

AS SOCIEDADES APRENDEM, MAS O MUNDO É DIFÍCIL DE MUDAR^{*}

KLAUS EDER

As sociedades certamente evoluem. Essa evolução baseia-se – ao contrário da natural, que tem por base a evolução genética – em processos “epigenéticos” a que chamamos evolução cultural. Epigênese é um conceito que refere ao aprendizado como um mecanismo secundário da evolução¹. Isso não significa que os animais não aprendam. Eles aprendem. Mas seu aprendizado não é constitutivo da evolução de sua espécie. Ligar as mecânicas e lógicas da evolução social à da cultural significa que o aprendizado das sociedades é constitutivo da evolução social. A evolução cultural é uma teoria do modo como esse aprendizado se realiza². Portanto, afirmo logo de início que as sociedades efetivamente aprendem e que este aprendizado é constitutivo da evolução social.

O fato de que as sociedades aprendem não havia sido problematizado até o surgimento das sociedades modernas. Tomemos ou não como uma ideologia ocidental, a evolução cultural tornou-se um tópico de reflexão, conduzindo a uma idéia específica do aprendizado que teve lugar na história humana. Contrastá-la ao modo como as sociedades tradicionais abordaram essa questão pode nos dar uma idéia preliminar da natureza dessa noção de aprendizado especificamente moderna.

* Klaus Eder, “Societies learn and yet the world is hard to change”, publicado no *European Journal of Social Theory* (2/2) em 1999. Tradução de Clarice Cohn.

¹ Para tais argumentações, veja-se especialmente Boyd e Richerson (1985). Eles analisam as diferenças específicas entre a transmissão cultural e genética e a função que os erros, a variação não-aleatória e os efeitos aleatórios do ambiente têm no mecanismo de transmissão cultural. Para uma versão anterior desse argumento, veja-se Pringle (1951).

² Pode-se questionar se o termo “evolução” no conceito de evolução cultural é uma boa escolha, já que as evoluções sociais e culturais são processos completamente diferentes. A evolução natural baseia-se em mecanismos genéticos (e às vezes nos referimos de maneira vaga à evolução genética). Do mesmo modo vago, falamos de evolução social como baseada em mecanismos de aprendizado (e, portanto, frequentemente, da evolução cultural como processos de aprendizado). Há, porém, problemas terminológicos. Veja-se para esses problemas novamente Boyd e Richerson (1985).

As sociedades tradicionais também tinham teorias sobre o curso da história que se tornaram efetivas na constituição do curso da história. Elas estabeleceram um estado futuro em direção ao qual a existência humana em sociedade se moveria. Na religião ocidental a idéia é clara: trata-se de um processo que leva a um mundo melhor sob o domínio de Deus. Portanto, temos uma “teoria do aprendizado” explícita construída nesse modo de ver o mundo social: Deus como o educador do mundo social, que tenta aprender do melhor modo possível. Nas religiões orientais as idéias de perfeição (tal como na hindu) ou de ter como fim último tornar-se idêntico ao cosmos implicam na noção de estágios de perfeição que é outro conceito de processo de aprendizado. Especialistas, “virtuosos” religiosos (de monges budistas a sacerdotes vedas), auxiliavam no processo de alcançar esses estágios. Essa noção de processo de aprendizado não se refere apenas ao indivíduo. Como as idéias das religiões de tipo oriental prognosticavam que nenhum indivíduo poderia alcançar um estágio de perfeição em sua vida, a noção de uma série de vidas se desenvolveu para garantir que o aprendizado ultrapassasse o curso de vida de cada indivíduo. Portanto, a unidade de aprendizado era a coletividade, da qual a vida individual era um meio para a perfeição do ser humano como tal³.

Essa breve excursão pela história cultural e religiosa (e haveria muito a acrescentar no que concerne a outras tradições religiosas) tinha por objetivo fornecer um contraste ao que aconteceu com as sociedades modernas. Em poucas palavras: a sociedade moderna substituiu Deus como um educador do homem. Ele foi substituído por intelectuais, ou seja, pela sociedade. Assim a base de aprendizado não é mais externa à sociedade, mas interna a ela.

Há dois exemplos principais para esse novo tipo de consciência da sociedade de sua capacidade de aprender. O primeiro é Marx e sua noção do desenvolvimento das forças de produção, que é uma teoria do processo de aprendizado técnico ou cognitivo que permite aos humanos controlar o ambiente e usá-lo para seus propósitos. Ela não era exclusiva a Marx. Ele apenas deu expressão a um sentimento corrente sobre o aprendizado da sociedade moderna acontecendo em uma velocidade inacreditável – na ciência, na tecnologia, na quantidade de conhecimento técnico necessário para transformar a natureza em bem econômico. O segundo exemplo é a idéia de Herder de uma educação da espécie humana orientada à perfeição, os educadores sendo os moralistas iluministas de sua época,

³ O modo da “revelação” é um bom indicador das diferenças entre essas religiões.

e que teve sua apoteose na filosofia hegeliana da história. Ambas as teorias culminam na noção de que o aprendizado é um processo que se auto-regula e que caminha junto à sociedade, movendo-a por estágios progressivos seja a um universalismo moral (a tradição ética) seja ao domínio técnico da natureza (a tradição cognitiva/científica).

A sociologia rompeu com esse modo ingênuo de ver a sociedade. A sociologia do conhecimento mostrou que essa idéia de sociedade como uma entidade que aprende é ela mesma uma construção social que é aprendida. E isso aumentou tremendamente a velocidade da evolução cultural, ou a velocidade de aprendizado social⁴. As sociedades modernas criaram portanto um novo tipo de conhecimento reflexivo sobre o modo como vêm a si mesmas. É essa a reflexibilidade das sociedades modernas. A sociedade moderna é uma sociedade que aprende. Tudo isso tornou-se senso comum. Não obstante, ainda não temos uma explicação de por que essa reflexibilidade não ajudou a eriar a sociedade que desejamos. Portanto, a idéia de uma teoria do aprendizado no nível da sociedade gera um paradoxo: por que, a despeito de todos os aprendizados, é tão difícil mudar o mundo⁵? Esse paradoxo será abordado abaixo e resolvido por uma teoria modificada de aprendizado no nível da sociedade.

Para fazê-lo, tenho que entender e esclarecer como as sociedades aprendem, e porque o fazem. Essa última questão é importante para explicar por que as sociedades modernas nem sempre fazem uso do que elas aprenderam e por que às vezes elas bloqueiam o processo de aprendizado. A noção teórica de aprendizado de que dispomos parece insuficiente para responder a questões como essas. Portanto, terei primeiro que reconstruir o que foi dito sobre o processo de aprendizado, ver aonde foram tomadas as direções erradas, testar rotas alternativas e construir modelos teóricos de aprendizado social, para só então iniciar a discussão de por que o aprendizado às vezes se realiza e às vezes não.

⁴ Isso é o que os contemporâneos do Iluminismo perceberam ao olhar para suas próprias sociedades: eles se irritavam com todas as novas coisas que surgiam, concluindo que muita desordem é criada pelo excesso de aprendizado. Veja-se Eder (1985).

⁵ Essa questão é parte do título de um artigo interessante de Peters (1994).

COMO AS SOCIEDADES APRENDEM?

Os atores do aprendizado

A primeira direção tomada pelas teorizações e construções de modelos dos processos de aprendizado social ligava-se à concepção de que para entender como a sociedade aprende teríamos que entender como os indivíduos aprendem⁶. Este é o famoso problema das micro-fundações dos macro-desenvolvimentos, tomando a história como o resultado de uma miríade de ações individuais⁷. Este modo de abordar a questão, argumento, implica em uma concepção inadequadamente ratificada que pode ser identificada quando se toma as perspectivas individualistas do social.

A discussão teórica da sociologia nos fornece um modelo sofisticado para entender a base no nível micro do macro-aprendizado. Este modelo é o da socialização, a idéia de que uma sociedade socializa seus membros ao inculcar neles normas e valores. Ele foi proeminente por um longo período, digamos de Parsons a Habermas⁸. A característica específica a essas teorias é relacionar uma perspectiva sistêmica àquela de atores individuais. Parsons vê a ação como sendo governada por quatro variáveis padrão que são parte de um sistema de ação. Importa aos nossos propósitos aqui apenas que o aprendizado se realiza no nível do sistema no sentido de inclusão crescente (universalismo), generalização de valores e especificação de objetivos, mas é explicado em termos das propriedades da ação individual. Habermas dá continuidade a esse modelo, adicionando uma perspectiva congnitivista à teoria da ação, enfatizando o caráter construtivo do indivíduo no processo de socialização (e esse construtivismo baseia-se em idéias tomadas da teoria gramatical generativa e do cognitivismo piagetiano, transformadas em uma teoria de competência comunicativa, a famosa teoria de ação comunicativa, que permanece em sua base uma teoria individualista da ação). Aqui aparece novamente a idéia de que a evolução dos sistemas sociais pode ser explicada pela “teoria da ação”, ou seja, com referência às orientações dos atores individuais em suas ações.

Em Habermas isso acaba por resultar na tentativa de estabelecer um paralelismo entre o aprendizado individual e evolucionário (Habermas,

⁶ Esse é um tópico clássico da teoria evolucionista. Veja-se Fishbein (1976) ou Plotkin (1982). Na teoria social, psicólogos sociais têm argumentado em favor de tal perspectiva. Veja-se para um trabalho clássico Bandura (1977), ou, para um mais recente, Holland *et al.* (1986).

⁷ Essa discussão desenvolveu-se de um modo bem diferente. Veja-se Alexander *et al.* (1987) para uma boa revisão.

⁸ Essa questão é resumida por Habermas (1987).

1979). Ele considera que o conhecimento sobre o desenvolvimento humano revelará a capacidade possivelmente universal dos humanos de desenvolver suas potencialidades dadas pela linguagem; tal potencial poderia ser identificado por uma reinterpretação das teorias psicológicas do desenvolvimento cognitivo de Piaget como teorias do aprendizado individual com um *telos* constitutivo, ou seja, a flexibilidade cognitiva e a argumentação moral universalista. Possuindo portanto um modelo de desenvolvimento individual potencial, os macro-desenvolvimentos poderiam ser entendidos como processos de aprendizado evolucionários ao postularem uma interação entre o aprendizado individual e os desenvolvimentos socioculturais. A evolução cultural, conclui-se, depende das capacidades de aprendizado individual, e, ao se realizar, a reprodução dessas capacidades é garantida, o que, por sua vez, aumenta a capacidade do processo de aprendizado individual. Portanto, uma teoria interativa dos níveis individuais e sistêmicos de desenvolvimento é a base da teoria do processo evolutivo.

Essa teoria deve ainda muito ao primeiro Iluminismo, que não tinha clareza de sua função no mundo moderno emergente. Parsons e Habermas parecem “novos herderianos” que ainda pensam em termos dos indivíduos que têm que ser educados, e portanto favorecem todo ato simbólico que possa ajudar as pessoas a aprender algo. O melhor exemplo da implicação prática disso é a proposta de Habermas de que, para aprender um novo passo em direção a uma cultura democrática, os alemães deveriam se engajar em uma discussão sobre a constituição, vista como um meio para o aprendizado. Fica óbvio aqui o modelo do intelectual que dá início a uma discussão com a intenção de fazer as pessoas aprenderem. Essa proposta guarda alguma semelhança com o que os alemães chamam de *Oberlehrerverhalten* (comportar-se como um professor de escola). Ela não foi efetivada (o que é em si um evento sociológico interessante). Acredito que a razão disso não está no fato de que os alemães são maus democratas que não tiveram lições suficientes de democracia, e mais simplesmente no de que o aprendizado das sociedades não acontece desse modo⁹.

O modelo de socialização corre em oposição à lógica do aprendizado em sociedades realmente modernas. A modernidade excluiu o modelo educacional de aprendizado porque ele é por demais próximo de um

⁹ Isso explica também a centralidade na sociologia dos intelectuais para a explicação da evolução cultural nas sociedades modernas (e mesmo nas sociedades pré-modernas com religiões universalistas). Veja-se, entre muitos outros, a discussão de Eisenstadt (1981; 1982) sobre o papel dos intelectuais na história.

modelo hierárquico que contradiz suas premissas básicas¹⁰. Portanto, a opção teórica para entender o aprendizado evolucionário em termos do modelo educacional não é viável. Com que então se pareceria um modelo compatível com as sociedades modernas? E quais são suas implicações com relação às implicações normativas da perspectiva habermasiana, que representa uma linha importante do pensamento social moderno sobre o desenvolvimento e o aprendizado no nível da sociedade?

Portanto, a abordagem da teoria da socialização do aprendizado evolucionário deve ser revista em dois aspectos diferentes. O primeiro diz respeito às concepções individualistas que afirmam que o agregado de pessoas educadas aprenderão. O segundo diz respeito ao modelo relacional implícito que é herdeiro ainda da tradição hierárquica característica das culturas universalistas modernas e não-modernas. Uma sociologia de intelectuais não é mais a chave para o aprendizado social¹¹.

A alternativa é abandonar a idéia de indivíduos que aprendem e generalizar a de alguns ensinando aos outros o que aprender¹². A base micro-sociológica do processo de aprendizado evolucionário deve ser conceituada não em termos de uma teoria da ação social, mas da interação social, não de sujeitos competentes, mas de formas de subjetividade que evoluem, não em termos de intenções, mas de relações. O que isso quer dizer exatamente vai ser esclarecido a seguir.

Uma opção teórica alternativa: o interacionismo

As tradições teóricas que se iniciaram com o indivíduo¹³ permaneceram estagnadas em sua concepção individualista, o que tem como consequência sua declaração de que seu programa de pesquisa é basicamente individualista, seja em razão de concepções das capacidades cognitivas humanas, seja de suas motivações racionais. Uma teoria da ação não-psicológica (e não-individualista) baseia-se na idéia de que a base do aprendizado social não são as relações individuais mas as sociais. Portanto,

¹⁰ Pode-se educar os jovens, mas não os adultos.

¹¹ Assim como a sociologia do conhecimento cotidiano não nos esclarece sobre o aprendizado. Porém, o interacionismo simbólico, especialmente no trabalho de Goffman (1974), nos auxilia a corrigir o rumo para uma perspectiva relacional, na qual temos que acrescentar a questão de como a ordem, os referenciais, etc. são modificados no curso da mudança social e da evolução social.

¹² Veja-se para uma crítica sensível de Habermas e seu potencial Strydom (1992; 1993).

¹³ Isso se aplica não apenas à tradição de Parsons e Habermas mencionada, mas também às teorias da escolha racional, que também se baseiam em pressupostos individualistas. Estas se diferenciam apenas por assumir um modelo mais simples do aprendizado e do comportamento individual. Para essa discussão, veja-se Eder e Schmitdke (1998).

o que importa não é o que as pessoas têm em mente, mas o que elas compartilham¹⁴. Mesmo o modelo educacional clássico implica em uma relação social: uma relação hierárquica que permite que se vá de cima para baixo, do educador ao indivíduo que aprende. Essa relação hierárquica pode ser explicada em termos de uma forma especial de relações sociais, por exemplo, como uma relação baseada no poder. Uma teoria relacional não se utiliza mais do indivíduo como a unidade básica de análise, mas das relações entre eles. Para uma teoria do aprendizado, ela oferece a possibilidade de ver o modelo educacional em termos relacionais e de conceber as teorias do aprendizado em um contínuo de modos de aprendizado hierárquicos e iguais¹⁵.

Uma mudança desse tipo não é resultado de uma lógica imane do pensamento sobre o aprendizado (se há de qualquer modo algo como a lógica pragmática), mas refere-se a mudanças reais no modo como o aprendizado social tem sido observado por aqueles envolvidos com processos de aprendizado coletivos. O argumento central é que a cultura moderna é percebida por seus participantes como o resultado de um empreendimento coletivo, de discussão coletiva, de argumentação coletiva em grupos, organizações, instituições¹⁶. A produção da cultura moderna é percebida pelos atores envolvidos como um processo de aprendizado coletivo (principalmente o de uma classe, como a “burguesia culta” alemã). Portanto, o modo mesmo como a sociedade moderna se percebe nos força a passar de uma teoria da ação social individualista para uma relacional.

Esse argumento foi demonstrado de modo muito claro – com novos custos em relação à compreensão do processo de aprendizado evolucionário – por Luhmann¹⁷. Sua ênfase em uma perspectiva relacional da sociedade e sua reconstrução de um processo auto-regulado e da capacidade de auto-regulação dos sistemas sociais assinala para a necessidade de mudança de perspectiva. O aprendizado é algo que tem lugar no processo de interação, e sua representação em uma mente individual é apenas um (e muitas vezes o menos importante) dos fatores que dão conta dos processos

¹⁴ Se o que eles têm em mente é mais ou menos o que eles compartilham é uma questão importante para uma discussão mais aprofundada dos processos de aprendizado social.

¹⁵ Os argumentos de uma abordagem relacional foram recentemente resumidos por Emirbayer (1997).

¹⁶ Isso foi enfatizado por Habermas (1989) em seu livro sobre a idéia da esfera pública. Veja-se também o tratamento extenso das formas históricas nas quais essa idéia de situações de interação igualitárias e discursivas se desenvolveu em Eder (1985).

¹⁷ Para uma introdução geral à teoria da sociedade como um sistema auto-regulado veja-se Luhmann (1995).

de aprendizado evolucionários e da mudança¹⁸. O que se perde com a teoria de Luhmann é a idéia do mecanismo micro-social de aprendizado. Embora parta de uma perspectiva adequada, ela priva a realidade social de qualquer percepção do que acontece nos micro-fundamentos dos macro-processos. A teoria não-individualista é como a diva (ou o rei) nua que tem que vestir novas roupas.

Dois modelos de interação

Há dois modos de dar roupas novas à diva (ou ao rei). Uma opção é recheiar a teoria interacionista de concepções racionalistas sobre o caráter relacional da realidade social. A outra é recheá-la de concepções que estão contidas na teoria individualista de ação social de Habermas. Darei apenas duas indicações de como pareceria essa teoria assim recheada. Em relação à redefinição racionalista do modelo relacional, o aprendizado evolucionário pode ser concebido de diversas maneiras. A mais simples seria formular uma teoria da mudança de estruturas de preferência como resultado de uma série de situações de *rational choice*. O modelo de Axelrod de jogos iterativos fornece um modelo um tanto limitado desse processo de aprendizado: ele é uma explicação de apenas um dos possíveis processos de aprendizado contidos no modelo (Axelrod 1984; 1986). Outro meio seria conceber o aprendizado como o efeito da cooperação racional, de acordos coletivos sobre as regras do jogo de modo a coordenar previamente a ação individual e evitar possíveis resultados irracionais (Elster 1989). Uma solução ainda mais radical de aprendizado nesse paradigma seria concordar que a ação racionalmente motivada nos força a criar acordos normativos para evitar resultados irracionais. Esse argumento baseia-se na observação de que ser racional não exclui ser irracional. Sendo esse o caso, as normas têm que ser definidas e acordadas para que se gere um mínimo de racionalidade social, para que se seja capaz de continuar a existir nas relações sociais nas quais a ação teve início. A implicação interessante disso é que a racionalidade não se localiza mais no indivíduo, mas no contexto social em que se insere.

O aprendizado das sociedades, portanto, é um fenômeno que não pode ser explicado pelo aprendizado individual, já que é uma consequência da coordenação social do processo de aprendizado dos indivíduos. Essa coordenação social, no entanto, segue uma lógica que é diferente

¹⁸ A teoria do carisma é um caso em questão.

daquela do aprendizado individual. Essa teoria pode informar uma teoria de aprendizado no nível da sociedade apenas na medida em que esse processo de aprendizado possa ser explicado como tentativas de impedir a ação irracional¹⁹. O mecanismo descrito é um mecanismo básico do aprendizado social, daquele do grupo interpessoal ao evolucionário. Poderiam ser dados exemplos ligados à emergência do estado, de normas de dieta e contratuais, da emergência de normas contratuais em acordos, etc.²⁰

Um meio alternativo de preencher o modelo relacional é retornar a algumas das concepções substantivas da teoria habermasiana, ou seja, que os indivíduos baseiam suas capacidades de agir racionalmente em competências cognitivas e morais específicas (“não-ser-capaz-de-não-aprender”, cf. Habermas 1979: 147, foi o modo inicial de justificar esse argumento)²¹. A argumentação de tal abordagem de uma teoria da comunicação correria nesse sentido. Para desenvolver essas competências, certas situações micro-sociais se fazem necessárias. Isso nos daria uma chave para distinguir entre situações que contribuem das que não contribuem para o aprendizado do indivíduo.

Um bom exemplo é o modelo de processo de aprendizado coletivo que Miller (1986) propõe. Ele define o processo de aprendizado coletivo “ideal” como tentativas de solucionar inconsistências cognitivas por meio de argumentação racional, o que requer que princípios de generalização, objetividade e verdade sejam seguidos nessas situações argumentativas. Esta situação ideal serve portanto para a identificação das situações em que o aprendizado é impedido, interrompido ou sistematicamente restrito, o que leva a uma tipologia de bloqueio de processos de aprendizado a que ele denomina aprendizado autoritário, ideológico e regressivo. O fato do aprendizado ser impedido não segue do não aprendizado pelos indivíduos, mas de seu envolvimento em processos de aprendizado coletivo nos quais as relações entre os indivíduos “neutralizam” as condições para a argumentação racional.

Um primeiro tipo de bloqueio do processo de aprendizado coletivo é dado pelas situações em que o corpo de conhecimento é aceito mera-

¹⁹ O que pode, se não for feito de modo cuidadoso, tornar essa teoria por demais reacionária, não muito diversa da idéia de Gehlen de instituições que atuam como trincheiras da racionalidade contra a irracionalidade potencial da ação individual.

²⁰ Há uma vasta literatura a respeito desse argumento. Sobre o surgimento do Estado veja-se trabalhos como o de Claessen e Skalnik (1978) e o de Harris (1977; 1978). Sobre os regimes dietéticos o debate entre Harris (1979) e Sahlins (1976) é bastante informativo. Sobre o problema das normas contratuais, veja-se Eder (1991).

²¹ Veja-se Eder (1991) para uma aplicação ao problema da emergência do Estado.

mente por sua autoridade. O princípio de que toda afirmação deve ser submetida a testes de sua generalidade não é mais aplicado. Esse é o aprendizado autoritário²². O aprendizado ideológico é mais sutil. Ele afirma que em certas áreas, tais como em questões morais e normativas, já conhecemos as respostas certas. Isso implica que o princípio de objetividade pode ser suprimido, o que faz com que os argumentos do outro (o inimigo) não sejam considerados como parte da definição da situação entre aqueles que fazem parte de um processo argumentativo, mesmo quando não há argumentos contra essa posição. Argumentos são sistematicamente excluídos do processo argumentativo. O aprendizado regressivo é o caso mais radical e incisivo de processos de aprendizado bloqueados, porque nele abdica-se da idéia de racionalidade argumentativa, do princípio de verdade. Essa é a condição da irracionalidade coletiva em que qualquer tentativa de coordenar a ação de alguém à de outros leva à ansiedade, à retração de formas de argumentação racional. Não é difícil imaginar situações como essa, desde o duplo-vínculo (por exemplo em casos psiquiátricos) ao discurso stalinista.

Essa abordagem teórica da comunicação ao processo de aprendizado, em que não mais os indivíduos mas as relações entre eles são a referência básica, nos leva à idéia de que a racionalidade dos discursos está ligada à organização social desses discursos. Portanto, a idéia de racionalidade muda sua base do indivíduo para a situação social onde ele age²³. Mas há um problema envolvido em tais concepções racionalistas. Pode-se questionar se há algo mais fundamental à situação relacionalmente definida de atores interagindo do que a racionalidade, algo que vá além das concepções de atores interagindo racionalmente. Não será que a concepção racionalista ainda deve demais à idéia de ação racional?

²² A análise do pensamento autoritário de Adorno (Adorno *et al.* 1969 [1950]) encontra aqui uma explicação sistêmica.

²³ Há um movimento similar na tradição da escolha racional. As diferenças entre essa abordagem e a teórica comunicativa (ou cognitivista), porém, não devem ser minimizadas. Elas são duas noções fundamentalmente opostas de racionalidade. A primeira liga-se muito à racionalidade que coordena a ação social por meio de uma forma de mecanismo mercadológico. Na segunda, temos uma noção de racionalidade que se liga muito mais a uma relação diferente com o modo como pensamos e o mundo que aprendemos a pensar desse modo. Penso que uma abordagem cognitivista é melhor que uma racionalista, mas esse é um ponto controverso a ser discutido em outro momento. A flexibilidade moderna é um fenômeno que pode ser analisado muito mais satisfatoriamente pela segunda teoria: como poderia o discurso sobre a necessidade normativa ser analisado de outro modo que em referência à racionalidade que é construída nessa mesma situação social, qual seja, da coordenação racional de argumentos?

O fundamento narrativo da ordem social

Ainda vivemos por demais à sombra de Max Weber e de sua idéia de que para entender o social devemos entender o significado que os atores dão a suas ações. O problema de como passar do significado subjetivo à ordem social foi resolvido por Weber pela construção de tipos ideais de ação. É o pressuposto de que há uma certa racionalidade para cada ação que nos permite entender a ação social dos outros pelo simples fato de que compartilhamos com eles os padrões de racionalidade. É óbvio que isso já é uma interpretação de Weber, mas que leva em conta muitos dos debates teóricos subsequentes, de Parsons a Habermas e mesmo posteriores.

Essa concepção foi severamente criticada nos últimos anos. O critério de racionalidade é muito restrito para permitir a compreensão da ação social em termos de seu papel na produção e reprodução de uma ordem social. Ela não ajuda, mais especificamente, a explicar qual o entendimento compartilhado de uma situação na qual os atores aprendem e contribuem para o conhecimento compartilhado do mundo. Essa é a crítica do “intelectualismo” na teoria social (Heiskala 1997). Uma outra crítica é a de que tal idéia não nos permite entender porque tanto aprendizado possível não se realiza. Parece que as sociedades aprendem apenas sob condições sociais específicas, especialmente quando uma incerteza básica permeia a sociedade e destrói a ordenação básica de experiências do mundo natural, social e físico. Essa é a crítica do “idealismo”.

Como devemos conceber uma base não-intelectual e não-idealista para a construção de uma teoria sociológica do aprendizado? As respostas clássicas não são suficientes: voltar ao conhecimento cotidiano é uma estratégia ainda intelectualista porque substitui o conhecimento científico pelo cotidiano sem abdicar do foco no conhecimento²⁴. Voltar ao realismo é uma estratégia ainda idealista porque especifica apenas as condições materiais sob as quais as idéias se realizam, sem abrir mão do foco na força causal das idéias ou dos significados²⁵. Uma terceira opção é ir além do significado, do pressuposto de um significado substantivo da ação, e ir em direção ao modo pelo qual a ação ganha significado no curso da ação e interação. Essa mudança “dramatúrgica” de significado a dar sig-

²⁴ A tradição fenomenológica é tão cognitivista quanto sua contraparte weberiana. Elas diferem apenas em seus pressupostos metodológicos sobre a relação entre os conhecimentos cotidiano e científico.

²⁵ Essa tradição realista é particularmente proeminente no trabalho recente de John Seattle (1995). Há uma boa discussão em Corsten (1998).

nificado (Wuthnow 1987) nos força a ver o processo pelo qual o significado é gerado, mais do que o significado em si.

Haveria uma base pré-cognitiva para entender e explicar os processos sociais de construção de significado? Teorias recentes sobre a base da ordem social têm se orientado por questões de reconhecimento recíproco de atores em situações sociais (Honneth 1992; Taylor 1992). O que liga uma ação à outra é o reconhecimento de seu significado por todos os envolvidos. O que os atores produzem em tal processo não é um consenso racionalmente produzido, mas antes um sentido de uma identidade coletiva daqueles que assim se reconhecem. Construções de identidade envolvem atividades de significação que não clamam por nenhuma racionalidade particular; elas são atividades que produzem uma ordem social além ou ante uma ordem normativamente justificada. Para simplificar, poderíamos chamar uma tal ordem de narrativa. Nos relatos narrativos os atores reconhecem a si e aos outros e portanto inserem-se em um mundo de reconhecimento recíproco.

Tais ordens narrativas podem mesmo incluir tipos de ação e conhecimento racional. Ação racional (no sentido weberiano) é tornada significativa em uma ordem narrativa de uma interação social. Racionalidade é portanto apenas um caso especial de uma lógica de ação mais abrangente. Um caso instrutivo é a nova teoria institucional. Por ela se argumenta que as instituições baseiam-se em ordens narrativas, e não em racionalidades. Essa idéia (Powell e DiMaggio 1991) fornece outro argumento para a reorientação do pensamento sociológico para além das ilusões da ação racional. O que as instituições fazem e pensam é usar os modelos racionais de ação para racionalizar o que estão fazendo, é fazer um relato narrativo de sua racionalidade.

A tese que informa a teoria mais recente é a de que as ações estão ligadas umas às outras não por um padrão implícito de racionalidade mas por uma ordem narrativa que dá significado à ação de alguém em relação às dos outros. Portanto, não temos mais que nos bater com a diferença em qualidade da racionalidade. Mas temos que entender o que está por trás da racionalidade. Wuthnow chamou a essa estratégia de “teoria dramaturgica” porque ela enfatiza o processo pelo qual os significados (da ação, sejam racionais como irracionais ou a-racionais) ganham significado²⁶. O objetivo de ir “além do significado” está ligado a uma fundamen-

²⁶ O fundador dessa perspectiva foi Goffman, que demonstrou, especialmente na análise dos referenciais, como as pessoas estabelecem a partir de regras específicas o significado de qualquer ato ou evento, ou seja, tornam algo significativo através da ação. Veja-se também Swidler (1986).

tação trans-subjetiva da ação social e interação. O argumento é que a organização narrativa da experiência fornece as características estruturais das situações sociais nas quais os participantes têm chance de aprender ou são forçados a não aprender²⁷.

Essa discussão forneceu até o momento uma resposta à questão de como o aprendizado se realiza. Ele acontece em situações nas quais os processos de interação produzem efeitos que modificam o conhecimento coletivamente compartilhado. A resposta mais geral para a questão de “como” é que em situações sociais algo “novo” é gerado. Quando tal aprendizado acontece ele produz resultados específicos: ele muda ou os quadros e crenças normativas que guiam a ação social ou o conhecimento empírico sobre o mundo utilizado como recurso na ação social.

Até aqui a questão do aprendizado tem sido reformulada pela opção de uma abordagem interacionista. Não nos preocupamos mais com crianças que aprendem sendo educadas para alcançar seu potencial mais elevado. Ao contrário, temos adultos interagindo que aprendem no curso de sua interação, em situações em que algumas narrativas básicas fornecem uma base comum para entendimento recíproco e comunicação. Mas o que eles aprendem? Essa questão nos leva ao segundo problema, outra opção a ser feita frente ao modelo clássico de aprendizado social. Ela está ligada à questão do que as sociedades aprendem quando elas aprendem. A questão agora é o que é aprendido em situações narrativamente ordenadas que fornecem a estrutura das relações sociais. Portanto a institucionalização do conhecimento tem que ser abordada, ou seja, a produção do conhecimento e as formas sociais que reúnem e retêm esse conhecimento para além da capacidade da memória individual.

O QUE AS SOCIEDADES APRENDEM?

Conhecimento substantivo e regras de procedimento

Quando as sociedades aprendem, elas não se produzem a si mesmas mas produzem cultura. Isso pode soar óbvio. No entanto, o debate teórico nos anos recentes, especialmente na onda dos *cultural studies*, tem

²⁷ A estrutura narrativa das ordens sociais prescreve uma mudança importante na teoria social. Veja-se por exemplo Somers (1994). Quanto mais os sociólogos lidam com e descobrem formas de conhecimento que estão além do conhecimento cognitivo modelado de acordo com os padrões científicos, mais se voltam a teorias e metodologias narrativas.

borrado essa distinção. Sua confluência vem de tradições veneráveis, especialmente da antropologia cultural e social, nas quais os etnógrafos definiram as sociedades que eles estudam como culturas²⁸. Eles confluíram o que as sociedades produzem como uma representação de si com a própria sociedade. Para esclarecer esse ponto utilizarei a distinção entre aprendizado substantivo e aprendizado de regras.

Quando as sociedades aprendem, elas produzem um estoque de conhecimento comum por meio do qual constróem uma realidade social. Para fazê-lo, elas criam regras cognitivas compartilhadas para classificar e interpretar a informação que flui em uma sociedade. O processo de aprendizado que leva à acumulação de conhecimento pode ser definido como “aprendizado substantivo”. Isso leva à idéia da cultura de uma sociedade feita de diferentes tipos de conhecimento, do cotidiano ao científico. Ao invés de ver o processo de aprendizado como indo do conhecimento cotidiano primitivo ao conhecimento racional científico, proponho a noção de um processo multidimensional de aprendizado cumulativo, acontecendo simultaneamente em todos os níveis de conhecimento. Conhecimento acumulado, porém, tem significado apenas quando pode ser usado por atores sociais, quando é ordenado de um modo que permita a comunicação de conhecimentos em uma sociedade.

As sociedades também aprendem algo mais. Elas aprendem a criar instituições nas quais a experiência é armazenada e transmitida de geração a geração. Elas aprendem a estabilizar a informação que foi gerada ou está sendo gerada em uma sociedade. As sociedades aprendem a aprender. Elas aprendem procedimentos para a geração de novos conhecimentos e para a assimilação de novos conhecimentos ao estoque de conhecimentos existente. Esse aprendizado é definido como um aprendizado de regra social em oposição ao aprendizado substantivo²⁹.

A produção de conhecimento

O aprendizado substantivo tem sido o foco principal nas teorias de evolução cultural. Podemos reconstruir a acumulação de conhecimento

²⁸ A separação de sociedade e cultura como duas entidades distintas é o argumento central de Archer (1998).

²⁹ Certamente a acumulação é também um aprendizado baseado em regras. Portanto, a diferença entre esses dois tipos de aprendizado está menos em seu caráter de regra que nos diferentes tipos de regras envolvidos; a primeira série é composta de regras do ordenamento cognitivo, a segunda de regras procedimentais de organização do mundo social.

tecnológico tão bem como a racionalização da ordem moral em direção ao universalismo (e sua divisão em universalismos antagônicos). A teoria de Piaget do desenvolvimento cognitivo tem sido usada para reconstruir os processos paralelos no nível histórico (o próprio Piaget apresentou um gigantesco relato em três volumes sobre a evolução do conhecimento cognitivo na história). Habermas, dando continuidade a essa linha de pensamento e a relacionando à idéia de Weber da racionalização como o principal processo da evolução cultural, acrescentou a noção de um processo de racionalização moral por toda a história (Habermas 1987).

Como ninguém desse mundo pode dar conta da questão do que foi aprendido na história, têm sido feitas simplificações que provocaram imediatamente o criticismo de historiadores da ciência, tecnologia, religião e suas especialidades, como os orientalistas, africanistas, etc. Um meio para simplificar essa tarefa é reconstruir os pressupostos básicos desse conhecimento. Uma pista levou às filosofias da história, que revelaram um movimento ideal das idéias por trás de seu movimento real, estratégia que logo perdeu credibilidade. Outra foi a reconstrução de estruturas paradigmáticas, que mostrou sua estrutura temporal (esse é o estruturalismo genético no sentido piagetiano ou habermasiano). Uma terceira alternativa tem sido a da “crítica”, a de criticar os arranjos cognitivos por meio dos quais as culturas descrevem umas às outras, um jogo cognitivo que pode ser romântico (não entendemos os primitivos), colonialista (os primitivos não nos entendem) ou desconstrutivista (ninguém pode entender o outro)³⁰.

O aprendizado no sentido de conhecimento cumulativo certamente teve lugar na história. No entanto, tal processo cumulativo deve apenas ao tempo. Quanto mais as pessoas vivem experiências, tanto mais elas acumulam (e esquecem) essas experiências³¹. É como se a questão teórica assim posta estivesse mal formulada. Ou a resposta é óbvia ou não há resposta possível. Voltemo-nos então ao aprendizado de regras sociais, o que direciona a questão para o problema do aprendizado “estrutural”, do aprendizado das novas estruturas de geração e reprodução de conhecimento.

O aprendizado do aprendizado

O aprendizado de regras é diferente do aprendizado substantivo. O conhecimento sempre se relaciona com algum modo de experiência

³⁰ Nesse contexto, a questão da compreensão de outras culturas ganhou ímpeto.

³¹ Obviamente o conhecimento aumentou nas sociedades modernas. Porém, a teoria evolucionária é muito generalista, e não é capaz de dizer muito além disso. Esse é o limite da teoria evolucionária clássica nas ciências sociais. Veja-se para essa argumentação as contribuições em Schmid e Wuketits (1987).

organizacional. O aprendizado de regras é aprendizado social no sentido de que o conhecimento é organizado e reproduzido em uma forma de vida social que define um conjunto específico de regras para organizar e armazenar conhecimento. Tal perspectiva da regra nos leva a mais um passo para além do “modelo educacional”, que sustenta que temos que identificar o educador para explicar porque os atores sociais aprendem. Ela nos leva a um modelo de processo de aprendizado auto-regulado que se organiza como processos comunicativos estruturados por regras. As regras de comunicação de conhecimento tornam-se portanto a chave de compreensão do aprendizado no nível da sociedade.

O aprendizado de regras de aprendizado pode ser analisado pela distinção de situações comunicativas que são construídas no processo de aprendizado. Distinguirei três níveis de inclusão crescente, cada qual tendo uma propriedade específica. Esses três níveis são o interpessoal, o organizacional e o institucional, e serão discutidos nessa ordem.

O *aprendizado interpessoal* refere-se a situações em que o aprendizado se realiza por comunicação direta. Isso se aplica a qualquer situação, seja em meio a crianças aprendendo coletivamente como julgar fenômenos empíricos ou como solucionar conflitos morais, seja na interação direta de cientistas tentando resolver uma evidência contraditória e reformulando seu código de ética, seja na ação política. Um primeiro exemplo é o estudo das associações, concebidas como redes interpessoais criadas com propósitos políticos ou culturais. Lidei com essa questão em relação às associações políticas que emergem com o surgimento da sociedade civil moderna na Alemanha do século XIX (Eder 1985). Esses grupos iluministas não só geraram um quadro conceitual ou um paradigma particular para interpretar suas experiências políticas como aprenderam que eles estavam aprendendo coletivamente. Eles aprenderam regras pelas quais gerar, estabilizar e finalmente modificar seus paradigmas e quadros de referências. A lógica que surgiu (depois de algumas décadas de ambivalência em relação ao modelo educacional, por exemplo em grupos de maçonaria) pode ser encontrada na idéia de uma situação estruturada de acordo com os princípios de igualdade dos membros e discursividade de sua interação. O que se aproxima do modelo do discurso que Habermas identificou como subjacente às práticas racionais de atores sociais bem-socializados. Wuthnow os chamou “comunidade de discurso” (Wuthnow 1990). Haals os chama “comunidades epistêmicas” (Haals 1992).

Os padrões de interação científica e o modo pelo qual as regras de interação foram inventadas e estabelecidas em sociedades científicas foram

estudados no trabalho micro-sociológico de Knorr-Cetina (1981). Um exemplo histórico é o de sociedades científicas (a *Royal Society* sendo uma das mais estudadas) que estavam reorganizando suas relações interpessoais de acordo com o modelo de associação livre e igualitária. Eles não apenas inventaram novos conhecimentos (o que é secundário), eles praticaram procedimentos de produção, verificação e publicação de novos conhecimentos sobre o mundo. Eles inventaram regras para o trabalho inventivo. Esses grupos são “comunidades epistêmicas”, um rótulo em moda na sociologia do conhecimento e da ciência nos últimos anos (Haas 1992).

O *aprendizado organizacional* demonstra ainda mais claramente o papel das regras para o aprendizado social. Organizações são definidas como planos organizacionais para aquisição de informação sobre seu ambiente e para melhorar o que ela pode fazer com seu ambiente. Para entender esse aprendizado organizacional temos que saber como o conhecimento é armazenado em uma organização, como é transmitido a uma população flutuante, como se lida com o *turnover*³². Portanto o aprendizado organizacional é o produto necessário de uma forma organizacional de vida social. O aprendizado é um processo de busca e processamento de informação sobre o ambiente com vistas a reduzir as incertezas com as quais toda organização se confronta quando lida com seu ambiente. A sobrevivência de uma organização depende de sua capacidade de reduzir essas incertezas pelo aprendizado (Simon 1991).

Que o aprendizado é melhor que maximizar vantagens (explorar o território é melhor que a exploração de seus recursos³³) tem sido enfatizado na literatura recente sobre estabilidade organizacional. Em termos do aprendizado de regras sociais isso significa que as organizações têm que constituir rotinas que permitam o aprendizado. O repertório de rotinas fornece regras de aquisição, coleção, armazenamento e transmissão de informação pela organização. Simultaneamente, as relações entre aqueles que a adquirem, armazenam e transmitem devem ser ordenadas por algumas regras de organização da comunicação no interior das organizações

³² Veja-se as contribuições para *Organization Science* de fevereiro de 1991 (Cohen e Sproul 1991), especialmente as de March, Cohen e Levinthal. A de March volta-se à necessidade de compreensão da dinâmica da lógica de tomada de decisões (March 1988). Uma revisão do debate sobre essa questão pode ser encontrada em Levitt e March (1988). Formulações anteriores desse problema podem ser encontradas já em Argyris e Schön (1978).

³³ Jogo de palavras – “exploration is better than exploitation” – de difícil tradução para o português; o primeiro termo refere-se à exploração de conhecimento, investigação, exame, enquanto o segundo se refere à exploração de recursos ou de mão-de-obra (N.T.).

para definir as premissas de decisão, para enquadrar problemas organizacionais, etc. As estruturas organizacionais são elas mesmas um conjunto de regras para lidar com esse problema³⁴.

O *aprendizado institucional* refere-se às regras que coordenam os atores organizacionais. As instituições aprendem pela definição e reconhecimento de espaços inter-organizacionais. Portanto, as instituições tornam possível a comunicação entre atores organizacionais e ao mesmo tempo determinam o modo de comunicação por regras normativas e cognitivas, ao estabelecer uma ordem moral institucionalmente referida e um cenário cognitivo no qual as atividades de comunicação se organizam.

O nível mais amplo das ordens institucionais é o espaço público no qual se realizam os discursos. Define-se aqui discurso em seu duplo sentido de universos e práticas (ou procedimentos) discursivos. O aprendizado institucional é portanto definido como o resultado e o processo do discurso público. O resultado é a experiência institucionalizada de uma sociedade. O processo é a encenação do discurso para a experiência comunicativa institucionalizada³⁵.

As sociedades modernas são particularmente definidas por regras e práticas discursivas. As instituições modernas ligam-se ao consenso público como sua base de legitimidade. O aprendizado institucional se faz necessário pela pressão de que forneça evidência para satisfazer tais expectativas. Mitólogos, intelectuais e jornalistas contribuem para o aprendizado institucional ao fornecerem a reconstrução da experiência institucional. Ao fazê-lo, eles definem também as regras pelas quais o conhecimento coletivo pode ser transformado. No processo de reconstrução da experiência institucional eles geram um sistema de regras baseado na liberdade de expressão e no debate crítico.

Esse exemplo de aprendizado institucional é característico de um tipo específico de sociedades modernas. Outros sistemas institucionais de sociedades modernas geram outras formas de aprendizado institucional³⁶. O argumento teórico que se propõe é que podemos identificar o

³⁴ Um caso interessante é a aplicação dessa teoria ao aprendizado de organizações de movimentos sociais. Tal aprendizado é necessário para criar e reproduzir a ação coletiva. O aprendizado organizacional explica em parte a transformação da ação coletiva em movimentos sociais modernos. Para uma aplicação dessa teoria ao aprendizado no campo ambiental veja-se Wynne (1992).

³⁵ O conceito de discurso é ainda por demais maleável. Ele aparece em pressupostos foucaultianos e habermarianos. Interessa-nos aqui sua dupla estrutura, ou seja, um sistema estruturado de conhecimento e uma prática de debate de conhecimento.

³⁶ Mary Douglas argumentaria que há ao menos quatro tipos: igualitários, hierárquicos, individualistas e fatalistas. Veja o desenvolvimento de seu trabalho original (Douglas 1966) em uma teoria completa da cultura (Thompson *et al.* 1990).

aprendizado de regras no processo de construção de instituições para coordenar uma pluralidade de atores coletivos.

POR QUE AS SOCIEDADES APRENDEM?

Para que serve uma teoria do aprendizado? Por que deveríamos nos incomodar em estabelecer teorias do aprendizado que vão além da discussão teórica de como conceituar o mundo social? Essa questão liga-se à passagem dos modelos conceituais aos explicativos. Que os modelos explicativos pressupõem modelos conceituais bons e diferenciados é – pelo menos para mim – óbvio. Portanto, darei um outro passo e de certa forma reformularei a questão inicial. Ela não será mais: como as sociedades aprendem? Ela deve ser: por que elas aprendem? E como reorganizam seus sistemas de crenças e seu conhecimento?

Uma antiga resposta, também de Habermas (1979), é a seguinte, em breves palavras: porque não aprender é impossível. O pressuposto é o de que os seres humanos são forçados por sua natureza a aprender. Essa é a versão individualista da causalidade. Seres humanos lutarão por iluminação, por conhecimento visto como o mecanismo básico do aprendizado, e eles finalmente vencerão. Essa é a teoria otimista do aprendizado no nível da sociedade que acaba por se constituir uma versão secular da filosofia da história. Uma resposta como essa simplesmente clama pela explicação do aprendizado no nível da sociedade.

Uma resposta mais recente explica o aprendizado como uma reação à incerteza (Siegenthaler 1993). Em situações de incerteza, as pessoas, organizações e instituições têm que reorganizar suas regras. Em fases rotineiras, os conhecimentos cotidiano, organizacional e institucionalizado são suficientes para determinar a diferença entre verdadeiro e falso, certo e errado, bom ou ruim. Em fases de crise estas distinções tornar-se-iam mais difíceis de reconhecer. As regras cognitivas para fazê-lo não poderiam mais ser aplicadas sem incertezas.

Para mudar a situação de incerteza as regras para lidar com ela são postas em questão. Crenças no que é coletivamente compartilhado não valem mais. O aprendizado pela comunicação se faz necessário. As escolhas dentre as regras não são mais suficientes. Novas regras terão que ser escolhidas. Isso requer o aprendizado de novas regras e a produção de novas certezas por meio de novas regras de comunicar evidência sobre o mundo ao redor. Em sociedades modernas tais situações de incerteza

tornaram-se mesmo normais: sociedade de risco é um termo que define as sociedades modernas atuais como sociedades eminentemente incertas. Não é nenhuma surpresa que em ambientes de risco a questão de aprender tornou-se (como na pesquisa de risco ambiental) uma categoria analítica e política central³⁷. Tal situação, no entanto, não perdura para sempre. É um caso liminar. Normalmente, as pessoas ainda têm alguma base segura pela qual agir racionalmente no interior das regras, sendo portanto capazes de evitar o aprendizado e seguir rotinas. Deve haver alguma provocação básica para incitar o processo de aprendizado social.

Quando esse aprendizado de regras é posto em ação, ele modifica as formas sociais pelas quais o conhecimento é gerado e armazenado. No caso de revolução, esse sistema de regras é ainda mais modificado. Em tais situações, a ordem narrativa da sociedade é destruída. Não se acredita mais nas narrativas, e ninguém pode ter certeza de um entendimento básico dos mundos simbólicos uns dos outros. Qualquer encenação de conhecimento corre o risco de ser ridicularizada. Disso segue que a sociedade aprende quando sua ordem narrativa não mais fornece o cenário de certeza necessário para os rituais, as rotinas e as ordens normativas. O aprendizado é portanto encontrado em uma nova narrativa pela qual fundar uma ordem social e sua cultura.

Tal aprendizado de regras afeta o estado do conhecimento. Ele deslegitima o conhecimento antigo e garante o novo. O acúmulo de conhecimento pode ser organizado com base nos sistemas de regras que oferecem novas possibilidades de adicionar novas experiências ao conhecimento existente e de descartar o conhecimento obsoleto. O aprendizado de regras da sociedade é então uma condição da mudança no modo de acumular conhecimento. Uma teoria do aprendizado no nível da sociedade é portanto não uma teoria da acumulação de conhecimento, mas da organização e reorganização de sistemas de regras para a acumulação do conhecimento.

RACIONALIDADE, EVOLUÇÃO E APRENDIZADO

Em suma, o aprendizado é uma reação dos seres humanos às incertezas sobre sua experiência institucionalizada. O conhecimento não

³⁷ Há uma extensa literatura sobre a pesquisa do risco e o problema correlato de como lidar com os riscos e de como combatê-los. Uma boa orientação no debate muito diversificado é fornecida por Sabatier/Jenkins-Smith (1993), Milbrath (1989), Beck (1992) e Wynne (1992).

pode mais fornecer respostas adequadas para a definição do que poderia ser bom ou ruim, certo ou errado, verdadeiro ou falso. A comunicação do que é conhecimento compartilhado tem que ser incitada nos níveis interpessoais, organizacionais e até institucionais da vida social.

O que acontece então não é que os indivíduos simplesmente aprendem e estabelecem novos significados e novas regras para seguirem adiante, mas que as relações sociais têm que ser reorganizadas para abrir espaços de comunicação que possibilitem a criação de novas formas de conhecimento ou a reconstrução de velhas formas de conhecimento. Nesse processo, as relações sociais são elas mesmas redefinidas. As regras de relações sociais de comunicação têm que ser encontradas para que: (1) se adquira novos conhecimentos; (2) se armazene tal conhecimento; e (3) se transmita esses conhecimentos de acordo com a mudança natural e/ou social dos atores nos espaços de comunicação. O aprendizado é tanto a criação de universos discursivos como a introdução em relações discursivas. Frente à escolha teórica sobre a primazia do aprendizado substantivo ou de regras, o argumento teórico é que o aprendizado de regras é metodologicamente anterior ao substantivo. A conclusão teórica corolária é que as estruturas ou regras intersubjetivas são constitutivas das estruturas subjetivas do conhecimento.

Permanece outra questão que faz parte do título desse artigo. Por que é tão difícil mudar o mundo? A resposta poderia ser: porque as sociedades não gostam de aprender. Elas preferem permanecer com o que sabem e com as regras que estabilizam o que elas sabem. Portanto, as sociedades que produzem riscos são as sociedades em que os atores sociais realmente têm a opção de mudar o mundo. Quanto mais arriscado for o ambiente das sociedades, tanto mais eles aprendem e desejam mudar o mundo. A sociedade de risco em que vivemos atualmente é um ambiente que conduz à mudança e ao aprendizado. Ao contrário dos rumores pessimistas a respeito das sociedades de risco, essa sociedade é uma das que instigam os processos de aprendizado (Beck 1992). Isso, no entanto, cria outro problema. Muito aprendizado torna-se confuso. E os efeitos das mudanças no conhecimento e nas normas estão além do alcance das intenções humanas. Portanto, o próprio aprendizado torna-se um risco. Sendo assim, não seria melhor para a evolução social continuar a bloquear os processos de aprendizado? Lévi-Strauss (1968) argumentou em *Tristes Tropiques* em favor de tal sociedade. Já que é tão difícil mudar o mundo, não deveríamos mudá-lo, mas, antes, ligar o aprendizado a formas cognitivas e sociais.

Infelizmente, é tarde demais para isso. Portanto, devemos continuar a viver em uma sociedade do aprendizado e utilizar nossas capacidades de aprendizado para controlar os efeitos não intencionais de nosso aprendizado. A evolução social está se acelerando porque o aprendizado social aumenta. Mas quanto mais a evolução social prossegue, tanto menos o aprendizado social conforma o futuro. Tentamos mudar o mundo pelo aprendizado cotidiano, organizacional (por exemplo, com os reformistas universitários) e institucional (inventando novas instituições que organizam a ação coletiva e os movimentos sociais), e no entanto a sociedade evolui de modo um tanto independente dos processos de aprendizado social. O que fazemos é produzir efeitos por meio do aprendizado social. Os efeitos, porém, não são determinados pelo aprendizado coletivo, mas por suas conseqüências sistemáticas: pela evolução.

A ilusão da alta modernidade tem sido a de acreditar que a sociedade aprende porque os grupos, as organizações e as instituições aprendem. No entanto, os grupos, as organizações e as instituições (sem falar das pessoas) também morrem; mesmo assim a sociedade continua a evoluir. Podemos mudar os grupos, as organizações e as instituições (e mesmo as pessoas), mas a sociedade parece resistir às tentativas de mudá-la. Pelo menos, a sociedade não “melhora” o processo de aprendizado ao se engajar nele. Há uma diferença entre, de um lado, o aprendizado do grupo, organizacional e institucional e, de outro, a evolução da sociedade. As sociedades evoluem, o que significa que o resultado freqüentemente não está ligado às intenções dos grupos ou aos objetivos organizacionais ou institucionais. É por meio de constelações macro-sociais e macro-históricas que o processo de aprendizado nos níveis do grupo, das organizações e das instituições são traduzidas em aprendizado no nível da sociedade. Isso significa que tanto quanto moldamos a sociedade, a sociedade nos molda.

Sendo assim, devemos abdicar da idéia de aprendizado no nível da sociedade? O aprendizado é uma coisa, a evolução é outra. Devemos separá-los para compreender o processo de aprendizado social. Então, para que servem os processos de aprendizado? Eles servem à evolução porque fornecem mais possibilidades. Eles não mudam o mundo, mas fornecem os elementos para mudá-lo, para prosseguir com a mudança. Processos de aprendizado no nível dos grupos, das organizações e das instituições produzem variações para que se produza maior variabilidade para a evolução da sociedade. Os processos de aprendizado nos níveis dos grupos, das organizações e das instituições produzem também variação e portanto disponibilizam uma variedade suficiente para a evolução da sociedade.

Eles fornecem o material que a sociedade seleciona para sua reprodução contínua. Essa é a evolução fundamentada nos processos de aprendizado social, e nesse sentido as sociedades aprendem.

KLAUS EDER é professor de Sociologia na Universidade Humboldt de Berlim

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, J.C., Giesen, B., Münch, R. and Smelser, N.J. (eds) (1987) *The Micro-Macro Link*. Univ. of California Press.
- ARCHER, M.S. (1980) *Culture and Agency*. Cambridge University Press.
- ARGYRIS, C. and Schön, D. A. (1978) *Organizational Learning*.
- AXELROD, R. (1984) *The Evolution of Cooperation*. Basic Books.
- AXELROD, R. (1986) "Modelling the Evolution of Norms". *American Political Science Review* 80.
- BANDURA, A. (1977) *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- BECK, U. (1992) "Modern Society as a Risk Society", in N. Stehr and R. V. Ericson (eds), *The Culture and Power of Knowledge*. de Gruyter.
- BECK, U. (1992) *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage.
- BOYD, R. and Richerson, P.J. (1985) *Culture and the Evolutionary Process*. Univ. of Chicago Press.
- CLAESSEN, H.J.M. and Skalnik, P. (1978) "The Early State: Theories and Hypotheses". in *The Early State*. Mouton.
- COHEN, M.D. and Sproul, L.S. (eds) (1991) *Organizational Learning: Papers in Honor of (and by:) James March*.
- CORSTEN, M. (1998) "Between Constructivism and Realism — Searle's Theory of the Construction of Social Reality", *Philosophy of the Social Sciences* 28.
- DOUGLAS, M. (1966) *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. Routledge & Kegan.
- EDER, K. (1976) *Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften. Ein Beitrag zu einer Theorie sozialer Evolution*. Suhrkamp.
- EDER, K. (1985) *Geschichte als Lernprozess? Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland*. Suhrkamp.
- EDER, K. and Schnridtke, O. (1998) "Ethnische Mobilisierung und die Logik von Identitätskämpfen. Eine situationstheoretische Perspektive jenseits von rational choice". *Zeitschrift für Soziologie* 27.
- EISENSTADT, S.N. (1981) "Cultural Traditions and Political Dynamics: The Origins and Modes of Ideological Politics". *British Journal of Sociology* 32.
- EISENSTADT, S.N. (1982) "The Axial Age: The Emergence of Transcendental Visions and the Rise of Clerics". *Archives Européennes de Sociologie* 23.
- ELSTER, J. (1989) *The Cement of Society. A Study of Social Order*. Cambridge Univ. Press.
- ELSTER, J. (1991) "Rationality and Social Norms", *Archives Européennes de Sociologie* 32.
- EMIRBAYER, M. (1997) "Manifesto for a Rational Sociology". *American Journal of Sociology* 103.
- FISHBEIN, H.D. (1976) *Evolution, Development and Children's Learning*.
- GOFFMAN, E. (1974) *Frame Analysis*. Harper & Row.

- HAAS, E.M. (ed.) (1992) "Epistemic Communities and Internacional Policy Coordination". *International Organization* 46
- HABERMAS, J. (1979) *Communication and the Evolution of Society*.
- BERMAS, J. (1987) *The Theory of Communicative Action*. Vol. II.
- HABERMAS, J. (1989 [1962]) *The Structural Transformation of the Public Sphere*. The MIT Press.
- HARRIS, M. (1977) *Cows, Pigs, Wars, and Witches*. Fontana.
- HARRIS, M. (1978) *Cannibals and Kings*. Random House.
- HARRIS, M. (1979) *Cultural Materialism*. Random House.
- HEISKALA, R. (1997) "Society as Semiosis". Univ. of Helsinki.
- HERDER, J.G. (1953) "Briefe zur Beförderung der Humanität", 46.
- HOLLAND, J.H., Holyoak, K.J., Nisbett, R.E. and Thagard, P.R. (1986) *Induction: Processes of Inference, Learning, and Discovery*. The MIT Press.
- HONNETH, A. (1992) *Kampf um Anerkennung*. Suhrkamp.
- KNORR-CETINA, K. (1981) *The Manufacture of Knowledge*. Pergamon.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1968) *Tristes tropiques*. Plon.
- LEVITT, B. and March, J.G. (1988) "Organizational Learning", *Annual Review of Sociology* 14: 319-40.
- LUHMANN, N. (1995) *Social Systems*. Stanford Univ. Press.
- MARCH, J.G. (1988) *Decisions and Organizations*. Blackwell.
- MARCH, J.G. (1991) "Exploration and Exploitation in Organizational Learning", *Organization Science* 2.
- MILBRATH, L.W. (1989) *Envisioning a Sustainable Society: Learning Our Way Out*. State Univ. of New York Press.
- MILLER, M. (1986) *Kollektive Lernprozesse*. Suhrkamp.
- PETERS, B. (1994) Why is it so Hard to Change the World?" *International Sociology* 9.
- PLORKIN, H.C. (ed.) (1982) *Learning, Development, and Culture*. Wiley.
- POWELL, W.W. and DiMaggio, P.J. (eds) (1991) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Univ. of Chicago Press.
- PRINGLE, J.W.S. (1951) "On the Parallel between Learning and Evolution", *Behaviour*, 3.
- SABATIER, P.A. and Jenkins-Smith, H.C. (eds) (1993) *Policy Change and Learning*. Westview Press.
- SAHLINS, M. (1976) *Culture and Practical Reason*. Univ. of Chicago Press.
- SCHMID, M. and Wuketits, EM. (1987) *Evolutionary Theory in Social Science*. Reidel.
- SEARLE, J. (1995) *The Social Construction of Reality*. Free Press.
- SIMON, H.A. (1991) "Bounded Rationality and Organizational Learning". *Organization Science* 2.
- SOMERS, M.R. (1994) "The Narrative Constitution of Identity". *Theory and Society* 23.
- STRYDOM, E (1992) "The Ontogenetic Fallacy: the Immanent Critique of Habermas' Developmental Logical Theory of Evolution". *Theory, Culture and Society* 9.
- STRYDOM, P. (1993) "Sociocultural Evolution or the Social Evolution of Practical Reason: Eder's Critique of Habermas", *Praxis International* 13.
- SWIDLER, A. (1986) "Culture in Action: Symbols and Strategies", *American Sociological Review* 51.
- TAYLOR, C. (1992) Multiculturalism and the "Politics of Recognition", commentary by Amy Gutman.
- THOMPSON, M., Ellis, R. and Wildavsky, A (1990) *Cultural Theory. or, Why All That is Permanent is Bios*. Westview.
- WUTHNOW, R. (1987) *Meaning and Moral Order: Explorations in Cultural Analysis*. Univ. of California Press.
- WUTHNOW, R. (1990) *Communities of Discourse. Ideology and Social Structure in the Reformation, Enlightenment, and European Socialism*. Harvard Univ. Press.
- WYNNE, B. (1992) "Risk and Social Learning: Reification to Engagement", in S. Krimsky and D. Golding (eds), *Social Theories of Risk*. Praeger.

RESUMOS/ABSTRACTS*

AS SOCIEDADES APRENDEM, MAS O MUNDO É DIFÍCIL DE MUDAR

KLAUS EDER

Aprendizado não é o mesmo que evolução cultural. O aprendizado social não muda o mundo, mas fornece os elementos para mudá-lo. Promove um incremento de variação, aumentando o escopo de possibilidades de evolução.

SOCIETIES LEARN AND YET THE WORLD IS HARD TO CHANGE

Learning is not the same as cultural evolution. Social learning does not change the world but provides the elements for changing it. It promotes an increase in variation, enlarging the scope of possibilities for evolution.