

Capacidade social de aprendizagem

Quatro ensaios sobre inovação e aprendizagem em sistemas sociais

Etienne Wenger, Investigador sobre comunidades de prática e aprendizagem social

Resumo: A capacidade inovadora e a difusão da inovação constituem uma propriedade do sistema social que depende da sua capacidade de aprendizagem. Os quatro ensaios que se seguem esboçam alguns componentes fundamentais de uma disciplina social de aprendizagem aplicada à capacidade de aprendizagem dos sistemas sociais complexos. Exploram as dinâmicas sociais dos espaços de aprendizagem, a ética social da participação nos espaços de aprendizagem, a arte social de facilitar a aprendizagem e o desafio sistémico de maximizar a capacidade de aprendizagem.

- **Espaços sociais de aprendizagem (*social learning spaces*).** A capacidade de aprendizagem depende das pessoas e das suas interações. Livros, documentos, sítios na Internet e motores de busca desempenham um papel importante de fornecimento de informação, mas não bastam. Centrando-me no lado humano da aprendizagem e da inovação, discuto as qualidades daquilo a que chamo «espaços sociais de aprendizagem», locais de encontros genuínos entre pessoas que aprendem, onde elas podem utilizar a sua experiência da prática (*experience of practice*).
- **Cidadania da aprendizagem (*learning citizenship*).** O comportamento exigido por espaços sociais de aprendizagem produtivos é um compromisso substancial, mas que não pode ser imposto. Requer uma vontade de participar – uma ética da aprendizagem a que chamo «cidadania da aprendizagem».
- **Artistas sociais (*social artists*).** Os espaços sociais de aprendizagem são muito sensíveis às dinâmicas sociais. É frequente os espaços de aprendizagem bem sucedidos reflectirem o esforço de pessoas que inspiram a cidadania e abordam as dinâmicas sociais da aprendizagem. Chamo «artistas sociais» a estas pessoas capazes de facilitar essas dinâmicas subtis e complexas.
- **Governança da aprendizagem (*learning governance*).** Os espaços sociais de aprendizagem fazem parte de sistemas sociais mais vastos nos quais a capacidade de aprendizagem depende de todos os tipos de pequenas e grandes decisões e escolhas que influenciam a aprendizagem, tanto local como sistemicamente. Como guia para a configuração destes processos decisoriais, discuto alguns princípios de «governança» orientados para a maximização da capacidade de aprendizagem em sistemas sociais.

O interesse por estes factores reflecte uma mudança no modo como a aprendizagem é entendida, desde a aquisição de um currículo até um processo inerente à nossa participação em sistemas sociais. O reforço da capacidade de aprendizagem destes sistemas sociais está a tornar-se uma preocupação urgente neste mundo em que enfrentamos desafios de aprendizagem intimidantes.

Palavras-Chave: aprendizagem social; cidadania da aprendizagem; artistas sociais; governança da aprendizagem; sistemas sociais.

Abstract: Innovative capacity and the spread of innovation are a property of social system that depends on its learning capacity. The four essays in this piece outline some fundamental components of a social discipline of learning applied to the learning capacity of complex social systems. They explore the social dynamics of learning spaces, the social ethics of participating in learning spaces, the social art of enabling learning, and the systemic challenge of maximizing learning capacity:

- **Social learning spaces.** Learning capacity depends on people and their interactions. Books, documents, websites, and search engines play an important role in providing information, but they are not enough. Focusing on the human side of learning and innovation, I discuss the qualities of what I call “social learning spaces,” places of genuine encounters among learners where they can engage their experience of practice.
- **Learning citizenship.** The behavior required for productive social learning spaces is a substantial commitment, but it cannot be imposed. It requires a willingness to participate—an ethics of learning, which I call “learning citizenship.”
- **Social artists.** Social learning spaces are very sensitive to social dynamics. Successful learning spaces often reflect the work of people who provide inspiration to citizenship and address the social dynamics of learning. I call the people who are good at facilitating these subtle and complex dynamics “social artists.”
- **Learning governance.** Social learning spaces are part of broader social systems in which learning capacity depends on all sorts of small and big decisions and choices that affect learning both locally and systemically. As a guide to the configuration of these decision processes, I discuss some principles of “governance” oriented toward maximizing learning capacity in social systems.

Interest in these factors reflects a shift in the way learning is understood, from the acquisition of a curriculum to a process inherent in our participation in social systems. Increasing the learning capacity of these social systems is becoming an urgent concern in a world where we face daunting learning challenges.

Keywords: social learning; learning citizenship; social artists; learning governance; social systems.

Capacidade social de aprendizagem

Quatro ensaios sobre inovação e aprendizagem em sistemas sociais

Índice

Resumo.....	1
Introdução.....	2
Espaços sociais de aprendizagem.....	4
Variedade de espaços sociais de aprendizagem	4
Rigor da inquirição num espaço social de aprendizagem	5
Aprendizagem como parceria.....	7
Cidadania da aprendizagem.....	9
Aprendizagem como cidadania.....	9
Ética da identidade	10
Estimular a cidadania da aprendizagem.....	11
Artistas sociais.....	11
Artistas sociais como líderes	12
Acolher paradoxos.....	12
Reconhecer artistas sociais	14
Governança da aprendizagem	14
Governança emergente e supervisora.....	14
<i>Accountability</i> vertical e horizontal.....	16
Configurar a capacidade social de aprendizagem.....	17
Conclusão: mudança de mentalidade no que toca à aprendizagem.....	20
Agradecimentos	20

Introdução

Os ensaios seguintes contêm algumas reflexões sobre o meu envolvimento na EQUAL, uma iniciativa do Fundo Social Europeu destinada a estimular a inovação social. A fim de apoiar a difusão da inovação social pelos projectos, a EQUAL lançou algumas comunidades de prática e organizou acontecimentos para os participantes aprenderem em conjunto. Esta capacidade de organizar a aprendizagem num sistema social complexo é, em si, uma importante realização. É menos visível do que os 188 projectos e as 320 soluções codificadas que foram anunciados como resultados da iniciativa¹. E ainda é uma capacidade recente, sem dúvida. Porém, se fornecer uma base para novos projectos e iniciativas visando a inovação social, no contexto do Fundo Social Europeu e para lá dele, é bem possível que represente o legado mais fértil da EQUAL.

Recorrerei ao exemplo da inovação social para reflectir em alguns elementos essenciais da capacidade social de aprendizagem. Utilizarei o caso da iniciativa EQUAL bem como a minha experiência mais vasta em sistemas de aprendizagem social em grande escala nos sectores privado e público. Baseio esta reflexão nas minhas próprias ideias acerca do que a iniciativa estava a tentar realizar, sem pretender que tudo o que descrevo aqui se tenha concretizado plenamente (embora tenha sido um bom começo e se tivesse podido fazer muito mais se a iniciativa tivesse continuado). Os elementos da capacidade de aprendizagem que sublinho são pertinentes para a inovação social, o objectivo da EQUAL, mas também para todos os desafios de aprendizagem social em grande escala, tanto em empresas como no sector público, incluindo organismos governamentais, de educação, de saúde ou de desenvolvimento internacional.

¹ Números relativos a Portugal

Espaços sociais de aprendizagem

A inovação social exige que se investigue o que resulta na prática. Que ideias vale a pena seguir? Que diferença fazem? Que potencial possuem para outras aplicações? A aprendizagem entre pares (*peer-to-peer learning*) centrada na prática permite que os participantes, mantendo-se sensíveis a cada contexto, distingam as inovações a adoptar em grande escala. A negociação necessária depende daquilo a que chamarei «espaços sociais de aprendizagem» (*social learning spaces*). Trata-se de receptáculos sociais (*social containers*) que facilitam interações genuínas entre participantes, que podem trazer ao processo de aprendizagem tanto a sua experiência da prática como a vivência de si próprios nessa prática.

Variedade de espaços sociais de aprendizagem

Os espaços sociais de aprendizagem podem assumir várias formas. O esforço de desenvolvimento de uma série de comunidades de prática, levado a cabo pela iniciativa EQUAL, destinava-se a criar espaços de aprendizagem entre todos os projectos e países envolvidos. Quando funcionam bem, as comunidades de prática são exemplos perfeitos de espaços sociais de aprendizagem. O espaço de aprendizagem de uma comunidade constrói-se por intermédio de uma história de aprendizagem conjunta ao longo do tempo. O compromisso decorre da identificação com um domínio comum de interesse e com outras pessoas que partilham essa identificação com o domínio. Há continuidade suficiente para desenvolver um repertório comum de linguagem, conceitos e instrumentos de comunicação que permitem discutir a prática. Tudo isto contribui para a criação de relações e de confiança que facilitam uma inquirição conjunta da prática (*joint inquiry into practice*).

Contudo, é possível descobrir características semelhantes noutros tipos de espaços, que talvez exijam um compromisso menos intenso. Esses espaços podem ser de curta duração, como uma boa conversa ou um *workshop* bem concebido. Por exemplo, realizámos um *workshop* para dirigentes comunitários na EQUAL em que o principal motor de aprendizagem foi uma reflexão sobre a prática que ligava os participantes, através da sua própria experiência, às suas comunidades. O valor de aprenderem em conjunto desta maneira ajudou os participantes a aprofundarem a sua compreensão dos espaços sociais de aprendizagem que estavam a tentar promover. Às vezes, quando as relações são mais vagas, os espaços sociais de aprendizagem ocorrem em bolsas. Por exemplo, os «repórteres sociais» na conferência final da EQUAL tentaram criar espaços sociais de aprendizagem em paralelo com o programa formal da conferência. Estavam a utilizar novas tecnologias de *media* quer para possibilitar conversas directas com e entre participantes nas salas de entrada e corredores, quer para as publicar imediatamente na Internet, na expectativa de estimular mais conversas.

Nem todos os contextos de aprendizagem equivalem a espaços sociais de aprendizagem. Um espaço de instrução é estruturado por um instrutor e um currículo predefinido. Um projecto académico tende a encarar o conhecimento como algo que deve ser transformado em objecto. Os espaços informativos – como relatórios, livros ou sítios na Internet estáticos – apoiam a documentação de práticas (as chamadas «melhores práticas») em vez das interações entre participantes. Os encontros de serviço com profissionais podem estimular a aprendizagem, embora esta ocorra normalmente num único sentido. Todos estes contextos de aprendizagem podem criar valor, mas raramente constituem um encontro entre parceiros de aprendizagem. Note-se que, em circunstâncias adequadas, também podem transformar-se em espaços sociais de aprendizagem: uma sala de aula gerida por um professor muito bom pode ser tão atraente que os alunos e o professor acabam por criar um espaço social de aprendizagem; um encontro de serviço pode tornar-se uma parceria de aprendizagem bilateral; um sítio na Internet pode ser interactivo ao ponto de permitir que os participantes se sintam a aprender uns com os outros. É só caso a

caso e pragmaticamente que se pode decidir se um contexto de aprendizagem é ou deve constituir um espaço social de aprendizagem.

Rigor da inquirição (*inquiry*) num espaço social de aprendizagem

Termos como «experiência» e «prática» parecem muitas vezes associados a falta de rigor. Apesar de a produção de conhecimento vivenciável na experiência da prática acarretar uma *accountability*² diferente do conhecimento tradicional baseado na investigação, há rigor nessa produção. Envolve uma disciplina de inquirição (*inquiry*) que assume a prática como lugar de conhecimento e a pessoa como veículo de cognoscibilidade (*knowledgeability*). É útil começar por explorar este rigor dual dos espaços sociais de aprendizagem:

- **Conhecer como prática.** Um espaço social de aprendizagem não é uma inquirição desinteressada que só é bem sucedida se conseguir objectivar o conhecimento ou «documentar» formalmente a prática. O conhecimento não é um objecto separado das pessoas que o produziram nem sequer o processo de o produzir. Faz parte do empenho mútuo por meio do qual os participantes aperfeiçoam e expandem a sua experiência da prática. Note-se que o enfoque na prática nos espaços sociais de aprendizagem não se define em oposição à documentação ou ao conhecimento baseado na investigação. A avaliação da inovação social, por exemplo, exige muitas vezes a recolha sistemática de dados e uma análise do tipo da análise baseada na investigação. É frequente os próprios praticantes elaborarem documentos de reflexão, conceitos e outra reificação. Contudo, se são incorporados na inquirição de um espaço social de aprendizagem, o conhecimento objectivado ou a prática documentada devem ser integrados na experiência da prática. Por outras palavras, o seu significado depende da capacidade de os participantes negociarem a sua pertinência para contextos de prática.
- **Conhecer como identidade.** Um enfoque na prática significa que o conhecimento faz parte do compromisso com o mundo. Conhecer é uma experiência vivenciada. É pessoal, não no sentido de ser menos válida ou objectiva, mas no sentido de exigir uma vivência de empenho por parte de uma pessoa. A capacidade de empenho depende tanto das competências como da posição no mundo. Por conseguinte, a cognoscibilidade é uma forma de identidade ancorada na prática. Num espaço social de aprendizagem, os participantes empenham a sua identidade na inquirição. Utilizam o seu próprio ser – história pessoal, relações e aspirações – como veículos para a aprendizagem. Visam a aprendizagem como uma mudança na sua capacidade de participar no mundo, como uma transformação da sua identidade.

Para se tornar uma inquirição rigorosa em qualquer espaço social de aprendizagem, este enfoque dual na prática e na identidade terá de manifestar-se de duas maneiras: na *accountability* da aprendizagem para a experiência dos participantes (a experiência vivida que a aprendizagem tem

² N.T. O conceito de *accountability* tem vindo ser traduzido por «responsabilidade de prestar contas»/«transparência», termos que não reflectem nem esgotam o sentido, bem mais amplo, que tem vindo a assumir. Com efeito, *accountability* designa uma componente central da boa governação, cuja premissa básica é assegurar que os processos de tomada de decisão e de execução decorrem de uma maneira aberta, inclusiva e responsável. Trata-se de assegurar uma resposta tanto interna como externa aos três componentes básicos da *accountability*:

- responsabilização (*being held to account*) - os participantes estão cientes do que lhes é exigido para atingirem os seus objectivos, pois existem regras e normas claramente estabelecidas;
- prestação de contas (*giving an account*) - os participantes estão obrigados a demonstrar que o trabalho foi conduzido de acordo com as regras e as normas ou a demonstrar de forma clara e imparcial os resultados e o desempenho face ao estipulado e/ou aos objectivos fixados;
- tomar em conta/transparência (*taking account*) - é possível demonstrar publicamente os motivos pelos quais se tomou determinada decisão ou se realizou determinada acção pois o *feedback* dos participantes é cuidadosamente tomado em consideração.

de facilitar) e na *expressabilidade* (*expressibility*) da experiência (o modo como a experiência concreta dos participantes se pode integrar no processo de aprendizagem).

Accountability

O processo de inquirição nos espaços sociais de aprendizagem tem de produzir conhecimento vivenciável – isto é, conhecimento que seja significativo porque permite novas formas de empenho no mundo. Esta *accountability* para com o conhecimento vivenciável inclui tanto a pertinência do conhecimento para a prática como a capacidade de o indivíduo se transformar na pessoa que concretizará o processo de conhecer.

- ***Accountability para com a prática.*** A aprendizagem torna-se conhecimento na medida em que responde à experiência de empenho na prática e a altera. Neste sentido, a prática actua como o currículo de um espaço social de aprendizagem: os desafios da prática são o motor da aprendizagem e as experiências da prática fornecem recursos para a aprendizagem.
- ***Accountability para com a identidade.*** Uma *accountability* para com a prática parece enfatizar os aspectos «práticos» – o conhecimento instrumental e técnico. Porém, trata-se de uma visão muito estreita da prática. Na vida real, ser capaz de se empenhar na prática envolve um conjunto muito mais amplo de requisitos, incluindo a capacidade de descobrir significado em actividades ou de se empenhar competentemente com as outras pessoas envolvidas. Aprender num espaço social de aprendizagem abarca todos os aspectos do acto de conhecer pertinentes para uma pessoa que pode actuar de forma significativa e competente. Esta *accountability* para com a prática inclui formas de ser, de se comportar e de falar. Envolve aspectos como a eficácia, a legitimidade, valores, ligações e poder, típicos do empenho no mundo humano.

Expressabilidade

Alcançar a responsabilidade associada aos espaços sociais de aprendizagem exige um correspondente rigor de expressabilidade: os participantes devem ser capazes de expressar a sua experiência da prática e quem são nessa experiência, de modo a que isso possa servir como a essência da aprendizagem.

- **Expressabilidade da prática.** Os participantes devem ser capazes de trazer a sua experiência da prática para o espaço de aprendizagem e possibilitar o acesso recíproco a essa experiência. O empenho na prática é complexo, dinâmico e improvisatório. Inclui episódios narrativos e momentos de experiência que não formam um corpo coerente de conhecimento. Possui muitos elementos tácitos. Aqui, tácitos não quer dizer inexpressáveis, mas significa que a comunicação exige um empenho mútuo suficiente para se negociar um contexto de experiência partilhado. Isto pode ser fácil se os participantes já partilham uma grande parte do contexto, ou pode exigir um esforço substancial se os contextos são muito diferentes. Havendo um contexto comum suficiente, poucas palavras podem exprimir imenso. Imaginemos dois violinistas que discutem o *vibrato* de um aluno ou dois técnicos que analisam o cheiro de uma máquina avariada. Podem estar juntos, ao telefone ou *online*. É a experiência comum que serve de principal recurso de comunicação. Só então os participantes podem começar a explorar o que sabem, o que não sabem, o que sabem mais ou menos ou o que podem aprender juntos. Por conseguinte, a expressabilidade da experiência vivida como forma de empenho social é essencial ao rigor da inquirição num espaço social de aprendizagem.
- **Expressabilidade da identidade.** Na prática, a cognoscibilidade é sempre uma experiência pessoal, que inclui os aspectos físicos e as emoções, bem como a cognição. O nível de envolvimento pessoal varia com os contextos de prática, evidentemente, mas influencia a maneira como nos vemos, porque localizamos sempre o que estamos a fazer na experiência

mais vasta da vida. No acto de tornar esta experiência passível de ser discutida, há uma disciplina. Além disso, a nossa identidade é definida através de muitos contextos, que nem sempre estão simplesmente activos. É impossível prever de uma maneira simples quais destes contextos irão ser pertinentes e de onde irão brotar ideias significativas. Na verdade, é frequente as ideias novas provirem de uma mistura de perspectivas, da passagem de uns contextos a outros e, portanto, de novas maneiras de olhar para as coisas. Logo, a expressabilidade da plena identidade dos participantes, em todas as suas áreas de experiência e identificação, é uma importante condição para a riqueza e o significado da inquirição.

A *accountability* e a expressabilidade podem estar em conflito. Num determinado espaço social de aprendizagem, uma forte conexão numa área pode tirar o lugar ou impedir a expressabilidade de outras áreas da identidade de uma pessoa e da *accountability* para com outros contextos. Dois cientistas com grande experiência de aprendizagem de um problema podem ter dificuldade em exprimir a sua experiência enquanto músicos ou progenitores, porque a intensidade da conexão científica rouba espaço ao músico ou ao progenitor, podendo chegar mesmo a excluí-lo, mesmo em casos em que existe a possibilidade de se tornar uma fonte pertinente de ideias.

Este rigor sugere duas questões que devem estar presentes no desenvolvimento de qualquer espaço social de aprendizagem. Em primeiro lugar, que experiência deve a inquirição ser capaz de induzir a fim de abrir possibilidades significativas de empenho na prática? Em segundo lugar, como pode o espaço tornar expressáveis todos os aspectos das vidas dos participantes susceptíveis de contribuir para a inquirição à medida que ela se processa?

Aprendizagem como parceria

Para alcançarem um elevado nível de expressabilidade e de *accountability* mútuas, os participantes num espaço social de aprendizagem necessitam de se reconhecer uns aos outros como parceiros de aprendizagem por intermédio da experiência que trazem a esse espaço. Precisam de reconhecer o praticante em cada participante. Quer tenham ou não um igual domínio do assunto, devem ser capazes de negociar a pertinência mútua da respectiva experiência. São «pares» num sentido muito amplo e prático do termo. Este reconhecimento constitui a base de um compromisso mútuo com a aprendizagem, compromisso esse que pode ser explicitado mas que, mais frequentemente, permanece implícito, expressando-se na sua concretização.

Compromisso com a sinceridade: o valor da confiança orientada pela prática

A expressabilidade da prática exige muita sinceridade e esta atitude baseada na prática constitui um pilar da disciplina do espaço social de aprendizagem. Mas não é necessariamente fácil. A teoria e a política são claras, mas a prática é confusa, improvisada e exige sempre discernimento. É constituída por fragmentos de experiência que não são necessariamente coerentes. Trata-se de uma condição para a sua eficácia, mas também de algo que dificulta a partilha, não apenas devido à dificuldade de expressar o que acontece realmente, mas também porque existe uma vulnerabilidade pessoal inerente no acto de franquear a porta à reflexão sobre o carácter confuso da prática. É fácil a pessoa sentir que a sua identidade pessoal está em jogo. O empenho no conhecimento tal como é vivido na prática exige muita confiança.

A prática é sempre complexa e dinâmica. É difícil e estimulante. Na prática, não existem super-heróis que avançam sem dificuldade. Por isso, quando os praticantes deixam de ser tão reservados uns com os outros, quando se reconhecem mutuamente como co-praticantes, a sinceridade transforma-se quase em alívio. Existe um desconforto confortável no refúgio partilhado da autenticidade. Então, a sinceridade pode tornar-se uma aspiração mútua. É uma forma de proximidade – a sinceridade reforçada pela sua reciprocidade, pelos seus efeitos na parceria e pela possibilidade de aprendizagem conjunta. Tenho visto muitas comunidades

inicialmente aterrorizadas com a possibilidade de exporem a sua prática a outros praticantes modificarem a sua atitude com o tempo e acabarem por adoptar uma sinceridade total. Essa mudança baseava-se na qualidade de conversas que passavam a ser possíveis quando a sinceridade abria a janela para a prática. Os participantes tinham sentido que a partilha dos desafios reais que enfrentavam na prática era a melhor maneira de desencadear uma aprendizagem colectiva significativa. Há que reconhecer que situações destas implicam muitas vezes a necessidade de alguns indivíduos corajosos assumirem a liderança e desencadearem o processo. Porém, com o tempo, a confiança passa a ser uma propriedade do espaço social de aprendizagem, e não meramente uma atitude dos indivíduos uns para com os outros.

Compromisso com a franqueza: reformular histórias de prática

Os espaços sociais de aprendizagem envolvem um processo aberto de aprendizagem. Os participantes contribuem com as suas perspectivas na expectativa de que alguma coisa brote da miscelânea. Ninguém consegue dirigir o processo pois não se sabe de onde irão sair ideias significativas. Quando o empenho na prática é o currículo, o processo de aprendizagem deve desenvolver-se a partir das interacções entre participantes. O empenho mútuo e a negociação tornam-se maneiras de as pessoas elaborarem um entendimento partilhado e aprofundado da situação em questão. Ao escutar e dar voz a múltiplas experiências da prática, a interacção das diversas perspectivas reformula muitas vezes as histórias iniciais. Nesses casos, a conversa dos praticantes ultrapassa a partilha de sugestões e de boas práticas, tornando-se um compromisso partilhado com uma inquirição aberta (*open inquiry*).

Encaminhar a inquirição desta forma significa abandonar a nossa zona de conforto. Identificamo-nos fortemente com a nossa experiência da prática e a sua interpretação. Torna-se parte de quem somos. Reformular as nossas histórias também é reformular quem somos. Aprender, e a necessidade concomitante de desaprender, é uma jornada pessoal, implicando nascimento e morte, resistência e determinação, dúvidas e inspiração. Mas, mais uma vez, este compromisso de re-compreender a prática e de descobrir novas perspectivas através das interacções pode ser reforçado quando é mútuo. Quando se desencadeia, o espírito da inquirição é contagiante. Torna-se uma propriedade do espaço social de aprendizagem.

Abrir e manter espaços sociais de aprendizagem bem sucedida com tal profundidade de reflexão não é fácil. As conversas podem facilmente continuar a ser superficiais e unidimensionais. Os assuntos difíceis podem degenerar em conflitos. Muitas comunidades de prática esforçam-se por criar um compromisso suficiente e algumas acabam por falhar. Existem muitos obstáculos psicológicos, sociais e organizacionais. Os ensaios seguintes exploram outros aspectos que descobri serem factores de êxito.

Cidadania da aprendizagem

A aprendizagem não é algo que acontece nas nossas cabeças. Acontece em espaços sociais e através de espaços sociais. À medida que nos empenhamos em espaços de aprendizagem e circulamos entre eles, transportamos connosco quem somos. A nossa jornada constitui uma trajectória de identidade, que envolve quer a participação em espaços específicos quer as conexões entre esses espaços. Tanto as pessoas como os espaços sociais possuem histórias, mas essas histórias não são paralelas. Entrecruzam-se numa espécie de trama social. Os espaços sociais de aprendizagem e as trajectórias individuais constituem duas dinâmicas distintas da aprendizagem, mas interagem. A sua complementaridade dinâmica é crucial para a capacidade de aprendizagem e o potencial de inovação de um sistema social.

Aprendizagem como cidadania

À medida que participamos em diversos espaços sociais de aprendizagem, as nossas acções influenciam a natureza desses espaços. Também influenciam as pessoas com quem interagimos, que, por sua vez, pertencem a outros espaços sociais. Por conseguinte, o nosso comportamento de aprendizagem pode influenciar a capacidade de aprendizagem de toda uma paisagem de espaços sociais de aprendizagem. Chamo «cidadania da aprendizagem» (*learning citizenship*) ao modo como gerimos a nossa participação no interior e através desses espaços. A cidadania da aprendizagem pode assumir diversas formas:

- **Empenho (*engagement*)**. No essencial, a cidadania da aprendizagem exprime-se pela qualidade do nosso empenho nos espaços de aprendizagem em que participamos. Em alguns, somos actores centrais; noutros, quase não actuamos. Em alguns, somos especialistas; noutros, somos principiantes. Actuamos como cidadãos da aprendizagem (*learning citizens*) quer quando formulamos uma questão pertinente, quer quando apresentamos um caso interessante, quer quando examinamos uma hipótese, quer quando falamos de algo pertinente que acabámos de ler. Quando trazemos para a mesa a nossa experiência, estimulamos a aprendizagem e estabelecemos relações com as outras pessoas.
 - O alcance e qualidade do nosso empenho em diversos espaços de aprendizagem é a maneira mais óbvia de podermos influenciar a aprendizagem, tanto a nossa como a das outras pessoas.
- **Seguir em frente (*moving on*)**. A decisão de abandonar um espaço de aprendizagem é tão significativa como a decisão de entrar e se empenhar nele. Permite-nos seguir em frente com a nossa vida. Influencia tanto a nossa trajectória como o espaço de aprendizagem que deixamos para trás.
 - Desaprender e renunciar são aspectos essenciais da capacidade de seguir em frente e inovar.
- **Intermediar (*brokering*)**. Todos nós participamos em múltiplos espaços sociais de aprendizagem. Influenciamos as relações entre espaços quando transportamos (ou não transportamos) a nossa aprendizagem de um espaço para outro. Em alguns casos, desempenhamos um papel fundamental de intermediário quando importamos ou exportamos ideias ou desafios significativos através das fronteiras entre espaços. Essa actividade de intermediação pode mesmo remodelar essas fronteiras quando, por exemplo, desencadeia interacções substanciais entre os espaços envolvidos.
 - Intermediar é importante porque adensa a trama de um sistema social. É frequente a inovação ocorrer em fronteiras onde as coisas se combinaram de novas maneiras.

- **Convocar (*convening*).** Às vezes, estamos numa posição privilegiada para distinguir o potencial de um espaço social de aprendizagem que ainda não existe, e essa posição confere-nos legitimidade para nos lançarmos na sua criação. Iniciamos uma conversa, marcamos uma reunião ou convocamos uma comunidade que necessita de ser criada.

→ Convocar é um dos actos mais significativos da cidadania da aprendizagem em termos de abrir novas possibilidades para aprender e legitimar a necessidade de tratar de um assunto.

A nossa postura em relação à cidadania da aprendizagem influencia os espaços em que entramos, que criamos, ligamos ou abandonamos, bem como a nossa própria aprendizagem. Isto é verdade independentemente de podermos ou não escolher a nossa participação e a forma que ela assume, independentemente de sermos meros participantes ou de assumirmos a liderança ao fazer com que as coisas aconteçam. A cidadania da aprendizagem é importante em qualquer circunstância. A qualidade real do nosso empenho (mesmo quando começa por ser submissão ou rebelião) é algo que podemos modular - com efeitos profundos no potencial de aprendizagem dos espaços sociais.

Ética da identidade

Com o termo «cidadania da aprendizagem», pretendo sublinhar que a aprendizagem possui uma dimensão ética: a nossa participação tem efeitos tanto locais como sistémicos. Não utilizo o termo «cidadania» para sugerir que alguns são cidadãos e outros não, que a cidadania da aprendizagem é um clube de elite. Todos nós somos cidadãos da aprendizagem, tal como todos somos cidadãos do mundo, independentemente de deixarmos ou não que essa realidade oriente as nossas acções.

Reivindicar a existência de uma dimensão ética na aprendizagem não equivale a partir do princípio de que a aprendizagem depende do altruísmo. É possível que haja algum altruísmo envolvido, mas o empenho em espaços sociais de aprendizagem é, ao mesmo tempo, um benefício para nós e um contributo nosso. Estimular a nossa aprendizagem, construir uma reputação, forjar relações são parte integrante do processo. No que toca à cidadania da aprendizagem, a distinção entre contribuir e beneficiar não é assim tão clara. O mais frequente é as duas acções andarem associadas.

Se os nossos actos têm, em termos de aprendizagem, consequências para nós e para os sistemas sociais em que vivemos, a nossa trajectória faz parte do entretecer desses sistemas. A cidadania da aprendizagem situa-se precisamente no cruzamento entre os espaços sociais de aprendizagem e as trajectórias de identidade. Como cidadãos da aprendizagem, partimos de quem somos - as nossas histórias pessoais, conexões, redes, visão, aspirações e posição na paisagem da prática - para descobrir formas de participação que reforçam a capacidade de aprendizagem. Quando aproveitamos as oportunidades de participar em espaços sociais de aprendizagem, de atravessar uma fronteira, de lançar uma comunidade que necessita de ser criada, fazemo-lo porque compreendemos o potencial da nossa localização no mundo e agimos em conformidade. Também o fazemos porque compreendemos as nossas limitações enquanto pessoas isoladas. Com esta compreensão, podemos investir o que somos na facilitação da aprendizagem. Podemos investir a perspectiva, capacidade, legitimidade e *accountability* decorrentes da nossa trajectória única, do sítio onde estivemos, do sítio para onde vamos e do que isso nos faz a nós. Neste sentido, a cidadania da aprendizagem envolve um reconhecimento de que a nossa identidade, enquanto localização dinâmica na paisagem social, constitui um recurso único de aprendizagem. Enquanto cidadãos da aprendizagem, estamos a investir e a desenvolver esse recurso, tanto para nós próprios como para o mundo.

Estimular a cidadania da aprendizagem

Reconhecer a dimensão ética da aprendizagem é importante porque o comportamento de um cidadão da aprendizagem não é algo que possa ser obrigatório. Não é possível forçar a aprendizagem do tipo da que ocorre em espaços sociais de aprendizagem, porque ela exige uma autenticidade que não pode ser superficial. Ninguém sabe antecipadamente que aspecto terá. Se fosse possível saber o que tornar obrigatório, então não seria necessário um espaço social de aprendizagem: bastaria um curso ou um livro. O processo de trazer a experiência da prática a um espaço social de aprendizagem só pode ser moldado pelos que o estão a fazer. O resultado deste tipo de empenho mútuo nunca é previsível. Mesmo que se tentasse tornar obrigatória essa aprendizagem e as pessoas fizessem o que se lhes pedisse, o resultado não seria provavelmente aquilo que se pretendia.

Como a cidadania da aprendizagem é fundamentalmente voluntária, mas com efeitos amplos tanto nos indivíduos como nos colectivos, a dimensão ética da aprendizagem é inevitável. As pessoas irão actuar como cidadãos da aprendizagem baseadas na sua própria experiência do significado e do valor desse acto.

Porém, o facto de a cidadania da aprendizagem não poder ser obrigatória não significa que não possa ser estimulada. Embora envolva um sentimento de responsabilidade e de iniciativa pessoais, não é meramente uma experiência individual. Na verdade, é muito sensível ao contexto. A burocracia obtusa ou as exigências contraditórias facilmente lhe criam obstáculos. As pessoas encarregadas de organizar o contexto têm de ser extremamente cuidadosas a fim de não desencorajarem inadvertidamente a cidadania da aprendizagem. Ao mesmo tempo, a cidadania da aprendizagem é muito contagiante quando se desenvolve, pelo que liderar pelo exemplo pode ser muito eficaz. As recompensas manipuladoras costumam ser contraproducentes, tal como as obrigatiedades que se revelam ineficazes, pois não se sabe antecipadamente o que recompensar. O reconhecimento depois do facto resulta melhor. Algumas organizações começaram a reconhecer explicitamente os actos de cidadania da aprendizagem como parte integrante do contributo de uma pessoa para os objectivos organizacionais. Isso reforça a suposição de que a aprendizagem é valorizada, ideia que pode parecer oca quando os horários das pessoas estão sobrecarregados de exigências operacionais e de prazos finais de projectos. Se a nossa capacidade de inovar e de difundir a inovação depende da cidadania da aprendizagem, então aprender a estimulá-la, a reconhecê-la e a conferir-lhe importância constitui um desafio urgente para o reforço da capacidade de aprendizagem dos nossos sistemas sociais.

Artistas sociais

Facilitar espaços sociais de aprendizagem é uma arte, como também é uma arte inspirar a cidadania de aprendizagem de que esses espaços dependem. Tenho observado repetidas vezes que, entre os muitos factores que explicam o êxito ou o fracasso do processo, um dos ingredientes fundamentais é a energia e as capacidades das pessoas que assumem a liderança para fazer com que as coisas aconteçam. Chamo «artistas sociais» (*social artists*) às pessoas que se distinguem nestas actividades.

A designação pode surpreender, mas é bastante correcta. Os artistas criam obras belíssimas que nos inspiram: canções, quadros, filmes, esculturas, poemas, danças. A presença dessas obras de arte molda o mundo que nos cerca e enriquece a nossa vida. Do mesmo modo, os artistas sociais criam espaços sociais onde é possível ocorrer uma aprendizagem significativa. Quando resultam, esses espaços sociais de aprendizagem são magníficas obras de arte, de arte social, que mudam o modo como sentimos o mundo e a nós próprios.

Artistas sociais como líderes

Os artistas sociais são líderes, embora o tipo de liderança que exercem seja subtil. Não dá origem a seguidores nem depende deles. Ao invés, convida à participação. É uma mistura de compreensão do que torna a aprendizagem socialmente estimulante e de a própria pessoa viver o processo. Não é uma fórmula; é um comportamento criativo, improvisado, inteligentemente adaptativo e socialmente sensível. Considero a magia deste talento artístico difícil de descrever, embora saiba reconhecê-lo quando o vejo.

- **Criar espaços de aprendizagem.** Os artistas sociais possuem uma compreensão boa, por vezes completamente implícita e intuitiva, da disciplina social que torna produtivos os espaços sociais de aprendizagem. Têm o dom de fazer com que as pessoas se sintam bem e empenhadas. Geram energia social entre os participantes. Sabem reconhecer as pistas culturais e pessoais para as dinâmicas sociais. Criam um clima de grande confiança e de aspirações elevadas.
- **Apelar à cidadania da aprendizagem.** Os artistas sociais ajudam as pessoas a sentirem-se cidadãos da aprendizagem. Sabem como revelar as paixões delas. Suscitam-lhes o interesse ao ponto de as pessoas se implicarem totalmente num espaço social de aprendizagem. Ou ajudam-nas a descobrir o interesse que elas sentem e a canalizar esse interesse para a cidadania da aprendizagem.

Este enfoque dual é importante. Os artistas sociais não são apenas bons pedagogos capazes de ajudar as pessoas a aprenderem qualquer coisa. Possuem um instinto natural para utilizar o efeito de alavanca da complementaridade entre espaços de aprendizagem e trajetórias individuais. Ajudam as pessoas a encararem os espaços de aprendizagem como parte integrante das suas próprias trajetórias, amalgamando a aprendizagem colectiva e a aprendizagem individual.

Acolher paradoxos

Como todos os artistas, os artistas sociais são únicos. O seu estilo varia: alguns são espalhafatosos e outros quase invisíveis; alguns são joviais e outros cortantes; alguns fazem-nos rir e sublinham os aspectos divertidos da aprendizagem, ao passo que outros nos fazem encarar o desafio com seriedade. O que todos parecem partilhar é uma capacidade de acolher com êxito um certo número de paradoxos.

- **Sociais mas com intenções.** Como é evidente, os artistas sociais são, por definição, sociais. O seu toque pessoal é a pedra angular do seu talento artístico. Ligam-se às pessoas e ligam as pessoas. Trabalham naturalmente em rede, mas não genericamente. Trabalham em rede porque se interessam por algo, porque querem facilitar uma nova aprendizagem. O seu talento artístico está impregnado de intenção. Não quero com isto dizer que sejam desleais ou manipuladores no modo com usam as suas conexões sociais para servir os seus propósitos. Pelo contrário: combinam intenções e conexões para ajudar as outras pessoas a identificarem-se com aquilo que lhes interessa e a tornarem-se parceiros nas aspirações. A sua capacidade de suscitar o empenho nos espaços sociais de aprendizagem deve-se precisamente ao facto de isso reflectir uma intenção genuína de criar um processo de aprendizagem colectiva.
- **Colaboradores mas determinados.** Os artistas sociais tendem a ser colaboradores. Pretendem que as pessoas se apropriem do seu espaço de aprendizagem. Escutam-nas e

sabem bem como integrar diversas opiniões. Criam receptáculos sociais que transformam conflitos em oportunidades de aprendizagem. São pacientes com os processos sociais. Não procuram controlar e não se sentem constrangidos perante um elevado nível de incerteza. São capazes de tolerar o caos, a dissensão e a negociação. Tendo em conta estas características, dir-se-ia que os artistas sociais são acomodatórios e procuram consensos. No entanto, a minha experiência diz-me que são extremamente determinados, embora essa determinação se exprima de maneiras colaboradoras. Querem que as coisas aconteçam. Se necessário, forçam (com gentileza). Inspiram as pessoas a fazerem coisas que nunca teriam pensado fazer e, no fim, fazem-nas sentir bem por o terem feito. Na expressão social da sua determinação, os artistas sociais ajudam os outros a descobrirem uma nova parte de si próprios.

- **Idealistas mas pragmáticos.** Os artistas sociais tendem a ser activistas. Não aceitam o *statu quo*. Não se deixam impressionar por argumentos do tipo «as coisas sempre se fizeram desta maneira». Possuem visões e aspirações mesmo quando não falam delas. Mas também são práticos. Podem ter opiniões fortes, mas não são ideólogos. Embora sejam demasiado visionários e socialmente sensíveis para serem «animais políticos», são politicamente astutos. São capazes de lidar com as políticas complexas das comunidades e organizações de modo a promover e proteger os espaços de aprendizagem que lhes interessam. Como a aprendizagem pode ser ameaçadora, os espaços de aprendizagem reforçados nem sempre são bem recebidos em contextos organizacionais. Os artistas sociais prestam uma enorme atenção a todos os factores, tanto internos como externos, que podem contribuir para o êxito ou fracasso de um espaço de aprendizagem. Neste sentido, o seu idealismo pertence a um tipo muito pragmático.

Acima de tudo, os artistas sociais vivem o que procuram criar. Como todos os artistas, usam-se a si próprios, à sua experiência e identidade, como fonte de inspiração. São, eles próprios, cidadãos da aprendizagem de grande intensidade. É assim que conseguem acolher os paradoxos da sua tarefa sem caírem, como as outras pessoas, numa resolução fatal para um ou para o outro lado. Todos nós podemos ser cidadãos da aprendizagem à nossa maneira, mas nem todos somos artistas sociais. Seria uma expectativa irrealista e desnecessária.

Às vezes, sou contratado para formar pessoas que irão liderar comunidades de prática – os aspirantes a artistas sociais. É sempre uma ocasião especial para mim. Preparo um programa para o *workshop*, com apresentações e actividades. Fico sempre espantado com a extensão e profundidade da aprendizagem a que assisto. Mas, no íntimo dos íntimos, sei que o verdadeiro ingrediente secreto, o que realmente fará a diferença na facilitação de uma comunidade, não é algo que eu possa ensinar. Não é uma técnica ou qualquer coisa que possa ser reduzida a competências, ainda que envolva algumas técnicas e competências. Tem a ver com o coração e com o intelecto, com a paixão e com o empenho. Tem a ver com a pessoa, com a identidade como recurso social. A chave é a capacidade de os artistas sociais usarem quem são como um veículo para convidarem outras pessoas a participarem em espaços sociais inspiradores. A intensidade da sua própria paixão é a central energética do seu talento artístico. A sua vivacidade e espírito inquisitivo são contagiantes. Os artistas sociais inspiram os espaços sociais de aprendizagem com a sua alma, a sua humanidade, a sua inquietação, o seu optimismo, a sua coragem e o seu próprio enfoque. Se estas palavras suscitam uma ideia de brandura, nada pode ser mais diferente da realidade. Um espaço social de aprendizagem é um contexto ideal para resolver assuntos espinhosos de importância estratégica. É um trabalho árduo. Um espaço social de aprendizagem pode exigir permanentemente uma enorme atenção. Creio que a maioria dos artistas sociais gostam do que fazem; mas não consigo pensar num trabalho mais delicado e exigente.

Reconhecer artistas sociais

A liderança exercida pelos artistas sociais parece, muitas vezes, ser do tipo que é menos visível. Trata-se de um aspecto inoportuno num momento em que a aprendizagem e o conhecimento são considerados cruciais para as organizações e a sociedade. Em meu entender, este reconhecimento tem aumentado o apreço pelo papel dos peritos e dos especialistas. Na verdade, eles são protagonistas cruciais, mas nós parecemos mais bem equipados cultural e organizacionalmente para apreciar o seu papel. Quero lançar uma luz sobre os artistas sociais porque creio que o seu papel só irá reforçar-se. O mundo está a tornar-se tão complexo que qualquer especialização interessante será demasiado extensa para ser gerida por uma só pessoa. Os espaços sociais de aprendizagem são indispensáveis, tal como o é o trabalho dos artistas sociais como seu ingrediente principal. Ao ajudar as pessoas a juntarem-se e a descobrirem a sua cidadania da aprendizagem, os artistas sociais reforçam a capacidade de aprendizagem dos sistemas sociais. Conheci muitos na minha profissão e respeito-os profundamente pelo que são e pelo que fazem. O seu trabalho é extraordinariamente belo e útil. No entanto, os artistas sociais tendem a ser invisíveis porque não possuímos uma linguagem e enquadramentos adequados para apreciar o seu contributo. Espero que o facto de escrever sobre eles ajude a tornar o seu trabalho mais visível. Quer o executem devido às suas responsabilidades profissionais ou apenas porque são cidadãos da aprendizagem extraordinários, o seu papel é da maior importância. Temos de aprender a reconhecer, a apoiar e a celebrar o seu trabalho. O seu contributo é especialmente crucial neste momento em que a humanidade enfrenta desafios sem precedentes que exigirão cada vez mais da nossa capacidade de aprender em conjunto.

Governança da aprendizagem

A iniciativa EQUAL é um exemplo de um sistema social bastante complexo. Inclui uma constelação de espaços de aprendizagem a funcionarem num contexto institucional, com um patrocinador geral, o Fundo Social Europeu, e uma multiplicidade de unidades administrativas descentralizadas e de governos locais em numerosos países. Ao criar espaços sociais de aprendizagem em projectos de inovação, a intenção da EQUAL era reforçar a capacidade de aprendizagem do sistema geral. O tecer intencional de projectos independentes num sistema de aprendizagem é um papel fundamental para o patrocinador central, que difere do papel de gerir os próprios projectos e exige uma camada adicional de *accountability* e de governação orientada para a aprendizagem a nível geral.

Tudo o que disse até aqui sobre a dinâmica dos espaços sociais de aprendizagem, a natureza voluntária da cidadania da aprendizagem e o trabalho paradoxal dos artistas sociais sugere que o aumento da capacidade de aprendizagem num sistema social é muito mais complexo do que, por exemplo, o aumento da eficiência ou até da coordenação. Além dos factores locais, é necessário atender a factores sistémicos como a governação e a *accountability* que influenciam a capacidade de aprendizagem. A minha apresentação terá três fases. Em primeiro lugar, discutirei os processos de governação orientados para a própria aprendizagem. A seguir, acrescentarei a complicação das estruturas de *accountability* típicas dos contextos organizacionais. Finalmente, explorarei o modo como ambas interagem para estimular ou inibir a capacidade social de aprendizagem.

Governança emergente e supervisora

As questões da governação são cruciais para a aprendizagem em contextos sociais. Em primeiro lugar, a aprendizagem em sistemas sociais é inerentemente política. Envolve decisões acerca do

que é importante, do que conta como aprendizagem, do rumo a seguir. Nessa medida, a aprendizagem sugere fazer algo melhor, pelo que a definição de melhor é um «terreno» controverso. Em segundo lugar, a capacidade de aprendizagem possui dimensões tanto locais como sistémicas. Os processos de governação propagam decisões entre esses níveis.

A governação orientada para a capacidade social de aprendizagem deve reflectir duas características fundamentais dos sistemas sociais. Por um lado, a nossa imaginação dá-nos a aptidão de projectar aquilo que nos interessa, a nível individual e colectivo, no futuro e através de espaços sociais. Por outro, o nosso conhecimento e as nossas visões são limitados. Cada um de nós é apenas um nó na rede. Temos de responder e de acolher o inesperado como parte integrante da nossa aprendizagem. Isto sugere dois tipos de processos de governação que contribuem para a capacidade social de aprendizagem:

- **Governação supervisora (*stewarding governance*).** Este tipo de governação decorre de um esforço concertado no sentido de encaminhar o sistema social numa dada direcção. Defender uma causa ou impor um assunto são exemplos típicos. A governação supervisora é um processo de procurar um acordo e um alinhamento num sistema social para atingir certos objectivos.
- **Governação emergente (*emergent governance*).** Este tipo de governação brota de um sistema distribuído de interacções envolvendo decisões locais. Os mecanismos de mercado são o exemplo perfeito da governação emergente pelo facto de produzirem decisões, como os preços dos bens, que emergem de um grande número de transacções. Do mesmo modo, aspectos da capacidade de aprendizagem emergem como efeito cumulativo de decisões locais negociadas em espaços de aprendizagem e difundidas por participantes.

Os dois tipos de processos interagem. O que é governação supervisora a um nível da escala pode ser governação emergente a outro nível. A governação supervisora em espaços sociais de aprendizagem individual pode transformar-se em governação emergente a nível do sistema. Além disso, a governação emergente e a governação supervisora possuem forças e fraquezas complementares nos efeitos que exercem sobre a aprendizagem.

Os participantes em espaços de aprendizagem locais podem não estar conscientes dos efeitos sistémicos. Uma constelação de experiências locais pode imobilizar o sistema em padrões improdutivos que não são visíveis nem susceptíveis de ser geridos por espaços locais ou pela acção individual. Algumas coisas que nos interessam não podem ser geridas apenas por decisões locais porque exigem demasiada coordenação. Às vezes, temos de reconhecer a nossa interdependência e actuar de forma concertada para gerar a aprendizagem de que necessitamos. A governação supervisora é necessária para alimentar a imaginação das pessoas para que possam ver-se como participantes em sistemas mais vastos e alinhar as suas acções em conformidade.

No entanto, da perspectiva da capacidade de aprendizagem, a governação supervisora pode ser vítima do seu êxito. Como diz o ditado inglês, cuidado com o que desejas não vá o desejo realizar-se. O alinhamento e a concordância que a governação supervisora pretende são armas de dois gumes: muito eficazes, mas perigosas. Os nossos desejos têm consequências indesejadas. Na medida em que actuamos inevitavelmente com base nas nossas perspectivas, os nossos esforços de governação supervisora exigem uma certa humildade. A governação emergente é uma salvaguarda contra os excessos.

Dada esta complementaridade, é necessário ter em consideração os dois tipos de processos de governação no que respeita à capacidade de aprendizagem. É a combinação dos dois que pode maximizar a capacidade de aprendizagem dos sistemas sociais.

***Accountability* vertical e horizontal**

Quando temos em conta contextos institucionais, a história complica-se um pouco mais. É frequente os espaços sociais de aprendizagem funcionarem no contexto de estruturas institucionais de *accountability*. Essas estruturas tendem a basear-se na chamada **accountability vertical**. Nas organizações, por exemplo, a governação costuma ser implementada com relações hierárquicas configuradas para assegurar, pelo menos em teoria, que a organização atinge os seus objectivos. Os sistemas de governo também criam *accountability* vertical por intermédio de posições de autoridade, de legislação, de políticas e de mecanismos de aplicação das leis. Ao invés, o tipo de *accountability* que descrevi para os espaços sociais de aprendizagem e a cidadania da aprendizagem pode ser definido como **horizontal** pelo facto de existir em relações mútuas entre participantes. Na medida em que se espera que os espaços sociais de aprendizagem desempenhem um papel nas organizações, é importante reconhecer os dois tipos de *accountability*:

- **Accountability vertical**, associada às hierarquias tradicionais, à autoridade decisional, à gestão de recursos, às burocracias, às políticas e regulamentações, à contabilidade, às prescrições e auditorias
- **Accountability horizontal**, associada ao empenho em actividades conjuntas, à negociação mutuamente pertinente, a padrões de prática, ao reconhecimento pelos pares, à identidade e reputação, e ao empenho na aprendizagem colectiva

Um erro comum nas organizações consiste em partir do princípio de que as relações horizontais carecem de *accountability*, pelo que a única maneira de a criar é sobrepor estruturas verticais. Uma comunidade de prática que funciona bem pode dar origem a uma *accountability* horizontal muito forte entre os membros por intermédio de um compromisso mútuo com a aprendizagem colectiva. Até uma boa conversa cria *accountability*, ainda que temporária e tácita. Espera-se dos participantes uma pertinência mútua: não podem lançar-se pura e simplesmente em assuntos ou afirmações irrelevantes sem violarem essa expectativa. À sua maneira, a *accountability* horizontal inerente aos espaços sociais de aprendizagem não é menos vinculativa e operativa do que a *accountability* vertical formal. A *accountability* horizontal tem de ser o eixo básico dos espaços sociais de aprendizagem, mesmo quando estes funcionam no contexto de instituições. Sem um forte sentimento de *accountability* mútua, o potencial de aprendizagem destes espaços não pode concretizar-se pois não é possível forçar um empenho genuíno entre pares nem a cidadania da aprendizagem. Alguns espaços sociais de aprendizagem devem colocar a governação nas mãos dos participantes porque é a única maneira de a aprendizagem conseguir captar e reflectir plenamente quem eles são.

As estruturas de *accountability* vertical não estão, habitualmente, orientadas para a aprendizagem, mas podem influenciar profundamente a capacidade social de aprendizagem. Com efeito, penso que a capacidade de aprendizagem é, muitas vezes, uma vítima das estruturas da *accountability* institucional. A *accountability* vertical privilegia a perspectiva das pessoas a quem confere um maior poder de influenciar um sistema. Nessa perspectiva, se o poder corrompe, é muitas vezes, entre outras razões, porque pode diminuir a capacidade de expressão da *accountability* horizontal, reduzindo assim a capacidade de aprendizagem. Com base nestas observações, o outro erro comum é demonizar a *accountability* vertical e romantizar o empenho local na prática. Um espaço social de aprendizagem autogovernado não é o paraíso. Pode reproduzir todos os tipos de situações indesejáveis, como o racismo ou a corrupção. Pode ser um espaço de mediocridade colectiva ou contribuir para padrões sistematicamente contraproducentes. Quando um sistema se torna demasiado complexo para negociar directamente questões de governação, a *accountability* horizontal nem sempre é a melhor maneira de promover a capacidade de aprendizagem sistémica. É útil dispor de algumas coisas que não sejam negociáveis de modo a limitar os efeitos de disfunções locais e de miopia. A *accountability* vertical pode ajudar a estruturar e a simplificar

o empenho local. Não necessitamos de estar sempre a decidir de que lado da estrada devemos conduzir ou se é uma boa ideia ficarmos com a carteira de outra pessoa. Nem tudo tem de ser negociável nem estar permanentemente sujeito a decisão. Há mais formas produtivas de usarmos a nossa capacidade de aprendizagem.

Embora as estruturas da *accountability* vertical e horizontal possam ser úteis, existe uma tensão inerente entre elas. A *accountability* vertical baseia-se no cumprimento; o poder e a expressabilidade tendem a ser unilaterais. Ao invés, a *accountability* horizontal baseia-se na negociação e tende a envolver a expressabilidade mútua. (Note-se que esta expressabilidade mútua não implica necessariamente igualdade. Por exemplo, quando um perito interage com um principiante, as relações podem ser mútuas sem negarem uma diferença de conhecimentos e poder). A coexistência de sistemas de *accountability* vertical e horizontal pode criar exigências conflituais, por exemplo no que toca à utilização do tempo. As exigências de cumprimento podem contrariar as conclusões do saber empenhado (*engaged intelligence*). Não é invulgar os praticantes serem apanhados entre as duas e terem de escolher entre o seu próprio entendimento de uma situação e as exigências de uma política. Finalmente, os dois tipos de *accountability* não são facilmente visíveis para um e outro. A execução de políticas não costuma transmitir todo o processo pelo qual elas surgiram. Do mesmo modo, as medidas de avaliação do cumprimento são indirectas pois têm de ser retiradas da prática local, e, nesse processo, perdem inevitavelmente grande parte da riqueza das situações com que se relacionam.

As características respectivas da *accountability*, tanto vertical como horizontal, transformam a tensão existente entre elas numa característica inerente aos contextos institucionais. A tensão não deve desaparecer nem resolver-se; tem de ser gerida de forma produtiva. Não se trata de escolher entre *accountability* vertical e horizontal, mas de as configurar às duas de modo a permitir a capacidade de aprendizagem tanto através da governação emergente como da governação supervisora.

Configurar a capacidade social de aprendizagem

As estruturas da governação e da *accountability* interagem. Por exemplo, uma atitude de governação supervisora pode exprimir-se vertical ou horizontalmente e, em ambos os casos, estar de acordo com a governação emergente.

As organizações costumam exercer a governação supervisora por meio das estruturas da *accountability* vertical, mas uma governação emergente consegue, apesar disso, actuar na prática. Em primeiro lugar, as hierarquias nunca são absolutas. Dependem inevitavelmente das decisões locais. Em segundo lugar, as tentativas de controlo burocrático têm consequências indesejáveis nas reacções locais que geram – situações inesperadas, cumprimento mais da letra que do espírito, desvios, aparente cumprimento, interpretações improvisadas. De uma perspectiva puramente vertical, as consequências indesejáveis são falhas para resolver (ou ignorar). De uma perspectiva de aprendizagem, são dados que reflectem um saber local (*local intelligence*).

Os artistas sociais também assumem uma atitude supervisora ao promover aquilo que os apaixona e ao facilitar os espaços sociais de aprendizagem necessários, mas costumam actuar horizontalmente. Os participantes em espaços sociais de aprendizagem não costumam prestar-lhes contas formalmente nem eles possuem uma autoridade vertical sobre os participantes. Ao expressarem a sua atitude supervisora, são mestres a gerar *accountability* horizontal. Mas a natureza negociada do seu trabalho social também envolve muita governação emergente. Os bons artistas sociais acolhem a complexidade dos espaços sociais de aprendizagem para calibrar a sua própria atitude supervisora. Utilizam o efeito de alavanca da complementaridade entre espaços sociais e trajectórias individuais para permitir que os encontros inesperados e os processos emergentes moldem a aprendizagem que lhes interessa.

A interacção entre a governação da aprendizagem e a estrutura de *accountability* é resumida no quadro seguinte:

Governação <i>Accountability</i>	Supervisora	Emergente
Vertical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hierarquias ▪ Políticas e legislação ▪ Prescrições ▪ Auditorias de cumprimento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lacunas nas prescrições ▪ Respostas locais à concepção ▪ Consequências indesejáveis ▪ Desvios
Horizontal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «Autoconcepção» colectiva nos espaços sociais de aprendizagem ▪ As paixões e o cuidado dos cidadãos da aprendizagem ▪ A determinação dos artistas sociais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interacções imprevisíveis entre espaços de aprendizagem e trajectórias individuais ▪ Efeitos sistémicos cumulativos das negociações locais

Um quadro semelhante pode abarcar a utilização intencional da *accountability* vertical e horizontal para concretizar a governação supervisora e a governação emergente:

Governação <i>Accountability</i>	Supervisora	Emergente
Vertical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforçar o alinhamento não-negociável em torno do que é certo, isto é, claramente conhecido ou desejável ▪ Fazer com que os aspectos locais tenham importância para os efeitos sistémicos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revelar padrões claramente disfuncionais para revitalizar a aprendizagem ▪ Legitimar opiniões que possam estar silenciadas a nível local
Horizontal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspiração ▪ Iniciativa local ▪ Liderança de base 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Improvisação empenhada ▪ Reflexão-na-acção conjunta ▪ Maior movimentação de pessoas

Esboço estes princípios porque acredito que necessitamos de uma linguagem que leve em conta as implicações para a aprendizagem dos sistemas de governação e de *accountability* que concebemos. Por exemplo, se um assunto de governação supervisora vai ser não-negociável através da *accountability* vertical, é bom que seja algo que valha o que poderá custar em termos de capacidade de aprendizagem: reduzir experiências de aprendizagem e improvisação, privilegiar a perspectiva supervisora dos que a aplicam e, normalmente, reduzir a expressabilidade das outras perspectivas. Em termos mais gerais, a capacidade social de aprendizagem pode ser prejudicada de duas maneiras opostas:

- Se uma política uniforme ou «melhor prática» impõe o cumprimento a todos os locais num sistema social, a capacidade de aprendizagem do sistema reduz-se porque a experimentação se reduz (pelo menos a experimentação de tipo visível e partilhável).
- Inversamente, se a governação é puramente local e todos actuam de uma forma completamente independente, a capacidade de aprendizagem do sistema não se concretiza plenamente porque a experimentação, a assunção de riscos, o êxito e o fracasso continuam a ser locais.

A maximização da capacidade de aprendizagem exige uma variedade de experiências de aprendizagem que, apesar de independentes, se entretecem através de canais de comunicação

apropriados, de empenho na aprendizagem, de apoio e de distribuição dos riscos. A beleza deste **princípio de experiências de aprendizagem entretecidas** reside no facto de não homogeneizar a prática, como faria uma política uniforme, mas sim interligar contextos de prática ao gerar entre os participantes uma interdependência de aprendizagem.

Este princípio de experiências de aprendizagem independentes mas entretecidas sugere um novo papel para uma função centralizada nos sistemas sociais: não é controlo nem *laissez-faire*, mas sim uma instância de governação supervisora que visa directamente estimular a capacidade de aprendizagem.

No espaço definido pelos quadros acima apresentados, a maximização da capacidade de aprendizagem exige todos os tipos de processos **transversais** que atravessam dimensões:

- As estruturas de *accountability* vertical proporcionam um lugar explícito aos espaços sociais de aprendizagem sem os «colonizar» com *accountability* vertical. Por exemplo, os projectos podem ser estruturados de modo a incluir actividades de aprendizagem entre projectos. As comunidades de prática podem ter um orçamento.
- O papel dos artistas sociais é reconhecido e eles podem relacionar-se directamente com estruturas de poder hierárquicas para dar voz à aprendizagem que lhes interessa e chamar a atenção para espaços de aprendizagem cruciais.
- A cidadania da aprendizagem é encorajada e valorizada como um veículo que transporta a capacidade de aprendizagem no interior e entre espaços sociais de aprendizagem. Por exemplo, o tempo que as pessoas dedicam e os contributos significativos que dão aos espaços de aprendizagem são reconhecidos nos sistemas verticais em que o seu desempenho é avaliado.
- As pessoas na hierarquia actuam como cidadãos da aprendizagem à sua maneira e segundo as suas capacidades. Um executivo pode decidir patrocinar uma comunidade de prática ou iniciar uma série de conversas como forma de supervisionar um assunto.
- Os padrões sistémicos são tornados visíveis para poderem ser accionados por interpretações locais.
- As ideias geradas num espaço social de aprendizagem transformam-se em propostas para novos rumos a implementar a nível geral.

Configurar a *accountability* horizontal e vertical a fim de apoiar a governação da aprendizagem é essencial à capacidade de aprendizagem de um sistema social. Mas o seu carácter paradoxal e dinâmico desafia as estruturas organizacionais tradicionais. Exige processos transversais. Não pode ser totalmente formalizado e o saber não pode ser concebido por formas burocráticas. A governação da aprendizagem exige conversas estratégicas centradas na essência e não na forma. É possível que a configuração de uma interface produtiva entre a *accountability* horizontal e vertical constitua o desafio central para as organizações do século XXI, em todos os sectores interessados na aprendizagem sistémica e na capacidade inovadora.

Conclusão: mudança de mentalidade no que toca à aprendizagem

O que disse sobre estes quatro factores da capacidade social de aprendizagem não é realmente novo. Tem estado a acontecer em pequenas bolsas. O que é novo é a necessidade de promover a capacidade social de aprendizagem de uma forma mais intencional e sistemática e a uma escala maior e mais complexa. A capacidade de aprendizagem que a EQUAL estava a tentar promover através de diversos projectos, culturas e nacionalidades é algo que estamos a começar a aprender a fazer. Ainda assim, conheço alguns contextos onde ideias como as que apresentei aqui estão a influenciar tentativas de organização da aprendizagem. Nestes contextos, incluem-se empresas, governos, programas de aperfeiçoamento escolar, sistemas de saúde e agências de desenvolvimento regional e internacional. Creio que se esboça uma mudança de mentalidade no que toca à aprendizagem: inicialmente encarada como um processo formal provocado pela instrução, passa a ser vista como um aspecto essencial do dia-a-dia e, portanto, como uma capacidade inerente aos sistemas sociais. Vejo pessoas que ocupam posições importantes no mundo a ajustarem-se a esta realidade e a interessarem-se por actuar em conformidade com ela. Para avançarmos, precisamos de duas coisas. Precisamos de mais exemplos que sirvam de laboratórios. E precisamos de melhores quadros conceptuais como este que tentei esboçar aqui, para interpretar essas experiências e aprender com elas. Esta combinação de experiências práticas e de quadros conceptuais é uma necessidade urgente neste momento em que o mundo está repleto de imperativos prementes de aprendizagem em larga escala. É esta combinação que nos fornecerá os modelos de que necessitamos para acelerar a aprendizagem no nosso pequeno planeta.

Agradecimentos

Agradeço aos líderes da iniciativa EQUAL Ana Vale e Gerhard Braeunling, por me terem envolvido neste interessante desafio. Também beneficiei dos contactos que tive com muitos participantes na EQUAL, sobretudo com Beverly Trayner e Maria do Carmo Nunes, e com os comentários que fizeram a este artigo.