

Exploração do sujeito problemático: história de vida, subjetividade, experiência de vida

*Exploration of the problematic subject:
history of life, subjectivity, life experience*

HENNING SALLING OLESEN*



RESUMO – Recentes e novas agendas sobre aprendizagem ao longo da vida mudaram a forma política do discurso da educação (institucional) para o indivíduo e da aprendizagem em todos os aspectos da vida. Ao mesmo tempo, pode-se ver no discurso acadêmico e profissional um forte interesse em conceitos da vida individual. Quais são as perguntas que os decisores políticos e como os pesquisadores tentam responder? A pesquisa crítica em educação de adultos deve teorizar as condições de aprendizagem. Em um capitalismo modernizado, os sujeitos estão se tornando visíveis e significativos na sua pluralidade, ao mesmo tempo em que o conhecimento e a competência se tornam um fenômeno social. A fim de evitar a individualização do indivíduo, o artigo desenvolve uma concepção de pesquisa de história de vida com base em uma noção de experiência social e ambivalência, que vê a aprendizagem do sujeito emergente/visível como a dinâmica cultural e social de fazer sentido, referindo-se a uma tradição cultural de análise empírica de um arcabouço teórico para entender a relação entre a prática social, linguagem e aprendizagem. É um quadro baseado na teoria psicanalítica e crítica social, e sugere que a biografia individual de aprendizagem pode ser melhor analisada como uma versão específica de uma situação social para o indivíduo.

Palavras-chave – pesquisa de história de vida; experiência social e ambivalência; educação ao longo da vida; prática social, linguagem e aprendizagem; o sujeito problematizado

ABSTRACT – Recent new agendas of lifelong learning has moved the policy discourse form (institutional) education to the individual and lifelong learning in all aspects of life. Simultaneously we can see in the academic and professional discourse a strong interest in concepts of the individual life. What are the questions the policy makers as well as researchers try to respond? A critical research into adult learning must theorize the learning conditions in a modernized capitalism. The individual subjects are becoming visible and significant in their plurality, while at the same time as knowledge and competence has become a societal phenomenon. In order to avoid to individualize the individual the article develops a conception of life history research on the basis of a notion of social experience and ambivalence, which sees the learning of the emerging/visible subject as dynamics of cultural and social meaning making, referring to a tradition of empirical cultural analysis a theoretical framework to understand the relation between social practice, language and learning. It is a framework based in psychoanalytical and critical social theory, and suggests that the individual learning biography can best be analyzed as a specific version of a societal situation for the individual subject.

Keywords – life history research; experience and social ambivalence; lifelong education; social practice, language and learning; the subject problematic

A teoria não deve admitir isso. Ela deve converter os termos que traz do exterior em termos que o objeto tem em si, o que ela quer ser fora de si, e confrontar isso com o que ela é. Tal rigidez na qual o objeto está fixado aqui e agora deve ser dissolvida pela teoria num campo de tensão entre o possível e o real: para existirem os dois momentos, são necessariamente jogados um para o outro. Em outras palavras, a teoria é inevitavelmente crítica. (Th. W. Adorno)

* Mestre em Literatura pela Universidade de Copenhagen (Dinamarca) e Professor de Ciências Sociais da Educação pela Universidade de Roskilde (Dinamarca). E-mail: <hso@ruc.dk>.

Artigo recebido em janeiro e aprovado em março de 2011.

1 “A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA TODA” NOS SUBMERGE

A aprendizagem ao longo da vida toda torna-se, atualmente, um quadro de pensamento político estabelecido que não só é posto em ação na vida profissional e na opinião dos burocratas de elite sobre a aprendizagem na vida profissional, mas que procura converter-se em quadro para os modelos pedagógicos, para a concretização do espaço de aprendizagem em outras relações educacionais, etc., por uma reforma fundamental da estrutura e da função do sistema escolar.

Se a aprendizagem ao longo da vida toda deve ser concebida como uma fantasia, uma realidade do tipo particular chamado “uma realidade política” – ou se é uma estratégia de reforma visionária, é, em todos os casos, política – é um termo ambíguo e uma realidade em movimento contínuo. Não é como se o campo estivesse aí e nós pudéssemos elucidá-lo/clarificá-lo. Nós participamos da construção do campo por nossa maneira de concebê-lo.

Num duplo sentido: Se a aprendizagem ao longo da vida toda é a resposta, quais eram as questões?

A construção das questões que geram a aprendizagem ao longo da vida toda como programação política condiciona a resposta que nos concerne: Quais são as compreensões políticas desta resposta embutidas em nosso saber e que possibilidades de ação prática são sugeridas?

A aprendizagem ao longo da vida toda é um filho ilegítimo de uma concepção de educação e de liberdade humanistas, que aspirações democráticas procuram banalizar e estender a todos, e de um esforço de concorrência capitalista que tenta manter os privilégios relativos a um mundo rico, apostando mais amplamente nos potenciais humanos dessa parte do mundo. Esse bastardo parece desenvolver-se de várias maneiras, entre as quais há duas variantes principais: uma versão nórdica do Estado providência sociodemocrática (que existia nos países nórdicos e, ainda recentemente, também na Dinamarca), que, depois de décadas de otimismo da educação, deve procurar vencer as limitações da educação institucional por uma atividade de aproximação e uma colaboração necessária entre a educação e a sociedade; uma versão neoliberalista (por exemplo, na Inglaterra), a qual aposta na individualização da responsabilidade de sua própria aprendizagem e numa organização mercantil da educação e da aprendizagem que assegurem as competências e o saber humanos necessários à economia – enfim, não necessariamente a mesma participação na economia do saber para todos.

O campo estruturado pela política e pela sociedade tem de ser levado em consideração na ordem do dia da

pesquisa, a qual deve catalisar em si uma reformulação e um desenvolvimento desse domínio, não trazendo obrigatoriamente argumentos que defendam uma ou outra noção de aprendizagem ao longo da vida toda ou indicando agentes ou providências políticas. Eu preferiria definir isso como um exercício de elucidação clássico: compreender o fundamento dos problemas que os homens políticos e os industriais pensam serem capazes de resolver com a ajuda da aprendizagem ao longo da vida toda e, dessa maneira, iniciar processos de aprendizagem que podem, ao mesmo tempo, dar um apanhado da constituição social desses problemas e transformar sentimentos arraigados e formas de práticas rígidas em novas possibilidades de ação e em visões utópicas.

2 POR QUE A HISTÓRIA DE VIDA E A BIOGRAFIA ESTÃO NA MODA?

O tema deste texto é simplesmente apresentar uma proposta particular de compreensão científica da aprendizagem ao longo da vida toda, o que exige trazer também algumas nuances. Noções como a história de vida, a biografia e a narrativa tornaram-se referências normais, principalmente em ciências da educação e em educação, de forma que ficam, à primeira vista, bastante afastadas do interesse da pesquisa.

A voga da moda – já que deve tratar-se realmente de algo em voga! – embala-se entre diferentes maneiras de se servir do termo biografia, entre o uso cotidiano do termo e seu uso teórico, entre objeto de estudo, campo e diferentes formações de noção. Em confusões às vezes culposas, a biografia e “o método biográfico” são abordados simultaneamente de três maneiras diferentes, isto é, como ferramenta de trabalho profissional, por exemplo, a pedagogia do adulto, e, numa sequência de profissões de aconselhamento e de tratamento; como método de pesquisa em várias disciplinas; como modelo de diagnóstico cultural e temporal da vida individualista da sociedade contemporânea.

Apesar da confusão, deve-se alegrar-se por esse interesse – não somente um ponto de vista estreito de especialista: efeito de moda ou não, a maioria dessas posições atuais dão testemunho de uma ambição de democratização do desenvolvimento do saber, ao mesmo tempo como um interesse pedagógico e como um interesse político. Esses interesses têm uma ligação. O que é interessante é encontrar questionamentos fundamentais aos quais muitos parecem responder por biografias e histórias de vida!

A perspectiva biográfica não foi menos vista na Europa como um desafio das formações de adultos (ALHEIT, 1994). A atenção crescente sobre as experiências factuais das pessoas, suas condições sociais

– os recortes da vida cotidiana e no curso da vida – e as consequências das escolhas conscientes e inconscientes que cada um fez, deve fazer das formações um espaço propício ao desenvolvimento da “biograficidade”, isto é, da consciência de si e da competência de concretização definidas biograficamente (ALHEIT, 1995; DOMINICÉ, 2000). Não menos nos países do sul da Europa, aspirações teóricas biográficas e de história de vida e o uso direto da narrativa biográfica no ensino colaboraram para formular uma ciência da educação do adulto, progressiva e baseada na participação apresentada como um polo oposto a uma tendência escolástica, mesmo na ciência da educação progressiva do adulto. Esses esforços se assemelham muito a uma pedagogia aberta que influenciou, sobretudo, a pedagogia da criança, mas que também produziu uma conscientização da experiência dos participantes em outras partes do sistema escolar dinamarquês.

Todos os tipos de ensino do adulto aceitaram “o desafio biográfico”, no sentido em que foi feita a pergunta: No fundo, o que desejam aqui os participantes? Que importância têm as formações e a aprendizagem em suas vidas? Isso foi sentido em um notável desenvolvimento, partindo de cursos preparatórios puramente técnicos e de cursos de treinamento, estendendo-se até o ensino normal e a integração ao mercado de trabalho de participantes não acostumados ao ensino (SALLING OLESEN, 1989). Mas, é também uma ordem do dia que, na prática política e pedagógica, está longe de ter terminado (SALLING OLESEN, 2006b).

Nesse quadro, o “método biográfico” se estabelece como uma das numerosas aspirações pedagógicas que podem ser fundadas de várias e diferentes maneiras, com uma estratégia de estudo em que as biografias servem para dar uma visão da maneira de viver as condições dessas pessoas particulares. Assim como a tradição da “Oral History” se serve das histórias de vida como uma fonte alternativa para traçar e compreender condições históricas, sociais e culturais, essas abordagens de pesquisas representam uma imagem oposta a uma visão ou uma formação de termo (pré)determinante – em certos casos de fontes formais, oficiais ou oriundas do sistema, outras vezes contra visões teóricas ou metódicas que objetivam ou observam do alto. Esse gênero deve ser compreendido, concomitantemente, como formação pública e como um processo coletivo de pesquisa.

Em certos casos, a narrativa é vista como um paradigma em si, visto que ela em si mesma, ou a narratividade, obtém um caráter de essência humana, de antropologia, sem estar ligada a uma relação concreta de história de vida ou de biografia. Em outros casos, é a singular biografia que constitui o documento concreto que representa um valor em si ou uma verdade que a biografia e a narrativa deixariam transparecer.

Assim, a pesquisa da Educação, a qual volta seu olhar sobre o olhar do que aprende, servindo-se das narrativas de história de vida como documento empírico (LARSEN et al., 1992; SALLING OLESEN, 1994), acrescenta-se a uma tendência relativamente extensa. Não só na pesquisa do ensino e na pedagogia, mas também na pesquisa cultural, na história, na psicologia, na sociologia, sim, e até na administração e na pesquisa organizacional, a(s) história(s) de vida e a(s) biografia(s) são tematizadas. Enquanto a “Oral History” e a instrução pública representam uma evolução da tradição, particularmente pertinente para nossa área de pesquisa, há algumas outras evoluções que parecem ser mais importantes para a evolução científica. É o caso da teoria patriarcal feminista, indo até as críticas da sociologia positivista, assim como a chamada estruturalista, à qual o marxismo pertence no mundo anglo-saxão – e até o reconhecimento pós-moderno, aceitando a narrativa local e múltipla como a única forma possível de verdade não repressiva.

Como figura de pensamento e como escolha metodológica concreta, essa tendência reflete um processo de mudança social mais vasta, que desmonta tanto as regulações institucionais quanto as normativas. Ela indica uma interpretação cultural e um manejo desse processo de mudança que se concentra na individualização e na abertura do espaço para a concretização individual da via: em síntese, tornar visível o sujeito problemático. É, ao mesmo tempo, característico e paradoxal que haja uma problematização da evolução conceitual ocorrendo simultaneamente a um desenvolvimento real da sociedade, em que numerosas pessoas falando e agindo subjetivamente aparecem mais claramente na compreensão da cultura e da história.

3 POR QUE UMA ABORDAGEM DE PESQUISA DE HISTÓRIA DE VIDA?

O conjunto de tradições anteriormente citadas ilustra, cada uma a seu modo, a razão pela qual a história de vida e a biografia tornam-se tão populares em tantos planos diferentes ao mesmo tempo. Há outras inspirações e conjuntos de tradição que podem ser significativos para a abordagem de pesquisa. Eu vou argumentar – a fim de que a voga de história de vida e da biografia possa ser um bom ponto de partida para estabelecer uma pesquisa crítica e sistemática da aprendizagem ao longo da vida toda – que há uma construção do pensamento, por assim dizer, correspondente à realidade em vias de desenvolvimento. Em vez de (unicamente) refletir e analisar o fundamento e os resultados das forças políticas e econômicas que, como descrito na introdução, redefiniram rapidamente a ordem do dia da política educacional, podemos tentar tornar viável a aprendizagem ao longo da vida toda e estudá-la,

tornando-nos, em realidade, numerosos e heterogêneos sujeitos, ou manifestações subjetivas, que as reflexões biográficas e de história de vida privilegiam.

A participação determinante que as visões biográfica e de história de vida trouxeram à compreensão da aprendizagem ao longo da vida toda é a concentração sobre o sujeito aprendente como pessoa empírica, mais do que sobre a instituição do ensino e suas intenções idealizadas. Estende a visão, além do contexto institucional, para a vida na qual a aprendizagem e a participação no ensino é um elo mais ou menos importante e de onde vem, em grande parte, a dinâmica subjetiva dos processos de aprendizagem. Mesmo que tenha havido uma evolução encorajadora na ordem do dia da política do ensino e na maneira de o grande público tematizá-lo, isso não atingiu obrigatoriamente a pedagogia e a pesquisa. Persiste uma grande necessidade de se estabelecer perspectivas de pesquisa que formem oposições críticas ao foco tradicional da pedagogia sobre os fins, os meios e o conteúdo do ensino, sem refletir como eles funcionam ou a que eles se parecem do ponto de vista dos participantes. Está claro que existem na pesquisa do ensino outras tendências, que modos similares participam para desenvolver uma ciência social da aprendizagem e do ensino (por exemplo, as perspectivas etnográfica e da sociologia do ensino), as quais vou aprofundar aqui.

Vistas ao mesmo tempo como uma inspiração pedagógica e como paradigma de pesquisa, as abordagens biográfica e de história de vida são altamente ideológicas no sentido próprio do termo: compreende reais tendências, ao mesmo tempo em que se oculta sob ares místicos – a tomada de consciência é formada de uma maneira que corresponde à prática social que a forma, caso em que um campo social não claramente definido, característica contemporânea, é interpretado como individualista e a expressão subjetiva é majoritariamente interpretada como uma construção identitária individual, o que eles também são, entre outras coisas. Trata-se, naturalmente, de uma tendência muito complexa e ambígua. É por isso que desejo tentar apresentar mais precisamente uma compreensão da história de vida como algo diferente e maior que a biografia, além de uma respectiva abordagem de pesquisa, podendo ser construída sobre um material biográfico, mas que não precisa sê-lo obrigatoriamente. O potencial e a missão de uma abordagem de história de vida são de esclarecer o sujeito aprendente historicamente específico, isto é, compreendê-lo inserido no quadro social em que ele age e se exprime.

Há dez anos, fiz a pergunta “Se a educação é a resposta, qual era a pergunta?” (SALLING OLESEN, 1998, 2001). Em quatro áreas exemplares em que a educação do adulto era vista como uma resposta política e institucional aos problemas sociais (por exemplo, o desemprego e a

marginalização), demonstrei, apoiando-me no trabalho de meu grupo de pesquisa de Roskilde, que esses problemas demandavam efetivamente a aprendizagem dos adultos, mas que não poderiam assim mesmo ser resolvidos por ensinos institucionais – pela perspectiva limitada do ensino, entre outras causas. Mas, observando as pessoas incluídas nos mesmos espaços, podia-se perceber sua visão desses problemas sociais e extrair experiências e recursos para processos de aprendizagem que iam bem além do que o sistema da educação dos adultos podia abranger e sustentar. Por outro lado, essas experiências de vida e esses recursos são muitas vezes articulados em ligação com ou sob a impressão da participação no ensino. Com expressões como a experiência e a autorregulação, tentei identificar esboços mais ou menos manifestos de uma maior compreensão da razão de sua necessidade de aprender e do que ela era formada, do porquê de seus problemas não encontrarem necessariamente uma solução no ensino adulto e, ainda, as possibilidades que os sujeitos aprendentes tinham de experimentar por si mesmos outras maneiras de compreender e de agir em sua situação.

O argumento era de que seria possível, assim, identificar as qualidades dos processos individuais e coletivos de aprendizagem, as quais podiam, de uma forma mais adequada e realista, ir ao encontro dos problemas estruturais sociais, que se tentava solucionar com a educação dos adultos. Justamente quando se pede às instituições de ensino que resolvam problemas sociais fundamentais, suas limitações e seus recursos aparecem.

Tratava-se evidentemente de uma tentativa de explicação do que hoje se chama de aprendizagem ao longo da vida toda no contexto da educação dos adultos. Isso não parecia tão evidente há 10 ou 15 anos. A expressão “aprendizagem ao longo da vida toda” era, à época, profundamente dividida entre sua velha significação um pouco idealista e com uma visão otimista do ensino e o novo interesse econômico para com a aprendizagem e o manejo dos recursos humanos, “imposto de fora ao setor da educação” e que tinha em si uma posição muito crítica em relação à educação. Desde então, as coisas evoluíram rapidamente. Por muitas outras causas, estabeleceu-se como programa obrigatório que a vida seja feita de aprendizagem ao longo de todas suas fases e em todos os seus contextos, e que as atividades da educação devam, por isso, ser redefinidas.

O fim principal de meu curso era, como o deste texto, aliás, discutir as estratégias de pesquisa de um ponto de vista do compromisso prático da pesquisa e ligar às forças criativas, endógenas, imanentes do campo, o posicionamento crítico sobre esse campo.

Agora, é possível ir um pouco além. A consequência imediata dessa análise é que se passa de uma perspectiva de instituições do ensino para uma focalização sobre as

peessoas implicadas. Paralelamente, essas pessoas passam de “participantes” a compreendidas como sujeitos vivos, tentando viver sua própria vida no coração das mudanças sociais que os homens políticos e as estratégias do ensino levam em conta. A abordagem da história de vida deve participar para manter a atenção sobre essas vidas em suas diferentes multiplicidades. Isso significa manter na disposição do ensino uma dialética com o objeto da pesquisa: o emergir da aprendizagem ao longo da vida toda, não só porque padrões de multinacionais e políticos o dizem, mas porque numerosas pessoas veem nisso uma necessidade e múltiplas possibilidades.

Isso quer dizer que grande parte da pedagogia e da sociologia da aprendizagem deve ser rediscutida em relação à aprendizagem ao longo da vida toda – sem que isso signifique que uma abordagem de história de vida esgote ou supere todas as outras abordagens de pesquisa possíveis. Sem aprofundar aqui esse assunto, vou apresentar uma proposta de como a abordagem de história de vida pode trazer uma compreensão da aprendizagem ao longo da vida toda. Mas, considero que a observação acima ajuda, igualmente, a flexibilizar por que ela é capaz disso e a permitir uma discussão crítica dessa abordagem, ponto ao qual chego agora.

4 EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM – OS NUMEROSOS SUJEITOS E O SABER SOCIAL

Meu ponto de partida para uma compreensão da aprendizagem pelo histórico de vida é o termo experiência:

A experiência é o processo pelo qual, enquanto seres humanos, de uma forma individual ou coletiva, nós nos apropriamos da realidade e da concepção sempre viva dessa realidade e de nossa relação com ela de maneira consciente (SALLING OLESEN, 1989, 2007b, p. 8).

É um termo de Adorno e de Oskar Negt (NEGT, 1999), que remete a uma dialética sujeito-objeto à maneira de Hegel, em que a consciência é, ao mesmo tempo, produzida pela prática social consciente e ativa e pressuposta a ela. Em relação à aprendizagem dos adultos, isso remete à vida cotidiana e põe seus potenciais de experiência em relação com a dimensão de história de vida da experiência individual. Ela também encaminha para a objetivização das experiências culturais coletivas sob forma de saber. Os três níveis – experiência de vida, aprendizagem e saber – representam aspectos ou modalidades da experiência reciprocamente definidos.

Esse quadro de concepção coloca a aprendizagem no contexto das condições e das formas de apropriação da realidade da vida cotidiana. A aprendizagem se faz

simplesmente durante toda a vida. A experiência anterior condiciona as do futuro, mas a consciência é integrada na interação prática, incorpora todas suas significações para o(s) sujeito(s) que experimenta(m) sua concepção de si e da situação, e de todos os sentimentos ligados a essa situação. A aprendizagem é tão cognitiva quanto o processo de mudança social e emocional para o ser aprendente. As práticas sociais do mundo da vida nos põem diante de inúmeros desafios e experiências, e isso exige a aprendizagem do compromisso. Por esse engajamento, não se aprendem apenas práticas concretas, mas também uma ordem social e uma compreensão de si nesses contextos. Regina Becker-Schmidt utilizou o conceito de “aprendizagem social” que integra os aspectos relacionais emocionais (ambivalentes) e contraditórios na compreensão do processo de aprendizagem e que é fundada sobre diagnósticos sociais na apreensão da experiência (BECKER-SCHMIDT, 1987; WEBER, 1995).

Dessa maneira, uma resistência à aprendizagem é uma forma aguda da percepção normal da vida cotidiana. Quando novos fenômenos se veem reduzidos ao que é conhecido como um mecanismo básico de reconhecimento e de redução de complexidade, está-se diante de um fenômeno impregnado de sentimentos ligados a essas categorias bem conhecidas, com a situação e as expectativas nelas projetadas. A prática social do cotidiano forma um horizonte para a compreensão da situação, como se esta fosse estreitamente ligada às rotinas coletivas e habituais. Manter uma rotina é uma forma ativa de redigir as percepções e o saber de acordo com as possibilidades de ação prática; é um mecanismo de defesa.

Chamo essa forma de consciência de “a consciência do cotidiano”, com uma noção que tomo emprestada de Thomas Leithäuser et al. (1976): “*alltagsbewusstsein*”. Esses autores forneceram um quadro teórico para a compreensão da dinâmica subjetiva nesta consciência: numa situação de vida afogada pelos impulsos e pelas expectativas, mecanismos individuais e coletivos de formação de consciência, protegem o indivíduo das angústias e das ambivalências. A interpretação de observações e de problemas faz parte da apropriação ativa psíquica e cultural que define a situação e uma forma praticável.

Entretanto, a tomada de consciência, buscando a harmonia e evitando os conflitos, faz parte também de uma “atenção” pré-consciente, profundamente implantada nos problemas passados – as possibilidades de práticas alternativas, a vida “não vivida” de sua história de vida, experiências dolorosas do passado – tudo isso misturado a contextos, ações triviais e rotinas da vida cotidiana. A consciência do cotidiano contém, também, possibilidade de ver as coisas diferentemente e de

práticas sociais diferentes. O potencial de aprendizagem se liga à reconfiguração desses modos contraditórios de se compreender uma situação e um fenômeno, e esse processo cognitivo está ligado a aspectos emocionais e práticos do ensino daquele que aprende na situação. As condições da aprendizagem estão ligadas às práticas da vida cotidiana, e os processos de aprendizagem podem ser vistos como formações de experiências no sentido amplo do termo, até mesmo no sentido que tem em Adorno, a ser visto na próxima seção.

As práticas e as experiências da vida cotidiana fazem parte de uma história de vida subjetiva, que é uma versão única da socialização. A linguagem, enquanto intermediário do saber coletivo e da experiência coletiva, deve ser adquirida pelas histórias de interação e de relações pessoais, e o saber e a cultura se veem reproduzidos numa relação de tensão entre a experiência pessoal e a definição discursiva social. Pode-se ver a aprendizagem como uma estrutura construtiva de representações simbólicas contemporâneas e como uma revisão experimental das práticas sociais. As mesmas realidades e saberes podem ter significações completamente diferentes, incluídas numa experiência que não precisa ser totalmente acessível a um trabalho de tomada de consciência, mas que são, assim mesmo, ativas no processo de aprendizagem para diferentes pessoas. É por isso que os processos de aprendizagem são sempre imprevisíveis e difíceis de controlar.

A mediação entre o momento social e o momento subjetivo no processo de aprendizagem está profundamente ancorada na linguagem. Nossa compreensão da linguagem é, em grande parte, construída sobre uma semântica pragmática ou interacional, como prolongamento da noção de jogo de linguagem de Wittgenstein, mas nós insistimos sobre o fato de que ela é, ao mesmo tempo, uma mediação entre a experiência física/sensível do mundo exterior e a comunicação cultural. Os aspectos cognitivos da linguagem são, por isso, estreitamente ligados aos aspectos sociais e emocionais da interação. Devo destacar, num texto destinado a uma tradução francesa, que nós trabalhamos com uma compreensão consideravelmente diferente da relação entre a linguagem e a psicodinâmica de Jacques Lacan – sem que haja aqui suficiente espaço para aprofundar essas diferenças. Nossa maneira de teorizar a aprendizagem está muito próxima do papel da linguagem na socialização e na aquisição pessoal dos quadros de orientação cultural.¹

O esquema de uma teoria da socialização materialista de Alfred Lorenzer (1972) proporciona um quadro de reflexão para a teorização da relação entre a subjetividade individual (a concretização do espírito) e a linguagem e a cultura (codificação do saber e da experiência coletiva). A evolução biológica e a interação social (necessárias)

em torno das necessidades do bebê se entremeiam gradualmente com a produção de uma subjetividade individual. A díade mãe-filho é o primeiro “sujeito comum” dessa produção de forma prática; na medida da separação gradual do filho de sua mãe, formas de interação são fundadas, e a criança se apropria de uma linguagem. Pela separação e interação com o mundo exterior físico e social, a criança constrói gradualmente sua subjetividade individual numa relação de pertença dialética com a faculdade de socializar. As contradições estruturais da sociedade e as formas culturais de dar-lhes uma significação estão sistematicamente incrustadas na linguagem e nas formas de interação de uma subjetividade individual.

A aprendizagem e o saber estão, por isso, sempre sujeitos a uma mediação marcada por uma história de vida individual. Não se pode compreender a ação construtiva do processo de aprendizagem independentemente dessa história de vida (e da significação dada a uma realidade ou a um objeto atuais).

Muito pelo contrário, o sujeito está sempre colocado em relação com uma realidade objetiva numa interação entre ele e objeto. Também, não se pode compreender a interação entre o sujeito aprendente e o contexto (meio de aprendizagem, objeto de aprendizagem) como uma simples atividade de reprodução (naturalismo ou realismo). A expectativa de uma teoria de aprendizagem deverá, por um lado, afastar-se do naturalismo, sem colocar-se, por outro lado, numa posição solipsista ou num construtivismo relativista.

Todos nós encontramos fenômenos e atos em situações de atividade social; nossa necessidade de compreendê-los e levá-los em conta está sempre previamente incluída nessa situação prática. O reconhecimento de uma situação a associa subjetivamente a experiências anteriores, da mesma forma que em qualidades sentimentais e aspectos identitários. Para poder conhecer algo de novo, todos os fenômenos e atos devem ser reconfigurados em sua qualidade histórica e subjetiva, exigindo que se faça uma dupla distinção: dos outros fenômenos objetivos similares e das imagens concebidas na história de vida em que eles se situam. As duas distinções são, ao mesmo tempo, cognitivas e sentimentais; elas implicam diferentes posições do sujeito nas situações. Caso contrário: o que aparece como reações defensivas deve ser contextualizado como relações subjetivas em certas situações e em certa forma de saber. O determinante é: as ambivalências aqui incluídas constituem potenciais de processos de aprendizagem. Os processos de aprendizagem mais fortes e mais importantes podem supostamente partir das “consciências cotidianas” codificadas pela coletividade. Até as teorias e as suposições coletivas explícitas, que parecem puramente cognitivas, podendo mesmo ser

incluídas numa instituição ou numa prática social, são simultaneamente ancoradas em representações de história de vida e em experiências individuais ambivalentes, isto é, em potenciais de aprendizagem – como o que é analisado na psicologia organizacional (MENZIES-LYTH, 1988) e em análises de saber e de processos de aprendizagens profissionais (SALLING OLESEN, 2006a, 2007a).

A perspectiva tem para a “teoria da aprendizagem” a consequência de que qualquer processo de aprendizagem é um processo de interpretação subjetiva e individual, que tem naturalmente variações sistemáticas, tais como o sexo, a classe social e o contexto organizacional. Quando se tenta estabelecer uma teoria da aprendizagem (adulto) em tal quadro conceitual, segue-se uma necessidade de desenvolver algumas dessas especificações, a dependência e a limitação histórica. A abordagem da história de vida visa a compreender os estudos empíricos de processo de aprendizagem e as carreiras de aprendizagem e de estudo, que nos permitem teorizar a aprendizagem num contexto histórico: os seres humanos aprendem na prática social do tempo e da situação nos quais se encontram e conforme foram socializados – assim mesmo, a aprendizagem depende deles e dos meios que lhes são propostos.

5 HISTÓRIA DE VIDA – NARRATIVA, TEXTO, VIDA

Na crítica da ciência social positivista de Adorno – ver a citação da introdução, o ponto essencial da teoria crítica é reconfigurar os fatos e os atos sociais em seu contexto histórico e subjetivo, isto é, vê-los de uma maneira dinâmica mais do que como objetos coisificados estáveis. Como o sujeito que experimenta (o pesquisador social) já faz parte das realidades sociais, há uma reinstalação do caráter histórico e subjetivo da pesquisa crítica como um processo simultâneo de conhecimento da realidade de si do pesquisador. Sem prosseguir aqui as problemáticas metateóricas ou de sociologia da ciência, vejo o processo de pesquisa pela noção de experiência como momentos do processo de aprendizagem coletiva.

Para isso, os métodos devem ser discutidos levando-se em conta como eles nos ajudam a determinar e a agir nas mudanças históricas com as quais somos confrontados como coletividade. Uma abordagem de pesquisa pela história de vida produz novos termos sobre a subjetividade e o ato social como fundamento de processos de aprendizagem? - Ou ela reproduz fios de ideias bem conhecidos numa nova embalagem? Há uma alternativa! - Ou de forma mais otimista: isso depende de como a pesquisa será desenvolvida mais concretamente no futuro. Trata-se de um campo de pesquisa fortemente atingido pela partilha das tarefas científicas, a divisão entre as ciências humanísticas e as ciências sociais. A expressão substancial

é uma sequência de dicotomias: entre o indivíduo e a sociedade, entre o subjetivo e o objetivo social, entre o que é isolado, fortuito e o que é culturalmente comum. O desafio é produzir uma noção de sujeito que não seja compreendida nessas dicotomias. Para a pesquisa da aprendizagem, mas também mais genericamente, deve-se tentar combinar o respeito da realidade objetiva das ciências sociais com o conhecimento do uso da linguagem e das construções de símbolos das ciências humanísticas, para poder compreender a subjetividade como um fator social que, em si, é produzido social e historicamente (ou “construído” numa terminologia pós-moderna).

Aponte aqui uma “abordagem biográfica e de história de vida”, sabendo muito bem que muitos vão espontaneamente associar o uso da narrativa biográfica a um momento do processo pedagógico, ou o uso de documentos biográficos a um fundamento empírico de pesquisa, quer seja pedagógica, sociológica, histórica ou cultural. Mas não é exaustivo. Mesmo se o conteúdo fundamental do termo biografia consiste em descrever uma vida, não seria conveniente definir uma abordagem de pesquisa pelo uso de um método concreto no sentido de certo tipo de documento empírico. Escolhemos cuidadosamente a expressão história de vida porque ela comporta algo a mais do que simplesmente biográfico. Nossos interesses, vistos de nosso campo de pesquisa específica, a aprendizagem ao longo da vida toda, são as expressões subjetivas ou os atos num contexto social. Em princípio, a vida individual, particular, não é nosso interesse, mas, por outro lado, interessamo-nos pela forma como se vive uma vida numa dada cultura e numa sociedade num certo processo histórico – e como ela poderia também ser vivida de acordo com suas próprias condições – e, de maneira mais específica, como isso dá lugar à aprendizagem, como ela faz parte da interpretação subjetiva e do manejo dessa realidade e como ela poderia abrir novas perspectivas de vida.

A vida individual é interessante para esse campo de pesquisa na medida em que conseguimos expor como pode exemplificar o lado subjetivo da cultura, da sociedade e da história. Essa formação de experiência individual pela história de vida no cotidiano se passa numa relação de tensão entre a realidade social, a discursividade social e a apropriação de sentido pela história de vida. É essa relação que procuramos interpretar através do texto atual como uma representação situada em si, que é, concomitantemente, um momento numa vida particular e uma parte de um “jogo de linguagem” ou de uma “negociação de discursos” sociais que representam mediadores de experiências subjetivas na linguagem e junto com ela.

Um protótipo do uso do método biográfico é a utilização, nas ciências sociais, da entrevista narrativa

(auto)biográfica, quando o entrevistado narra sua história e vida de forma relativamente espontânea; a narração é gravada, transcrita e analisada como uma narrativa (DAUSIEN, 1996; ROSENTHAL, 1995; SCHÜTZE, 1992). O relato de sua própria história é uma expressão da interpretação e da concretização progressiva oriunda da situação na qual o narrador se encontra no momento de sua narração; por isso, é uma expressão imediata de experiência e de identidade subjetiva. A narrativa como forma textual é caracterizada pela conexão de atos e de acontecimentos numa continuação temporal; ela dá um sentido aos acontecimentos em relação às intenções (conscientes) e aos pontos de vista dos sujeitos agentes. Os “sujeitos entrevistados” podem ter um dom narrativo mais ou menos desenvolvido, mas todos têm uma capacidade de preencher as condições do gênero culturalmente estabelecidas para a estrutura da narrativa. A vantagem metodológica de uma narrativa de história de vida é o fato de se produzir um texto que se apoie fortemente no engajamento e nas experiências próprias do narrador, de forma aproximada dos acontecimentos e experiências de que se trata, se quisermos que ele se liberte dos filtros discursivos e normativos que estariam presentes em outras formas de conversação ou de entrevista.

Existem outras variações de textos narrativos: narrativas autobiográficas escritas (GULLESTAD, 1996), narrativas de história de vida incitadas por pesquisadores que, de forma mais ou menos desenvolvidas, satisfazem nosso interesse pela subjetividade como fator social.

Por ora nós trabalhamos textos com características mais ou menos pronunciadas de narrativa de história de vida e com outros textos. A escolha do documento reflete as bases teóricas com as quais se trabalha, ou tem, ao menos, implicações teóricas. Pode-se dizer que uma discussão temática de grupo executada num horizonte de teoria da socialização tem um caráter de interação experimental. Dá-se andamento a um trabalho interativo da experiência segundo um tema constituído por áreas de experiências centrais para os participantes, em que, ao mesmo tempo, põem-se em relação recíproca e mostram seu próprio engajamento com o tema. A vantagem da tematização é, se o tema é bem escolhido, que permite produzir em conjunto, de maneira concisa, uma comunicação, em seguida um texto que configura as dinâmicas subjetivas no campo cultural tematizado. Tal processo exige um conhecimento prévio desenvolvido e uma hipótese preliminar teoricamente fundada sobre a significação das dinâmicas sociais para as pessoas implicadas.

Poder-se-ia, em princípio, também trabalhar com outros documentos, mas, como será explicado adiante, pode haver numerosas razões para escolher um documento linguístico. Além do mais, na prática, ele deve ser de fácil orientação.

6 OS MÉTODOS – E AS QUESTÕES QUE ELES (NÃO) LEVANTAM

É importante destacar que nossa abordagem da pesquisa da aprendizagem ao longo da vida toda é, do mesmo modo que a maioria das estratégias de pesquisa biográfica e de história de vida, erigida sobre um fundamento hermenêutico: o trabalho está em compreender as perspectivas subjetivas nos processos de aprendizagem e na participação no ensino, e não em explicar os atos e os processos de aprendizagem por fatores ou situações anteriores ou, o que dá no mesmo, explicar certo ensino organizado. Os textos constituem diferentes formas de objetivização de expressão e de processos subjetivos. A maneira como o texto é produzido deve também ser refletida na análise, mas é na análise textual ou na interpretação de textos como momentos numa história de vida que se encontra o que é metodicamente crucial. A hermenêutica (e nós também) supõe que exista ou que se possa estabelecer um horizonte comum fundado na linguagem cotidiana ou numa tradição de significação comum.

A concepção hermenêutica tenta atribuir uma compreensão e uma relação comunicativa aos textos, assim como aos que os produzem. O objetivo da análise textual é o de pôr em jogo a compreensão na situação, não estabelecer um fundamento para intervenções manipuladoras ou sociotecnológicas.

Todavia, essa compreensão mútua é complexificada: por um lado, pelas limitações de transparência das estruturas sociais; por outro, por fatores psicodinâmicos da comunicação (HABERMAS, 1971). Os três sujeitos da interpretação – o usuário da língua/o narrador, o ator no texto, o intérprete do texto – participam do mesmo jogo de linguagem – é o pressuposto para a comunicação e a interpretação – mas eles falam cada um em suas variantes individuais da linguagem comum e são, cada um a sua maneira, limitados em sua compreensão das oposições sociais. A interpretação de um texto favorece pontos comuns linguísticos e de experiência que os três sujeitos têm, mas reconhecendo as diferenças e as limitações. Servindo-se das diferenças, a interpretação pode esclarecer certas significações ocultas ou latentes e eventuais implicações não intencionais dos atos.

É por isso que a interpretação textual não é uma submissão passiva ao texto ou a seu autor. O pesquisador ou qualquer intérprete deve interpretar o possível excedente de sentido do texto e catalisar a interpretação por sua subjetividade. Trata-se de um conhecimento de fundo mais ou menos desenvolvido da situação, dos acontecimentos aos quais ele é referido, mas também do saber teórico da linguagem, da interação e da psicologia social, que podem ajudar a perceber outras interpretações possíveis,

além das que se propõe num quadro de compreensão comum imediata, e relações de estrutura social efetivas na situação, quer seja refletida pelo autor ou usuário da linguagem ou não. Trata-se também de ativar as reações conscientes e inconscientes do intérprete do texto, tais como elas podem ser observadas, como sentimentos e associações, por ocasião do confronto com o texto.

É por isso que nós nos interessamos por vários impulsos metodológicos, os quais podem ser reunidos sob a expressão “hermenêutica de fundo”. Com isso, visamos ao mesmo tempo a uma compreensão da significação do texto em seu contexto histórico e psicodinâmico à significação do aporte de um saber contextual e teórico à interpretação do texto. Isso significa que a interpretação deve ir além, fazendo uma reconstrução de base da significação do texto para aquele que o exprimiu e indo até as camadas de experiência no texto que, justamente, não são visíveis de imediato, mas que podem tornar-se, graças ao jogo entre o texto e o seu intérprete.

É uma problemática que, em relação à posição do pesquisador, tem muito em comum com a pesquisa-ação. Para entrar numa interação solidária com os atores em seu domínio, baseando-se no respeito e na vontade de compreendê-los, deve-se estabelecer um princípio de realismo mútuo, isto é, aceitar que nenhuma das partes interessadas pode tomar uma decisão arbitrária sobre a realidade e que se assume um compromisso comum para compreendê-la e desenvolver compreensões a respeito de onde e em que ela pode ser mudada.

7 O SUJEITO PROBLEMÁTICO – AS NUMEROSAS EXPERIÊNCIAS SUBJETIVAS CONCRETAS

Para terminar, eu desejo indicar dois conjuntos de problemas, mostrando como esses comentários metodológicos gerais voltam ao domínio da aprendizagem ao longo da vida toda.

A aprendizagem ao longo da vida toda deve ser compreendida numa relação precisa com processos identitários. Sem lançar-se num terreno complexo de teoria de identidade, pode-se dizer que o processo de modernização – com a exigência crescente de aprendizagem individual – abre um campo de tensão entre as possibilidades de ação social e a relação de pertença subjetiva, de modo que os processos de aprendizagem sejam ligados a uma problemática identitária durante toda uma vida. É uma das razões pelas quais se deve conservar um olho crítico sobre o termo biografia. Isso parece ser um risco impregnado de ideologização da biograficidade, em que a concretização de sua história de vida como narrativa se torna a mesma coisa que ter um controle subjetivo sobre sua vida, fazendo, assim, abstração dos

lados da dinâmica social que, do exterior, produz uma nova realidade não transparente, graças à aprendizagem ao longo da vida toda e mesmo à identificação com as próprias exigências.

Um termo como “a identidade narrativa” no pensamento pós-moderno está em equilíbrio frágil entre denunciar o estatuto do sujeito como produto social (pelo discurso) e limitar o horizonte ao nível narrativo, sem suas contradições históricas e sem a ancoragem na existência material dos seres vivos. A experiência e a autorregulação são categorias utópicas para o manejo subjetivo desse domínio, que procuram guardar a relação com a realidade objetiva e o fundamento de natureza. Mas, o desafio analítico está em focalizar sobre as ambivalências dos processos de aprendizagem como consequências subjetivas necessárias das oposições e da pressão de mudanças sociais. A aprendizagem e a consciência as têm diariamente como ponto de partida, e aspectos contraditórios parecem estar presentes simultaneamente.

Outro aspecto toca o saber e a experiência coletiva. O aparecimento do sujeito no termo de aprendizagem ao longo da vida toda é, na realidade, a emergência dos numerosos sujeitos. Não há aluno *standard*, tampouco existem cânones de educação pública! Os numerosos sujeitos têm cada um sua história. Argumentei teoricamente sobre a significação de como a aprendizagem é compreendida e, principalmente, sobre a significação da língua na aprendizagem. As consequências metodológicas que decorrem daí são o fato de concentrar-se sobre o conteúdo de processo de aprendizagem como jogo de linguagem, em que esses numerosos sujeitos se apropriam e reconstruem simultaneamente corpos de saber. Não é por acaso que posicionamentos teóricos muito diferentes se baseiam em diferentes apresentações da expressão jogo de linguagem de Wittgenstein, quando a biografia e a história de vida se tornaram fenômeno da moda. A intangibilidade dos cânones científicos e culturais está acabada, a produção de saber – a transposição está agora descentralizada – e os discursos sobre o saber não passam de uma tentativa quadrada de apreender o fenômeno.

O aporte especial da história de vida para a revisão atual do termo saber poderia prestar atenção aos aspectos subjetivos do jogo de linguagem, mediante os quais o saber é produzido e transposto, e a sua mediação por meio da diferenciação da socialização pela história de vida (sem esquecer aqui as dimensões de sexo, de classe social e de cultura do saber e da aprendizagem). O próximo desafio da análise poderia ser vencer a dicotomia entre o discurso imposto pela sociedade e o posicionamento dos numerosos sujeitos, que parecem marcar as constatações críticas e estabelecidas de relativização da ciência.

O ponto político essencial seria aqui examinar até que ponto a aprendizagem ao longo da vida toda enquadra ou

assume o caráter da formação de experiência coletiva, isto é, uma coordenação comunicativa e subjetiva das experiências emocionais adquiridas particularmente e diferentemente pelos numerosos sujeitos, e ver que papel tem aqui a “teoria”, ou seja, o saber discursivo e a racionalidade. Isso me parece ser uma alternativa produtiva ao niilismo científico pós-moderno, ao mesmo tempo em que mantém o ponto essencial da compreensão construtivista histórica.

Uma problemática inversa também muito interessante se prende à base de saber bem definida das profissões e, portanto, ao quadro da compreensão coletiva. A pesquisa nos processos identitários e de aprendizagem profissionais, no campo de tensão entre as experiências sentidas nas práticas da vida cotidiana, a categorização e a diretiva de ação da concepção sistematizada de termos, constitui uma dialética característica entre a experiência individual e o saber social (na dimensão em que o saber das profissões constitui uma cultura comum reconhecida).

A constituição da aprendizagem ao longo da vida toda como um objeto de pesquisa – que implica em si uma revisão crítica da pesquisa pedagógica e da sociologia da educação – significa que a pesquisa se desloca em direção a um campo político aberto com ordens do dia muito diferentes e em grande concorrência. Acredito, fundamentalmente, que a abordagem de pesquisa pela história de vida é muito apropriada para esse desafio, porque ela reflete e é um produto da nova exposição do sujeito à aprendizagem ao longo da vida toda.

(Traduzido do francês por ALBINO POZZER)

REFERÊNCIAS²

- Alheit, Peter (1994). The Biographical Question as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education* no. 40, 1994.
- Alheit, Peter (ed.) (1995). *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien, Verband Wiener Volksbildung.
- Becker-Schmidt, Regina (1987). Dynamiken sozialen Lernens. In Becker-Schmidt, Regina & Gudrun-Axeli Knapp: *Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz*. Bonn, Dietz.
- Dausien, Bettina (1996). *Biographie und Geschlecht*. Bremen, Donat Verlag.
- Dominicé, Pierre (2000). *Learning from our Lives*. San Francisco, Jossey Bass.
- Gullestad, Marianne (1996). *Everyday Life Philosophers*. Oslo, Scandinavian University Press.
- Habermas, Jürgen (1971). *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Frankfurt aM., Suhrkamp.
- Larsen, Kirsten; Salling Olesen, Henning & Ramsøe, Annette (1992) *Een uddannelse - tre historier*. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Leithäuser, Thomas et. al. (1976). *Formen des Alltagsbewusstseins*, Frankfurt aM., Campus.
- Lorenzer, Alfred (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*, Frankfurt M., Suhrkamp.
- Menzies-Lyth, Isabel (1988). *Selected Essays, Vol I. Containing anxiety in institutions*. London: Free Association
- Negt, Oskar (1999). *Adornos Begriff der Erfahrung*. In: Schweppenhäuser (Hg.). *Impuls und Negativität. Argument Sonderband 229*, Hamburg.
- Rosenthal, Gabriele (1995). *Erlebte und Erzählte Lebensgeschichte*. Frankfurt, Campus.
- Salling Olesen, Henning (1989). *Adult Education and Everyday Life*. Roskilde, Adult Education Research Group publications no. 2.
- Salling Olesen, Henning (1994). *Qualifying Adult Women for employment*, in Tanja Vilic Klenovsek/Henning Salling Olesen (eds). *Adult Education and the Labour Market I*, Ljubljana, Slovene Adult Education Centre.
- Salling Olesen, Henning (1998). *If Adult Education is the Answer, which are the Questions?* ESREA conference, Louvain-la-Neuve. Aussi Rudi Egger/Wolfgang Grilz (hrsg). *Erwachsenenbildung an der Grenze – Erwachsenenbildung im Übergang*, Leykam, Graz, 1999, ou em Espanhol in *Diálogos*, Decembre 2001.
- Salling Olesen, H. (2001). *Experience and Learning. Theorizing the subjective side of Work*. In: M. Broncano et al. (eds). *Educacion des Adultes y Trabajo/Adult Education and the Labour Market*, vol. VI, Valencia/Dialogos, 2001
- Salling Olesen, H. (2006a). “Essere un Medico di base: apprendimento en meccanismi di difesa” in: L. Formenti (ed). *Dar voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta* Milano, UNICOPLI, 2006 ISBN: 88-400-1124-2.
- Salling Olesen, H. (2006b). *Lifelong Learning – a challenge to Adult Education Research*, in Rui de Vieira Castro, Amélia Vitória Sancho & Paula Guimarães (eds). “*Adult Education. New Routes in a New Landscape*”, Universidade do Minho, Braga, 2006, p.57-74.
- Salling Olesen, H. (2007a). *Experience, Learning and Life History. A psycho-societal approach*, in *Studies in the Education of Adults*.
- Salling Olesen, H. (2007b). *Be(com)ing a General Practitioner. Professional Identities, Subjectivity, and Learning*, in: L. West et al. (eds). *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: perspectives from across Europe*. Peter Lang Verlag 2006.
- Salling Olesen, H. & Kirsten Weber (2002). *Chasing potentials for Adult Learning. Lifelong Learning in a Life History perspective*. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Leske&Budrich.
- Schütze, Fritz (1992). *Pressure and Guilt*. *International Sociology*, vol. 7, no. 2+3.
- Weber, Kirsten (ed.) (2001). *Experience and Discourse*. Frederiksberg, Roskilde University Press.
- Weber, Kirsten (1995). *Ambivalens og Erfaring*. Roskilde University Press (Dissertation).

NOTAS

¹ Para aprofundar, ver Salling Olesen, 2007b.

² Mantido formato original.