



Aprender ao Longo da Vida?

Observações de natureza psicológica e pedagógica a propósito da 'sociedade cognitiva'

Às vezes, os conceitos são mais depressa cunhados do que entendidos e os projectos de programas mais rapidamente propagados do que solicitados. As tentativas de introduzir essas 'moedas' concepcionais no espaço de educação europeu pecam ainda pelo facto da sua convertibilidade semântica se ver frequentemente espartilhada por fronteiras estreitas. Uma regulamentação linguística para efeitos de universalização poderá ser útil à diplomacia do consenso entre países, mas tende a revelar-se prejudicial à perfilação substancial. Mais grave ainda me parece ser o facto de tais missivas abstractas não constituírem quaisquer desafios pessoais, passando a ser votadas a uma nítida indiferença, justamente no momento em que por toda a parte se começa a falar delas.

Será a fórmula da "Educação e da Formação ao Longo da Vida" uma 'moeda' pedagógica a que se possa aplicar essa caracterização? Contra uma semelhante suposição fala, em primeiro lugar, o esforço, indubitavelmente notável, desenvolvido desde o Faure-Report 'Learning to Be' (1972), no sentido de concretizar a 'lifelong learning' em diversos segmentos conceptuais, envolvendo modelos de organização alternativos e mantendo-a também em latente *stand by* (éducation permanente; recurrent education). A seu favor fala o longo tempo de incubação de que necessitam as visões da Unesco, do Conselho da Europa e da OCDE em matéria de política da educação para se tornarem realidade. Será que isso se deve a defeitos substanciais na sua abordagem concepcional ou apenas ao facto de, possivelmente, a sua hora ainda não ter chegado? Ou será que o Livro Branco da UE

'Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva' (1996) pode suprir a lacuna de implantação estratégica que as ofensivas reformadoras dos anos 70 deixaram em aberto?

Dilema fundamental dos programas de educação supranacionais

Uma das teses deste artigo é que ofensivas ideais, do género das que são apresentadas pelo 'Livro Branco' ou pelo 'Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida', não consideram um dilema fundamental do trabalho programático supranacional. Tem menos a ver com o seu cerne mental e político e muito mais com a infra-estrutura psicológica e pedagógica da sua manifestação argumentativa. Campanhas visando incutir aos cidadãos europeus a visão de uma 'learning society' ou de uma 'sociedade cognitiva' são, pela sua origem e natureza, teses advogadas por elites administrativas, decorrendo do direito de iniciativa, que cabe às autoridades executivas da UE, um direito bastante sensato e consolidado por Maastricht. Não esquecendo a questão sensível da subsidiariedade na União, projectos desta natureza caracterizam meramente os contornos da necessidade comunitária de agir, incluindo os seus problemas de flexão universal. Mas o destinatário, responsável, em última análise, pela aplicação desses catálogos de futuro, não é a inteligência de planeamento dos políticos de educação, mas o próprio cidadão da Europa. Com efeito, à questão da sociedade em aprendizagem, em que também não são menos importantes os acessos ao



Klaus Künzel

é desde 1991 titular da cátedra de Ciências de Educação/Formação Contínua na Universidade de Colónia.

Os programas de educação e formação supranacionais pecam com frequência por não se dirigirem pessoalmente ao indivíduo como destinatário desses catálogos de futuro. Contudo, quando se fala da noção de "Educação e da Formação ao Longo da Vida", o que está em causa são justamente as condições e possibilidades da sua aceitação subjectiva. Assim, o artigo tenta esclarecer a partir de uma abordagem microperspectivista as implicações e consequências pedagógicas de uma viragem para a 'sociedade cognitiva'. O desenvolvimento da capacidade de 'aprendizagem expansiva' (Holzkamp) desempenha um papel central nesse processo. Manusear o conhecimento, bem como lidar com a incerteza, adquire neste entendimento ofensivo da aprendizagem grande importância biográfica. No desenvolvimento de um programa de Educação e da Formação ao Longo da Vida, há que combater através de estratégias orientadas o problema da exclusão de um número crescente de pessoas. Suprir esta lacuna de humanização é uma tarefa que compete a todas as instituições de ensino e contextos de aprendizagem.



“Campanhas visando incutir aos cidadãos europeus a visão de uma ‘learning society’ ou de uma ‘sociedade cognitiva’ são, pela sua origem e natureza, teses advogadas por elites administrativas, decorrendo do direito de iniciativa, que cabe às autoridades executivas da UE, um direito bastante sensato e consolidado por Maastricht.”

“Na verdade, aprender com intenções educativas e numa perspectiva de dedicação ao longo da vida, representa um acto de criação subjectiva do mundo, que não pode ser imposto nem transferido para quem procura e usufrui na sociedade de ‘formação qualificadora’.”

saber e ao seu aproveitamento pessoal (Livro Branco 1996, p. 5 e seguintes), passa despercebido o problema de comunicação que consiste em conquistar o Homem para a aprendizagem como uma forma de existência que vale a pena. Como membro abstracto de uma comunidade cognitiva, o formando torna-se sobretudo interessante no contexto de uma transparência sociológica. Como sugere a expressão artificial, entretanto um pouco caída em desuso, ‘organização em aprendizagem’ - a tendência para personificar estruturas sociais como sujeitos de aprendizagem pode seduzir em termos editoriais e ter, pelo menos temporariamente, pretensões de modernidade. Mas, em termos de conteúdo, falha o seu objectivo, porque ignora ou não consegue abordar o suporte da ideia que regula a actuação de uma aprendizagem apoiada na biografia. Na verdade, aprender com intenções educativas e numa perspectiva de dedicação ao longo da vida, representa um acto de criação subjectiva do mundo, que não pode ser imposto nem transferido para quem procura e usufrui na sociedade de ‘formação qualificadora’. Importa tomar precisamente em consideração este aspecto, se quisermos encarar a Educação e da Formação ao Longo da Vida como normalidade e definir a disponibilidade para a aprendizagem não como humor ou atrevimento, mas como hábito e oportunidade biográfica (Meier e Rabe-Kleberg 1993).

No entanto, não é intenção do ‘Livro Branco’ traçar pormenorizada ou vinculativamente a via para a ‘sociedade cognitiva’. Pelo contrário, o objectivo das recomendações nele contidas é mais “estimular um debate profundo para os próximos anos” (Comissão Europeia 1996, p. 81). Perante este pano de fundo, é inútil criticar os autores por ambições concepçãois que não possuem. Mas como o ‘Livro Branco’ também simboliza uma tradição, entretanto consagrada, de preparar as pessoas para uma vida de aprendizagem permanente, parece útil reconstruir à luz da microperspectiva a macroperspectiva em que repetidamente se inserem as ideias da sociedade em permanente aprendizagem e da Educação e da Formação ao Longo da Vida (Cropley 1986). Impõe-se perguntar, por conseguinte, como pode ser apreendido subjectivamente o imperativo abstracto

da aprendizagem de um espaço económico e social europeu, empenhado no desenvolvimento dos seus recursos humanos e entendido como missão de vida, pessoal e relevante. Com base na posição teórica de Holzkamp (1995), será formulada uma posição científica subjectiva.

A aprendizagem em termos de microperspectiva

Característico desta posição é a renúncia a um entendimento da aprendizagem em que esta surja como reacção organizada às expectativas de um ambiente que distribui tarefas (Holzkamp 1995, p. 12 e seguintes).

A este modelo de aprendizagem, tipicamente institucionalizado sob a forma de prelecção, uma posição científica subjectiva contrapõe o recurso activo ao mundo da ‘aprendizagem expansiva’, significando que o Homem é entendido como ‘centro de intencionalidade’. Ele próprio se propõe alargar as possibilidades de dispor sobre a sua vida e melhorar a sua qualidade. Nesse sentido, aprender é um acto ofensivo, que pretende transformar o ambiente e as condições de vida. Em termos de motivação psicológica, parte-se do princípio que uma aceitação ofensiva da ideia da aprendizagem abre a perspectiva de experienciar directamente ou antecipar a “correlação interior entre a descodificação do mundo aprendendo, o alargamento da faculdade de dispor sobre a vida e o aumento da qualidade de vida” (ibidem, p. 190).

As características de um entendimento expansivo da aprendizagem consistem, entre outras, no facto de se deslocar para o sujeito a competência de registo das necessidades de aprendizagem. Assim, a importância central da capacidade de adquirir experiências torna-se visível em correlação com o reconhecimento de um problema de aprendizagem. Em oposição a actos de aprendizagem defensivos (caso ideal), para eliminação de desvantagens, a insuficiência dos próprios pressupostos de actuação (saber, atitudes, aptidões) é avaliada como ainda não tendo sido suficientemente exploradas as faculdades pessoais de dispor sobre a vida e de a



viver. É facilmente reconhecível que, neste contexto, nem toda a “solicitação de ensinar transmitida do exterior (...) tem de ser assumida necessariamente como problema de aprendizagem” (ibidem, p. 212). Mas também se torna claro que uma abordagem da aprendizagem marcada pela relação subjectiva, actividade e auto-organização exige uma disposição cognitiva e emocional que, perante as limitações de desenvolvimento individuais e sociais mais díspares, tem primeiro de ser ‘aprendida’ - isto é, criada ou, face à pressão exercida pela eventualidade de desemprego de longa duração, readquirida (Wacker 1981).

A dimensão subjectiva da Educação e da Formação ao Longo da Vida

Por princípio, uma discriminação ou tradução da fórmula da “Educação e da Formação ao Longo da Vida” orientada para o sujeito só faz sentido se for reconhecida a associação biográfica íntima entre um ser em desenvolvimento permanente e as técnicas passíveis de adquirir para superar esse desenvolvimento (Oerter 1987). A criação de abordagens pessoais de superação, que possibilitem uma vida conseguida ao longo de todo o seu percurso, marca a aprendizagem como uma “actividade característica, pessoal, única e autogerida” (Wedemeyer 1989, p. 183). Nesta concepção, a aprendizagem como que se ‘inflama’ com os projectos e experiências do percurso de vida, as tarefas e crises da existência humana. Daí que a sua imagem como acompanhamento da vida se adapte melhor à natureza da aprendizagem relevante em termos biográficos do que um modelo conceptual que se oriente exclusivamente pela extensão temporal (Lengrand 1986).

Salientar a dimensão subjectiva da aprendizagem como acompanhamento da vida não significa de modo algum absolutizar o lado interior das relações humanas com o mundo. Se assim fosse, a utilidade da aprendizagem para a vida escalaria para o apoio de práticas de existência de natureza privada, socialmente desenraizadas, diametralmente opostas a hipóteses e motivos de uma aprendizagem ofensiva, interessada em lidar activamente com

o mundo. Relativamente a esta forma de lidar com o mundo, uma das hipóteses centrais de uma teoria de aprendizagem ofensiva diz o seguinte: a realidade dos seus contextos de vida não vai simplesmente ‘ao encontro’ das pessoas. Pelo contrário, ela é ‘construída’ em processos de debate activo com a ajuda de esquemas cognitivos e assimilada através de experiências. A isso corresponde, em termos de prática de vida, o carácter interventivo das acções de aprendizagem: o mundo pode ser, não só compreendido, como transformado. É precisamente sobre este potencial de transformação que assenta a confiança do formando em melhorar a sua situação, reconhecer correlações, poder desenvolver novos interesses e aptidões.

Tradicionalmente, entende-se que o encontro entre o mundo e a pessoa se realiza através do saber. Não é por acaso que o ‘Livro Branco’ frisa a necessidade de classificar a capacidade de desempenho e o bem-estar social de uma sociedade pelo seu grau de abertura a novos saberes e o acesso geral a estes. Se analisarmos à letra a expressão ‘sociedade cognitiva’, vemos que ela encerra um regime de saber (predominantemente) orientado para as ciências da natureza e para a tecnologia; as oportunidades de vida do indivíduo dependem da sua ‘abertura’ operacional e temática aos materiais da compreensão do mundo e da sua aplicação activa.

Implicações pedagógicas de uma ‘sociedade cognitiva’

Uma sociedade que declara o saber como característica determinante central levanta, todavia, problemas de diversos pontos de vista a uma análise pedagógica:

- ❑ O aumento maciço dos acervos de saber decorrente da investigação e da comunicação coloca cada vez maiores problemas a uma selecção consensual, ponderação e organização didáctica do saber relevante para a vida.
- ❑ Com o abalo da concepção de uma modernidade comprometida com a tradição do Iluminismo (Uhle 1993), sobretudo

“Por princípio, uma discriminação ou tradução da fórmula da ‘Educação e da Formação ao Longo da Vida’ orientada para o sujeito só faz sentido se for reconhecida a associação biográfica íntima entre um ser em desenvolvimento permanente e as técnicas passíveis de adquirir para superar esse desenvolvimento (...).”

“O aumento maciço dos acervos de saber decorrente da investigação e da comunicação coloca cada vez maiores problemas a uma selecção consensual, ponderação e organização didáctica do saber relevante para a vida.”



“Para poder alargar competências ou ocupar novos espaços de desenvolvimento são precisos desempenhos prévios ao longo do percurso de vida, que frequentemente não se conseguem recuperar.”

“A missão não consiste em tornar a escola um apêndice da indústria e do comércio, mas em utilizar os factores da indústria para tornar a vida escolar mais activa e mais rica de sentido imediato e estreitar a ligação com a vida fora da escola.”

do a ideia do saber, como meio quase inatamente autorizado de aquisição de conhecimentos e educação, é posta em causa.

□ Precisamente na ‘sociedade cognitiva’, abordagens e formas de manifestação do saber concorrentes, lutam por reconhecimento. O lidar com a pluralidade e a diversidade de perspectivas, com opiniões de sentido contrário e ofertas de valor contrário, submete uma concepção moderna da educação a provações mais duras que, por exemplo, o processamento dos aspectos puramente quantitativos da ‘absorção de informações’.

□ Se for verdade, como afirma Mitscherlich (1963, p. 31), que uma “definição dinâmica” da educação a caracteriza como um “movimento coordenado de busca”, que não se pode transformar em certeza dogmática, a responsabilidade pedagógica aconselha uma aproximação, em particular, da aprendizagem escolar, às peculiaridades, mas também, oportunidades, de uma ‘incerteza doseada’.

□ Quem fala de uma ‘sociedade cognitiva’, arrisca-se a ser criticado por ignorar a totalidade das relações vitais e formas de expressão humanas, a sua disposição global para actuar e aprender e por se agarrar a um ideal de competências e de educação “cerebral”.

□ O recurso ao saber e o seu aproveitamento biográfico não representam uma qualificação de vida livremente disponível, com a mesma estrutura em todos os meios sociais. Para poder alargar competências ou ocupar novos espaços de desenvolvimento são precisos desempenhos prévios ao longo do percurso de vida, que frequentemente não se conseguem recuperar. Nessa medida, a sociedade cognitiva apresenta de facto traços quase corporativos. O Livro Branco fala de uma clivagem entre “os que sabem e os que não sabem” (Comissão Europeia 1996, p. 26).

Que conclusões se podem retirar das implicações sociais e pedagógicas de uma ‘sociedade cognitiva’, esboçadas a título de exemplo, para o segmento subjectivo de um programa de Educação e da Formação ao Longo da Vida? Mais uma vez, só poderão ser referidos alguns aspectos;

Künzel e Böse (1995) debatem o tema em maior pormenor.

Consequências para um programa de Educação e da Formação ao Longo da Vida

1. Sequência temporal. A ideia de Educação e da Formação ao Longo da Vida abrange a totalidade do desenvolvimento humano e pode ser caracterizada, do ponto de vista da biografia de aprendizagem subjectiva, pela colocação em pé de igualdade das experiências de ensino escolar e extra-escolar. Determinante para a importância de contextos de aprendizagem no percurso de vida é o grau em que estes permitem a aprendizagem expansiva em abono do alargamento de possibilidade de actuação pessoal (Holzkamp 1995, p. 492).

2. Integração espacial. A Educação e da Formação ao Longo da Vida percorre todos os sectores, papéis e locais em que o sujeito pode processar e configurar a realidade através de actos. Do ponto de vista da unidade pessoal e da preservação da identidade, a separação entre profissão e lazer, esfera pública e privada não se revela sustentável no sentido de espaços de aprendizagem próprios. O ser humano integra os seus contextos vitais de acordo com os seus interesses e projectos existenciais; uma distinção entre formação geral e profissional contrariaria o carácter de uma aprendizagem expansiva que abrangesse a totalidade da vida, o mesmo acontecendo com o isolamento de espaços de educação individuais do resto da vida.

3. A escola como realização de vida. John Dewey (1993, p. 408) forneceu já em 1915 a fórmula clássica do papel vital da escola: “A missão não consiste em tornar a escola um apêndice da indústria e do comércio, mas em utilizar os factores da indústria para tornar a vida escolar mais activa e mais rica de sentido imediato e estreitar a ligação com a vida fora da escola.”

4. O saber como recurso. Através da aprendizagem expansiva, o ser humano



explora o 'seu' mundo, recorrendo a saberes de mais variada origem, tipo e validade. Uma aprendizagem sob a forma 'ao longo da vida' pressupõe o manuseio virtuoso de recursos de saber que se tornam cada vez mais próximos com o aperfeiçoamento das redes das tecnologias de informação. Mas esse virtuosismo não pode ser limitado às suas dimensões operacionais, pois ela caracteriza, no fim de contas, a competência abrangente para se certificar do saber, mas também das diversas formas com que se manifesta a incerteza. A infra-estrutura de um acesso ilimitado à informação ainda não constitui em si um sistema de recursos proveitoso à Educação e à Formação ao Longo da Vida primariamente pelo seu potencial técnico. Como parte integrante de um espectro de oportunidades de aprendizagem individuais e perspectivas de concretização, ele terá de ser integrado a partir da razão controladora do indivíduo e trabalhado selectivamente.

5. Validação de saber pessoal. Um recurso ofensivo, mas subjectivamente controlado, às possibilidades de saber e aprendizagem da nossa civilização científica multicultural aumenta consideravelmente a multiplicidade de relações pessoais com o mundo e as 'técnicas de existência'. Com ele alarga-se simultaneamente o acervo, digno de validação, das experiências humanas e dos instrumentos de desenvolvimento. A Educação e a Formação ao Longo da Vida desafia a nossa fantasia e generosidade para validar formas de saber pessoais como documentação de uma vida conseguida e a equipará-las a produtos de aprendizagem formais através de regulamentações de equivalência de grande alcance.

6. A exclusão como lacuna de humanização. A ideia de uma humanização da nossa vida através do recurso a uma larga escala de possibilidades de aprendizagem é profundamente contrariada quando estas deixam de estar à disposição de um número cada vez maior de pessoas, em resultado de uma mecânica de distribuição social cada vez mais dura. As mensagens eufemísticas incorporadas no anúncio de uma 'sociedade com dimensão social' não conseguem escamotear esse facto. A mobilização geral no sentido da Educação e da Formação ao Longo da Vida, o desenvolvimento de um clima

de formação contínua normativa cada vez mais denso, têm de ser taxados com escárnio, até com rejeição aberta por aqueles que, por causa do desemprego de longa duração e outras formas de marginalização, (já) não são considerados para acções de educação e formação 'criadoras de riqueza'. Para esses beneficiários potenciais da Educação e da Formação ao Longo da Vida, afastados do trabalho, a expressão 'barreira de formação' é um acidente conceptual que esconde, na verdade, os processos individuais de decepção, autodistanciamento, até de oposição à educação e à formação (Axmacher 1990), em que desembocam muitas vezes uma tolerância social e política de oportunidades de educação e formação desiguais.

Num estudo recentemente concluído (Künzel e Böse 1995), o autor apresentou propostas de "estratégias de motivação para a Educação e a Formação ao Longo da Vida". A promoção da formação contínua é uma dessas estratégias. A tematização da formação contínua como objecto de um esforço promocional significa simultaneamente tomar conhecimento da intenção e grau das esperanças da sociedade quanto à participação em acções de formação contínua, bem como interessar-se pelos mecanismos sociais que impedem ou desencorajam determinados grupos de pessoas de participar, ignorando-os ou afastando-os do mercado de formação contínua com o consentimento tácito da opinião pública. A promoção da formação contínua deve-se debruçar sobre a representação destes factores de impedimento ou de desencorajamento e sobre as oportunidades que permitem encontrar vias de acesso a uma aprendizagem que não parece interessar nem o grupo de pressão social nem os defensores de objectivos de promoção cultural. Uma tal estratégia só pode 'fazer' sentido se apoiar os movimentos de procura e os projectos biográficos que as pessoas, confiando nas possibilidades da formação, tomam em consideração, mesmo quando os acessos lhes são dificultados ou as perspectivas de aplicação distorcidas (Künzel e Böse 1995, p. 6 e seguintes).

Com a orientação de estratégias de motivação para os adultos ou para a formação contínua, já se está a verificar, no

"A ideia de uma humanização da nossa vida através do recurso a uma larga escala de possibilidades de aprendizagem é profundamente contrariada quando estas deixam de estar à disposição de um número cada vez maior de pessoas em resultado de uma mecânica de distribuição social cada vez mais dura."



entanto, uma limitação do conceito biográfico da Educação e da Formação ao Longo da Vida, expressamente rejeitada neste artigo. Possibilitar a aprendizagem expansiva ao longo da vida é a missão

de todas as instituições de ensino e contextos de aprendizagem que se empenham em contribuir para a humanização, não só na Europa, da existência moderna.

Bibliografia

Axmacher, D. (1993), *Widerstand gegen Bildung*, Weinheim, Beltz

Cropley, A. J. (1986), *Lebenslanges Lernen*, em: Sarges, W. e Fricke, R. (Editores), *Psychologie für die Erwachsenenbildung*, Verlag Dr. Hogrefe, Göttingen, pp. 308-312

Dewey, J. (1993), *Demokratie und Erziehung*, Weinheim, Beltz

Comissão Europeia (1996), *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxemburgo, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Faure, E. et al. (1972), *Learning to be. The world of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO

Holzkamp, K. (1995) *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen*, Frankfurt/New York, Campus

Künzel, K. e Böse, G. (1995), *Werbung für Weiterbildung, Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen*, Neuwied, Luchterhand

Lengrand, P. (1996), *Areas of Learning Basic to Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press

Meier, A. e Rabe-Kleberg, U. (1993), *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*, Neuwied, Luchterhand

Mitscherlich, A. (1963), *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*, Frankfurt, Suhrkamp

Wacker, A. (Editores) (1981), *Vom Schock zum Fatalismus? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit*, Frankfurt, Campus

Wedermeyer, Ch. A. (1989), *Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne*, Weinheim, Beltz

Oerter, R. (1987), *Der ökologische Ansatz*, in: Oerter, R. e Montada, L. (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Munique/Weinheim 1987², Psychologie Verlags Union, pp. 87-128

Uhle, R. (1993), *Bildung in Moderne- Theorien*, Weinheim, Beltz