpressão, no interesse da adaptação.

## PRÁTICAS CRÍTICAS

As práticas críticas atuam por meio de determinados significados conferidos à autonomia e aplicação. A autonomia, em práticas críticas, tem uma significação diferente da autonomia em práticas de estilo de vida. No segundo caso, ela é orientada para a expressão, pelo cultivo do desejo e a demonstração da diferença por intermédio do consumo. No primeiro, é orientada para a aplicação, que, mais uma vez, não é a mesma que a “aplicação” das práticas vocacionais. Não significa a aplicação da aprendizagem a serviço da adaptação à ordem tecnossocial existente, mas, ao contrário, uma aplicação da aprendizagem em favor

do *self* e da transformação social. A autonomia se encontra, essencialmente, em mudar determinados contextos, em vez de adaptar-se a eles.

Em práticas críticas, existe mais que um reconhecimento de que o significado é produzido de forma discursiva, e que a experiência, portanto, nunca é apenas algo “inocente” ou básico. A experiência e o modo como é representada são o que está em jogo na luta para encontrar uma “voz”, para exercer o controle e o poder. A questão básica, então, torna-se como as representações da experiência são produzidas discursivamente e como os sujeitos se posicionam e são posicionados discursivamente. Isso suscita questões de poder, pois os discursos servem aos interesses de certos grupos. Assim, uma pedagogia que pressupõe que a experiência é inocente é desafiada, pois ela deve, inevitavelmente, ser acriticamente favorável ao *status quo*. A recusa em aceitar que a representação da experiência é política significa que as relações de poder embutidas em discursos e os interesses de determinados grupos beneficiados por certos discursos permanecem despercebidos e indisputados.

Em práticas críticas, portanto, a pedagogia se torna uma prática política. Aliada a isso, existe uma ênfase no cultural, um reconhecimento de que a cultura é um processo vivido contínuo, tão importante quanto o material e o econômico e também um terreno de disputa. A pedagogia não é considerada apenas uma questão técnica voltada para a transmissão de um cânone de conhecimento, mas tem implicações vitais em uma política de representação (como as pessoas se apresentam e compreendem ou são apresentadas e compreendidas) nos processos culturais que moldam os significados e compreensões da experiência e a formação da identidade.

A relação entre experiência, conhecimento e pedagogia é articulada em termos de um questionamento autoconsciente das representações da experiência. Existe um reconhecimento explícito de que a experiência “significa” e que as significações da experiência são imbuídas de poder e influenciam a formação da identidade. A relação entre experiência e conhecimento não é considerada dada ou livre de problemas, nem é vista puramente como questão de empregar uma disposição metódica ou erradicar a falsa consciência. Existe um reconhecimento do lugar do desejo na maneira como as pessoas se posicionam frente à sua experiência, dos investimentos que conectam as pessoas a determinadas posições e identidades e do posicionamento múltiplo e ambíguo em que as pessoas se encontram.

As práticas críticas têm um potencial transformador claro e explícito, mas isso reside em contextos localizados e opera por meio do emprego de conhecimento específico. Em seus aspectos pedagógicos (e, de certo modo, são quase exclusivamente pedagógicos), eles rejeitam os efeitos domesticadores convencionais da pedagogia. A aprendizagem experiencial se torna uma estratégia criada para privilegiar a “voz” a serviço do *self*, o empodera-

mento e as transformações sociais. Ao mesmo tempo, contudo, é exatamente essa ênfase que pode conferir às práticas críticas uma dimensão regulatória. O “crítico” facilmente se torna uma norma, uma verdade final que é tão contundente em sua regulação quanto qualquer discurso explicitamente opressor – como, por exemplo, nos piores excessos do politicamente correto. De fato, de certas maneiras, essa regulação pode ser ainda mais difícil de resistir, falando, como faz, em nome do empoderamento e da transformação. Conforme argumenta Gore (1993), a pedagogia crítica, embora retoricamente oposta a “regimes de verdade”, pode facilmente se tornar um. A autora se refere a isso como a diferença entre a pedagogia defendida e a pedagogia do argumento – no caso da pedagogia crítica, a primeira é libertadora e transformadora, e a segunda, totalizante e reguladora.

Novas formas de prática crítica foram associadas àquilo que certos comentaristas chamaram de movimentos sociais “pós-modernos”. Eles se caracterizam por um ativismo cultural e uma ênfase na experiência como um intenso “aqui e agora”. Embora buscando a transformação pessoal e social, eles o fazem de um modo não totalizante e não teleológico e fora dos raciocínios confortáveis das grandes narrativas da modernidade. Embora pedagógicos, eles empregam uma pedagogia de *performance*, muitas vezes transgressora e, às vezes, “ultrajante” para as sensibilidades burguesas. Em práticas críticas, a experiência não é considerada algo que leve ao conhecimento, mas o próprio conhecimento. O conhecimento, porém, está a serviço da ação, uma atividade, uma prática que faz coisas.

## REPENSANDO A EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM ADULTA CONTEMPORÂNEA

Neste ponto, pode ser proveitoso relacionar esses quadrantes e as práticas que representam com as conhecidas “aldeias” da aprendizagem experiencial, identificadas originalmente por Weil e McGill (1989a). Até certo ponto, elas representam o discurso vigente da aprendizagem experiencial na educação de adultos. Essas “aldeias” tiveram um propósito útil como dispositivo heurístico para conceituar e categorizar as diversas formas de aprendizagem experiencial e para analisar os pressupostos, influências e propósitos dentro e entre essas formas. De fato, o conceito de “aldeia” foi formulado para evitar a criação de distinções e divisões excludentes entre diversas formas e práticas de aprendizagem experiencial e como um meio de estimular o diálogo entre elas.

A exploração e o desenvolvimento dos quadrantes podem ajudar a complementar e expandir o impacto das aldeias. De fato, podemos fazer

distinções e conexões significativas entre essas categorizações em termos de suas ênfases, sua dinâmica e sua complexidade. Dentro dos quadrantes, tais quais formulados aqui, a ênfase é tanto em problematizar e entender a experiência em relação a diferentes contextos e discursos quanto em focar os processos de aprendizagem dependentes da experiência. Essa ênfase mais ampla pode servir para evitar o perigo de se “prender” a uma aldeia específica, por causa da sua associação com uma determinada tradição ideológica ou prática educacional institucionalizada. Da mesma forma, ela pode tornar menos provável que as relações sociais existentes não sejam questionadas dentro de uma preocupação com técnicas e métodos experimentais.

A significância da inter-relação entre aplicação/expressão/autonomia/adaptação dentro e entre os diferentes quadrantes é que ela permite maior fluidez para representar as interconexões dinâmicas entre experiência, conhecimento e pedagogia em relação a práticas discursivas diferentes e inconstantes. Por esse meio, é possível se afastar da tendência do conceito de aldeias de ser demasiado descritivo e esquemático e combater a possibilidade bastante real de reificar as diferentes aldeias. Ele também permite uma compreensão mais complexa e flexível da experiência e da aprendizagem experiencial, que possa considerar o contexto, teoria e prática, proporcionando uma mudança do que Wildemeersch (1992, p. 25) chama um “tipo essencialmente narrativo de conversa” para um “tipo discursivo de conversa” mais desafiador. Isso talvez ajude a mostrar o caminho rumo à mudança paradigmática aspirada por Weil e McGill, que visa a “forçar os limites das nossas visões e aldeias para reconhecer a interconexão do todo” (Weil e McGill, 1989b, p. 269). Nesse contexto mais amplo, podemos entender melhor o potencial, dentro das diversas práticas discursivas, para a aprendizagem experiencial ser tanto domesticadora quanto transformadora.

Já afirmo que a experiência não é isenta de problemas, que ela deve ser entendida e interpretada em relação a contextos diferentes e à influência de uma variedade de discursos. Ela pode funcionar para empoderar e controlar, para criar *selves* poderosos ou impotentes. Quais são, então, as suas implicações para a prática educacional?

Ao focar a experiência estudantil, sugiro que os educadores devem ajudar os estudantes a problematizarem e questionarem a experiência, além de a acessarem e validarem. De maneira complementar ao reconhecimento de que a aprendizagem experiencial é um processo holístico, que é socialmente e culturalmente construído e que é influenciado pelo contexto socioemocional em que ocorre (Boud et al., 1993), deve haver uma compreensão semelhante sobre a natureza, a construção e o contexto da experiência em si. Primeiramente, os educadores devem ter cuidado ao basearem sua prática na proposição de que a aprendizagem experiencial envolve um “encontro direto” com a experiência (Weil e McGill, 1989b, p. 248). Embora a experiência possa

proporcionar novos e úteis *insights* sobre uma ampla variedade de questões e problemas e possa ser claramente usada para acessar, suplementar, complementar, criticar e desafiar visões de mundo derivadas do conhecimento disciplinar, concordo com Wildemeersch (1992, p. 22) que a criação de uma determinada “oposição entre o conhecimento experiencial e teórico é infrutífera e mesmo falsa”.

O foco da aprendizagem na experiência tem o potencial de ser “libertador” em sua preocupação com o “educando negligenciado” e sua oposição à “educação bancária”, no sentido de que enfatiza e confere significado ao conhecimento, habilidades e posturas previamente desvalorizados e motiva os estudantes a ampliar a sua aprendizagem e a busca de conhecimento. Ainda assim, ele também pode ser domesticador, no sentido de que os educandos podem se tornar prisioneiros não reflexivos da sua experiência ou ter suas experiências colonizadas e reduzidas, por um lado, por instituições educacionais opressivas e, por outro, por discursos “radicais” totalizantes. Essas abordagens têm o risco de subestimar os estudantes no que diz respeito ao conhecimento que é culturalmente valorizado e prendê-los a conhecimento de nível inferior e, por meio de abordagens acrílicas e nada rigorosas para reconhecer e acreditar o conhecimento prévio obtido com a experiência, mesmo a qualificações de nível inferior. Ao mesmo tempo, continuando a enxergar a experiência como a “matéria-prima” do conhecimento, não conseguimos criar situações onde possamos analisar de que maneira, como *selves*, alternamos entre nossas próprias histórias, pelas quais construímos nossas identidades, e a produção social que é o conhecimento. No processo, não desafiamos as taxonomias dominantes do conhecimento e as relações de poder em que são implicadas.

Os educadores devem ir além da prática baseada em observações excessivamente simplistas de que “sempre se pode aprender com a experiência”, etc., e analisar com mais cuidado as condições necessárias para a aprendizagem experiencial. Uma parte disso pode envolver, em vez de um mergulho não sofisticado, não teorizado e potencialmente ameaçador na experiência estudantil, trabalhar para construir o necessário clima e infraestrutura psicológicos, a partir dos quais a experiência pode ser explorada e problematizada. Isso pode significar criar segurança e autoconfiança suficientes nos estudantes, “o tom emocional certo para que possa haver discurso autêntico” (Brookfield, 1993, p. 27) e, pelo menos, um esboço de modelo teórico para analisar e entender a experiência estudantil. Pode significar reconhecer, de forma mais explícita, honesta e sensível a possibilidade de uma experiência limitante ou opressora –, por exemplo, a experiência pessoal do desemprego, perda ou luto – bem como as dificuldades envolvidas em transferir a aprendizagem de um contexto experiencial e cultural para outro – por

exemplo, a problemática conexão entre habilidades e conhecimentos domésticos e aqueles exigidos em um local de trabalho mais regulado, hierárquico e com uma presença mais explícita da questão de gênero (Butler, 1993).

Uma abordagem mais produtiva ao conhecimento pode ser o envolvimento no processo de “re-visão” (Usher, 1992; Brookfield, 1993), explorando como e por que teorizamos a experiência e analisamos criticamente a influência sobre a experiência de contextos, culturas e discursos do passado e para o futuro. Esse procedimento evita as armadilhas de uma abordagem pedagógica ingênua e potencialmente manipulativa à experiência do educando, onde as teorias do educador estão presentes, mas não são reconhecidas, e a experiência do educando é priorizada, mas é formulada ou contextualizada de maneira inadequada.

Da mesma forma, talvez seja necessário reformular a localização que Weil e McGill fazem da experiência em indivíduos que atribuem significado pessoal a diferentes modos de saber, para que possamos considerar os *selves* mais como tomadores de significados, além de atribuidores de significados. Tendo isso em mente, para se reconfigurar uma pedagogia da aprendizagem experiencial, talvez seja insuficiente contar exclusivamente com modelos psicológicos para revelar, diagnosticar, categorizar ou sequenciar a experiência individual ou a criação artificial de experiências compartilhadas por meio de jogos, *role play* e simulações. Uma abordagem alternativa à aprendizagem experiencial poderia ser, em vez disso, tentar triangular a experiência por meio de uma investigação de significados pessoais, juntamente com os significados de outras pessoas envolvidas e a presença e influência de diferentes contextos e diferentes discursos. Aqui, os quadrantes poderiam funcionar como um útil dispositivo heurístico. Isso poderia ajudar os educandos a enxergarem sua experiência mais como “texto” do que como “matéria-prima”, deixando, assim, aberta a possibilidade de uma variedade de interpretações e avaliações da experiência, incluindo a possibilidade de que a aprendizagem experiencial possa ser tanto “libertadora” quanto “domesticadora”, conforme sua localização contextual e discursiva.

## REFERÊNCIAS

- Ball, S. J. (1993). Self-Doubt and Soft Data: Social and Technical Trajectories in Ethnographic Fieldwork, in M. Hammersley (ed.), *Educational Research: Current Issues*, London: Open University/Chapman.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*, London: Routledge.
- Boud, D., Cohen, R., Walker, D. (1993). Introduction: Understanding Learning from Experience, in D. Boud, R. Cohen e D. Walker (eds), *Using Experience for Learning*, Milton Keynes, UK: SRHE/Open University Press.

- Brookfield, S. (1993). Through the Lens of Learning: How the Visceral Experience of Learning Reframes Teaching, in D. Boud, R. Cohen e D. Walker (eds), *Using Experience for Learning*, Milton Keynes, UK: SRHE/Open University Press.
- Butler, L. (1993). Unpaid Work in the Home and Accreditation, in M. Thorpe, R. Edwards e A. Hanson (eds), *Culture and Processes of Adult Learning*, London: Routledge.
- Featherstone, M. (1991). *Consumer Culture and Postmodernism*, London: Sage.
- Gore, J. (1993). *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*, London: Routledge.
- Usher, R. (1992). Experience in Adult Education: A Postmodern Critique, *Journal of Philosophy of Education* 26, 2: 201-213.
- Usher, R., Edwards, R. (1995). Confessing All? A "Postmodern" Guide to the Guidance and Counselling of Adult Learners, *Studies in the Education of Adults* 27, 1: 9-23.
- Well, S., McGill, I. (1989a). A Framework for Making Sense of Experiential Learning, in S. Well e I. McGill (eds), *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*, Milton Keynes, UK: SRHE/Open University Press.
- Well, S. e McGill, I. (1989b). Continuing the Dialogue: New Possibilities for Experiential Learning, in S. Well e I. McGill (eds), *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*, Milton Keynes, UK: SHRE/Open University Press.
- Wildemeersch, D. (1992). Ambiguities of Experiential Learning and Critical Pedagogy, in D. Wildemeersch e T. Jansen (eds), *Adult Education, Experiential Learning, and Social Change: The Postmodern Challenge*, The Hague: VUGA.

# 13

## “Problemas normais de aprendizagem” em jovens

### No contexto de convicções culturais subjacentes

*Thomas Ziehe*

Desde a publicação da sua dissertação *Puberty and Narcisism* (em alemão) em 1975, Thomas Ziehe, hoje professor da Universidade de Hanover, é conhecido na Alemanha e na Escandinávia por suas visões e interpretações da psicologia juvenil, da cultura jovem e da educação de jovens. Em 1982, ele publicou, juntamente com Herbert Stubenrauch, aquele que provavelmente seja seu livro mais importante, *Pleading for Unusual Learning* (em alemão), que rompeu com as visões predominantes e introduziu uma nova visão sobre a juventude e a educação na sociedade moderna. Desde então, Ziehe produziu um fluxo contínuo de textos e artigos, acompanhando de perto as mudanças e os avanços no pensamento, no sentimento, na aprendizagem, nas visões e no comportamento de adolescentes e sugerindo mudanças correspondentes no ensino e na escolarização. Como sociólogo e psicólogo social, Ziehe pertence àquela que foi considerada a terceira geração da chamada Escola de Frankfurt, e sua sólida base teórica é acompanhada por uma empatia quase sismográfica com as condições e os movimentos inconstantes da geração jovem. No capítulo a seguir, que compila três artigos recentes escritos em alemão, Ziehe explica sua compreensão sobre as forças básicas que, atualmente, direcionam a aprendizagem, o desenvolvimento e a cultura na juventude.

## CONVICÇÕES SUBJACENTES COMO CONTEXTO SIMBÓLICO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA JUVENTUDE

A pesquisa escolar e a pesquisa sobre a juventude geralmente trabalham sem nenhuma integração. Essa situação é um tanto curiosa, pois as experiências profissionais cotidianas da maioria dos professores são profundamente influenciadas pelo fato de que o comportamento de seus alunos muda de muitas maneiras. As aparências e consequências do rompimento cultural em tradições escolares têm sido compreendidas apenas de forma gradual, sendo focado geralmente o modo como a fascinação das culturas jovens influencia o *habitus* dos estudantes.

Em meu trabalho, optei por outra abordagem. Meu principal interesse é reconstruir teoricamente os sistemas e as regras de conhecimento como as estruturas simbólicas básicas que fundamentam a socialização de indivíduos. Do ponto de vista da teoria cultural, essas estruturas básicas precedem qualquer individualização. A maioria das abordagens culturais deve, por razões metódicas, omitir o nível de constituição simbólico-cultural da realidade social e lidar diretamente com o mundo mental interno dos indivíduos investigados: seus motivos, posturas e estilos de aprendizagem. A teoria cultural, por outro lado, ocupa-se das condições simbólicas das estruturas básicas e originais, a partir das quais o indivíduo se preparou e que *sempre precodificaram culturalmente* o mais íntimo relacionamento dele consigo mesmo.

Quando tento interpretar as manifestações e os problemas da aprendizagem e da escola, uso um procedimento analítico de três etapas que, conforme a minha abordagem, são as seguintes:

- Os processos escolares investigados devem ser contextualizados com referência à maneira que são experimentados à luz dos horizontes de significados dos educandos. Essa será uma *contextualização orientada para o sujeito*.
- Todavia, as estruturas de significados dos educandos, suas formas de experiências, seus mundos sociais e emocionais e sua autotematização não podem ser vistos apenas literalmente, mas devem – como qualquer outra atividade hermenêutica – ser interpretados pelo cientista social (embora a maioria das investigações convencionais com o uso de levantamentos abstenha-se disso). Um segundo nível de interpretação, portanto, deve ser uma *contextualização orientada para a estrutura de significados*, que também considera o conteúdo latente dos significados, que o ator envolvido não controla intencionalmente.
- O terceiro nível de contextualização compreende uma investigação mais aprofundada das atribuições latentes de significado, para de-

tectar se é possível reconstruir padrões de significado e estruturas de conhecimento que, de maneira constitucional, precedam as expressões de significados dos indivíduos. Essa será uma *contextualização orientada para o sistema de significados*, que também deve incluir as “grandes” mudanças sistemáticas em padrões de significados suprassubjetivos, visões culturais e orientações sociais gerais.

Espero que essas breves referências não soem jactanciosas demais. Elas visam a indicar as perspectivas da minha orientação. Se, e até que ponto, consigo cumpri-las, afinal, é uma questão que eu mesmo não sou capaz de responder.

De qualquer modo, a *contextualização em um sentido cultural-analítico* é o que estou abordando. Tento conectar o “estilo de aprendizagem” e a “cultura jovem” como duas questões de investigação, com especial atenção para as estruturas de conhecimento cultural e os sistemas de regras gerais. Interesse-me pela questão cultural-analítica, até onde as estruturas de significados simbólicos alteradas podem ser detectadas *em um nível subjacente de investigação*. Essas estruturas de significados precondicionam aquilo que, em um dado momento, considerávamos como questões “normais” ou inquestionáveis, é claro. Portanto, essas estruturas de significados são gerais e abstratas e, do ponto de vista cultural-analítico, elas antecedem as manifestações empíricas de várias culturas juvenis. A fenomenologia das culturas juvenis pode ser considerada como *consequências derivadas* de mudanças nas estruturas simbólicas subjacentes.

As culturas juvenis são formadas por mudanças em *convicções subjacentes gerais*, que incluem um tipo profundamente fundamentado de “conhecimento” que promove as nossas motivações, expectativas e ações de maneiras das quais não estamos cientes na vida cotidiana.

Esse entendimento de sistemas de conhecimento inclui certos pressupostos:

- O conceito cultural-analítico de conhecimento exclui a questão da verdade ou validade (pelo menos definitiva) do conhecimento cultural. Todas as regras e sistemas simbólicos são compreendidos como conhecimento que precede e regula as maneiras de observar e experimentar a realidade humana. Essa concepção do conhecimento também inclui o que é considerado real ou considerado pela construção da realidade cognitiva, independentemente do conteúdo da realidade objetiva.
- Além disso, o conhecimento não é compreendido como tendo origem individual ou subjetivamente interna, mas como uma elaboração de es-

quem de interpretação culturalmente disponíveis e intersubjetivamente compartilhados, atuando como uma forma de esboço para o estoque de conhecimento construído individualmente.

- Os sistemas de conhecimento cultural formam uma *pré-estrutura* “*gramatical*”, não apenas da epistemologia cognitiva, mas também das valorações, avaliações e expressões de mundo e autorreferências. As emoções, os desejos e as motivações também se baseiam em padrões culturais que dizem respeito ao que, em uma cultura historicamente situada, pode ser aceito como emoções, desejos e motivos esperados e normais.
- A partir dos sistemas de conhecimento cultural, as pessoas constroem suas convicções subjacentes. Elas consistem em rotinas, certezas e noções cotidianas da normalidade, que já estão implícitas em nossas experiências da realidade. As convicções subjacentes formam uma parte importante do nosso conhecimento. Elas estão acessíveis à reflexão quando convertemos as nossas perspectivas de participantes do nosso mundo-vida em perspectivas de observadores, mas, na “vida cotidiana”, essas convicções formam um *contexto implícito de entendimento* não consciente. Nessas condições não conscientes, nossa abordagem aos símbolos e significados forma a base do nosso conhecimento consciente, explícito e aplicável à vida cotidiana.

Todavia, essas estruturas simbólicas subjacentes não devem ser compreendidas como um controle rígido e restritivo, imposto por vias secundárias sobre um indivíduo (potencialmente autêntico). As estruturas são muito mais ambíguas, no melhor significado do termo. Elas *restringem* a variedade de elaborações simbólicas e atribuições de significados possíveis, mas também têm uma função *dispositiva* – em uma situação de ação, elas fazem algo tópico, oferecem aos atores semânticas para acessar o mundo e colocam, em qualquer contexto, interpretações apropriadas à sua disposição.

Assim, a *mudança dessas convicções subjacentes* é uma mudança no que é típico, uma mudança no que não é notável. Se elas, às vezes, ocorrem de qualquer forma, as reações dos atores são formadas por expressões como “ah, isso é realmente muito simples!” ou “e qual é o problema, então?”. Quando algo é culturalmente óbvio, não se questiona (pelo menos quando se está em uma posição participativa).

## A MODERNIZAÇÃO DE CONVICÇÕES SUBJACENTES

Nas ciências sociais, os conceitos fundamentais de cultura, sociedade e personalidade têm um elevado valor de estruturação. Apresentarei, aqui,

uma mudança nas convicções subjacentes nestes três níveis: (1) cultura, (2) sociedade e (3) *self*. Farei isso de um modo fortemente generalizante, isto é abstraindo das diferenças em situações, circunstâncias de vida e idades, concentrando-me em determinados *aspectos analíticos comuns* no heterogêneo.

As convicções subjacentes alteradas que abordarei aqui de maneira teórica não são muito específicas da geração. Elas não se fixam imediatamente como características da idade do jovem, pois mudam dentro da sociedade como um todo. O que é *específico da geração, mas apenas de um modo limitado*, são a intensidade e as convenções sociais da abordagem dos sistemas de regras culturais alteradas. Para a geração jovem, elas, do ponto de vista evolutivo, constituem as primeiras estruturas simbólicas de socialização. Para as gerações mais velhas, elas são possibilidades e riscos culturais, que já são carregados por pré-impressões biográficas e, assim, são elaboradas secundariamente. Cada grupo etário deve, portanto, elaborar as mudanças culturais e os novos desafios, que potencialmente dizem respeito a todos os grupos, por meios específicos aos agrupamentos geracionais e sociais.

### Elegibilidade e inelegibilidade do conteúdo do conhecimento

O tipo de cultura cotidiana em que a geração jovem de hoje cresce, e o que é considerado esperado dentro dela, não é normatizado, como ocorria com as gerações anteriores. Ao contrário, tudo isso está relacionado com as preferências, ou seja, é orientado para as preferências e sensibilidades pessoais. Esse fato é causado por uma ampla destradicionalização, pela qual todos passamos nos últimos 30 anos. Para o jovem que cresce hoje dentro desse contexto, significa, por um lado, um acréscimo na libertação e mais espaço individual para interpretação e ação, mas, por outro lado, essa destradicionalização causa, para o indivíduo, uma pressão mais forte por orientação.

Os indivíduos, hoje, são pouco direcionados, no sentido normativo, por uma cultura geral. A queda de prestígio entre a alta cultura e a cultura popular hoje é amplamente desierarquizada, isto é, a importância da alta cultura se tornou, até certo ponto, relativa. Antes, a *alta cultura* era uma forma de teto simbólico da sociedade, o qual as pessoas tinham que observar (ou pelo menos, não prejudicar). Com isso, não estou dizendo que a maioria da população tinha acesso à alta cultura, mas que ela funcionava como um estoque de símbolos, com os quais era importante se relacionar positivamente. Na Alemanha, por exemplo, um discurso importante incluiria uma citação de Goethe – não porque a maioria das pessoas tivesse lido Goethe, mas porque ele não podia ser omitido como símbolo. Isso tinha consequências consideráveis para todas as áreas culturais. Creio que a gratidão sentida e expressada por pessoas sem um acesso biográfico imediato ao conhecimento

cultural e, depois, ao longo da educação de adultos em geral, proporcionava acesso à participação nesses processos culturais. Isso levava essas pessoas a sentirem uma considerável gratidão – um tipo de gratidão que dificilmente encontramos hoje, pois a situação mudou radicalmente. Atualmente, existe uma visão muito mais ampla da cultura, e embarcar na alta cultura ou não se tornou opção individual.

Em contrapartida a isso, a *cultura popular*, ao mesmo tempo, muda a sua maneira de banalizar as formas de conhecimento e convenções sociais das pessoas, seus hábitos de observação e suas mentalidades. A cultura popular é impaciente e praticável, integrada à vida cotidiana e onipresente. O que ela provoca subjetivamente é tão imperativo quanto o ruído constante em um grande aeroporto. A consequência disso é o deslocamento de medidas e escalas ou uma permeação gradual de normalidades culturais alteradas.

Isso coloca todas as formas de produção e conhecimento que diferem da atual cultura popular sob pressão por justificação, especialmente com relação a padrões subjetivos de atração, prazer, excitação, exaltação, intensidade ou diversão. Os padrões culturais populares funcionam, atualmente como *competidores vorazes* com a alta cultura e as instituições educacionais. Todavia, a distância atual em relação à primeira não é mais causada por fortes restrições sociais, mas por uma questão de aceitação: a alta cultura é cada vez mais evitada, devido aos hábitos totalmente diferentes de atenção e fruição.

A distância subjetiva da maioria dos jovens aos produtos e às práticas da alta cultura, portanto, tornou-se enorme. Mesmo a educação de jovens, que tem tido uma ampla expansão histórica, não consegue compensar isso. Quando se menciona Beethoven, as crianças de 11 anos pensam em um cachorro de um filme e ficam surpresas ao descobrirem que também houve um compositor com esse nome. Todavia, as consequências dessa grande distância não são o fim imediato da civilização ocidental, como se afirma com frequência, mas apenas uma *marginalização geral da alta cultura*. A alta cultura é rebaixada ao nível de uma subcultura entre outras subculturas. O seu *status* se torna opcional: aqueles que querem podem embarcar nela, e aqueles que não querem conseguem deixá-la sem nenhuma perda severa de reputação. E, cada vez mais, os jovens, especialmente, abandonam-na.

Minha diferenciação entre a cultura popular e a alta cultura não deve ser compreendida como uma exclusão teórica mutuamente estética. Não compartilho da ideia cultural pessimista da “arte *versus* entretenimento”. Minha abordagem é *cultural-sociológica*: não uma crítica dos produtos da cultura popular, mas uma crítica das *convenções cotidianas* que se transformam no *pop*. Isso resulta em *conclusões subjetivas* sobre esses produtos e formas de experiência que são diferentes da cultura popular.

Visto sob uma ótica positiva, existe, nessa transformação no *pop*, uma medida maior de liberdade motivacional. O modo de opcionalidade, isto é, a possibilidade e, ao mesmo tempo, a necessidade de escolher e decidir por si mesmo, tornou-se parte da vida cotidiana, e os indivíduos crescem diretamente da infância para esse modo. A opcionalidade inclui a possibilidade de escolher e de *não escolher*. Tornou-se mais fácil, na cultura cotidiana, dizer “não” para quaisquer expectativas externas que sejam consideradas desagradáveis ou arriscadas. O espaço individual interno de desvio do que as instituições apresentam como conteúdo do conhecimento claramente se expandiu. E a *evitação* de formas de conhecimento que são subjetivamente consideradas desagradáveis se tornou uma postura corriqueira.

### Libertação e restabelecimento de padrões de papéis

Na dimensão social, as estruturas de significados simbólicos têm mudado as relações entre a sociedade e o indivíduo. A integração social do indivíduo na sociedade é alterada pelo processo de destradicionalização social.

Na era passada da sociedade industrializada moderna, a ideia normativa do *individuum* expandiu-se. Porém, esse indivíduo tinha que se ater a normas internalizadas de dever, autodisciplina e controle emocional. Isso significa que a normatividade social anterior impunha que o indivíduo se conformasse, externa e internamente, aos padrões comuns de papéis da classe e à posição a que pertencia. Assim, ele devia seguir as linhas estritas da fusão do papel social e da individualidade pessoal. A exposição da individualidade devia ser acomodada dentro das regras da disciplina.

Em oposição a isso, a atual ordem simbólica moderna tem muito pouco da natureza de programas comportamentais fixos. Os sistemas modernos de regras não devem ser executados literalmente, mas apenas formam uma estrutura que pode ser preenchida pelo indivíduo de acordo com o contexto e a situação. Isso significa que um grau maior de atuação pessoal é socialmente deixado para – e ao mesmo tempo desfrutado pelo – indivíduo moderno. A simples conformidade às regras não é mais suficiente para garantir o reconhecimento social.

Desse modo, há uma mudança mais abrangente nas convicções subjacentes. Atualmente, não existe espaço para possibilidades diferentes *dentro* do espaço dos papéis sociais. Ao mesmo tempo, existem demandas de atuação individual *por trás* desse sistema de papéis. A ordem social moderna se tornou normativamente mais abstrata, implícita e exigente. Jürgen Habermas caracterizou essa mudança como o apelo por uma *identidade de ego não convencional*. As formas convencionais de identidade estão se desfazendo – e isso significa que a dimensão da identidade orientada para o dever é posta em tensão

com a dimensão orientada para o ego ideal. A orientação do indivíduo não é mais direcionada primeiramente para a dicotomia convencional entre o que é proibido e o que é permitido, mas para a dicotomia subjetiva entre o que é aceitável e o que não é.

### Auto-observação e reconhecimento de indivíduos

Essa mudança na direção de uma forma não convencional de identidade é o centro da tão discutida individualização. Do ponto de vista da teoria social, a individualização não significa isolamento absoluto, mas uma mudança da *autorreferência mental*. As expectativas sociais modernas de sanidade sugerem que o indivíduo, se necessário, pode justificar e discutir a sua prática social. A autorreferência mental moderna implica deixar todas as expectativas e apelos do mundo exterior passarem por um “filtro subjetivo”. É esse tipo de auto-observação que acarreta as mudanças individualizantes.

Desse modo, o mental adquiriu um espaço público. As autorreferências e discussões de relações se tornaram parte da interação cotidiana, e elas não se baseiam tanto na conformidade com a ordem social externa quanto na atual consciência que o indivíduo tem dos próprios incentivos e do humor existencial.

Conseqüentemente, a esfera pública surge como uma extensão do privado. Os meios de comunicação de massa – especialmente por meio de *talk shows*, novelas diárias e coisas do gênero – promovem a semântica da auto-observação mental. Em uma perspectiva positiva, o direito a uma vida privada autodirigida é, desse modo, consolidado; do ponto de vista crítico, as formas de autoconflitos internos se aprofundam. A mídia de massa personifica expressões do mundo externo e, assim, também dá continuidade a momentos de dúvida na área da vida cotidiana.

Desse modo, a observação afiada do próprio *self* não oferece nenhuma possibilidade de recuo imediatamente ao indivíduo. Ao contrário, o indivíduo entra em um ciclo de autodúvida – um tipo difuso de “dor identitária”, que o torna mais dependente do reconhecimento dos outros. O desejo por reconhecimento contínuo da autoconfiança também influencia a autorreferência, assim como as relações sociais com outras pessoas. Tudo deve ser considerado com vistas ao que “faz para mim”. A identidade, então, é constituída principalmente pelas autoimagens do indivíduo. A convicção subjacente moderna compreende uma regra de ação implícita: aja de um modo que esteja de acordo com suas autoimagens e de maneira que você seja reconhecido pelos outros *exatamente por essa razão*.

Todavia, ao mesmo tempo, a compulsão externa, as demandas e as exclusões ainda atuam em conexões da vida e limitam as possibilidades individuais de administração dela. Assim, surge um desequilíbrio perceptível entre as

demandas de autoestima e autorreconhecimento, por um lado, e a consciência afiada de possibilidades de vida perdidas e negadas, por outro. Isso pode levar a sentimentos de culpa e diminuição da autoestima.

A identidade inquieta promove padrões de ação que tendem a levar à evitação. O mundo não é observado tanto por meio de lentes que tornam visíveis as novas opções. Mais ainda, é o aumento nos objetos de evitação e inquietação que chama a atenção. Os sistemas simbólicos de conhecimento que estão à disposição de preferências individuais serão aplicados de maneiras que façam as opções culturalmente intensificadas e os espaços para desvio serem experimentados precisamente como possibilidades de não escolher os espaços de evitação. Isso, geralmente, resulta em reticência motivacional, que pode, às vezes, ser cautelosa e, em outras, já resistente.

Resumindo, as convicções subjacentes alteradas levam aos seguintes temas implícitos:

- um espaço maior para recorrer a conteúdos preferidos e maior rejeição de conteúdos desagradáveis;
- uma administração de papéis mais livre, com uma dependência maior da administração de papéis orientada para um ego ideal;
- uma auto-observação afiada, com uma dependência maior do reconhecimento de outros subjetivamente importantes.

Esses temas orientadores, como já mencionado, somente são específicos da geração em um sentido limitado. Em vez disso, eles, geralmente, distribuem-se independentemente da idade. Contudo, creio que existam manipulações desses temas que são totalmente específicas da juventude e que causam problemas cada vez maiores para as escolas, em suas tentativas de cultivar estilos de aprendizagem.

## CONSEQUÊNCIAS PARA A VIDA COTIDIANA NA JUVENTUDE

### A orientação para questões pessoais

Já afirmei que os sistemas simbólicos, até agora, tinham regras normativas sobre os tipos de conhecimento que eram relevantes em relação a diferentes papéis sociais. No caso de funções simbólicas da “velha escola”, isto é, antes do rompimento de tradições anteriores, isso não requer mais explicação. O antigo sistema simbólico predefinia as relações de conhecimento, e isso refletia nas convicções subjacentes, cognitiva e socialmente, além do sentido motivacional. Essas predefinições baseavam-se em condi-

ções culturais inerentes disponíveis, que aliviavam e pressionavam as instituições educacionais, os professores e os estudantes. É claro, a conhecida crítica da “velha escola” pode ser usada aqui. Mas o amparo simbólico da escola, que existia e não precisava ser criado e mantido o tempo todo, propiciava um fluxo de horizontes de conteúdo, formas sociais e motivos subjetivos.

A “velha escola”, como instituição, baseava-se nas funções dos sistemas simbólicos existentes. Essas regras simbólicas facilitavam que os estudantes, no nível cognitivo, referissem a um *cânone* cultural, que era propagado pela tradição histórica da educação e, como seu programa básico, tinha o encontro e a oposição aos artefatos culturais. A “cultura”, nessa conexão, implica uma proximidade com os diversos horizontes da filosofia de vida, especialmente quando eram valorizados pelas ramificações diferenciadas da alta cultura.

Todavia, essa predefinição simbólica atuava não apenas na dimensão cognitiva do conteúdo, mas também na dimensão normativa social. Ter acesso aos artefatos culturais também implicava satisfazer a *aura* institucionalizada da escola, incluindo a hierarquia de gerações e a demanda do conhecimento “adulto” sério. É claro, a experiência dessa atmosfera condensada e socialmente exigente compreendia elementos de empatia e de ansiedade. Porém, ela também gerava identificações intensivas, mesmo quando existe uma demarcação em relação à escola em si.

Finalmente, o sistema simbólico anterior também pré-imprimia imagens do ego ideal que impunham uma postura positiva ante a educação. Os padrões *ascéticos* de autoimagens anteriores compreendiam a exigência de autodisciplina, assim como experiências potenciais de orgulho, que acompanhavam projetivamente os esforços dos processos pessoais de culturalização: em um sentido empático, fazia parte do conteúdo do ego ideal tornar-se culturalmente adulto.

Até aqui, passamos por uma enorme neutralização e desfascinação com os elementos do sistema simbólico do *cânone*, *aura* e *asceticismo*. A pré-configuração anterior não funciona mais. As referências do conhecimento não são predefinidas culturalmente, mas – pelo menos do ponto de vista de estudantes e jovens – são liberadas individualmente. A ideia de educação não é mais uma pressão, mas, ao mesmo tempo, a antiga linha de orientação, avaliação e motivação também desapareceu.

O mundo cotidiano que envolve os jovens hoje se fundiu à cultura popular em um nível que é quase impossível reconhecer. As áreas públicas, telefones celulares, mensagens de texto, a música hip-hop, o *piercing*, as novelas, a MTV e os tocadores de MP3 são onipresentes, pois são integrados à vida cotidiana e, de maneira insistente, apresentam-se como absolutamente costumeiros. O ambiente de socialização consiste em uma  *fusão entre a vida*

*cotidiana e a cultura popular*. Isso permite que os jovens mantenham uma certa distância e, quando quiserem, em qualquer situação, entrarem em um espaço que funciona paralelamente ao espaço dos pais e das instituições.

A cultura popular, como um ambiente abrangente, permite que o indivíduo quase sempre possa participar de um programa de entretenimento e constantemente questione e escolha seletivamente entre um fluxo de âmbito mundial de imagens, músicas e informações. Nessa situação, os indivíduos tendem a assumir uma posição de *automecenas culturais*. Eles observam a mistura de símbolos, signos, padrões interpretativos e modos de agir oferecidos pela cultura popular, mas a fundem em sua própria vida e “cenários” cotidianos conforme suas preferências subjetivas. Eles não adotam os produtos prontos da cultura popular, mas os aplicam. A partir desses elementos simbólicos, os indivíduos montam o seu próprio mundo mental.

Esses mundos mentais não devem ser entendidos como lugares – eles não são o ambiente social local. Eles não (apenas) devem ser entendidos como reificações, mas funcionam, especialmente, por intermédio de mudanças em estilos de conhecimento e convenções: os mundos mentais pessoais incluem a autodeterminação de práticas, preferências, prioridades e enfoques de vida.

Atualmente, os mundos mentais pessoais estão formando as estruturas do aparato psicológico dos indivíduos. Eles não são mais, como para gerações anteriores de jovens, uma área de recesso que deve ser defendida, com muita dificuldade, das demandas do mundo exterior. Pelo contrário, eles podem ser compreendidos como o centro mental do estilo de vida pessoal. Assim, os mundos pessoais não são importantes apenas por isso. Eles também, por assim dizer, irradiam para todas as áreas da vida, conferindo-lhes uma coloração especial. Portanto, não são apenas um mundo paralelo aceito de um modo geral, mas se tornaram verdadeiras “culturas orientadoras”. As medidas dos mundos pessoais se tornam escalas do que é razoável, significativo e aceitável. E essas medidas dos mundos pessoais são praticamente livres de filtros e transferidas para as diversas áreas da vida, incluindo as escolas. Com suas escalas implícitas, elas exercem uma forte pressão normativa, que expõe as escolas e os professores a conflitos intensificados com os estudantes sobre o que pode ser aceito.

Um certo efeito positivo da *relativização da alta cultura* pode ser visto no fato de que o conteúdo do cânone educacional, antes tão assustador, diminuiu extremamente e, como consequência, atualmente, dificilmente ocorrem sentimentos de culpa educacional. Em um episódio de um programa popular de televisão, pode-se observar o seguinte: um jovem de 20 e poucos anos não conseguia responder a questões fora dos temas da cultura popular e esportes. Nesses casos, ela dizia ao moderador: “isso foi antes da minha

época”, implicando que tudo que fosse de “antes da sua época” não pertencia ao seu mundo – e é isso.

### A informalização do padrão social de comportamento

Uma segunda consequência da modernização envolve as convenções sociais da juventude. Esse problema se deve à informalização fundamental da vida cotidiana atual. Os contextos comportamentais e disciplinadores estritos, que formavam a vida interior das pessoas de maneiras rígidas e empáticas, pertencem em maior ou menor grau ao passado. Uma rápida olhada em uma fotografia escolar, por exemplo, da década de 1950, deixaria imediatamente claro o quanto as expressões faciais, a linguagem corporal, as convenções da moda e os símbolos de papéis eram significativos nos detalhes da vida cotidiana. Os mundos da vida social eram amplamente regulados. As normas disciplinares e comportamentais relacionadas com os papéis sociais garantiam a regulação detalhada da interação humana e a auto-observação psicológica interior. O sistema de regras anterior também incluía uma discriminação clara entre os territórios sociais de validade. Isso significa especialmente ser capaz de separar as esferas pública e privada, e não confundir sistemas simbólicos externos com a imaginação interna. Essas distinções entre o que é “interno” e “externo” chegavam aos detalhes sociais do nível micro de estilos comportamentais e autoimagens.

Hoje, isso parece ter sido há muito tempo. Agora, os fenômenos da abolição de territórios de validade e a repulsa ao autorretrimento se tornaram extraordinários, a ponto de o diagnóstico clássico moderno de “nervosismo” parecer incompleto. Não é mais um afrouxamento temporário ou postergação dos sistemas de regras durante a puberdade, mas de mudanças no *habitus social total*. O mundo da vida cotidiana se caracteriza por delimitações, confusões e excessos, que se tornaram o estado de coisas. É claro, como antes, existem territórios institucionais e privados onde as coisas são diferentes, mas, em contrapartida, eles têm a natureza de ilhas em um oceano de óbvia informalização.

Assim, quando as crianças chegam à idade da puberdade, elas não experimentam seu desejo evolutivo condicionado por excesso no contraste com o mundo social dos adultos, mas, no máximo, como variações intensificadas do que já está acontecendo. Devemos apenas acompanhar 30 estudantes de 14 anos em uma excursão da escola e, por exemplo, participar do jantar coletivo em um albergue da juventude – o comportamento impulsivo, expansivo e desconcentrado e o abandono excessivo de qualquer tipo de regulação se tornaram a norma. O comportamento cotidiano tornou-se, para citar apenas duas características, informalizado e desestruturado. E ele se expande

de duas maneiras: para fora, isto é, é “transferido” quase sem ser filtrado do privado para as instituições, e para dentro, ou seja, a informalização e a falta de estrutura também estão dominando as condições pessoais interiores.

Na sala de aula, por exemplo, a “vantagem” individual em relação a uma mistura em incalculáveis interações entre o ensino oficial na superfície e situações periféricas bastante diferentes, que ocorre constantemente, pode ser resolvida de maneira apenas parcial, mesmo por professores muito experientes e somente com extrema dificuldade e esforço. Com relação ao comportamento relacionado com as instituições, os jovens têm problemas consideráveis no que tange às regras, estruturas de tempo e concordâncias. Isso também pode ser visto como parte da falta de estrutura, ou seja, como um tipo de comportamento que, geralmente, não é direcionado pessoalmente para o professor, mas que é “algo que acontece” para os estudantes em questão.

Do mesmo modo, os novos modos de atenção individual são afetados pela informalização e falta de estrutura. Particularmente, a atenção assume formas mais rápidas e menos concentradas. Essa aceleração da atenção implica uma habituação a fragmentação, segmentação, interrupções, dissolução e junção de momentos e, ao mesmo tempo, uma tendência a reversões súbitas ao tédio e aversão. Do ponto de vista subjetivo, prefere-se o modo de deslizar e saltar, ao passo que são recusados modos de atenção de natureza mais lenta ou estrutura linear.

## A subjetivação da motivação

Um terceiro fenômeno da modernização cultural diz respeito à relação com o *self*, o mundo interno pessoal e suas motivações. Ele parece envolver uma qualidade alterada de auto-observação. O indivíduo não pode evitar uma observação mais precisa e isolada de si mesmo, como alguém que também é diferente e distinto da “sociedade”. As questões clássicas de “quem sou?” e “o que quero?”, de certas maneiras, tornaram-se mais psicológicas e parte da vida cotidiana. Niklas Luhmann disse sobre isso que a luz interior havia sido ligada. Partes do que era o conhecimento profissional da psicologia e das ciências sociais foram incluídas no conhecimento cotidiano. Esse conhecimento é aplicado, às vezes, mesmo na autodescrição de participantes de *talk shows* vespertinos e programas de terapia simulada. Assim, a subjetivação da motivação significa que a auto-orientação é fortemente dirigida para padrões pessoais de avaliação. As novelas diárias da televisão são uma demonstração interminável desse impulso por subjetivação. Nelas, dentro de grupos de amigas íntimas, todos falam sobre tudo, particularmente sobre

conflitos relacionais e auto-observações. Existe uma demanda absoluta por transparência psicológica. Por meio da conversa infinita, todos devem, na perspectiva de uma utopia de *auto-insight*, se possível, vir a saber “tudo” sobre si mesmos e as outras pessoas (relevantes). Isso atrapalha os autodelírios rotineiros – de outra forma, a novela não teria nenhum tipo de tensão dramática. Somente por meio de ciclos eternamente repetidos de conversas é que o ator pode finalmente se convencer de que está apaixonado há muito tempo. Ele não queria reconhecer isso, os outros já o sabem há muito tempo, e ele entende por si mesmo. Até surgir o próximo mistério interior...

A pressão por introspecção não está livre de consequências para a autoavaliação. Existe uma necessidade considerável de critérios para uma autoavaliação autêntica e direcionada para o ego. Ao mesmo tempo, o suprimento de imagens de grandiosidade e perfeição na cultura popular vigente é invasor e inoportuno. Muitas vezes, para o indivíduo, as noções livres de grandiosidade não são medidas por avaliações negativas das habilidades pessoais. As noções de grandiosidade limitam as possibilidades psicológicas de tornar alcançáveis certas metas intermediárias para esforços e necessidades e de lidar com a falta de grandiosidade dessas metas. As consequências são conflitos internos de culpa, uma forte sensibilidade a experiências de ofensa e desinteresse e uma ocupação permanente com a precária questão de como o indivíduo é visto “aos olhos dos outros”.

Para se protegerem desses riscos da autoavaliação, muitos indivíduos desenvolvem mecanismos de evitação, que, de um modo defensivo, os ajudam a escapar do conflito. Para os professores, esses jovens geralmente parecem dopados, embotados ou preguiçosos. As consequências dessas estratégias de evitação para os professores significam um forte aumento em demandas profissionais, pois esses jovens estudantes são muito difíceis de estimular quando os professores tentam cativá-los.

O problema central não pode ser mais descrito, então, como o indivíduo desejar algo e não conseguir realizar. Uma quantidade muito maior desses indivíduos não sabe o que poderia pensar em realizar. Isso significa que o problema central, agora, é uma falta de determinação difícil de compreender ou uma fraqueza no caminho das condições básicas de autodirecionamento.

Espero que seja possível, nessa perspectiva de interpretação, entender que esses jovens não estão muito inclinados a “engolir” ofertas pedagógicas liberais de participação temática ou automotivação em situações de aprendizagem muito individuais. Para esses indivíduos, o problema é, antes de tudo, que eles têm que aprender o que é “demonstrar uma vontade”. Ele envolve a aquisição de competência motivacional. O problema não é tanto o uso da volição, mas a obtenção da volição.

## A NECESSIDADE DE ESTRUTURAÇÃO PARA DAR SUPORTE AO SIGNIFICADO

Especifiquei os três temas citados das novas convicções subjacentes em relação à juventude contemporânea, não relacionados com um diagnóstico cultural pessimista de decadência, mas com, segundo minha visão particular, as possibilidades de uma cultura produtiva de aprendizagem estar sob pressão de fortes riscos:

- O espaço maior para recorrer ao conteúdo preferido e possibilidades maiores de não escolher conteúdos “desagradáveis” que possam predispor a um tipo de “autoprovincialização” que limite os horizontes do mundo pessoal.
- O desenvolvimento mais liberal da administração de papéis pode resultar em um problema, promovendo um modo nervoso cumulativo de agir.
- A auto-observação perspicaz, com maior dependência da obtenção de reconhecimento dos outros, pode, em relação a vontade, basear-se em premissas tão complexas que se torne quase um hábito definir o próprio *self* pelo total do que não se tem vontade.

Repito: isso não significa o fim da civilização Ocidental, mas um lamentável esgotamento de possibilidades simbólicas, que existem por causa da liberação da vida cotidiana.

### Uma atmosfera de “pós-destraditionalização”

Todavia, é possível manter um ganho de liberação desejável em comparação com a autoritária cultura cotidiana de outrora. Ainda assim, com uma distância crescente da forte destraditionalização da década de 1970, as consequências dessa desestruturação para o *habitus* se tornam um tema importante também no discurso público. Enquanto isso, fica claro que o ímpeto constante pelos processos delimitadores e desestruturantes dificilmente pode ser uma solução contemporânea.

Além disso, de maneira interessante, os jovens raramente expressam suas crises pessoais em termos de desejos de liberação. Ao contrário, eles se explicam em relação às consequências da liberação e da desestruturação. Assim, seu trabalho de identidade não parece centrado em torno de problemas com regras ou banimentos rígidos demais ou repressão demais. Seus desejos essenciais estão mais relacionados com um modo de remover as difusões e a instabilidade da orientação.

Com “pós-destraditionalização”, refiro-me a um contexto de experiência em que são demandadas contrapartidas aos contextos de desestruturação. Nesse contexto, as regras e estruturas do mundo-vida não são mais consideradas restrições ilegítimas. Ao contrário, é minha impressão que surgiram “contradesejos” por liberação e desestruturação, como

- Contradesejos de relações estáveis, integração, amparo e comunidade.
- Contradesejos de algum tipo de proteção em relação a ser observado constantemente pela sociedade e pelas autoridades, uma opacidade e segredo “quase-românticos” (provavelmente, a colossal atração a *Harry Potter* ou a filmes como *O Senhor dos Anéis* tem a ver com isso).
- Contradesejos de clareza normativa, isto é, regras distintas de orientação, segurança e barreiras, e também de uma atmosfera de não relativismo e limites fixos.

### O interesse atual em estruturas fechadas

Uma comparação entre a atual geração de jovens e a geração anterior poderia ser expressa, de um modo um tanto abstrato, da seguinte maneira: anteriormente, um indivíduo, depois de uma infância (relativamente) livre, no começo da adolescência, começa uma idade da vida em que as estruturas se tornam, gradualmente, mais fechadas. Ou, dito de forma mais simples: durante a juventude, quase tudo se torna mais sério e rígido com o aumento da idade. Atualmente, o começo da adolescência não significa, de modo algum, que as estruturas circundantes se tornam mais fechadas. Pelo contrário, nesse período, as áreas em que o indivíduo pode escolher por si mesmo, tomar decisões e, em um grau elevado, seguir a sua própria parcialidade aumentam consideravelmente, ou seja, as estruturas se tornam mais frouxas. Na verdade, pode-se dizer que, na idade da adolescência, hoje, temos que fazer uma *dupla desestruturação*. A reorganização da subjetividade – a grande “obra” psicológica interna, por assim dizer – deve ser administrada ao mesmo tempo em que o ambiente da sociedade também se torna cada vez mais incalculável e instável. Os prazos biográficos já não são mais livres de ambiguidades.

Por conta disso, devo argumentar no sentido anticíclico, isto é, em favor de uma *compensação* de experiências de difusão, relativa a problemas devidos à informalização e à desestruturação. Considero eminentemente importante que os jovens possam aprender com experiências com estruturas.

No notável filme *Rhythm Is It!*, mostra-se como jovens considerados problemáticos participam de um projeto estético-social. Sob a instrução de um coreógrafo profissional, eles preparam uma versão dançante coletiva da *Sagração*

*da Primavera*, de Stravinsky, que deve ser apresentada finalmente com a Orquestra Sinfônica de Berlim. Conforme mostra o filme, esse processo é doloroso e prazeroso. Repetidamente, nos ensaios ao longo de várias semanas, alguns dos jovens atores não admitem abandonar seus próprios hábitos. No começo de cada ensaio, todos os participantes devem assumir certa posição inicial – devem ficar imóveis em frente a uma parede vazia e se concentrarem por um tempo. Como seria de esperar, alguns dos jovens opõem-se a esse pequeno ritual, conversando e brincando. Isso leva a choques frequentes e brigas simbólicas com o coreógrafo. O autoconceito dos jovens, segundo a interpretação óbvia do coreógrafo, é tão diminuto que eles mal conseguem suportar qualquer demanda séria. Todavia, ele é persistente e sensível e, no final, consegue persuadi-los. Depois de crises sérias, os ensaios finalmente levam a uma apresentação magnífica.

Cito esse exemplo aqui para ilustrar a importância do *cenário* dos processos de aprendizagem. Em contextos terapêuticos e sociopedagógicos, o cenário designa a totalidade de regras e acordos que definem e regulam as condições de trabalho de um campo de ação. As regras do cenário fixam as ordens e proibições e também implicam as definições comunais do que é normal, acordos sobre objetivos e contextos de significados. Assim, um ambiente não apenas tem funções tecnicamente reguladoras, como um impacto expressivo e favorável, gerador de significados. O cenário pode conter rituais favoráveis de reconhecimento de diferenças formais e pessoais entre as pessoas que estão envolvidas. O cenário pode garantir e explicar regulações específicas em diferentes locais (p. ex., a diferença entre o que é público e o que é privado). Podendo conter limites benéficos ao indivíduo e, desse modo, promover a autotranquilização, a observância das regras e o alívio de ambivalências.

No filme citado, as estruturas regulares, precisamente, são geradoras de conflitos e produtivamente extensivas, pois proporcionam uma abolição provisória de hábitos cotidianos – mesmo no que tange a uma regra tão modesta quanto ficar parado e se concentrar em frente a uma parede antes do começo dos ensaios. Uma artificialidade perfeita no esquema da situação “seduz” os jovens a se envolverem na situação estranha. Não se oferece uma aproximação ao que já é familiar nem um nivelamento da diferença em relação a rotinas diárias, mas, pelo contrário, a experiência de um desvio pequeno e fixo em relação ao comum. É claro, os professores não são coreógrafos e, obviamente, as situações educacionais não costumam ser uma preparação para uma apresentação de dança. Não obstante, as situações educacionais também contêm um fator de encenação. E introduzir “regras do jogo” especiais em situações variadas do trabalho educacional para estabelecer uma nova autocompreensão pode ser estabilizante e estimulante.

A simultaneidade entre fraquezas na tomada de decisão e maior auto-observação pode levar o indivíduo à infeliz consequência de se conectar com uma autofixação existente. O discurso de “não querer” estará, por assim dizer, onipresente. Um afrouxamento nessas autofixações paralisantes pressupõe um distanciamento das emoções imediatas e um interesse pessoal no tema. Desse modo, podemos desenvolver ideias de volição ou imagens de como a volição do indivíduo pode ser moldada. A maneira de fazer isso, como já mencionamos, está na capacidade de criar uma distância interna ou uma imaginação que estimule o indivíduo a “experimentar possibilidades internas”. Isso envolve promover uma capacidade interna de comunicação, que poderia ser conectada com capacidades possíveis de criação de símbolos – isto é, aprender a encontrar meios de articulação em palavras ou imagens da determinação avaliativa dos nossos desejos.

Assim, com um afrouxamento das autofixações habituais, é possível mudar os ideais de volição – as imagens ideais sobre quais relações o indivíduo quer desenvolver com a própria volição. Suponho que, nesse sentido, um elemento de narcisismo seja inevitável. Chamo isso de “futuro emocional II”. Com isso, quero dizer que, para ser capaz de realizar um desejo de longo prazo – por exemplo, aprender a tocar guitarra –, deve haver uma força para estabelecer metas intermediárias imaginárias. Essa força reside em uma conexão interna com a capacidade imaginativa de criar uma imagem de como será bom quando eu “tiver aprendido” a tocar guitarra (futuro II). A antecipação dessa condição de orgulho e satisfação pessoal não é nada além da capacidade de criar uma expectativa intensa que seja resistente a frustrações intermediárias. Entre as necessidades de orgulho, a expectativa estável e a extensão das possibilidades do ego, em minha opinião, existe uma estreita conexão. Porém, a extensão das possibilidades do ego não é nada mais que a extensão do próprio horizonte de motivação: o indivíduo se torna mais imaginativo com relação a como e o que é capaz de realizar.

As estruturas fechadas não podem desconsiderar a carga de abertura, mas a tornam mais fácil de executar. De qualquer modo, o estabelecimento e uma atenção avaliativa de cenários seria uma forma de contra-atenção que poderia aliviar completamente as consequências difusas da desestruturização, informalização e subjetivação.

# A prática da aprendizagem 14

*Jean Lave*

**A**ntropóloga norte-americana Jean Lave é professora da Universidade da Califórnia, em Berkeley. Ela estuda a educação e a escolarização em sociedades pré-industriais e, por meio de comparações com as condições norte-americanas correspondentes, tornou-se uma forte defensora da “aprendizagem de prática”. De maneira mais significativa, essa abordagem foi formulada no famoso livro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, que ela publicou juntamente com Etienne Wenger em 1991. O capítulo a seguir é um extrato da introdução de Lave à antologia *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, organizado juntamente com Seth Chaiklin e publicado em 1993 como uma forma de atualização programática, reformulação e síntese da abordagem à aprendizagem da escola russa histórico-cultural e teórica da aprendizagem desenvolvida na década de 1930 por Lev Vygotsky e outros autores.

## O PROBLEMA COM O “CONTEXTO”

*Understanding Practice* parte do trabalho realizado em uma conferência dividida em duas partes, cujos participantes se reuniram para considerar o que chamamos inicialmente de “o problema do contexto”. Todos nós estávamos envolvidos em pesquisas sobre atividades socialmente situadas e preocupadas com limitações convencionais de diversas abordagens ao estudo da atividade. Em particular, queríamos explorar questões sobre o “mundo socialmente cons-

tituído” – o contexto da atividade socialmente situada –, que nosso trabalho muitas vezes parecia considerar meramente como óbvio.

Em pesquisas anteriores, tentei entender como a atividade matemática em mercados envolvia estar “no mercado”, caminhando pelos “corredores”, olhando as “prateleiras” cheias de latas, vidros, pacotes, potes de comida e outras mercadorias. Minhas análises eram sobre as atividades dos fregueses, às vezes juntos, e sobre as relações entre essas atividades e o caráter material distrativo, historicamente constituído e subjetivamente seletivo das relações espaço-temporais e seu significado. Seth Chaiklin e eu sabíamos que outras pessoas concebiam o problema em termos bastante diferentes. Decidimos fazer uma investigação coletiva dessas questões antigas, mas ainda desconcertantes.

Todavia, por que um grupo diverso de estudantes da condição humana participaria durante meses, ou mesmo anos, para tentar entender as perspectivas uns dos outros? Seth Chaiklin e eu inicialmente propusemos o seguinte raciocínio: as teorias da prática cotidiana situada insistem que as pessoas que agem e o mundo social da atividade não podem ser separados. Isso cria um dilema: a pesquisa sobre a prática cotidiana geralmente enfoca as atividades das pessoas que agem, embora exista um consenso de que esses fenômenos não podem ser analisados isoladamente do mundo socialmente material dessa atividade. Contudo, menos atenção foi dedicada à difícil tarefa de conceituar as *relações* entre as pessoas que agem e o mundo social. Também não houve atenção suficiente para repensar o “mundo social da atividade” em termos relacionais. Juntos, esses constituem o problema do contexto.

Os participantes da conferência concordaram com esse conjunto de prioridades, com a condição óbvia de que os conceitos relacionados do mundo social não deveriam ser analisados isoladamente dos conceitos de pessoas agindo e interagindo e suas atividades. Essa condição, gradualmente, assumiu um significado mais central e, como resultado, a nossa concepção da tarefa comum cristalizou-se em um foco duplo – no contexto e, para nossa surpresa, na aprendizagem. O foco em um propiciava ocasiões para considerar o outro. Se o contexto é visto como um mundo social constituído em relação a pessoas que agem, o contexto e a atividade parecem inescapavelmente flexíveis e inconstantes. E, assim caracterizadas, as mudanças na participação e a compreensão, na prática – o problema da aprendizagem –, acabam também por se tornarem centrais.

É difícil, ao olhar detalhadamente as atividades cotidianas, fugir da conclusão de que a aprendizagem é onipresente nas atividades contínuas, embora, muitas vezes, não seja reconhecida como tal. A atividade situada sempre envolve mudanças no conhecimento e na ação, e as “mudanças no conhecimento e na ação” são centrais ao que queremos dizer com “aprendi-

zagem”. Não é o caso que o mundo consista de novatos, que chegam desacompanhados em espaços de problemas despovoados. As pessoas em atividade são hábeis em ajudar umas às outras a participarem de maneiras inconstantes em um mundo inconstante, fazendo isso na maior parte das ocasiões. Assim, ao descreverem e analisarem o envolvimento das pessoas em ações práticas no mundo, mesmo aqueles autores cujo trabalho geralmente seria menos identificado com focos educacionais (p. ex., Schuman e Trigg, 1993; Keller e Keller, 1993) estão, de fato, analisando o envolvimento das pessoas na *aprendizagem*. Chegamos à conclusão, como sugere McDermott (1993), de que não existe algo como “aprendizagem” *sui generis*, mas apenas a participação mutável nos cenários culturalmente criados da vida cotidiana. Ou, para colocar da maneira oposta, a participação na vida cotidiana pode ser compreendida como um processo de mudar a compreensão na prática, ou seja, como aprendizagem.

A aprendizagem se tornou um dos focos no nosso trabalho, mesmo quando involuntariamente, em parte por causa da nossa preocupação com a atividade cotidiana como um processo social e histórico e com o caráter improvisado e criador de futuro da prática mundana; em parte, também, porque aqueles de nós cuja pesquisa tocou em questões educacionais passaram a insistir em desnaturalizar os processos sociais que ocorrem dentro de instituições educacionais, transformando-os em objetos analíticos. Assim, independentemente de pesquisadores abordarem o problema do contexto por meio da sua dimensão temporal, como atividade (ou prática) ou de olharem as instituições de aprendizagem como contextos, a aprendizagem se tornou uma questão central.

A discussão do contexto sugere um problema, todavia: as teorias convencionais da aprendizagem e da escolarização apelam para o caráter descontextualizado de algumas formas de conhecimento e transmissão do conhecimento, ao passo que, em uma teoria da atividade situada, a “atividade de aprendizagem descontextualizada” é uma contradição de termos. Esses dois modos muito diferentes de conceber a aprendizagem dificilmente serão compatíveis. Entretanto, a visão de que o mundo é dividido em fenômenos contextualizados e descontextualizados não é uma mera especulação acadêmica que possa ser descartada quando considerada teoricamente inadequada ou incompleta.

## APRENDIZAGEM ARTESANAL E A PRODUÇÃO SOCIAL

Tradicionalmente, os pesquisadores estudam a aprendizagem como se fosse um processo contido na mente do educando e ignoram o mundo em que

ele vive. Essa disjunção, que ratifica uma dicotomia entre mente e corpo, desvia a questão de como construir uma teoria que *abranja* a mente e o mundo vivenciado. Não é suficiente dizer que uma determinada teoria designada da aprendizagem possa ser *emendada* adicionando-se uma teoria da “situação”, pois isso levanta questões cruciais sobre a compatibilidade de certas teorias (conforme a discussão dos psicólogos soviéticos da “disputa” entre psicologias e sociologias na década de 1920: Davydov e Radzhikovskii, 1985, p. 49). Também não é suficiente buscar uma narrativa proba da atividade situada equipada apenas com uma teoria da cognição e boas intenções. Sem uma concepção teórica do mundo social, não se pode analisar a atividade *in situ*. Uma alternativa mais promissora está em tratar as relações entre pessoa, atividade e situação como são *dadas* na prática social, considerada como uma única entidade teórica abrangente. É possível detectar essa tendência na maioria – senão todas – das tradições de pesquisa representadas em *Understanding Practice* – os capítulos dirigem-se a uma visão mais inclusiva e intensiva do caráter socialmente situado da atividade em termos teoricamente coerentes.

As teorias da atividade situada não separam ação, pensamento, sentimento, valor e suas formas histórico-culturais e coletivas de atividade localizada, interessada, conflituosa e significativa. A teoria cognitiva tradicional é “distanciada da experiência” e separa do mundo a mente aprendiz. Essa “liberação” dos limitados confines do corpo e da experiência imediata é rejeitada por várias razões nos capítulos que formam *Understanding Practice*, em favor de relações mais complexas entre pessoa e mundo. A ideia da aprendizagem como aquisição cognitiva – sejam fatos, conhecimento, estratégias de resolução de problemas ou habilidades metacognitivas – parece se dissolver quando a aprendizagem é concebida como a construção de versões atuais de experiências passadas por várias pessoas que agem juntas (p. ex., Hutchins, 1993). E, quando a prática científica é vista como apenas mais uma prática corriqueira (p. ex., Lave, 1988), fica claro que as teorias da “atividade situada” proporcionam perspectivas diferentes sobre a “aprendizagem” e seus “contextos”.

Os participantes da conferência concordaram, de um modo geral, com quatro premissas relacionadas com o conhecimento e a aprendizagem na prática:

1. O conhecimento sempre sofre construção e transformação em seu uso.
2. A aprendizagem é um aspecto integral da atividade no e com o mundo em todos os momentos. O fato de haver aprendizagem não é problemático.
3. O que se aprende sempre é complexamente problemático.

4. A aquisição de conhecimento não é uma simples questão de absorver conhecimento; ao contrário, coisas consideradas categorias naturais, como “corpos de conhecimento”, “educandos” e “transmissão cultural”, exigem reconceituação como produtos culturais e sociais.

Deve-se observar que as concepções de habilidade profissional na maioria dos capítulos têm pouca semelhança com as pequenas tarefas de resolução de problemas da pesquisa sobre a aprendizagem cognitiva: inventar um utensílio de cozinha ou participar do trabalho de um comitê nacional do vestibular são formas significativas e substanciais de atividade. Em todos os casos, o trabalho descrito assume o sentido de suas interconexões mais amplas com outros sistemas de atividades.

## RELAÇÕES COM TEORIAS PASSADAS: ALGUNS PARADOXOS E SILÊNCIOS DA TEORIA COGNITIVA

Silêncios e paradoxos são gerados em qualquer problemática teórica: é possível que surjam perguntas que não possam ser respondidas e questões para as quais não haja nenhuma solução baseada em princípios. Pelo menos quatro dessas questões preocupam a teoria cognitiva tradicional. Elas dizem respeito a divisões convencionais entre a aprendizagem e o que não é (considerado) aprendizagem. Foram previstas soluções para essas dificuldades nas quatro premissas sobre o conhecimento e a aprendizagem na prática que mencionamos anteriormente. Os problemas incluem, primeiramente, uma suposta divisão entre a aprendizagem e outros tipos de atividade. Em segundo lugar, a invenção e reinvenção do conhecimento são problemas difíceis para a teoria cognitiva, se considerarmos a aprendizagem como questão de adquirir conhecimento existente. Em terceiro, a teoria cognitiva pressupõe processos universais de aprendizagem e o caráter homogêneo do conhecimento e dos educandos (exceto em quantidade ou capacidade). Isso torna difícil explicar a rica variedade de participantes e projetos em qualquer situação de aprendizagem. Finalmente, existe o problema de reconceituar o significado de visões enganadas e errôneas em um mundo heterogêneo.

Em primeiro lugar, como a “aprendizagem” é distinguida da atividade humana em si? Dentro das teorias cognitivas, acredita-se que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos característicos, que não devem ser confundidos com a categoria mais geral da atividade humana. Isso envolve duas hipóteses teóricas em questão aqui: uma é que as relações dos atores com o conhecimento-em-atividade são estáticas e não mudam, exceto quando sujeitas a períodos especiais de “aprendizagem” ou “desenvolvimento”. A

outra é que os arranjos institucionais para inculcar conhecimento são as circunstâncias especiais e necessárias para aprender, separadas de práticas cotidianas. A diferença pode ser, no fundo, epistemológica e muito profunda, entre uma visão do conhecimento como um conjunto de entidades reais, localizadas em mentes, e da aprendizagem como o processo de internalizá-las *versus* a visão do conhecer e aprender como envolvimento em processos mutáveis de atividade humana. Nesse caso, o “conhecimento” se torna um conceito complexo e problemático, ao passo que, no primeiro, é a “aprendizagem” que é problemática.

Uma segunda questão afim diz respeito ao foco limitado das teorias da aprendizagem na transmissão do conhecimento existente, enquanto fazem silêncio sobre a invenção de novo conhecimento na prática. Engeström (1987) argumenta que essa é uma lacuna central na teoria da aprendizagem contemporânea. Certamente, qualquer premissa simples de que a *transmissão*, *transferência* ou *internalização* sejam descritores adequados para a circulação do conhecimento na sociedade enfrenta o problema de que eles implicam *uniformidade* de conhecimento. Eles não reconhecem a marca fundamental das partes interessadas, de atividades múltiplas e de diferentes objetivos e circunstâncias sobre o que constitui “saber” em uma determinada ocasião ou entre uma variedade de fatos inter-relacionados. Esses termos implicam que os seres humanos participem, antes de mais nada, da reprodução de determinado conhecimento, em vez da produção de inteligência como um processo flexível de envolvimento com o mundo. A conceituação de Engeström de como as pessoas aprendem a fazer coisas que não tinham feito antes elabora a ideia de que as zonas de desenvolvimento proximal são fenômenos coletivos, em vez de individuais, e que o “novo” é uma invenção coletiva ante dilemas e contradições sentidas, que impedem a atividade contínua e impulsiona o movimento e a mudança.

Além disso, uma parte do que significa envolver-se em uma atividade de aprendizagem acarreta expandir o que se conhece para além da situação imediata, em vez de envolver o próprio entendimento de maneira “metacognitiva”, pensando sobre os próprios processos cognitivos. Os psicólogos críticos da escola de Berlim (p. ex., Dreier, 1991; Holzkamp, 1983) insistem na importância da distinção entre experienciar e conhecer as circunstâncias imediatas (“pensamento interpretativo”, “ação restrita”) e os processos de pensamento além e em torno da situação imediata em termos mais gerais (“pensamento compreensivo”, “ação expandida, generalizada”). Juntos, em um processo dialético pelo qual cada um ajuda a gerar o outro, eles produzem novas visões (ver Wenger, 1991).

Fazer e conhecer são incentivos em ainda outro sentido: são processos abertos de improvisação com os recursos sociais, materiais e experimentais

disponíveis. A pesquisa de Keller e Keller ilustra isso: as práticas do ferreiro enquanto inventa uma escumadeira baseiam-se em ricos recursos de experiências, tanto suas quanto de outras pessoas, do presente e do passado. Porém, sua compreensão da escumadeira também emerge no processo de criação. Ele não sabe como será até que esteja pronta. Em um momento, ele alarga uma parte do cabo da escumadeira pela segunda vez, mas vai longe demais e, ao avaliar o seu trabalho, considera necessário reduzir a largura do cabo. “É como se ele tivesse cruzado um limite para descobrir os limites adequados do projeto” (Keller e Keller, 1993).

O trabalho dos pesquisadores em inteligência artificial parece ter o mesmo caráter: Suchman e Trigg (1993) o descrevem como “uma improvisação hábil, de maneiras organizadas, visando manter um acesso vívido às possibilidades que os materiais disponíveis apresentam”. E “análises de ações situadas [...] apontam para as contingências da ação prática, nas quais a lógica em uso, incluindo a produção e o uso de cenários e formalismos, baseia-se inevitavelmente e a cada momento”.

Fuhrer (1993) enfatiza os diversos aspectos emocionais do caráter improvisado da atividade. Esses efeitos talvez sejam sentidos de forma mais intensa pelos novatos, mas o autor iguala a condição dos novatos à dos educandos em geral. Ele insiste que, além das dimensões cognitivas e ambientais, existe uma dimensão emocional em toda a aprendizagem. Ele argumenta que:

em um certo grau, todas as ações individuais dentro de cenários cotidianos, especialmente as de novatos, são um pouco discrepantes em relação ao que se espera; os cenários mudam constantemente. A maioria das emoções em situações sociais, como embaraço, ansiedade em público, timidez ou vergonha, seguem essas discrepâncias, simplesmente porque tais discrepâncias produzem excitação visceral. E é a combinação dessa excitação com uma cognição avaliativa contínua que produz a experiência subjetiva da emoção.

Com base nessas considerações, Fuhrer levanta a questão de como as pessoas administram e coordenam “as diversas ações que surgem de demandas ou objetivos cognitivos, sociais e ambientais”. Indivíduos experientes, assim como os novatos, tentam realizar as atividades normais em determinados cenários, mas também estão tentando realizar muitos outros objetivos, entre os quais estão o controle de impressões e o “desenvolvimento de relações interpessoais com outros habitantes do cenário [...] Assim, os novatos perseguem vários objetivos simultaneamente e, portanto, podem realizar ações diferentes simultaneamente”.

A terceira questão, a suposta homogeneidade de atores, objetivos, motivos e atividades em si, é desafiada em muitos capítulos, substituída por

pressupostos bastante diferentes que enfatizam a sua heterogeneidade. Creio que essa visão seja nova em discussões sobre a aprendizagem. Ela deriva de um foco intenso na multiplicidade de atores envolvidos na atividade e nas interdependências, conflitos e relações de poder assim produzidas. Essas visões são desenvolvidas em *Understanding Practice* por vários autores: Keller e Keller (1993) argumentam que “o objetivo da produção não é monolítico, mas multifacetado [...] baseado em considerações estéticas, estilísticas, funcionais, metodológicas, financeiras e acadêmicas, assim como concepções do *self* e do outro, e nas condições materiais do trabalho”. Dreier (1993) propõe que “as interpretações dos diferentes participantes baseiam-se em diferentes posições sociais contextuais com diferenças inerentes em possibilidades, interesses e perspectivas sobre conflitos que surgem de diferentes locais”. Suchman e Trigg (1993) descrevem a pesquisa da inteligência artificial como um processo hábil e organizado socialmente que consiste em “produzir um mecanismo complexo, formado por materiais heterogêneos, mobilizado a serviço de desenvolver uma teoria da mente”. E Mcdermott (1993) propõe que “como arranjos institucionais, devemos considerar desde o nível mais local da sala de aula até o nível mais inclusivo de desigualdades na economia política (preferivelmente, os dois extremos do *continuum* ao mesmo tempo)”. Essas afirmações se referem a uma ampla variedade de relações, mas desafiam as pesquisas do conhecimento e da aprendizagem que dependem implicitamente de uma homogeneidade de comunidade, cultura, participantes, seus motivos e o significado dos fatos.

O caráter multifocal e heterogêneo da atividade situada implica que o conflito é um aspecto onipresente da existência humana. Isso faz sentido se considerarmos que pessoas na mesma situação, pessoas que estão ajudando a constituir “uma situação” juntas, sabem coisas diferentes, falam com interesses diferentes e experiências de diferentes posições sociais. De maneira súbita, pressupostos sobre a uniformidade de opiniões, conhecimento e ideias se tornam, por um lado, questões de tradição histórica comum e relações complexamente compartilhadas com forças maiores da sociedade (independentemente do que significam – agora uma questão importante) e, por outro, questões de conformidade imposta e violência simbólica. É pouco provável que uma análise voltada para práticas conflituosas de visões mutáveis sobre a atividade se concentre na veracidade ou no erro de uma hipótese sobre o conhecimento, sendo mais provável explorar discordâncias sobre o que é relevante; se, e o quanto, algo merece ser conhecido e feito; o que entender de circunstâncias ambíguas; o que é conveniente e para quem; o que fazer quando não se sabe o que esperar; e quem se importa mais com o quê. Sempre existem conflitos de poder, de modo que a aprendizagem equivocada-

da não pode ser compreendida independentemente da pessoa que impõe a sua visão. Existe, é claro, e ao mesmo tempo, muita uniformidade e concórdia no mundo. As perspectivas aqui representadas diferem sobre isso ser sempre, ou apenas na maioria das vezes, questão de uma parte impor aceitação, de forma sutil ou não, sobre os outros.

A quarta e última questão diz respeito ao “fracasso em aprender”. Na teorização vigente sobre a aprendizagem, costuma-se acreditar que isso resulta da incapacidade ou recusa por parte do indivíduo em se envolver em algo chamado “aprendizagem”. A visão alternativa, explorada anteriormente, é que a não aprendizagem e as identidades de “fracasso” são posições e processos sociais normais e ativos. Todavia, isso gera outras questões: se o fracasso é uma identidade socialmente organizada, o que sobra para falar sobre cometer “erros”? Como vários dos autores apresentam explicações para o fracasso em aprender, questionam o significado do “consenso” e chamam a atenção para as deficiências nas afirmações de que o conhecimento ocorre sem conflito e sem engajar os interesses dos participantes envolvidos, será que o termo *erro* ainda tem significado? A resposta depende de qual ponto de vista socialmente posicionado se adota e de concepções históricas e socialmente situadas de ações e ideias errôneas. Vários dos capítulos em *Understanding Practice* desenvolvem maneiras poderosas de conceituar a não aprendizagem ou aprendizagem errônea histórica e socialmente situada. Eles discutem atividades de não aprendizagem que ocorrem quando o embaraço é grande demais ou que resultam da ansiedade, da deslegitimação social da aprendizagem ou do educando e dos efeitos retardadores de negar aos educandos o acesso a conexões entre aparências imediatas e forças sociais mais amplas e mais profundas ou a inter-relações concretas dentro e entre situações (p. ex., Fuhrer, 1993; Levine, 1993). Mehan explora a descoordenação de vozes em interações entre o psicólogo social, o professor e o pai, que falam em “línguas” diferentes – psicológica, sociológica e histórica – e entre médicos e pacientes. Engeström (1987) localiza encontros improdutivos entre pacientes e médicos na disparidade entre discursos historicamente engendrados – assim, na prática, entre os registros ou vozes biomédicas e psicossociais que o médico e o paciente usam para se comunicarem sobre questões médicas.

A análise de Hutchins (1993) suscita questões sobre a localização do erro em sistemas históricos de atividades e nas relações entre os participantes. O autor descreve o que é possível os novatos aprenderem na prática, em termos da partição de tarefas, instrumentos, linhas de comunicação, limitações e abertura do acesso para observar outras pessoas, suas interações e instrumentos. Ele argumenta que esses fatores definem a parte do ambiente de trabalho que está dispo-

nível como um contexto de aprendizagem para cada indivíduo que realiza a tarefa – isso constitui o “horizonte de observabilidade” do indivíduo. A densidade da correção de erros (que ajuda a tornar a aprendizagem possível) depende dos contornos desse horizonte.

Em suma, as hipóteses aqui propostas compreendem uma visão preliminar do que se quer dizer com *aprendizagem situada*. A inteligência, rotineiramente, está em estado de mudança, em vez de estase, no ambiente de sistemas sociais, culturais e historicamente contínuos de atividade, envolvendo pessoas que se relacionam de maneiras múltiplas e heterogêneas, cujas posições sociais, interesses, razões e possibilidades subjetivas são diferentes, e que improvisam disputas de maneiras situadas entre si, sobre o valor de determinadas definições da situação, em termos imediatos e amplos, e para as quais a produção do fracasso faz tanto parte da ação coletiva rotineira quanto a produção do conhecimento médio comum.

## REFERÊNCIAS

- Davydov, V. V., Radzhikovskii, L. A. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 35-65). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (1991). Client interests and possibilities in psychotherapy. In C.W. Tolman e W. Maiers (Eds.), *Critical psychology: Contributions to an historical science of the subject* (pp. 196-211). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (1993). Researching psychotherapeutic practice. In S. Chaiklin e J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Fuhrer, U. (1993). Behaviour setting analysis of situated learning: The case of newcomers. In S. Chaiklin e J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hutchins, E. (1993). Learning to navigate. In S. Chaiklin e J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Keller, C., Keller, J. D. (1993). Thinking and acting with iron. In S. Chaiklin e J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levine, H. G. (1993). Context and scaffolding in developmental studies of motherchild problemsolving dyads. In S. Chaiklin e J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

McDermott, R. P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin e J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Suchman, L. A., Trigg, R. H. (1993). Artificial intelligence as craftwork. In S. Chaiklin e J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1991). *Toward a theory of cultural transparency: Elements of a social discourse of the visible and the invisible*. Dissertação de doutorado inédita, University of California, Irvine.

# 15 Uma teoria social da aprendizagem

*Etienne Wenger*

O norte-americano Etienne Wenger nasceu na região francófona da Suíça e, quando jovem, morou em Hong Kong por três anos. Mais adiante, estudou ciência da computação na Suíça e nos Estados Unidos, acabando por escrever uma dissertação sobre inteligência artificial. Durante 10 anos, trabalhou como pesquisador no Institute for Research on Learning em Palo Alto, na Califórnia, e foi ao final desse período que, juntamente com Jean Lave, publicou o seu famoso livro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, em 1991. Esse livro também lançou o conceito de “comunidades de prática” como um ambiente de importante aprendizagem, um termo que Wenger consolidou em 1998 e elaborou ainda mais em seu livro *Communities of Practice: Learning, Meaning, and identity*. O capítulo a seguir é formado pela parte mais programática da introdução do livro e por uma nota em que Wenger faz uma narrativa de sua visão sobre outras abordagens importantes à aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Nossas instituições, até o nível em que abordam explicitamente questões relacionadas com a aprendizagem, baseiam-se na premissa de que a aprendizagem é um processo individual, que ela tem um começo e um fim, que deve ser separada do resto das nossas atividades e que é resultado do ensino. Desse modo, preparamos salas de aula onde os estudantes – livres das

distrações de sua participação no mundo externo – possam prestar atenção no professor ou se concentrarem em exercícios. Criamos programas de treinamento baseados no computador, os quais conduzem os estudantes por aulas individualizadas que cobrem uma quantidade de informações e prática repetitiva. Para avaliar a aprendizagem, usamos testes, com os quais os estudantes travam um combate, onde o conhecimento deve ser demonstrado fora do contexto e onde cooperar é considerado colar. Como resultado, grande parte do nosso ensino e treinamento institucionalizados é percebida como irrelevante pelos supostos educandos, e a maioria das pessoas sai desse tratamento sentindo que a aprendizagem é tediosa e árdua, e que não somos realmente feitos para isso.

Por conseguinte, como seria se adotássemos uma perspectiva diferente, que colocasse a aprendizagem no contexto da nossa experiência vivida de participação no mundo? E se considerássemos que aprender faz parte da nossa natureza humana tanto quanto comer ou dormir, que contribui para a vida e é inevitável, e que – tendo uma chance – somos muito bons nela? E o que aconteceria se, além disso, considerássemos que a nossa aprendizagem é, em sua essência, um fenômeno fundamentalmente social, que reflete a nossa profunda natureza social como seres humanos capazes de saber? Que tipo de noção essa perspectiva produziria sobre a maneira como a aprendizagem ocorre e o que é necessário para promovê-la? Neste capítulo, tento desenvolver essa perspectiva.

## UMA PERSPECTIVA CONCEITUAL: TEORIA E PRÁTICA

Existem muitos tipos diferentes de teorias da aprendizagem, cada uma enfatiza diferentes aspectos e, portanto, é útil para propósitos diferentes. Essas diferenças em ênfase refletem um foco deliberado em um recorte do problema multidimensional da aprendizagem e, até certo ponto, refletem diferenças mais fundamentais em hipóteses sobre a natureza do conhecimento, do conhecer e dos conhecedores e, conseqüentemente, sobre o que importa na aprendizagem. (Para aqueles que tiverem interesse, várias dessas teorias, com uma breve descrição de seu foco, são listadas em uma nota ao final deste capítulo).

O tipo de teoria social da aprendizagem que proponho não é uma substituição para outras teorias da aprendizagem que abordam aspectos diferentes do problema. Porém, ela tem o seu próprio conjunto de premissas e o seu próprio foco. Nesse contexto, ela constitui um nível coerente de análise e postula um modelo conceitual para derivar um conjunto consistente de princípios e recomendações gerais para entender e propiciar a aprendizagem.

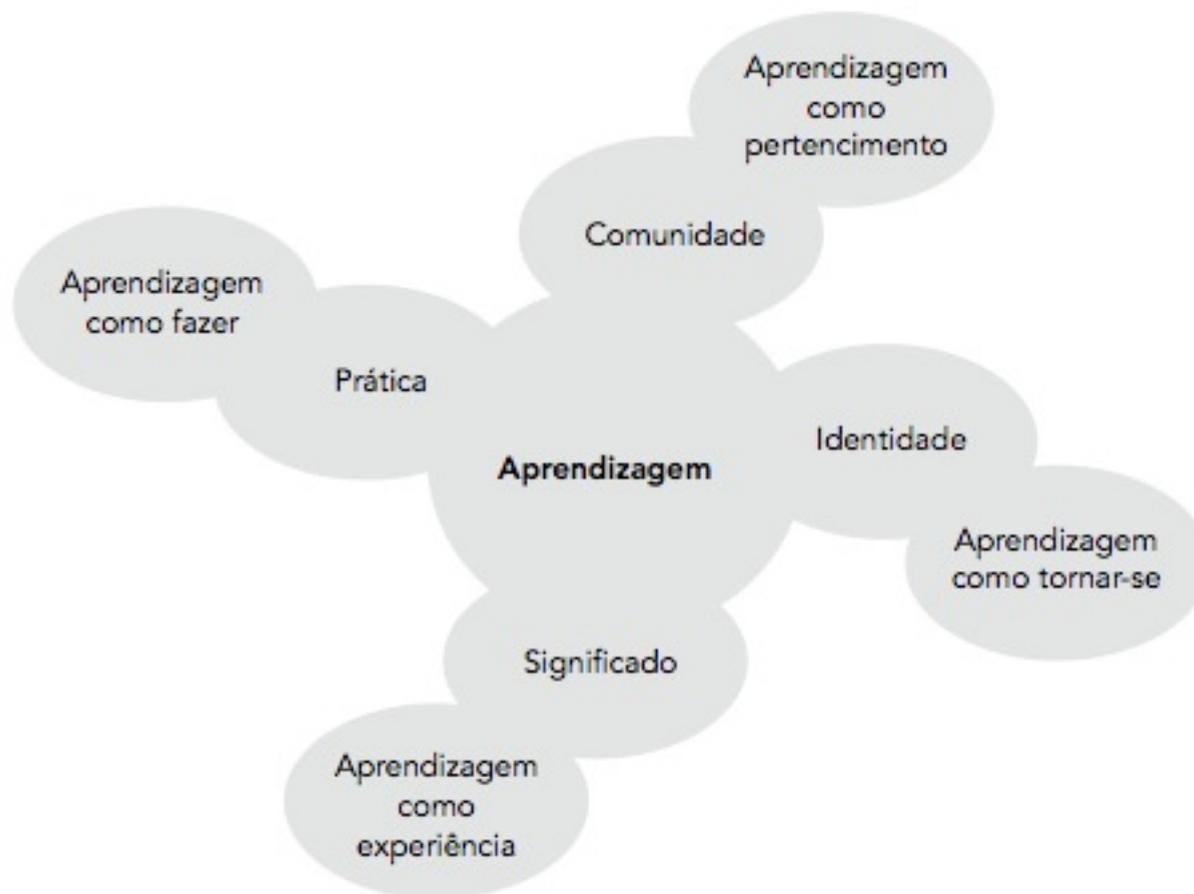
Minhas noções sobre o que importa em relação à aprendizagem e sobre a natureza do conhecimento, do conhecer e dos conhecedores podem ser sintetizadas sucintamente da maneira a seguir. Começo com quatro premissas:

- Somos seres sociais. Longe de ser uma verdade trivial, esse fato é um aspecto central da aprendizagem.
- O conhecimento é questão de competência com relação a atividades valorizadas – como cantar com afinção, descobrir fatos científicos, consertar máquinas, escrever poesia, ser gregário, crescer como garoto ou garota, e assim por diante.
- O conhecimento é questão de participar da busca dessas atividades, ou seja, de envolvimento ativo no mundo.
- O significado – nossa capacidade de experimentar o mundo e o nosso envolvimento com ele como algo significativo – é, em última análise, o que a aprendizagem deve produzir.

Como reflexão sobre essas ideias, o principal foco desta teoria é na aprendizagem como participação social. A participação, aqui, refere-se não apenas a situações locais de envolvimento em certas atividades e com certas pessoas, mas a um processo mais abrangente de ser participante ativo das *práticas* de comunidades sociais e construir *identidades* em relação a essas comunidades. A participação em uma turma da pracinha ou uma equipe de trabalho, por exemplo, é um tipo de ação e uma forma de pertencimento. Essa participação molda não apenas o que fazemos, mas também quem somos e como interpretamos o que fazemos.

Uma teoria social da aprendizagem deve, portanto, integrar os componentes necessários para caracterizar a participação social como um processo de aprender e de conhecer. Esses componentes, conforme mostra a Figura 15.1, são os seguintes:

- *significado*: um modo de falar sobre nossa capacidade (mutável) – individual e coletivamente – para experimentar nossa vida e mundo como significativos;
- *prática*: um modo de falar sobre os recursos, modelos e perspectivas sociais e históricos compartilhados, que possam sustentar o envolvimento mútuo na ação;
- *comunidade*: um modo de falar sobre as configurações sociais nas quais nossas atividades são definidas como algo que merece ser perseguido e nossa participação é reconhecida como competência;



**Figura 15.1** Componentes de uma teoria social da aprendizagem: inventário inicial.

- *identidade*: um modo de falar sobre como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de formação no contexto de nossas comunidades.

De forma clara, esses elementos estão profundamente interconectados e se definem mutuamente. De fato, analisando a Figura 15.1, pode-se trocar qualquer um dos quatro componentes periféricos com a aprendizagem, colocá-lo no centro como o foco principal, e a figura ainda fará sentido.

Portanto, quando uso o conceito de “comunidade de prática” no título do livro, eu o uso realmente como um ponto de entrada para um modelo conceitual mais amplo, do qual é um elemento constitutivo. O poder analítico do conceito está precisamente no fato de que ele integra os componentes da Figura 15.1 enquanto se refere a uma experiência familiar.

### As comunidades de prática estão em toda parte

Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola, em nossos passatempos – em qualquer dado momento, pertencemos a diversas delas. E as comunidades de prática a que pertencemos mudam no decorrer das nossas vidas, pois elas, de fato, estão em toda parte.

As famílias lutam para estabelecer um modo de vida habitável. Elas desenvolvem as suas próprias práticas, rotinas, rituais, símbolos, convenções, histórias e histórias. Os familiares se odeiam e se amam; concordam e discordam. Eles fazem o que for necessário para continuar. Mesmo quando as famílias se desfazem, os membros criam maneiras de lidar uns com os outros. Sobreviver juntos é uma meta importante, independentemente desse sobreviver consistir da busca por alimento e abrigo ou da busca por uma identidade viável.

Os trabalhadores organizam suas vidas com seus colegas e clientes imediatos para manter os seus empregos. Desse modo, eles desenvolvem ou preservam um senso de si mesmos, com o qual possam viver, divertir-se e satisfazer os requisitos de seus empregadores e clientes. Não importa a descrição oficial do seu trabalho, eles criam uma prática de fazer o que precisa ser feito. Embora os trabalhadores possam ser contratados por uma grande instituição, na prática cotidiana, eles trabalham com – e, de certo modo, para – um grupo muito menor de pessoas e comunidades.

Os estudantes vão à escola e, enquanto se unem para lidar ao seu modo com a agenda da instituição impositora e os desconcertantes mistérios da juventude, surgem comunidades de prática em toda parte – na sala de aula e no pátio, oficialmente ou nas brechas do sistema. E, apesar do currículo, da disciplina e da exortação, a aprendizagem que é mais transformadora, no sentido pessoal, vem a ser aquela que envolve a participação nessas comunidades de prática.

Em garagens, bandas ensaiam as mesmas canções para mais um casamento. Em sótãos, entusiastas do rádio participam de grupos de comunicadores ao redor do mundo. Em salões de igrejas, alcoólatras em recuperação frequentam suas reuniões semanais para encontrar a coragem para se manterem sóbrios. Em laboratórios, cientistas se correspondem com colegas, próximos e distantes, para promover as suas investigações. Em toda uma rede mundial de computadores, as pessoas se congregam em espaços virtuais e desenvolvem maneiras compartilhadas de perseguir os seus interesses comuns. Em escritórios, usuários de computadores contam uns com os outros para lidarem com as peculiaridades de sistemas obscuros. Em bairros, jovens se agrupam para configurarem suas vidas nas ruas e o seu sentido de identidade.

As comunidades de prática são uma parte integral das nossas vidas cotidianas. Elas são tão informais e tão disseminadas que raramente podem ficar sob um foco explícito, mas, por alguma razão, elas também são muito familiares. Embora o termo possa ser novo, a experiência não é. A maioria das comunidades de prática não tem nome e não distribui cartões de sócios. Ainda assim, se considerarmos a nossa própria vida por essa perspectiva durante um momento, todos poderemos construir um quadro bastante bom das comunidades de prática a que pertencemos atualmente, aquelas a que pertencemos no passado e aquelas a que gostaríamos de pertencer no futuro. Também temos uma

ideia muito boa de quem pertence a nossas comunidades de prática e por quê, embora a participação raramente seja explicitada em uma lista de membros ou de critérios de qualificação. Além disso, provavelmente, podemos distinguir umas poucas comunidades de prática das quais somos membros importantes de um número maior de comunidades nas quais temos um tipo mais periférico de participação.

De todas essas maneiras, o conceito de comunidade de prática não é desconhecido. Analisando-o sistematicamente, quero apenas afiá-lo, para torná-lo mais útil como ferramenta de pensamento. Com essa finalidade, a sua familiaridade me serve bem. Articular um fenômeno familiar é uma chance de incitar as nossas intuições: de aprofundá-las e expandi-las, de analisá-las e repensá-las. A perspectiva que resulta não é estranha, mas pode lançar uma nova luz sobre o nosso mundo. Nesse sentido, o conceito de comunidade de prática não é novo e nem velho. Ele tem o caráter instigante da novidade e a familiaridade esquecida da obviedade – mas talvez essa seja a marca dos nossos *insights* mais valiosos.

## Repensando a aprendizagem

Colocar o foco na participação tem implicações amplas para o que é necessário para se entender e contribuir para a aprendizagem:

- Para os *indivíduos*, significa que aprender é questão de se envolver e contribuir para as práticas de suas comunidades.
- Para as *comunidades*, significa que aprender é questão de refinar a sua prática e garantir novas gerações de membros.
- Para as *organizações*, significa que a aprendizagem é questão de manter as comunidades de prática interconectadas, pelas quais a organização aprende o que aprende e, assim, torna-se efetiva e valiosa como organização.

Aprender, nesse sentido, não é uma atividade separada. Não é algo que fazemos quando não fazemos outra coisa ou paramos de fazer quando fazemos outra coisa. Existem momentos em nossas vidas em que a aprendizagem é intensificada: quando problemas abalam o nosso senso de familiaridade, quando somos desafiados além da nossa capacidade de reagir, quando desejamos nos envolver em novas práticas e tentamos participar de novas comunidades. Também existem ocasiões em que a sociedade nos coloca explicitamente em situações onde a questão da aprendizagem se torna problemática e exige nosso foco: assistimos a aulas, memorizamos, fazemos exames e recebemos um diploma. E existem ocasiões em que a aprendizagem

produz um resultado concreto: um bebê pronuncia a primeira palavra, temos uma ideia súbita quando o comentário de uma pessoa fornece o elo que faltava, somos finalmente reconhecidos como membros plenos da comunidade. Porém, as situações que colocam a aprendizagem em foco não são necessariamente aquelas em que aprendemos mais, ou de forma mais profunda. Os fatos da aprendizagem que podemos apontar talvez sejam mais como erupções vulcânicas, cujas flamejantes explosões revelam, por um momento dramático, o trabalho contínuo da Terra. A aprendizagem é algo que podemos pressupor – independentemente de a enxergarmos ou não, de gostarmos da maneira como ocorre ou não, de estarmos aprendendo a repetir o passado ou abandoná-lo. Mesmo o fato de não aprender o que se espera em uma determinada situação envolve aprender outra coisa em seu lugar.

Para muitos de nós, o conceito de aprendizagem imediatamente invoca imagens de salas de aula, sessões de treinamento, professores, livros-texto, tarefas de casa e exercícios. Ainda assim, em nossa experiência, a aprendizagem é parte integral das nossas vidas cotidianas. Ela faz parte da nossa participação em nossas comunidades e organizações. O problema não é que não saibamos disso, mas que não tenhamos maneiras muito sistemáticas de falar sobre essa experiência familiar. Embora o tema do livro *Communities of Practice* cubra principalmente coisas que todos sabem de certa maneira, ter um vocabulário sistemático para falar sobre isso faz a diferença. Um vocabulário adequado é importante porque os conceitos que usamos para compreender o mundo direcionam a nossa percepção e as nossas ações. Prestamos atenção naquilo que esperamos ver, ouvimos o que podemos colocar em nossa compreensão e agimos segundo nossas visões de mundo.

Embora possamos supor que haja aprendizagem, as sociedades modernas passaram a enxergá-la como um tema de preocupação – de todas as maneiras e por uma variedade de razões diferentes. Criamos currículos nacionais, ambiciosos programas corporativos de capacitação, sistemas complexos de escolarização. Queremos causar aprendizagem, assumir o controle dela, direcioná-la, acelerá-la, exigí-la ou mesmo apenas parar de atrapalhá-la. De qualquer modo, queremos fazer algo a respeito dela. Portanto, nossas perspectivas sobre a aprendizagem importam: o que pensamos sobre a aprendizagem influencia onde a reconhecemos, assim como o que fazemos quando decidimos que devemos fazer algo a respeito – como indivíduos, como comunidades e como organizações.

Se agirmos sem refletir a respeito dos nossos pressupostos fundamentais sobre a natureza da aprendizagem, corremos um risco cada vez maior de que as nossas concepções tenham ramificações ilusórias. Em um mundo que muda e se torna cada vez mais interconectado, em um ritmo acelerado, as preocupações com a aprendizagem certamente são justificadas. Porém, talvez mais que a aprendizagem em si, é a nossa *concepção* da aprendizagem que precisa de aten-

ção urgente quando decidimos interferir nela na escala em que fazemos atualmente. De fato, quanto mais nos preocupamos com qualquer tipo de criação, mais profundos são os efeitos dos nossos discursos sobre o tema que queremos abordar. Quanto mais distante o objetivo, mais importante será um erro inicial. À medida que nos tornamos mais ambiciosos em tentativas de organizar nossas vidas e o nosso ambiente, as implicações das nossas perspectivas, teorias e ideias se ampliam ainda mais. Quando assumimos a responsabilidade por nosso futuro em escalas cada vez maiores, torna-se mais imperativo que reflitamos sobre as perspectivas que informam as nossas atividades. Uma implicação fundamental das nossas tentativas de organizar a aprendizagem é que devemos nos tornar reflexivos com relação aos nossos próprios discursos de aprendizagem e seus efeitos sobre os planos que fazemos para ela. Propondo um modelo que considera a aprendizagem em termos sociais, espero contribuir para essa necessidade urgente de reflexão e repensamento.

## A praticidade da teoria

Uma perspectiva não é uma receita; ela não diz exatamente o que fazer. Ao contrário, ela age como um guia para aquilo a que se deve prestar atenção, as dificuldades a esperar e como abordar problemas.

- Se acreditamos, por exemplo, que o conhecimento consiste em informações armazenadas explicitamente no cérebro, faz sentido empacotar essas informações em unidades bem planejadas, organizar os futuros recebedores dessas informações em uma sala de aula onde fiquem perfeitamente imóveis e isolados de qualquer distração e apresentar essas informações a eles da maneira mais sucinta e articulada possível. Nessa perspectiva, o que veio a representar a epítome de um evento de aprendizagem faz sentido: o professor dando aula, seja na escola, em um centro de formação corporativo ou em uma sala restrita em uma biblioteca. Porém, se acreditamos que as informações armazenadas de maneiras explícitas são apenas uma pequena parte do conhecimento e que o conhecimento envolve principalmente a participação ativa em comunidades sociais, o formato tradicional não parece tão produtivo. O que parece promissor são as maneiras inventivas de envolver os estudantes em práticas significativas, de proporcionar acesso a recursos que promovam a participação deles, de abrir seus horizontes para que possam se colocar em trajetórias de aprendizagem com as quais se identifiquem, e de envolvê-los em ações, discussões e reflexões que façam a diferença para as comunidades que valorizam.

- De maneira semelhante, se acreditamos que as pessoas produtivas em organizações são aquelas que implementam, de maneiras diligentes, os processos organizacionais, e que a chave para o desempenho organizacional, portanto, é a definição de processos cada vez mais eficientes e detalhados pelos quais as ações das pessoas são prescritas, faz sentido planejar e replanejar esses processos de maneiras abstratas e disponibilizá-los para implementação. Porém, se acreditamos que as pessoas em organizações contribuem para os objetivos organizacionais participando de maneiras inventivas de práticas que nunca são plenamente compreendidas por meio dos processos institucionalizados, minimizamos a prescrição, suspeitando que ela desestimula demais a própria inventividade que torna a prática efetiva. Temos de garantir que as nossas organizações sejam contextos onde possam prosperar comunidades que desenvolvam essas práticas. Temos que valorizar o trabalho de construção de comunidade e garantir que os participantes tenham acesso aos recursos necessários para aprender o que devem para ações e decisões que envolvem plenamente a sua capacidade de aprender.

Se tudo isso parece senso comum, devemos nos perguntar por que as nossas instituições muitas vezes parecem simplesmente não conseguir produzir esses resultados, mas agir contra eles com um zelo implacável. É claro, parte da culpa pode ser atribuída, de maneira justificável, a conflitos de interesse, disputas por poder e mesmo à maldade humana. Porém, essa resposta é simples demais e desnecessariamente pessimista. Também devemos lembrar que as nossas instituições são criações e que as nossas criações são reféns das nossas ideias, perspectivas e teorias. Nesse sentido, as nossas teorias são bastante práticas, pois estruturam não apenas os modos em que agimos, mas também – e talvez ainda mais importante quando o projeto envolve sistemas sociais – as maneiras pelas quais justificamos as nossas ações para nós mesmos e uns para os outros. Em um contexto institucional, é difícil agir sem justificar as suas ações no discurso da instituição.

Uma teoria social da aprendizagem, portanto, não é um empreendimento exclusivamente acadêmico. Embora sua perspectiva possa, de fato, informar as nossas investigações acadêmicas, ela também é relevante para os nossos atos cotidianos, nossas políticas e os sistemas técnicos, organizacionais e educacionais que criamos. Desse modo, um novo modelo conceitual para pensar sobre a aprendizagem tem valor não apenas para os teóricos, mas para todos nós – professores, estudantes, pais, jovens, cônjuges, profissionais da saúde, pacientes, administradores, trabalhadores, legisladores, cidadãos –, que, de um ou outro modo, devemos tomar medidas para promover a aprendizagem (a nossa e a de outras pessoas) em nossos relaciona-

mentos, nossas comunidades e nossas organizações. Nesse espírito, *Communities of Practice* foi escrito tendo em mente o teórico e o profissional.

## NOTA

Não estou alegando que uma perspectiva social do tipo proposto aqui diga tudo que existe para dizer sobre a aprendizagem. Ela considera como óbvios os fatos biológicos, neurofisiológicos, culturais, linguísticos e históricos que tornaram possível a nossa experiência humana. Também não faço nenhuma afirmação avassaladora de que as premissas que fundamentam a minha abordagem sejam incompatíveis com as de outras teorias. Não existe espaço aqui para entrar em muitos detalhes, mas é importante mencionar os temas e o foco pedagógico de algumas das outras teorias, para fazer um esboço da paisagem em que esta perspectiva se situa.

A aprendizagem é uma preocupação natural para estudantes de funções *neurológicas*.

- As teorias neurofisiológicas concentram-se nos mecanismos biológicos da aprendizagem. Elas são informativas em relação aos limites, ritmos fisiológicos e questões de estimulação e otimização de processos da memória (Edelman, 1993; Sylwester, 1995).

A aprendizagem tradicionalmente é o domínio de teorias *psicológicas*.

- As teorias *behavioristas* concentram-se na modificação comportamental por meio de pares de estímulo-resposta e reforço seletivo. Seu foco pedagógico é no controle e resposta adaptativa. Como ignoram completamente as questões de significado, sua utilidade está em casos em que se torna impossível ou não é relevante abordar questões de significado social, como automatismos, disfuncionalidade social severa ou o treinamento de animais (Skinner, 1974).
- As teorias *cognitivas* concentram-se em estruturas cognitivas internas e consideram a aprendizagem como transformações nessas estruturas. Seu foco pedagógico está no processamento e na transmissão de informações por meio da comunicação, explicação, recombinação, contraste, inferência e resolução de problemas. Elas são úteis para desenhar sequências de material conceitual baseadas em estruturas existentes de informação (Anderson, 1983; Wenger, 1987; Hutchins, 1995).
- As teorias *construtivistas* concentram-se nos processos pelos quais os educandos constroem suas próprias estruturas mentais ao inte-

ragirem com o meio. Seu foco pedagógico é orientado para tarefas. Elas favorecem atividades práticas e autogeridas voltadas para a criação e a descoberta. São úteis para estruturar ambientes de aprendizagem, como mundos simulados, de maneira a permitir a construção de certas estruturas conceituais por meio do envolvimento em tarefas autogeridas (Piaget, 1954; Papert, 1980).

- As teorias da *aprendizagem social* consideram as interações sociais, mas ainda de uma perspectiva principalmente psicológica. Elas enfatizam as relações interpessoais envolvendo imitação e modelagem e, assim, concentram-se no estudo de processos cognitivos pelos quais a observação pode se tornar fonte de aprendizagem. Elas são úteis para entender os detalhados mecanismos de processamento de informações, por meio dos quais as interações sociais afetam o comportamento (Bandura, 1977).

Algumas teorias se afastam de uma abordagem exclusivamente psicológica, mas com um foco diferente do meu.

- As teorias da *atividade* concentram-se na estrutura de atividades como entidades constituídas historicamente. Seu foco pedagógico está em preencher a lacuna entre o estado histórico de uma atividade e o estágio evolutivo de uma pessoa com relação àquela atividade – por exemplo, a lacuna entre o estado atual de uma língua e a capacidade de uma criança de falar aquela língua. O propósito é definir uma “zona de desenvolvimento proximal” em que educandos que recebem ajuda possam realizar uma atividade que não conseguiriam realizar por conta própria (Vygotsky, 1934; Wertsch, 1985; Engeström, 1987).
- As teorias da *socialização* concentram-se na aquisição do direito à participação por indivíduos novatos, com um modelo funcionalista onde adquirir tal direito é definido como internalizar as normas de um grupo social (Parsons, 1962). Conforme argumento, existe uma diferença sutil entre a imitação ou a internalização de normas por indivíduos e a construção de identidades dentro de comunidades de prática.
- As teorias *organizacionais* se preocupam com as maneiras em que os indivíduos aprendem em contextos organizacionais e com as maneiras em que podemos dizer que as organizações aprendem como organizações. Seu foco pedagógico está em sistemas, estruturas e políticas organizacionais e em formas institucionais de memória (Argyris e Schön, 1978; Senge, 1990; Brown, 1991; Brown e Duguid, 1991; Hock, 1995; Leonard-Barton, 1995; Nonaka e Takeuchi, 1995; Snyder, 1996).

## REFERÊNCIAS

- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Argyris, C., Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, J. S. (1991). Research that reinvents the corporation. *Harvard Business Review*, Jan.-Feb., pp. 102-11.
- Brown, J. S., Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1): pp. 40-57.
- Edelman, G. (1993). *Bright Air, Brilliant Fire: On the Matter of the Mind*. New York: Basic Books.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Hock, D. W. (1995). *The chaordic century: The rise of enabling organizations*. Governors State University Consortium and The South Metropolitan College/University Consortium, University Park, IL.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Leonard-Barton, D. (1995). *Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining the Sources of Innovation*. Boston: Harvard Business School Press.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms*. New York: Basic Books.
- Parsons, T. (1962). *The Structure of Social Action*. New York: Free Press.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Knopf.
- Snyder, W. (1996). Organization, learning and performance: An exploration of the linkages between organization learning, knowledge, and performance. Dissertação de doutorado, University of Southern California, Los Angeles.
- Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wenger, E. (1987). *Artificial Intelligence and Tutoring Systems: Computational and Cognitive Approaches to the Communication of Knowledge*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# 16 Aprendizagem transicional e facilitação reflexiva

## O caso da aprendizagem para o trabalho

*Danny Wildemeersch e Veerle Stroobants*

**D**anny Wildemeersch, professor da Universidade Católica de Leuven (Bélgica), é um conhecido especialista em pesquisas sobre educação de jovens e adultos na Europa. Ele tem um interesse especial por atividades educacionais e de aprendizagem em movimentos sociais, iniciativas e organizações que lidam com exclusão social, participação, desenvolvimento sustentável, etc. Por 10 anos, de 1993 a 2003, ele trabalhou juntamente com dois pesquisadores mais jovens, Veerle Stroobants e Marc Jans, entre outros, em um projeto de pesquisa transnacional na União Europeia, investigando a situação e as possibilidades de jovens em situação de vulnerabilidade social em seis países europeus. A pesquisa resultou em diversas contribuições, incluindo o livro *Unemployed Youth and Social Exclusion in Europe: Learning for Inclusion?* (Weil, Wildemeersch e Jansen, 2005). O capítulo a seguir foi escrito por Wildemeersch e Stroobants e apresenta um modelo sobre a aprendizagem transicional, baseado na dissertação de Stroobants (2001) e nos resultados da pesquisa europeia. Alguns desses *insights* foram apresentados anteriormente em um artigo de 2001, intitulado “*Making sense of learning for work: Towards a framework of transitional learning*” de Stroobants, Jans e Wildemeersch no *International Journal of Lifelong Education*.

## INTRODUÇÃO

Nesta contribuição, analisamos 10 anos de pesquisas, nas quais tentamos interpretar os processos de aprendizagem transicional que ocorrem no contexto de diversas práticas em educação, treinamento e orientação, principalmente em apoio a pessoas que têm dificuldade para conseguir ou manter um emprego. Um dos resultados dessa pesquisa é um modelo que ajuda a interpretar as condições inconstantes de processos de aprendizagem individuais e práticas educacionais contra o pano de fundo das transformações observadas na sociedade atual. Diversos observadores descrevem as mudanças na sociedade em termos da individualização. Os indivíduos são considerados, ao mesmo tempo, livres, obrigados e responsáveis por fazer escolhas e tomar decisões adequadas em relação às suas vidas privadas e profissionais. Esses processos de individualização aumentam a necessidade de reflexividade individual e social. Consequentemente, os processos de individualização acompanham os avanços inter-relacionados na aprendizagem das pessoas, por um lado, e os desafios a modelos e práticas educacionais, por outro. As pessoas enfrentam a tarefa de desenvolver biografias autorreflexivas para antecipar e lidar com circunstâncias mutáveis (Beck, 1992; Giddens, 1991). Enquanto isso, os profissionais da educação precisam reconsiderar, de maneira reflexiva, o seu papel como facilitadores dessa aprendizagem para a mudança pessoal e social.

Não queremos interpretar esses acontecimentos exclusivamente em termos de processos de individualização. Em linha com diversas teorias que tentam evitar o determinismo estrutural unilateral ou um voluntarismo ingênuo (Giddens, 1984; Bourdieu, 1990; Hodkinson e Sparkes, 1997), argumentamos que as biografias reflexivas não apenas permitem que as pessoas se adaptem a condições em rápida evolução, como possivelmente criem oportunidades para desenvolver respostas alternativas e singularizadas às condições mutáveis e influenciar o contexto social (Alheit, 1995; Fischer-Rosenthal, 1995; Biesta, 2006). Nesse sentido, acreditamos que as práticas educacionais, assim como qualquer pesquisa educacional, podem e devem desempenhar o seu papel. A teoria da aprendizagem transicional que apresentamos aqui (ver também Stroobants et al., 2001) é um modelo descritivo e explicativo que visa a tirar sentido dos processos de aprendizagem de indivíduos em relação ao trabalho e sua participação em iniciativas na educação de adultos e continuada. Estamos convencidos de que essa teoria da aprendizagem transicional será útil para ajudar o processo de tomada de decisões do profissional reflexivo, cujo papel é considerado radicalmente inconstante hoje, de uma posição de “legislador” para uma posição de “intérprete” (Bauman, 1987). Por essa razão, uma compreensão genuína da maneira em que a aprendizagem se relaciona com a biografia do indivíduo é de máxima importância.

## ENTRE A ATIVAÇÃO REFLEXIVA E A RESTRITIVA

Em 1998, começamos o primeiro projeto de pesquisa internacional em educação, treinamento e orientação de jovens desempregados (Wildemeersch, 2001). No decorrer desse projeto e mais adiante, quando escrevemos um livro sobre nossas observações, notamos mudanças significativas em discursos sobre políticas sociais (Weil et al., 2005; Wildemeersch e Weil, 2008). A denominação e formulação de programas para jovens desempregados como “práticas de ativação” tornaram-se cada vez mais visíveis. Durante a década anterior, a ênfase em cidadãos ativos, candidatos ativos a empregos, idosos ativos, comunidades ativas e no Estado de bem-estar social ativo tornou-se proeminente em discursos sobre políticas sociais em toda a Europa. Nesse contexto, os indivíduos deviam assumir uma responsabilidade ativa por sua própria aprendizagem, emprego e bem-estar comunitário. Nessa linha, uma abordagem mais “centrada no cliente” para os desempregados levou a modos cada vez mais “humanistas” de ativação, onde o aconselhamento individual, a orientação para a trajetória e o monitoramento contínuo são princípios importantes. Os profissionais da ativação, hoje, estão bastante cientes de que os seus clientes – como mulheres e jovens desempregados, bem como desempregados de longo prazo – precisam de tratamentos e abordagens especiais, e não padronizados. A maioria dos profissionais reconhece, embora em diferentes graus nos projetos que estudamos, que uma abordagem caracterizada pela comunicação aberta e compreensão, pela consideração do mundo-vida dos clientes e por uma atitude de respeito é de grande importância. Nossa pesquisa revelou que eles favorecem o que chamamos de formas “reflexivas” de ativação. Ainda assim, observamos também que, nessas práticas, a ativação reflexiva às vezes é a teoria defendida, ao passo que a ativação restritiva é a teoria em uso (Argyris e Schön, 1978).

Ademais, a ativação reflexiva implica a necessidade de equilibrar o respeito pela singularidade de jovens, por um lado, com as necessidades e demandas do mercado de trabalho, por outro. Além disso, o equilíbrio ideal parece ser diferente para cada indivíduo específico. Essa tensão torna a prática da ativação uma experiência muito delicada e, às vezes, frustrante, exigindo uma cuidadosa reflexividade em nome do facilitador. Isso implica que os profissionais e jovens cointerpretem e negociem as possibilidades e limitações de determinadas estratégias de ativação, devido à complexa natureza de mercados de trabalho e políticas sociais, mas também devido ao contexto de relacionamentos ambivalentes entre os jovens e os profissionais. O respeito pela singularidade dos jovens inevitavelmente leva os facilitadores a uma abordagem mais biográfica. Eles devem construir ações concretas baseadas

em interpretações inseguras. A resolução de problemas, na prática, é uma atividade reflexiva de um “profissional interpretativo” (Wildemeersch, 2000).

Interpretar e negociar, nessa perspectiva, constituem um processo aberto. Os profissionais usam as informações que advêm de tensões nos limites entre o seu mundo-vida e o de seus participantes e os do sistema, mantendo-se críticos e criativos em relação às escolhas que não podem ser vistas exceto por meio de novas formas de diálogo, investigação e pesquisa-ação na prática.

(Weil et al., 2005, p. 159)

## APRENDIZAGEM TRANSICIONAL

Em outro projeto de pesquisa realizado em nosso centro (Stroobants, 2001), enfocamos processos de aprendizagem biográfica em que mulheres tiram sentido do trabalho pela construção de seus cursos de vida e suas histórias de vida. Pressupondo uma relação ambígua entre a promessa de emancipação por meio do trabalho remunerado, das experiências profissionais reais das mulheres e das atuais estruturas de oportunidades no mercado de trabalho, pesquisamos a maneira como as mulheres aprendem a lidar com os significados diferentes e mutáveis do trabalho em suas vidas e na sociedade mais ampla. Começamos a pesquisa com um certo ceticismo quanto ao potencial emancipador do trabalho remunerado para as mulheres, bem como da aprendizagem ao longo da vida e participação na educação de adultos e continuada. Todavia, estávamos igualmente fascinados com o modo como as mulheres devem procurar maneiras adequadas de conectar a sua própria biografia com questões sociais mais amplas e, de um ou outro modo, também parecem conseguir fazê-lo, muitas vezes por meio do trabalho e/ou da educação, seja com ou apesar da ajuda dos profissionais da educação e treinamento.

No decorrer do processo de pesquisa, começamos a entender que o verdadeiro “trabalho” que as mulheres realizam, durante suas vidas, é a (re) construção do *self* em relação à sociedade (Fenwick, 1998; Rossiter, 1999; Tennant, 1998). Nesse processo de procurar e desenvolver o *self*, o trabalho representa um modo possível e desejável para as mulheres estruturarem e tirarem sentido de suas vidas e de ampliarem seu espaço de ação na sociedade. Todavia, encontrar um trabalho afinado com suas próprias capacidades e aspirações pessoais e sociais, por um lado, e com as demandas e estruturas do mercado de trabalho, por outro, não é fácil. Consideramos a busca por conexões significativas entre o *self* e a sociedade no trabalho como um processo de aprendizagem transicional.

## Aprendizagem transicional e conexões significativas

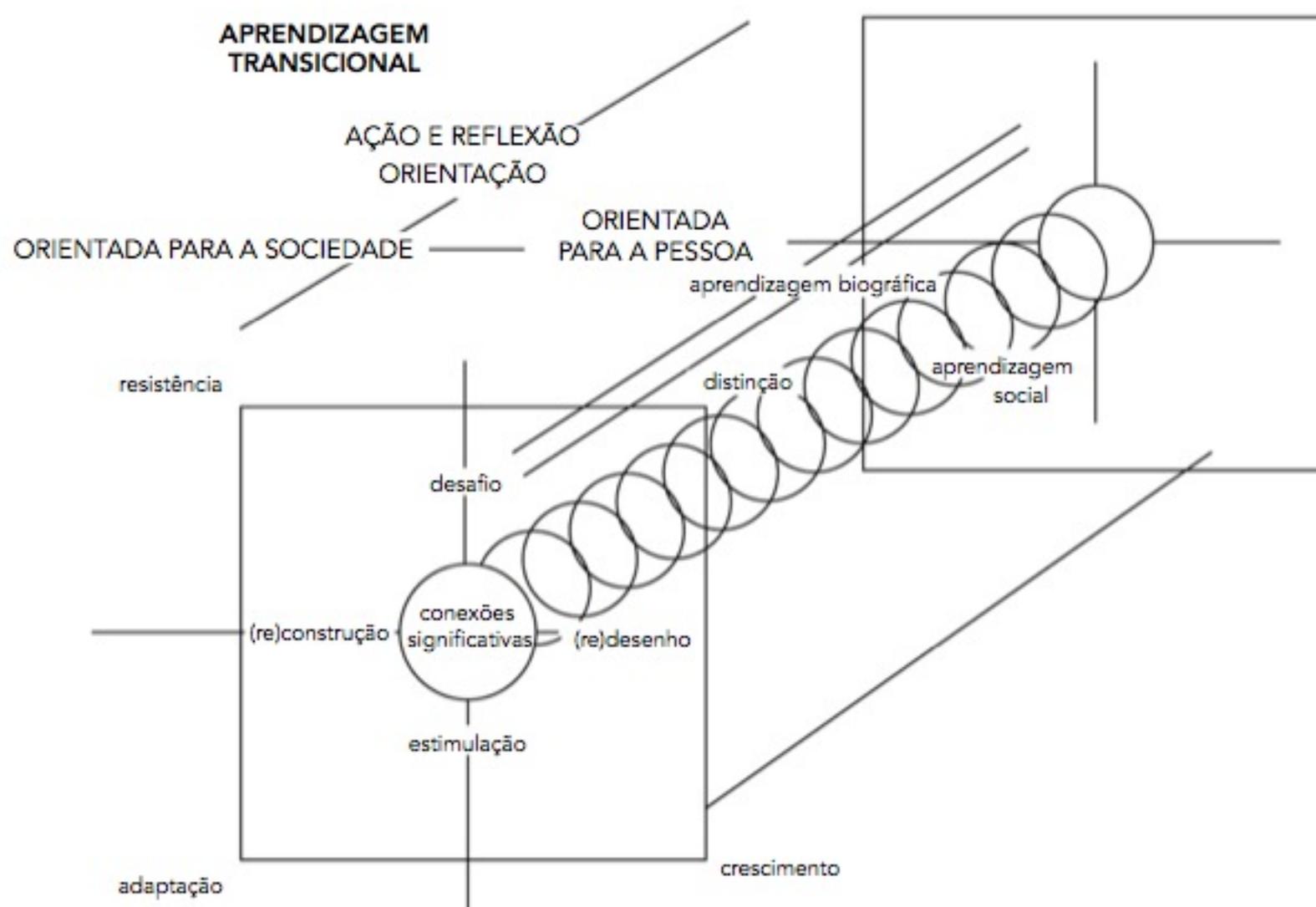
A aprendizagem transicional emerge quando os indivíduos enfrentam mudanças imprevisíveis na dinâmica entre seu curso de vida e o contexto em transformação, e quando são confrontados com a necessidade de (aprender a) prever, lidar e reorganizar essas condições mutáveis. Essa situação desencadeia um processo contínuo de construir significados, fazer escolhas, assumir responsabilidades e lidar com as mudanças no contexto pessoal e na sociedade. De acordo com Alheit (1995), chamamos esse processo vitalício de moldar a própria biografia como um processo de aprendizagem transicional. Ele envolve criar conexões significativas entre a compreensão narrativa do *self* como um ator no passado, presente e futuro, por um lado, e a compreensão do contexto em que se opera e vive em termos de questões e temas mais amplos, por outro. Enquanto a aprendizagem transicional se refere a um processo de aprendizagem permanente, as conexões significativas são suas apostas variadas e concretas e resultados possíveis em um momento específico. É importante mencionar aqui que esse processo de criar conexões significativas não é um processo que esteja localizado “na” pessoa. Contar uma história – quem se é, onde se está, aonde se vai – sempre é uma “resposta” a uma pergunta que vem de outra pessoa. Portanto, o desenvolvimento de uma história de vida singular está relacionado com o ato de “tornar-se presente” em um espaço intersubjetivo que é constituído pela companhia de outras pessoas que “interrompem” a autoevidência da biografia do indivíduo. “Fazer a pergunta da subjetividade humana dessa forma, como uma pergunta sobre onde o sujeito, como um ser singular e único – como uma pessoa – se torna presente, permite que nos afastemos da determinação do sujeito humano como uma substância ou essência” (Biesta, 2006, p. 43).

### Adaptação, crescimento, distinção e resistência: quatro estratégias básicas

Os processos de aprendizagem transicional se localizam no centro de um espaço simbólico criado por duas dimensões (ver Figura 16.1). A primeira dimensão – a horizontal – está relacionada com a ação e reflexão que lidam com tensões entre as demandas da sociedade e as demandas pessoais. Essas demandas são necessidades, valores, normas e aspirações que podem convergir e divergir. Pode-se atribuir prioridade a critérios da sociedade ou a critérios pessoais, ou, o que é mais real, a uma combinação de ambos. A segunda dimensão – a vertical – envolve a percepção do ator sobre o nível em que os campos em que ele opera (p. ex., o campo do trabalho, treinamento, lazer, etc.) podem ser alterados em vista de expectativas, planos e projetos

individuais ou sociais. Em outras palavras, ela diz respeito às possibilidades e limitações, experimentadas e percebidas subjetivamente, de influenciar ou mudar arranjos e estruturas (p. ex., a distribuição de oportunidades) dentro de um determinado domínio da vida e na sociedade como um todo.

Dentro desse espaço bidimensional, podemos distinguir quatro estratégias ou lógicas básicas: adaptação, crescimento, distinção e resistência.



**Figura 16.1** Aprendizagem transicional.

A adaptação é uma estratégia que prioriza as demandas sociais e que adota, como ponto de partida, o caráter supostamente imutável das estruturas de oportunidades existentes no mercado de trabalho. Com relação a essa posição, o processo de conectar o *self* e o contexto é direcionado, principalmente, pelas necessidades e condições (mutáveis) do mercado de trabalho. A adaptação envolve tentar adquirir as competências necessárias para satisfazer essas necessidades e aceitar as expectativas sociais.

O crescimento é o correlato da adaptação orientado para a pessoa dentro do contexto da sociedade, que é predominantemente percebido como

difícil de influenciar. Ele se refere ao desenvolvimento holístico do indivíduo como um sujeito autêntico, livre e responsável, tanto no sentido de desenvolver todos os aspectos e potencialidades da pessoa completa quanto no sentido de cuidar do bem-estar e da recuperação do *self* para lidar pessoalmente com a sociedade-em-transformação.

Em ambas as estratégias, os atores direcionam e interpretam as suas vidas da melhor maneira possível dentro do contexto social em questão. Ainda assim, quando a mutabilidade das estruturas de oportunidades sociais é vista como ponto de partida, as atividades de reflexão e ação crítica entram em foco, em combinação com tentativas de moldar determinados campos sociais e contextos de vida, por exemplo, práticas do mercado de trabalho, de maneira intencional.

Na estratégia da distinção, está em jogo o desenvolvimento de um estilo de vida individual e alternativo, com vistas a encontrar uma saída personalizada de demandas sociais que sejam consideradas opressoras (p. ex., demandas do mercado de trabalho que não condigam com imagens de liberdade, criatividade e autenticidade).

A resistência, por outro lado, direciona a reflexão e ação crítica explicitamente para influenciar e talvez transformar as demandas da sociedade. Ela se refere ao comprometimento social. Para demonstrar a relevância dessas quatro estratégias, apresentamos algumas das interpretações feitas por Stroobants (2001) com base em entrevistas biográficas com um grupo seletivo de mulheres.

A procura de Anita por um emprego pode ser interpretada com referência às estratégias discutidas anteriormente. Ela é uma mulher jovem, casada e sem filhos, que está procurando o “emprego certo” depois de algumas experiências de trabalho frustrantes. Ela quer seguir uma trajetória de capacitação para se preparar para um emprego “masculino”. Ainda assim, ela não pode concluí-la porque os conselheiros estão convencidos de que não existe como conseguir um emprego para ela nesse setor. Em vez disso, ela é orientada para um emprego como enfermeira. Não tendo opção alternativa, e como, naquele setor, o emprego é garantido, ela concorda (adaptação). Logo, compreende que o trabalho não é o que esperava. Ela não consegue sintonizá-lo com suas aspirações, competências e sonhos. O emprego a está deprimindo e acabando com a sua autoestima. A terapia a ajuda a recuperar o seu autorrespeito e a lidar com a situação (crescimento). Participando de cursos noturnos de cerâmica e construção de móveis, ela tenta desenvolver os aspectos criativos esquecidos do seu *self* (crescimento). De certo modo, ela desenvolve um estilo de vida próprio, fazendo todo tipo de cursos e classes noturnas (distinção). Na verdade, ela quer ser fabricante de móveis e sonha em abrir a sua pequena empresa, mas, no momento, levando em conta

as limitações do contexto em que deve atuar, essa não é uma opção realista. Ela decide se tornar motorista de táxi, pois quer provar que é capaz de fazer um trabalho de homem (resistência).

As quatro estratégias ou lógicas mencionadas são construções teóricas e mais ou menos ideotípicas, devendo ser compreendidas como combinações de dois polos extremos das duas dimensões estruturantes. Como não é possível ignorar as tensões com outros polos na construção de conexões entre significados, essas estratégias não costumam ocorrer em sua forma pura. Quando parecem fazê-lo, como na história de Anita, elas fazem sentido, no sentido de enfrentar uma situação concreta (p. ex., ela somente consegue continuar no emprego de enfermeira porque encontra compensação fazendo cursos e na terapia), mas – do ponto de vista biográfico – não estão realmente conectadas. Ao mesmo tempo, por meio de atos de resistência, Anita cria espaço para relacionar o seu desenvolvimento pessoal com o estilo de vida que deseja desenvolver para si mesma. Assim, parece mais correto supor que, na maior parte do tempo, aplica uma combinação ou mistura de estratégias – na encruzilhada das duas dimensões – de maneira a obter conexões significativas. É importante enxergar que os campos de tensão têm oportunidades para produzir resultados dinâmicos e produtivos, que possam ser convertidos para o próprio uso, ou que estimulam atividades de controle dentro do sujeito. As estratégias combinadas da estimulação, desafio, (re)desenho e (re)construção, descritas a seguir, consideram explicitamente a tensão em uma das duas dimensões. Desse modo, os polos das dimensões são conectados de maneira tal que ocorrem combinações do tipo e-e, em vez de combinações ou-ou.

### **Estimulação, desafio, (re)desenho e (re)construção: quatro estratégias combinadas**

A estimulação é a primeira estratégia combinada que atua dentro das estruturas de oportunidades apresentadas, sintonizando as demandas pessoais e da sociedade. Ela visa a satisfazer as necessidades inconstantes produzidas por uma sociedade em transformação, por um lado (adaptação), e considerar orientações individuais (crescimento), por outro. Em vista da atual importância atribuída à integração no mercado de trabalho, essa estratégia combinada é aplicada com frequência. Todavia, como as demandas do mercado de trabalho são consideradas difíceis de transformar, pode haver certos riscos. Por exemplo, os mecanismos de exclusão permanecem tangíveis no contexto de práticas que cultivam o mito da liberdade e responsabilidade individuais, como é o caso do discurso da empregabilidade que tende a reproduzir o “modelo de culpar a vítima” (Jansen e Widemeersch, 1996).

Como uma segunda estratégia combinada, o desafio está igualmente relacionado com a tensão entre as demandas pessoais e da sociedade, mas considera a mutabilidade do contexto social como ponto de partida. Isso significa que a resistência pode encontrar uma expressão individualizada em determinadas práticas de estilo de vida e, no sentido inverso, que a distinção pode ter um papel nas atividades de resistência. A unilateralidade remanescente aqui é que a possibilidade de transformar a ordem social pode ser superestimada ou que os mecanismos restritivos existentes não são considerados suficientemente. Isso pode levar a desapontamento, desespero e mesmo autoexclusão.

A terceira estratégia combinada do (re)desenho se situa no limite entre duas percepções opostas relacionadas com a transformabilidade de estruturas de oportunidade e se preocupa, exclusivamente, com a satisfação de demandas pessoais. Ela se refere a um processo evolutivo, não apenas dentro (crescimento pessoal) ou além (distinção por meio do estilo de vida) de estruturas de oportunidade existentes, mas calculando de maneira realista as oportunidades, possibilidades e limitações do *self* e do ambiente de ação e interagindo com elas ativamente. A estratégia de (re)desenho não trata das demandas da sociedade.

A (re)construção, como quarta estratégia combinada, contrabalança a estratégia do desenho. Ela é voltada para demandas da sociedade, em vez de para demandas sociais. Envolve o (re)estabelecimento de práticas baseadas em uma percepção crítica (resistência), mas pragmatista e realista (adaptação) de estruturas de oportunidade e suas dimensões morais e políticas. A (re)construção traz o risco de fechar os olhos para a perspectiva individual das questões em foco.

Monique é uma mãe solteira que, depois de várias experiências no mercado de trabalho, conseguiu um emprego que finalmente se encaixa no estilo de vida que escolheu. Como uma vegetariana que vive segundo princípios antroposóficos, ela é sócia de uma loja de alimentos naturais. Ela considera o seu trabalho como a continuação do seu modo de viver e de ser. Pode-se dizer que ela criou ([re]desenhou) a sua própria vida, encontrando o desenvolvimento pessoal em um determinado estilo de vida. Estendendo-o a uma atividade rentável e conectando o seu próprio perfil e significado ao trabalho como uma mulher profissionalmente autônoma, seu exemplo representa um modo alternativo para as mulheres se relacionarem com o mercado de trabalho ([re]construção).

## Comentários e nuances

Ao explicar as estratégias combinadas, apontamos para alguns riscos que resultam do foco unilateral em apenas uma das duas dimensões, contra as quais situamos a aprendizagem transicional. O processo de criar co-

nexões significativas tenta levar em conta as tensões em ambas as dimensões. Colocando a agentividade social dentro de estruturas sociais dinâmicas como ponto de partida, ele envolve sintonizar demandas sociais e pessoais e integrar, de maneiras realistas, a aceitação e a mudança no contexto circundante. Com esse objetivo, várias das estratégias apresentadas serão seguidas em uma ordem e direção criativas e mutáveis.

Ainda assim, a aprendizagem transicional não é um processo linear intencional rumo a conexões significativas que possam ser direcionadas de um modo sistemático e racional, e nem sempre é bem-sucedida ou sequer possível. A coincidência, a sorte, as diferenças em estruturas de oportunidades, as possibilidades inesperadas e as limitações estruturais, entre outras coisas, desempenham um papel importante na geração de conexões significativas que moldam o processo de aprendizagem transicional. O que importa é que o indivíduo é (ou aprende a ser) capaz de reagir de maneira adequada a essa situação de serendipismo ou “acaso” (Hodkinson e Sparkes, 1997).

A partir da história de Denise, aprendemos que nem sempre é fácil ou evidente encontrar uma conexão significativa. Ela experimenta estratégias diferentes para entrar no mercado de trabalho, mas nenhuma teve sucesso até agora. Ela é uma mulher solteira, sem filhos. Embora tenha um diploma universitário, não se considera capaz de cumprir as demandas sociais. Já trabalhou em vários empregos e setores diferentes, mas não encontrou o trabalho adequado e útil que está procurando. Ela não tem um emprego regular há alguns anos e participa de diversas atividades de capacitação orientada para o mercado (adaptação) e aconselhamento (crescimento). Denise está desesperadamente em busca de um trabalho, tentando desenvolver as suas competências em harmonia com as demandas do mercado de trabalho (estimulação/ativação). Todavia, ao mesmo tempo, ela é bastante crítica em relação ao atual mercado de trabalho, flexível e estressante. Ela não consegue encaixar os seus próprios valores e princípios e não deseja fazer parte dele realmente (resistência). Quer trabalhar em seus próprios termos, contrapondo-se ao mercado de trabalho, mas ainda não encontrou um modo de fazê-lo.

Contudo, essa relativa imprevisibilidade no nível individual não significa que não seja importante criar estruturas de oportunidades positivas e formar conexões significativas no nível da sociedade. Embora a nossa abordagem teórica não pretenda oferecer um modelo normativo, gostaria de enfatizar que os processos de deliberação e escolha com relação ao trabalho não ocorrem em um contexto social neutro. Eles estão explicitamente relacionados com diferentes opiniões que existem em relação à maneira em que o campo do trabalho opera, ao debate público sobre questões de responsabilidade social e à obrigação de (re)organizar esse campo em vista de uma

(re)distribuição de estruturas de oportunidades. Novos equilíbrios ou relações entre a autonomia e responsabilidade individuais, por um lado, e oportunidades e arranjos coletivos, por outro, podem trazer e facilitar conexões significativas nos níveis pessoal e social.

## UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL SOBRE A APRENDIZAGEM TRANSICIONAL

### Conexões significativas por meio da educação de adultos e continuada

Nas vidas e histórias de vida dos entrevistados em nossa pesquisa biográfica, não apenas o trabalho, mas a participação em iniciativas de educação de adultos e continuada é experimentada como uma atividade estruturante e significativa. De muitas maneiras novas e, muitas vezes, surpreendentes, as iniciativas, entre outros meios, são consideradas proveitosas para o processo de aprendizagem transicional que experimentam. Os participantes da pesquisa sobre mulheres e trabalho participaram de várias atividades educacionais e de aconselhamento, inevitavelmente conferindo significado pessoal à sua aprendizagem, com uma perspectiva biográfica e situada. Eles, até certo ponto, acreditam, na educação como um meio de responder às demandas do mercado de trabalho e da sociedade em transformação. Se a educação não conseguir fazê-lo, ela ainda mantém a sua relevância por conta do crescimento pessoal e autodesenvolvimento, como um meio de ajudar a desenhar um estilo de vida adequado ou construir maneiras alternativas de trabalhar. O modo em que as entrevistadas, em diversas ocasiões, integram experiências educativas e de aprendizagem ao seu plano de vida e à sua história de vida às vezes questiona ou contrapõe-se aos resultados que foram construídos a partir do modelo educacional.

A história de Magda ilustra bem a maneira em que as entrevistadas do sexo feminino conferem significado às suas experiências educacionais, relacionando, assim, a sua aprendizagem com diferentes estratégias de aprendizagem transicional. Ela cresceu como a mais jovem entre nove filhos de uma família de comerciantes. Seu sonho de infância é um dia ter a sua própria loja. Quando se casa e tem filhos, ela para de trabalhar como assistente em um escritório e assume completamente o papel de mãe e esposa, ajudando o marido com a contabilidade da empresa dele. Depois de alguns anos, Magda procura maneiras de se libertar dos “padrões” que limitam as ações dela. Finalmente, decide frequentar aulas noturnas para ser orientada sobre como abrir uma padaria. Naquele momento, não está certo qual será o resultado desse compromisso. Retrospectivamente, fica claro, a partir da história, que ela conseguiu

tornar seu sonho realidade. Todavia, sua participação na formação em padaria deve ser compreendida como uma estratégia multifacetada, que possivelmente serve a vários objetivos, opondo-se, às vezes, a objetivos educacionais predeterminados. Para Magda, é um modo de exercer o seu passatempo (o crescimento pessoal se encaixa em seu papel como mãe e dona de casa), de se qualificar em contabilidade (útil para o seu “trabalho” como uma esposa cooperadora – estimulação) e de manter aberta a possibilidade de abrir o próprio negócio (e realizar seu sonho – construção/desenho/desafio).

### Conexões significativas e estratégias de ativação: o caso da “Flexi Job”

A teoria da aprendizagem transicional também pode ser de interesse do ponto de vista da facilitação, pois o modelo, como um todo, não se limita à perspectiva do educando. Ele também se aplica às atividades de profissionais da educação, treinamento, orientação e aconselhamento, que tentam auxiliar os processos de aprendizagem individual. O modelo também se refere às maneiras em que esses profissionais tiram sentido da sua posição e práticas como facilitadores e às (misturas de) estratégias que utilizam. Suas ações para com os indivíduos aprendentes podem ser compreendidas em termos de facilitar e estimular ou inibir cada uma das estratégias que distinguimos. O modelo da aprendizagem transicional pode, assim, ser abordado a partir de perspectivas diferentes. Isso torna possível interpretar algumas das tensões, conflitos e contradições nas interações entre profissionais e participantes. Para ilustrar a relevância da teoria da aprendizagem transicional nesse sentido, apresentamos resumidamente o caso da “Flexi Job” (Weil et al., 2005, p. 38). Os dados que apresentamos aqui foram coletados na ocasião de um estudo de caso organizado no contexto do projeto “Balancing Competencies”, sobre o qual falamos amplamente em nosso livro *Unemployed Youth and Social Exclusion in Europe* (Weil et al., 2005). A interpretação desses dados também nos ajudou a desenvolver o modelo da aprendizagem transicional. De maneira simultânea, esse modelo emergente nos deu uma compreensão maior de algumas das tensões e contradições em jogo nesse caso. O caso que apresentamos a seguir é, de fato, uma interpretação baseada em uma observação parcial. Portanto, essa interpretação não deve ser considerada como a verdade final sobre esse caso. Pelo contrário, ela é um convite – também para os profissionais envolvidos – para considerar essa prática com a ajuda do modelo da aprendizagem transicional e para ver que esse modelo pode revelar elementos que ainda não tenham sido considerados.

Flexi Job é um nome fictício para uma agência de emprego “social” na Bélgica. Ela se localiza propositalmente em uma área desprivilegiada nas grandes cidades de Flandres e Antuérpia, ao contrário de outras agências que se localizam no centro da cidade. A agência tem a ambição de criar uma conexão entre o mundo-vida de jovens em situação de desvantagem social e a situação atual do mercado de trabalho. O modelo que foi desenvolvido e que parece promissor aos olhos de legisladores e da Agência de Emprego Flamenga (VDAB) baseia-se em um longo e intensivo contato do assistente social encarregado da juventude e envolvido no projeto com o grupo-alvo de jovens desempregados em longo prazo. Essas experiências deram vazão a hipóteses de que o grupo visado não está realmente pronto para, ou disposto a aceitar, empregos estáveis, e que é melhor procurar maneiras inconventionais de criar experiências de trabalho para eles. Portanto, a Flexi Job deseja ajudar os jovens desempregados em sua tentativa de alternar períodos de lazer e emprego. O conceito da Flexi Job baseia-se no princípio de que é preciso oferecer trabalhos de curto prazo (1-30 dias) para esse grupo particular. Esses trabalhos devem incentivar jovens que querem ter uma renda, mas que não se sentem motivados para se sujeitarem à disciplina do mercado de trabalho regular. Acredita-se que o *slogan* do “máximo de 30 dias” corresponda à sua relação com o trabalho e, portanto, é usado para atraí-los. Ele promete uma combinação de “trabalho” e “liberdade”, de “estabilidade” e algum tipo de “estilo de vida nômade”. A Flexi Job quer ajudar esses jovens a experimentarem “novos modos de vida”, que reflitam a sua cultura de “resistência”. Considera-se que essa cultura reflete a sua oposição à sociedade vigente, incluindo a norma do trabalho vitalício, e sua ambição de se “distinguir” por meio de estilos de vida alternativos.

Todavia, as entrevistas que fizemos com esses jovens revelaram outras aspirações. Não encontramos muitas evidências dessa forma de resistência defendida pelo grupo. Pelo contrário, observamos muitos sonhos tradicionais de “trabalho vitalício”. Aos olhos desses jovens, o emprego temporário é uma solução emergencial ou um passo intermediário rumo a um contrato de longo prazo. Consideremos o grupo de “sonhadores alternativos” para desenvolver o nosso argumento. A forma de resistência a que a Flexi Job se refere pode acabar não sendo resistência nenhuma, mas uma nova trajetória de adaptação. Três argumentos corroboram esse ponto de vista:

- A resistência pode ser significativa para jovens que conseguem administrar essa flexibilidade produtivamente como um passo introdutório no desenvolvimento da sua carreira. Assim, é uma estratégia de resistência ou talvez um tipo de estratégia de distinção no estilo de vida, que se relaciona, ao mesmo tempo, com uma estratégia de crescimento.

Veja os exemplos de jovens graduados e qualificados que conseguem construir uma carreira fazendo uso de várias tarefas curtas em íntima conexão com a sua personalidade ou agenda individual. A alternância de períodos com e sem trabalho é, por exemplo, ilustrada na tendência de viajar ao redor do mundo por alguns meses.

Essa perspectiva faz sentido, especialmente para os jovens mais qualificados. Ainda assim, as estruturas de oportunidades de pessoas menos qualificadas são tão restritas que essa forma de resistência ou distinção pode, eventualmente, transformar-se em condições de mera adaptação e mesmo de autoexclusão para aqueles que se encontram em posições de desvantagem na sociedade e no mercado de trabalho.

- O mercado de trabalho não é indiferente a esse tipo de resistência, pois ela corresponde muito bem ao discurso da flexibilidade. Desse modo, a resistência não é resistência em primeiro lugar, mas um convite para se adaptar às demandas do mercado de trabalho por flexibilidade. Alguns jovens experimentam essa mudança no mercado de trabalho como algo perturbador. A adaptação é considerada uma necessidade: a melhor de todas as soluções insatisfatórias ou uma estratégia de sobrevivência, e não de um novo modo de vida. O emprego temporário acompanha uma crise em suas vidas e os ajuda a superar problemas financeiros agudos. Parece haver uma lacuna entre os novos “valores” do mercado de trabalho, notadamente a flexibilidade, e a expectativa de pessoas pouco qualificadas em geral de encontrarem um emprego de longo prazo.
- A Flexi Job parece criar a ilusão de que existe algum tipo de moratória experimental, onde os jovens podem alternar períodos com e sem trabalho enquanto, simultaneamente, desenvolvem seus próprios planos, para chegar a um ponto onde encontrem um emprego sustentável em harmonia com os seus próprios planos e agendas. Ainda assim, a sala experimental real é limitada pelas deficientes estruturas de oportunidades para uma mão de obra pouco qualificada e flexível. Nas entrevistas, os jovens discutiram os seus sonhos, como tornar-se operador de telefonia, policial ou agente de segurança. Não existe lugar para experimentar com esses planos e sonhos dentro da Flexi Job, a menos que eles aprendam a ganhar dinheiro suficiente para poderem pagar por um treinamento em um estágio posterior.

Como conclusão, eu argumentaria que a Flexi Job satisfaz, de maneira predominante, as necessidades de curto prazo dos jovens desempregados. Os jovens que ela atende, de fato, querem um emprego, pois precisam de di-

nheiro rápido, e o emprego temporário satisfaz essa necessidade perfeitamente. Todavia, a diferença em aspirações entre a Flexi Job e alguns dos seus participantes tem a ver com a perspectiva de longo prazo. Em alguns sentidos, a Flexi Job sustenta um novo modo de vida, em que o emprego temporário assume um lugar central e, assim, contribui para novas visões sobre a qualidade de vida. Ainda assim, a perspectiva dos jovens que entrevistamos é diferente. O emprego temporário, para eles, tem o caráter de ajuda emergencial. O que eles, na verdade, estão buscando (e preferem tão logo quanto possível) são contratos de longa duração em empregos sustentáveis, possibilitando-lhes desenvolver estilos de vida tradicionais, em lugar dos estilos de vida inconventionais que o mentor tem em mente. Por essa razão, diríamos que esse caso é um exemplo de “ativação restritiva”, que se caracteriza como uma estratégia que problematiza o excluído em vez da exclusão, que dá responsabilidades limitadas aos participantes para codirigirem a sua trajetória e que pouco faz para criar conexões significativas enquanto aprendem para o trabalho (Weil et al., 2005, p. 200). Com a ajuda do nosso modelo da aprendizagem transicional, podemos reconsiderar alguns dos pressupostos que direcionaram as ações da Flexi Job. Esperamos ter demonstrado, de maneira convincente, que o modelo, de fato, ajuda a explorar e discutir a relevância de determinadas estratégias de ativação.

## CONCLUSÕES

Neste capítulo, argumentamos que a aprendizagem transicional é um processo que ocorre não apenas “dentro da” pessoa, mas também, em um nível importante, pela interação iniciada por pessoas externas, que pedem uma resposta. É por isso que, neste capítulo, também incluímos práticas de educação de adultos e continuada. A educação de adultos e continuada, hoje, cada vez mais atua como provedora de atividades vocacionais e de capacitação orientadas para o mercado, visando a ativar os indivíduos para se encaixarem às demandas econômicas. Não obstante, as iniciativas em educação de adultos e continuada também podem desempenhar um papel importante em outras práticas de aprendizagem. Elas podem estimular a busca por trabalho e a criação de trabalho significativo em relação ao *self* e à sociedade. Podem ajudar as pessoas a desenvolverem uma visão geral das possibilidades pessoais e estruturais e das limitações à realização de modos alternativos de viver e trabalhar. Podem ajudar a criar novas oportunidades. Podem convidar as pessoas a desenvolverem suas histórias de vida e, assim, criarem oportunidades para se tornarem “pessoas singularizadas”. Nesses casos, pode ser relevante “interromper” as histórias esperadas dos participantes. Desse modo, eles também

podem criar novas conexões significativas entre os objetivos e missões das iniciativas e a sociedade em que se inserem, atribuindo uma significância social às escolhas e decisões dos indivíduos, intensificando os sinais enviados à sociedade e, desse modo, influenciando as estruturas sociais e criando possibilidades para desenhar novas realidades e construir novas práticas. Essa atividade é, atualmente e em um nível amplo, uma “prática de facilitação reflexiva”. Os casos que apresentamos, baseados em diferentes experiências de pesquisa da última década, deixam claro como essas práticas podem ser inspiradas por teorias emergentes, pela aprendizagem transicional e pela ativação reflexiva. Essas teorias podem formar uma importante base para reflexão, diálogo e tomada de decisões entre os profissionais e legisladores e dentro das organizações que fornecem educação, treinamento e orientação. Esperamos que as nossas considerações neste capítulo ajudem a aprofundar esses processos.

## REFERÊNCIAS

- Alheit, P. (1995). Biographical learning: Theoretical outlines, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger e P. Dominice (eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 57-74). Vienna: Verband Wiener Volksbildung.
- Argyris, C., Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bauman, Z. (1987). *Legislators and Interpreters: On Modernity, Post-Modernity, and Intellectuals*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Beck, U. (1992 [1986]). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder, CO: Paradigm.
- Bourdieu, P. (1990 [1987]). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. London: Routledge.
- Fenwick, T. (1998). Women composing selves, seeking authenticity: A study of women's development in the workplace. *International Journal of Lifelong Education*, 17(3), 199-217.
- Fischer-Rosenthal, W. (1995). The problem with identity: Biography as solution to some (post)-modernist dilemmas. *Comenius*, 15, 250-265.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hodkinson, P. e Sparkes, A. C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.
- Jansen, T. e Wildemeersch, D. (1996). Adult education and critical identity development: From a deficiency towards a competency approach. *International Journal of Lifelong Education*, 15(5), 325-340.
- Rossiter, M. (1999). A narrative approach to development: Implications for adult education. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 56-71.
- Stroobants, V. (2001). Baanbrekend leren - een levenswerk: Een biografisch onderzoek naar her leren, leven en werken van vrouwen [Learning for work: A biographical research into learning,

living and working of women]. Leuven, Belgium: K.U. Leuven, Faculty of Psychology and Educational Sciences (dissertação de doutorado).

Stroobants, V., Jans, M., Wildemeersch, D. (2001). Making sense of learning for work: Towards a framework of transitional learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20(112), 114-126.

Tennant, M. (1998). Adult education as a technology of the self. *International Journal of Lifelong Education*, 4(13), 364-376.

Weil, S., Wildemeersch, D. e Jansen, T. (2005). *Unemployed Youth and Social Exclusion in Europe: Learning for Inclusion?* Aldershot, UK: Ashgate.

Wildemeersch, D. (2000). Lifelong learning and the significance of the interpretive professional. In K. Illeris (ed.), *Adult Education in the Perspective of the Learners* (pp. 158-176). Copenhagen: Roskilde University Press.

Wildemeersch, D. (ed.) (2001). *Balancing Competencies: Enhancing the Participation of Young Adults in Economic and Social Processes*. (Report for the European Commission - Targeted Socio-Economic Research, FP4). Leuven, Belgium: Katholieke Universiteit Leuven, Centre for the Research on Lifelong Learning and Participation.

Wildemeersch, D. e Weil, S. (2008). Social sustainability and activation strategies with unemployed young adults. In P. Willis, S. McKenzie e R. Harris (eds.), *Rethinking Work and Learning: Adult and Vocational Education for Social Sustainability*. Berlin: Springer.

# Índice

## A

- Abordagem construtivo-evolutiva 46-66, 120
- Aconselhamento 164-165, 181-182, 260, 268-269
- Alheit, P 11, 144, 262
- Aprendizagem
  - acomodativa 22-24
  - assimilativa 22-24, 53
  - autodirigida 38, 48, 64-65
  - biográfica 138-151, 260-261, 263
  - comunicativa 110, 113-114
  - cumulativa 22-24, 100
  - experiencial 9-10, 35, 43-44, 92, 93-94, 103, 172-173, 199-201, 203-204, 206-209, 212-215
  - informativa 53-56
  - instrumental 110, 113-114
  - no âmbito da vida 139-140, 143
  - organizacional 10-11, 86
  - prática 10-11, 106, 235
  - propositiva 172-173
  - situada 76-78, 151, 244 (*ver também* Lave, Jean)
  - transcendente 22, 25-26
- “Arco reflexo” 96-97
- Atenção plena 121, 155-158, 162-164, 168-170
- Autoautoria 59-65, 120
- Autonomia (pessoal) 61, 146, 170-172, 176, 183, 199-206, 209-211, 213, 268
- Autoridade 46-47, 59, 64-66, 110, 126

## B

- Bateson, G. 68, 74, 78
- Bauman, Z. 37, 203-204
- Beck, U. 144
- Belenky, M. 120
- Bennett-Goleman, T. 121-122
- Berger, P. 39
- Boud, D. 176, 213
- Boundary Crossing Laboratory 68, 75-88
- Bourdieu, P. 39, 142, 148, 259
- Boyd, R. 123
- Brookfield, S. 117-118, 124
- Bruer, J.
  - Schools for Thought* 194-195
- Bruner, J.
  - The Culture of Education* 187
- Buber, M.
  - I and Thou* 45

## C

- Chaiklin, S. 71, 235-236
- Ciclo de aprendizagem 33-34, 103-104, 153-173
- “Círculo orgânico” 97-98
- Classe (social) 93-94, 115, 119, 124-125, 145, 202, 206, 223
- Cognição 39, 76, 92, 95, 98-99, 101, 103, 106, 112, 180, 187, 197, 238, 241
  - distribuída 76
- Commission of the European Communities:
  - Memorandum on Lifelong Learning* 138

- Computacionalismo 187-197  
Comunidades de prática 76, 106, 246-256  
Condicionamento 22, 74  
Conhecimento cultural 218-220, 222  
Consumismo 201-205  
Cranton, P. 122  
Crítica  
  práticas 208-212  
  reflexão 114, 117, 120, 122, 126, 264  
Culpa 114, 160-161, 192  
Cultura 27, 38, 42-45, 52, 59, 64-65, 92, 112, 115-116, 119, 124, 179-180, 183, 187-197, 202-204, 211, 214, 242  
  aprendizagem 151, 172  
  como experiência 106-107  
  de consumo 201  
  e jovens 217-234  
  organizacional 52, 113, 208  
Culturalismo 187-197
- D**  
Davydov, V. V. 88, 238  
Definição de aprendizagem 9, 15, 36, 103, 105, 123  
Dewey, J. 92-107  
Dimensão  
  da interação 19-21  
  do conteúdo 18-19, 21, 225  
  do incentivo 10-11, 17-21  
Direcionalidade 69, 87-89  
Dirkx, J. 122-123  
Disciplina,  
  acadêmica 132, 200-201, 206  
  auto 181-182, 206-209, 223, 227  
  econômica 270  
  imposta 207-209, 223, 250  
Disjunção 32, 36-39, 238  
Dreier, O. 241
- E**  
Educação  
  de adultos 10-11, 33-34, 54, 62-64, 109-112, 117-120, 122-126, 174-176, 179-183, 185, 199, 201, 212, 222, 268, 272-273  
  de jovens 9, 28, 217-234, 258, 270  
Ego 122, 149, 154-170, 172, 223, 258, 234  
Elias, D. 123  
Empatia 110-112, 122, 165-168, 172-173, 225-227  
Empoderamento 176, 181-182, 199, 202, 208-209, 212-213
- Engeström, Y. 9-11, 23, 69-73, 86, 240, 244  
Epistemologia 54, 57-59, 60-63, 112-113, 115-116, 119-120, 193, 220  
Erikson, E. H. 53  
Estilo de aprendizagem 27, 65, 103-105, 113, 217-219, 225  
Etnia 139-140, 144, 147, 201  
Existencial 10-11, 35-36, 40-42, 121, 129, 224  
Expectativa 50, 56, 59, 60-63, 65-66, 110, 112, 115, 120, 121, 141, 145, 219, 223-224, 263, 271  
Externalização 44, 86, 184-185
- F**  
Falzon, C. 37  
Field, J. 139-140, 142-146, 150  
"Flexi Job" 269-273  
Foucault, M. 174-176, 180-181, 183-184, 199  
Freire, P. 109, 110, 117-118, 124-125  
Fuhrer, U. 241
- G**  
Gardner, H. 9-10, 27, 53, 127, 172-173  
  *The Disciplined Mind* 128  
  *General Problem Solver* 196  
Gênero 27, 109, 116, 119, 124-125, 135, 144-145, 147, 201  
Giddens, A. 144  
Gould, R. 110, 120-121  
Grow, G. 64
- H**  
Habermas, J. 109-111, 117, 223  
*Habitus* 39, 148, 203-204, 218, 228, 231  
Hall, S. 141 180, 181, 183, 184  
Hegel, G. W. F.  
  *Fenomenologia da Mente* 66  
Heifetz, R. 63  
Hermenêutica 192-194, 218  
Heron, J.  
  *Feeling and Personhood: Psychology in Another Key* 153  
Hutchins, E. 76, 238, 243, 255
- I**  
Identidade 24-26, 28-29, 31, 41, 53, 130-131, 156, 179, 181-182, 201-202, 208, 211, 223-224, 231, 248-249

- cultural 190  
 identidade mente/cérebro 42-44  
 social 242
- Illeris, K.  
*Adult Education and Adult Learning* 8  
*How We Learn* 8, 15, 27  
*Teorias da Aprendizagem: seis abordagens contemporâneas* (ed. Illeris) 8  
*The Three Dimensions of Learning* 8, 15
- Imaginação 92, 95, 101-102, 106, 115, 135, 170-172, 228, 234
- Individuação 61, 122-123, 155, 218
- Individualização 144, 224, 258-259
- Inteligência 27, 127, 132, 172-173, 191  
 artificial 191-192, 240-241, 246
- Inteligências múltiplas 9, 10-11, 27, 53, 127-137, 172-173
- Intuição 93-94, 114-115, 122, 146, 154, 157, 162-163, 165-168, 172, 251
- Investigação 92-102, 105-107, 110, 120, 123, 172, 187  
 cooperativa 153
- J**
- Jarvis, P. 8, 9, 10-11, 185  
*Adult Learning in the Social Context* 34  
*Lifelong Learning and the Learning Society* 31  
*Paradoxes of Learning* 35
- Jung, C. 122-123
- K**
- Karmiloff-Smith, A. 194-196
- Kegan, R. 120  
*In Over Our Heads* 52  
*The Evolving Self* 9
- Keller, C. e Keller, J. D. 240-241
- King, P. e Kitchener, K.  
*Developing Reflective Judgment* 114, 120
- Kolb, D. 33-34, 93-94, 103-106  
*Experiential Learning* 9
- L**
- Lave, J. 12; e Wenger, E. 106  
*Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* 235  
*Understanding Practice: Perspective on Activity and Context* 235, 238, 241-242
- Lazarus, R. S. 197
- Leont'ev, A. 70, 71
- Luhmann, N. 10, 148, 229
- M**
- Martin, L. e colaboradores  
 Tecnologias do *Self* 174
- Maslin, K. T. 43
- McDermott, R. P. 237, 242
- McLaren, P. 185
- Mecanismos de defesa 24-26, 28-29, 77-78, 82, 86, 156, 159, 161, 230
- Mediação 39, 69
- Meios de comunicação de massa 124-125, 150, 202-204, 224
- Mezirow, J. 9-10, 46, 53, 57, 64
- Modelo de referência 53-56, 63, 109-111, 123
- Modernismo 65-66
- Modernização reflexiva 140, 144
- Modo afetivo 154, 155-157, 163, 164-165, 168-170
- Motivação 18, 21-22, 77-78, 105, 139, 143, 162-163, 205-207, 224-227, 229-230, 234
- Mudança social 130-131, 185
- O**
- Obstáculos à aprendizagem 16, 24-26
- Ontologia 105
- Orientação 29, 78-79, 181, 209, 223, 258-259, 269, 272-273
- O'Sullivan, E. e colaboradores  
*Expanding the Boundaries of Transformative Learning* 119
- P**
- Parker, S. 35
- Peirce, C. S. 149
- Peters, J. 124
- Piaget, J. 15, 22-24, 53, 69
- Pós-Fordismo 205-206
- Pós-moderno 12, 66, 124-125, 174-178, 199-205, 212
- Pragmatismo (teoria da aprendizagem) 10-11, 91-108
- Prática profissional 181-182, 200-201, 208-209
- Práticas vocacionais 200-201, 205-207, 210  
 treinamento 272-273
- Processamento de informações 43-44, 188, 190-192, 256

Psique 69, 122, 154, 158, 162-164, 167, 171, 177

Putnam, R. D. 146

**R**

Regras 73-74, 95, 113, 121, 191-192, 218, 221, 223, 225, 229, 231-233

**S**

Siegel, H. 110, 116

Sociedade da informação pós-industrial 141-142

Suchman, L. A. e Trigg, R. H. 240-241

**T**

Tecnologia 73, 136, 174-185, 205

Teoria cognitiva 43-44, 196, 237-244

Teoria construtivista 174, 182, 256

Teoria da aprendizagem transformadora 9, 10, 24, 26, 29, 46-66, 109-126  
da aprendizagem transicional 149, 258, 272-273

da atividade 10-11, 68-89

da rede de atores 71, 76

do capital humano 143, 205

Terapia do esquema 121-122

Transação 91-92, 96-97, 100-102, 105

**U**

Usher, R. 12, 176-179, 181, 183

*Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits* 199

**V**

Villa, D.

*Socratic Citizenship* 117

Vygotsky, L. 23, 68-70, 87-88, 235

**W**

Weil, S. e McGill, I. 212-214 Weil, S. e colaboradores

*Unemployed Youth and Social Exclusion in Europe: Learning for Inclusion?* 258, 269

Wenger, E. 8, 12, 40-41, 43-44, 91, 106, 235  
*Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* 246; (ver também Lave, J.)

White, M. 184

Wildemeersch, D. 12, 213

**Z**

Zajonc, R. B. 197

Ziehe, T. 8-9, 12