

Desafias para a pesquisa (auto)biográfica em educação e aprendizagem
compreendo indivíduos sem individualizá-los

Olesen, Henning Salling

Publication date:
2012

Citation for published version (APA):
Olesen, H. S. (2012). *Desafias para a pesquisa (auto)biográfica em educação e aprendizagem: compreendo indivíduos sem individualizá-los.*

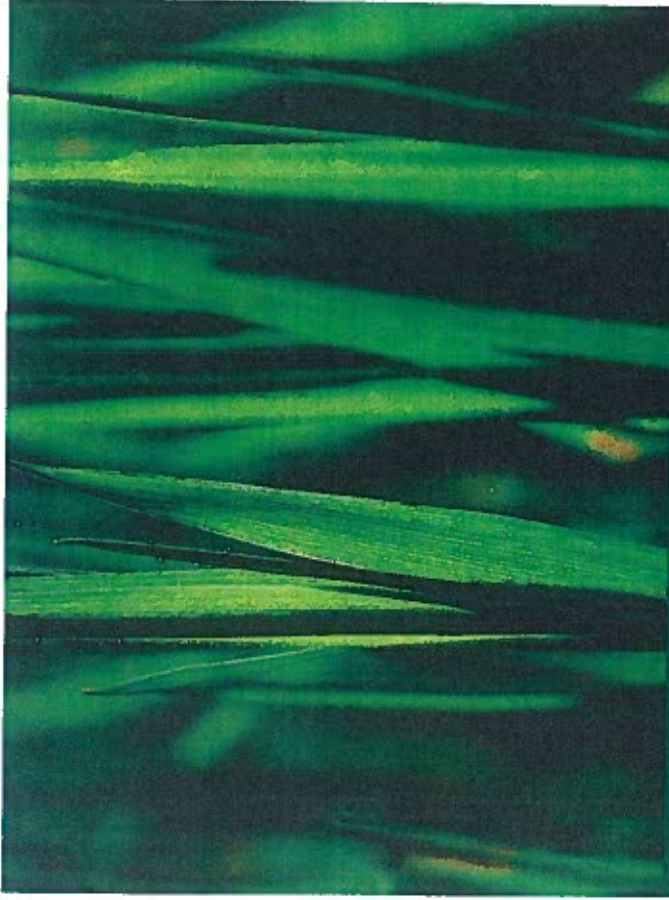
General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@ruc.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Educação e Ruralidades

Memórias e narrativas (auto)biográficas

Elizeu Clementino de Souza
(Organizador)



Ao tomar os contextos educativos rurais como objeto de análise e produção de conhecimento no campo da pesquisa (auto)biográfica, ao lado de questões como multisseriação, organização da educação rural/campo, processos migratórios, experiências de formação, imaginário, memória e trabalho docente, este livro busca verticalizar tais questões, na perspectiva de contribuir para o debate contemporâneo sobre as ruralidades no campo educacional brasileiro.

Ensejamos que os textos que constituem o presente livro possam contribuir para a ampliação das pesquisas sobre (auto)biografia e suas relações com as diversas ruralidades que constituem o território brasileiro, ao possibilitarem formas de enfrentamento e de consolidação de políticas que atendam outros olhares, implicações e partilhas sobre os sujeitos que vivem, significam e materializam os espaços rurais e das escolas rurais no Brasil.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITORA
Dora Leal Rosa

VICE-REITOR
Luiz Rogério Bastos Leal



EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA
Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Elizeu Clementino de Souza
(Organizador)

Educação e ruralidades

memórias e narrativas (auto)biográficas

Salvador
EDUFBA
2012



Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado da Bahia

Desafios para a pesquisa (auto)biográfica em educação e aprendizagem: compreendendo indivíduos sem individualizá-los¹

Henning Sæviing Olesen

A pesquisa autobiográfica e de história da vida tem um forte apelo para a teoria e a prática pedagógicas, assim como para discursos políticos de aprendizagem, ao longo da vida. Ela fornece um quadro compreensível e holístico, que parece ligar ideias de educação universal a indivíduos em carne e osso. Isto também implica a existência de uma tentação problemática de pôr o foco no indivíduo. Então, como podemos evitar “individualizar o indivíduo”, ou seja, abstrair o indivíduo do contexto de sua vida? Acho que essa preocupação pode ser colocada como dois desafios, com referência às perspectivas práticas, para professores e outros profissionais em educação e política educacional.

Em primeiro lugar, o conhecimento adquirido através de biografias de aprendizagem individuais deve evitar instrumentalismo didático. Mesmo que venha a fornecer ideias úteis para a motivação e orientação dos educandos, ele não deve ser usado para desenhar um roteiro de aperfeiçoamento técnico de intervenção pedagógica, em geral, ou a casos específicos. Como podemos, então, usar esta pesquisa para estabelecer uma ideia mais abrangente do indivíduo em aprendizagem? – Uma criança, um adolescente, ou um adulto com um repertório social e cultural, uma vida fora da escola e um futuro ainda a ser desenvolvido,

voltado para políticas de aprendizagem ao longo da vida e para os principais da emancipação social.

Em segundo lugar, podemos comemorar as ideias e as vidas de educadores e professores individuais. Mas isso contribuirá para a construção da competência profissional dos professores, pedagogos e outros educadores? O trabalho pedagógico é uma profissão de envolvimento pessoal, e neste sentido a pesquisa (auto)biográfica sobre a vida e a identidade profissional do indivíduo pode fornecer importantes ideias sobre a prática pedagógica e suas condições. Mas prática pedagógica também é um esforço coletivo dentro de uma instituição e está condicionada socialmente. O profissionalismo sem ferramentas coletivas para a reflexão autocrítica e a autoanálise deixa o professor e pedagogo individual numa situação muito vulnerável.

Minha contribuição é oferecer uma abordagem de história de vida, centrando-se na experiência social e nas ambivalências de temas de aprendizagem. Elaborei as perspectivas para a teoria da aprendizagem que se destinam a responder ao primeiro dos dois desafios acima mencionados, em outro artigo que está disponível em português. (OLESEN, 2010) No presente artigo, focalizarei a segunda questão, identidade profissional e aprendizagem profissional ou, mais amplamente, os aspectos subjetivos da profissão com uma perspectiva das teorias de aprendizagem em geral.² Os exemplos são extraídos de um estudo empírico feito por estudantes e médicos de clínica geral, que lidam com enfermeiras, engenheiros, professores, e de estudos semelhantes em trabalhadores especialistas de colarinho branco (OLESEN, 2001, 2002, 2003, 2004a; OLESEN; WEBER, 2001 e uma série de teses de doutorado publicadas apenas em dinamarquês).

Alguns desses materiais já estão incluídos em um trabalho do primeiro CIPA em Porto Alegre, em 2004. (OLESEN, 2004b)

Por que estudam os profissionais em geral?

O trabalho profissional, baseado em discursos acadêmicos bem definidos e com experiências práticas mais ou menos estereotipadas, é um caso

de laboratório para estudar a aprendizagem. Nós temos situações específicas relativamente bem definidas da vida cotidiana, e elas estão ao mesmo tempo situadas num contexto mais amplo da sociedade e da cultura.

Em primeiro lugar, as profissões incorporam as principais áreas de conhecimento e competência social. O aprendizado de profissionais pode ser a chave para a qualidade em certos setores, por exemplo, saúde ou educação. A aprendizagem profissional dos médicos é o instrumento-prático para disseminar conhecimentos sobre saúde (por exemplo, higiene), bem como fornecer serviços médicos práticos. Os professores são a instituição consagrada do conhecimento e do esclarecimento – e, por vezes, da disciplina. Há também um aspecto político porque democracia do conhecimento depende das atitudes dos profissionais. Os professores são as instituições em suas comunidades locais. Representam o conhecimento e a normatividade social, não importa se respeitados ou ignorados. Gradualmente – e de modo muito desigual em diferentes partes do mundo – a consolidação dos sistemas de educação moderna, juntamente com o desenvolvimento da educação como um campo científico, detram lugar a um papel dominante menor dos professores nas comunidades locais – e, por outro lado, um papel mais profissional em sua ocupação principal. Na Dinamarca, por exemplo, pode-se ver o surgimento de uma profissão de ensino “secularizada” a partir da década de 1960 em diante. Hoje você pode preferir dizer que os professores estão retornando ao ponto de fazer com que o trabalho seja assalariado, isto é, estão reddefinindo um papel profissional maior, o de educador “treinador”, uma vez que tanto a necessidade do professor como uma fonte de conhecimento, bem como sua autoridade normativa estão enfraquecendo.

Em segundo lugar, os processos de identidade dos profissionais são exemplos significativos da constituição da subjetividade na modernidade recente. Médicos e professores não são apenas indivíduos, não apenas mulheres ou homens, eles são profissionais que estão envolvidos na base e produção de conhecimento. Estão envolvidos nos desafios das suas tarefas de trabalho e com as pessoas com quem se encontram. São cons-

tituídos subjetivamente por esses envolvimento na prática profissional, por que pertencem e se identificam com a profissão. No entanto, isso também significa que o *status* social da sua profissão e da sua identificação individual se tornam mais ou menos interdependentes, ou idênticos.

Nós prestamos atenção específica aos aspectos de gênero das profissões e identidade profissional. Gênero é, evidentemente, interessante em si – mas é particularmente esclarecedor para a dimensão histórica da mediação entre a subjetividade e a sociedade, porque podemos ver como as alterações nas relações sociais de gênero só podem ter lugar quando os indivíduos mudam subjetivamente.

Os profissionais são, como pode ser visto, a mediação personificada entre tarefas sociais e orientação subjetiva. A biografia e a abordagem da história de vida oferecem uma maneira de estudar a dimensão subjetiva desta mediação. As escolas são muito diferentes em todos os países, e os exemplos dinamarqueses seriam provavelmente, e só até certo ponto, assimilados por escolas e professores brasileiros. Há, todavia, um caso de professor brevemente mencionado em Olesen (2004b).

Ao invés de escolher, no presente, o uso da abordagem da história de vida sobre médicos e sua profissão, que é muito mais global e reconhecível, priorizei um exemplo aqui porque a natureza específica da minha abordagem da história de vida pode melhor ser vista na interpretação concreta.³

O contexto social da profissão médica

A profissão médica é ancorada em conhecimentos biomédicos extremamente dinâmicos e abrangentes. Em suas formas operacionais do diagnóstico clínico e cura através da aplicação médico-técnica e farmacêutica, ela exerce fortes pressões sobre o profissional, por exemplo: a especialização, mudanças rápidas, substituição do conhecimento médico que o profissional já possui por medicamentos e tecnologias – nas formas de uma industrialização extra profissional.

A profissão médica até agora tem sido capaz de manter a legitimidade e o monopólio profissional em um grau muito maior do que a maioria dos outros profissionais de profissões clássicas. (FREIDSON, 1975; LE FANU, 2006) O conhecimento biomédico forma a base da legitimidade original da profissão, e ainda é definido como uma racionalidade quase que exclusiva. No entanto, há dentro da profissão – reconhecida e epitomizada de forma desigual na prática geral – um alto nível de conhecimento de tipos complementares de competência e experiência envolvidos na prática médica. O conhecimento biomédico é crucial para o clínico geral, mas as tarefas do núcleo profissional são igualmente dependentes de competências comunicativas e práticas de carinho. Nos hospitais também, muitos médicos que têm uma tarefa substancial de consulta e conversa direta com o paciente são confrontados com a necessidade deste conhecimento menos técnico e mais social. Nas relações do setor de saúde do GP está o sistema de bem-estar dinamarquês, o guarda do portão responsável, que pode provocar diagnósticos e tratamentos. Muitos contatos de pacientes incluem necessidades e sofrimentos complicados, de naturezas médica, psicológica e social, e o GP é responsável pela avaliação sobre quando fazer algo e quando não.

No topo das forças centrífugas que influenciam a profissão médica como um todo a situação de trabalho do GP na Dinamarca é afetada por uma série de pressões organizacionais particulares. Cada vez mais as tarefas são alocadas, incluindo aquelas profiláticas que são mais proativas do que a consulta ordinária; novos conhecimentos, novas drogas e tratamentos são inventados; o conhecimento de muitos pacientes é diminuído, e não menos as suas expectativas. Acima de tudo, enquadrando estes desenvolvimentos, o GP está basicamente em confronto direto e pessoal com os pacientes e suas preocupações, esperanças e ansiedades. Muitos médicos sentem-se sob a pressão forte e contraditória desses fatores. Estamos interessados nas maneiras em que se deve lidar com isso – pelo aprendizado de novas competências ou por fortalecimento da velha identidade profissional.

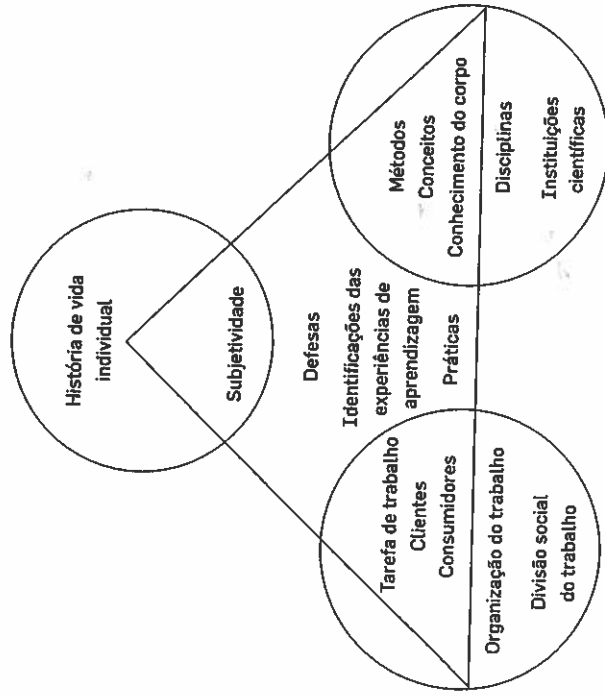
A profissão médica é essencialmente masculina. O papel componente do médico que é mestre da vida e da morte é um estereótipo masculino. Na Dinamarca há uma mudança substancial em curso na composição por sexo dos profissionais. Em alguns países já existe uma maioria de mulheres, em outros, é uma crescente maioria. Estamos interessados nos aspectos subjetivos possíveis dessa mudança, e a maneira em que podem influenciar a conduta profissional. O médico tradicional era um homem que (no melhor dos casos) unia o papel de um médico especialista com a relação próxima de cuidado com os pacientes, assim como uma figura paterna. Mas esta projeção não é universalmente aplicável. Há um mundo de diferenças entre o médico de aldeia do sexo masculino, em Berger e Mohr (1967), e a médica lésbica no interior de Londres, segundo os estudos feitos por Linden West (2001). Não devemos, é claro, confundir o sexo com o gênero, igualando o racionalismo e a onipotência com a masculinidade, e a prática de cuidar, enérgica e comunicativa, com a feminilidade. Até certo ponto, a profissão pode permanecer predominantemente masculina, mesmo com atores do sexo feminino, mas, por outro lado, parece provavelmente criar-se uma diferença, e as nossas observações preliminares confirmam essa expectativa. Os estereótipos de gênero não cobrem a variedade. Mas es-tudar diferença sem reduzir a estereótipos de gênero pode proporcionar um pouco de entendimento para a nossa pergunta geral: de que forma os fatores subjetivos formam o trabalho básico de conhecimento?

O interesse pela questão de gênero não é inteiramente instrumental, olhando-se o gênero como um indicador de engajamento subjetivo. As mulheres conquistam novos terrenos por se tornarem cada vez mais profissionais. Além do possível viés de classe dessa liberação, o sinérgico (histórico) entrelaçamento de relações de gênero, a divisão de trabalho e a modernização também podem, nas sociedades modernas, ser vistos como um dos caminhos principais para a emancipação das mulheres. Nossos estudos iluminam essa inter-relação entre gêneros, aprendizagem, e identidade profissional, no caso de médicos de Clínica Geral.

A identidade profissional como aprendizagem da história de vida

O argumento de que a existência e o desenvolvimento das profissões dependem de processos subjetivos de aprendizagem e identificação de indivíduos pode ser definido como uma questão empírica. Nas discussões sociológicas da identidade profissional presume-se a existência de uma base homogênea de conhecimento legítimo e função útil. A condição subjetiva para a profissionalização – o fato de que um grupo de pessoas se identifica com essa base de conhecimento e função em um grau bastante alto, assume responsabilidade e desenvolve sua própria prática – é definida como uma questão moral. Será que o grupo específico de indivíduos preenche a condição ética para a existência de uma profissão adequada? (ABBOT, 1981; DAVIS 1999)

Vejo a identidade profissional como um esforço subjetivo de aprendizagem e identificação ao longo da vida. Neste processo, os indivíduos específicos, com sua história de vida, seu sexo etc., identificam-se e se tornam capazes de preencher uma tarefa já existente, até certo ponto, através da aquisição de conhecimentos já existentes e criam sua própria prática e identidade. (OLESEN, 2001) Nesse processo, eles também têm que lidar com sua incapacidade em relação a esta tarefa, e suas dúvidas sobre si mesmos. Nesta perspectiva, a ética profissional é o esforço combinado desses muitos processos de aprendizagem e de luta contínua com as exigências da tarefa – integrados em sua própria experiência geral de vida. Esta é uma história interminável de defesas e processos de aprendizagem, e não tem resultado predefinido. O ponto chave é fornecer um conceito de identificação profissional sensível à análise empírica do real, dos processos subjetivos dinâmicos, em vez de um processo normativo da ética profissional. Organizei a análise no pequeno modelo heurístico seguinte (OLESEN, 2003, 2004a):



O triângulo engloba fatos concretos que podem ser estudados empiricamente de maneiras diferentes. Os três círculos são “polos” de dinâmicas independentes. Aparecem como fatores na vida cotidiana, mas também são construtos epistemológicos da interpretação que fazem as aparições da vida cotidiana compreensíveis em contextos mais amplos. O modelo indica que a experiência, reações defensivas, aprendizagem etc. da vida cotidiana devem ser interpretadas como mediações entre o contexto de trabalho da sociedade, a base de conhecimento da profissão e da subjetividade individual e coletiva dos médicos.

As pesquisas biográficas e autobiográficas têm seus pontos de partida aqui mostrados como o círculo superior na história de vida do indivíduo. O risco aqui é que a experiência do indivíduo e/ou psicologia individual prevaleçam no entendimento da identidade profissional. Devo deixar aqui uma discussão teórica mais profunda do conceito de identidade em relação à socialização e à psicologia social de identidade de trabalho (OLESEN; WEBER, 2001, com inspiração vinda de Becker-

-Schmidt e outros, 1980). Mas o modelo é um tipo de ajuda heurística para desenvolver a compreensão contextual dos processos subjetivos. A análise empírica é a interpretação da meditação complexa entre os três polos em casos isolados concretos. Os dois polos menores no triângulo são codeterminantes e dependem de processos subjetivos colocados no meio, entre eles.

Combinamos ideias do marxismo e da psicanálise na teorização e também nas práticas de interpretação concretas. A interpretação psicanalítica nos ajuda a entender reações e conscientização subjetivas individuais – a primeira de todas as reações e identificações defensivas como mecanismos psicodinâmicos – como mediações subjetivas da cultura que em si moldam a cultura. Cultura existe em significados e símbolos socialmente articulados que são às vezes associados a arte-fatos e confirmados nas instituições sociais, mas eles só são reproduzidos ao serem processados por alguém, e mediados por orientações, em parte, inconscientes.

O solo psicanalítico teórico não implica, como muitas pessoas costumam afirmar, em uma noção individual psicológica da subjetividade. Não estamos especialmente interessados no indivíduo como tal. Estamos interessados na dialética entre a sociedade e os níveis psicodinâmicos de determinada profissão, e vemos a psique do indivíduo como resultado da interação social na história de vida. Os estudos empíricos de profissões nos ajudam a especificar as dimensões social e cultural da aprendizagem do indivíduo. Os dois polos menores no modelo chamam a atenção da interpretação para a dinâmica não-individual, com ciclos curtos (mudanças no mercado de trabalho, as iniciativas políticas), bem como ciclos muito longos (regimes institucionais, desenvolvimentos científicos). O aspecto de gênero ajuda a destacar a reciprocidade da relação entre indivíduo e sociedade. Se as experiências e socialização femininas influenciam a prática profissional, ou permitem uma maneira diferente de compreender situações, então elas podem contribuir para uma mudança gradual ou crescimento em conhecimentos profissionais

na medida em que são generalizadas ao invés de permanecerem 'particulares', 'individuais' ou arbitrárias.

O material empírico

Entrevistamos médicos colhendo informações sobre suas vidas e suas experiências a partir da prática cotidiana. Transcrevemos e interpretamos o que eles dizem nesses contextos. As entrevistas fornecem descrição e narração informativas combinadas com uma reflexão sobre as dificuldades e os modos de também lidarem com as dificuldades na prática da vida cotidiana. Várias pessoas entrevistadas indicam que a situação da entrevista em si é uma oportunidade muito bem-vinda para se ter essa comunicação reflexiva. A maioria das pessoas entrevistadas relaciona suas reflexões (à medida que também foram convidadas a falar) ao modo próprio de serem um GP e aos aspectos de gênero, ou seja, elas têm uma visão geral de que, apesar da instituição estar lá, o papel pode ser desempenhado de uma forma pessoal. Isto não significa que suas práticas e envolvimento emocional estejam totalmente explícitos e transparentes. Torna-se necessária uma interpretação mais profunda.

Estamos trabalhando com as transcrições de modos diferentes, tanto pelo cruzamento das lembranças de casos com temas importantes, como também pela análise de texto próximo em casos isolados, tentando entender a pessoa, seu processo de identidade e seu enraizamento nas experiências de vidas recentes bem como das mais distantes. Uma série de temas está surgindo imediatamente, por exemplo: para a maioria das pessoas entrevistadas o sentimento de pressão de tempo limita sua maneira de realizar, possivelmente, sua melhor atuação. Muitos estão preocupados com técnicas e estratégias para gerir o tempo e a sensação de pressão. Às vezes, esse sentimento vem em forma de queixa-geral sobre as condições de trabalho, e em outros casos parece explicar uma forte irritação, às vezes até mesmo agressão aos pacientes. Muitas

narrativas e reflexões estão relacionadas à sensação de insuficiência em situações concretas ou em relação a tarefas particulares.

Um par de exemplos de interpretação

Uma médica fala sobre uma visita a um paciente com câncer em estado desesperador da doença, sendo convidada pela filha do paciente, porque sua mãe (a esposa do paciente) estava sofrendo muito com a situação e com a ira do paciente. Isto é, racionalmente, uma situação dolorosa para todos – o próprio paciente já havia previamente solicitado à médica para ficar afastada porque suas visitas expuseram a situação dele (nova e dependente) em relação à família. Este é um dos casos em que a pessoa narra a entrevista sem ter que ser incentivada, e nesse meio termo muda as reflexões. O horário do contato e comunicações do paciente torna-se bastante comprometido na entrevista. Sem dúvida, não é uma situação planejada para o GP. Mas ela gradualmente se dá conta (ou teve de se dar conta, durante toda a trajetória) de que é incapaz de lidar com a situação de forma satisfatória. Pela nossa análise, torna-se óbvio que isso tem a ver com as relações que ela tem com os membros da família.

Parece óbvio que o GP se identifica com o sentimento do homem de ter perdido o controle – ela trabalhou com sugestões sobre como dar ao paciente, de volta, um papel mais ativo (ensinar o uso de computadores à esposa, uma coisa que estava entre as competências profissionais dele). Podemos ver isso como uma maneira de se relacionar positivamente com o paciente, apesar disso não ter influído na melhoria de sua doença. A médica revela sentimento negativo em relação às duas mulheres envolvidas na situação – isso poderia ser por causa da identificação com a raiva do homem, podia ser também porque ela sente que está sendo ignorada (talvez os membros da família realmente a tenham chamado, porque queriam que ela hospitalizasse o paciente para aliviá-los) – e ela se sente objeto de reações iradas dos membros da família, ao mesmo tempo. Mas isto também pode ser visto como uma reação de gê-

nero invertido – eles assumem o papel feminino em situações de cuidado e compaixão, e deixam o papel masculino impossível – fazer alguma coisa – para ela. Não há praticamente qualquer dúvida de que ela se sente obrigada a fazer alguma coisa. A onipotência-exigência-ou-desejo do profissional aparece nessa entrevista como acontece em muitas outras.

Esta é uma situação importante para a médica onde suas habilidades profissionais não foram sentidas, e não foram, de fato, suficientes. Ela menciona que, como consequência dessa experiência, inscreveu-se para um curso de medicina paliativa (terapia de alívio da dor). De um lado, uma reação muito típica profissional – você ganha o conhecimento necessário através de um curso, a fim de lidar melhor com a situação – e também um pouco deslocado – o problema não está relacionado a paliativo, mas a psicologia, cuidados sociais e capacidade de lidar com as relações. Mas é um exemplo claro da vontade de aprender, que também aparece em outras passagens da entrevista, e em muitos outros casos. Durante o processo, ela já havia pensado na necessidade de aprender algo mais para lidar com este tipo de situação. Mas as opções disponíveis, e talvez a requisição da onipotência fazem com que ela aceite o curso de medicina paliativa.

Outro exemplo, também como uma médica relata, de um modo mais geral, sua experiência de estar sobrecarregada. Essa entrevistada é mais descontinua, alternando muitos temas e situações que, de alguma forma, se relacionam a conflitos e identificações, alguns dos quais estão relacionados com a retrospectiva da sua experiência de hospital antes de entrar numa prática generalizada. Ela, a médica, é, na maior parte do tempo, não muito clara, trazendo poucas narrativas e referências a eventos e tempo concretos. Interpretamos esta estrutura do texto como uma manifestação de sua perda de controle e luta para se definir. Durante a entrevista, várias referências ao comportamento do paciente ocorrem – os pacientes são “exigentes e rudes”. Em uma passagem, a sensação de afogamento é condensada ao falar sobre o uso por parte dos pacientes de seus telefones celulares na clínica. A clínica tem uma im-

portância específica como uma sala privativa na qual é oferecida uma atenção integral às pessoas, e ainda assim elas se intrinsecam com os dispositivos técnicos que são totalmente estranhos a essa função. Parece que a clínica torna-se uma metáfora de uma relação particular híbrida, entre a médica e o paciente, na qual ela (profissionalmente) torna-se (pessoalmente) disponível, a fim de proporcionar um espaço no qual eles possam colocar suas preocupações e ansiedades.

O sentimento parcialmente agressivo de ser ofendida nesse espaço reflete uma ambivalência ou conflito de identidade relacionado a esse hibridismo. Uma análise mais aprofundada do uso da língua também parece revelar uma crise de identidade real – o que certamente é produzido por mudanças reais nas expectativas de pacientes (e nos meios de comunicação), da carga de trabalho etc. A pessoa entrevistada muda seu uso de pronomes pessoais entre “eu” e “nós” de uma forma significativa, estando por dentro/fora em relação ao gênero – ela indica parcialmente ser um membro da comunidade de médicos em oposição à comunidade de mulheres (em relação ao hospital, onde prevalecem as enfermeiras), mas também sendo parcialmente um membro da profissão e se definindo fora da profissão, referindo-se às suas próprias fronteiras de tolerância. A incerteza dela sai de uma forma intraduzível de falar sobre desistir da profissão – ela vai “*to lay off the key*”, que é uma novidade linguística significando “demitir” e “virar a chave”. Podemos interpretar isso como um resultado do fato de que ela jamais ousou pensar nessa possibilidade antes, isto vem como uma consequência do raciocínio e das expressões emocionais durante a entrevista das dificuldades.

Aprendizagem e defesa

Numa perspectiva mais ampla da teoria da aprendizagem, estamos particularmente interessados na interferência entre os aspectos cognitivos e emocionais da experiência individual que se constrói ao longo da vida social. (OLESEN, 2007, 2010) A aprendizagem na vida cotidiana não é

apenas um fenômeno cognitivo. A percepção é informada pela experiência prévia, com seus aspectos cognitivos e emocionais combinados, os quais são as condições prévias para a maneira de perceber situações presentes. A consciência está embutida na interação prática, incorporando todos os seus sentidos para o sujeito em experiência, as emoções conectadas com a situação presente, a percepção de si mesmo e da situação. Discursos influentes recentes da “aprendizagem situada” e “conhecimento incorporado nas práticas sociais” situam os processos de aprendizagem na interação social imediata na vida cotidiana. Em nosso quadro conceitual, adotamos essa compreensão e interpretamos o fluxo da vida cotidiana no contexto da história de vida, bem como em um conceito mais compreensivo de experiência cultural individual e coletiva. Podemos aplicar essa estrutura às circunstâncias específicas de aprendizagem profissional.

Para os profissionais, a percepção da vida cotidiana está intimamente relacionada às rotinas habituais. Sob a condição do imperativo da prática competente, que é construído em qualquer profissão, a manutenção de uma rotina não é passiva como a noção parece sugerir. É uma edição ativa de percepções e conhecimentos em conformidade com as práticas possíveis – um mecanismo de defesa. As tarefas e experiências na vida cotidiana, com o seu significado rico e complicado para o praticante individual, nem sempre podem ser compreendidas nos discursos do conhecimento que estão disponíveis, para não mencionar peritos em rotina prática que é possível na situação de trabalho. Contudo, isto é o que o profissional deve fazer para ser competente e eficiente. Adotamos o conceito “A consciência da vida quotidiana” (*Altagsbewusstsein*) (LEITHAUSER, 1976; OLESEN, 1989), para uma organização ativa, psíquica e coletiva da vida cotidiana que a torna praticável e emocionalmente aliada. A função é evitar que os conflitos da vida diária evoquem sentimentos e ansiedades mais profundos o tempo todo. A função subjetiva dos discursos do conhecimento para os profissionais serve como uma defesa, ao definir as observações e os problemas que podem ser com-

preendidos e resolvidos. Os profissionais têm uma influência seletiva e redutora sobre a percepção que lhes permite cumprir a obrigação de praticar.

Os profissionais estão muitas vezes conscientes das limitações de seus conhecimentos e competências. Podemos ver as condições específicas de aprendizagem profissional, interpretando a consciência em situações da vida cotidiana e as relações como envolvimento dinâmico. Os elementos de defesa estão lá, a fim de estabilizar o autoentendimento e a sensação de dominar certas práticas sob condições que podem ser contraditórias e ameaçadoras. Mas há também elementos de curiosidade e de responsabilidade, em que os profissionais enfrentam desafios e tentam aprender com eles. Há uma consciência latente de “vidas não vividas” alternativas que formam sua própria história da vida, que vão juntas com a responsabilidade profissional na formação de novas ideias e objetivos. O aspecto interessante do nosso estudo não é descobrir “o quanto disso e o quanto daquilo”. Em vez disso, é interessante descobrir como esses mecanismos psicológicos sociais básicos de aprendizagem interagem com desafios e contradições específicas da prática profissional, com diferentes “ofertas” da base de conhecimento científico, e com suas inter-relações; e também é interessante imaginar como eles podem ser diferentes. Nosso modelo heurístico triangular nos ajuda a organizar observações e interpretações com esse propósito.

A análise do uso da língua é uma questão fundamental, porque este é o nível em que as dimensões emocionais, cognitivas e sociais se encontram. De acordo com o conceito de Wittgenstein de jogos de linguagem, podemos ver o conhecimento profissional como produção coletiva de significado social, e, portanto, negociável e mutável. As experiências que não podem ser facilmente manipuladas na língua disponível (o discurso profissional) são ainda manifestas no uso da língua. Os significados sociais estabelecidos no uso da linguagem têm um núcleo discursivo claro rodeado por um ‘halo’ de significado excedente, referindo-se a experiências que não foram (totalmente) expressas no jogo de linguagem.

Os aspectos problemáticos na experiência do presente – com seus conflitos e prática imperativa da profissão – estão ligados a (bem como diferenciados das experiências passadas) conflitos e relações no uso da língua. A interpretação do uso da língua é uma chave não só para se compreender o significado dominante bem estabelecido, mas também para a dinâmica da linha de margem de significados possíveis, pondo a vida cotidiana dentro de um determinado discurso e prática profissionais.

Construímos esta linha de pensamento partindo de uma teoria alemã de socialização e aquisição da linguagem (LORENZER, 1972), que liga o desenvolvimento da subjetividade individual (a encarnação da psique) e a aquisição individual de significados e linguagem culturais (a codificação do conhecimento e da experiência coletiva em discursos ou disciplinas). A criança adquire a linguagem em conjunto com, ou embutido em padrões de interação. Através da separação gradual da criança da mãe e da interação com a realidade física e social da criança ela constrói gradualmente sua subjetividade individual. A experiência é o produto da aprendizagem do indivíduo oriunda do processo de estar-no-mundo. As contradições da estrutura social e a forma cultural de se dar significado a elas são incorporadas ao uso da linguagem do indivíduo. (OLESEN, 2004b)

Perspectivas para a educação profissional

Efetuamos a maior parte de nossa pesquisa em colaboração com as organizações e instituições profissionais com vistas à melhoria das facilidades de aprendizagem dos profissionais, ao desenvolvimento dos potenciais de aprendizagem no trabalho cotidiano, e ao desenvolvimento organizacional nestes campos diferentes do trabalho. Utilizamos exemplos dos modos em que as pessoas entrevistadas se relacionam com os desafios do trabalho diário.

Para as questões da profissão médica como: até que ponto os cursos predominantes de biomedicina e a autocompreensão profissio-

nal relacionada aplicam-se a essas experiências? De que forma fazer o(s) discurso(s) do conhecimento contribuir(írem) para o desenvolvimento de competências, e de que formas para a manipulação defensiva dessas situações? Os médicos encontram, com frequência, situações que desafiam o quadro de conhecimento biomédico? É possível traçar discursos do conhecimento alternativo nas experiências? Que medidas devem ser tomadas para preparar médicos para essas necessidades, e como as experiências práticas podem ser úteis a este respeito?

Uma perspectiva é a de desenvolver um tipo de educação continuada, que torne o espaço disponível para os profissionais aprenderem com essas questões, e definam suas identidades profissionais através delas. Desenvolvermos experimentalmente formas de educação continuada, bem como as formas de palestras e aprendizagem a partir das experiências no local de trabalho baseadas em conceitos básicos, bem como em exemplos concretos vindos da pesquisa.

Nós utilizamos muitos exemplos de materiais de pesquisa diferentes para discussões em educação continuada e em discussões em fóruns sobre o desenvolvimento profissional das profissões, suas necessidades de pesquisa, necessidades de educação continuada, posições políticas tomadas por suas associações e sindicatos etc.

O quadro analítico tripolar para a análise de experiências e aprendizagem no cotidiano da prática profissional é baseado nas experiências de vários estudos da identidade e da aprendizagem profissionais, e se destina a organizar estudos empíricos também em outras áreas profissionais. Mas minha sugestão é de que o quadro poderia também ser um instrumento útil em resposta ao desafio indicado no início deste artigo: como uma ferramenta heurística para a abertura de investigação da história biográfica e da vida, além de um viés individualista.

Isto estaria em consonância com os recentes desenvolvimentos na teoria da aprendizagem. A teoria da aprendizagem passou de ideias sobre a aquisição (de conhecimentos e habilidades já existentes) para uma ideia mais ampla sobre a aprendizagem como um aspecto onipresente

da vida cotidiana, intencionais, bem como não intencionais. Algumas abordagens recentes certamente abrem a teorização a aspectos importantes da aprendizagem: um aspecto é a aprendizagem como trabalhos de construção, e o outro é aprender como participação na prática. Mas eles também ainda têm uma tendência a reproduzir a velha dicotomia entre o social e o psíquico (individual). O modelo tripolar define as dimensões principais da interação entre o individual e o social. Para o social também o que chama a atenção é o papel independente da língua e do discurso. Quando se vincula a dimensão biográfica ou a história de vida na interpretação de experiências e aprendizado às dimensões do contexto social (no caso de uma profissão: o ambiente de trabalho no seu sentido mais amplo) e aos contextos culturais (no caso de uma profissão: conhecimento profissional e discursos) isso pode servir de inspiração para a análise da aprendizagem em geral.

A interpretação do uso da língua como uma experiência situada, investigando o seu uso para uma dialética específica entre o conhecimento social da profissão e o engajamento psicodinâmico do indivíduo, parece permitir uma compreensão holística da aprendizagem. O preço a ser pago, ou a consequência desenhada, é uma definição menos geral de aprendizagem. Aprendizagem é realmente um processo situado e subjetivo. Esta maneira de pensar permite uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem na educação profissional e aprendizagem na prática profissional cotidiana. Vamos verificar brevemente a formação de professores no contexto europeu.

Os modelos tradicionais de educação profissional constroem um currículo de disciplinas básicas da profissão – para professores de psicologia, pedagogia, sociologia etc. – e modelos para a prática profissional combinados com experiências (prática real) em períodos de *trainee*. A experiência prática e também a pesquisa sistemática mostram que a transição para a prática profissional do dia a dia se tornará absolutamente surpreendente, decepcionante, e às vezes até chocante. Nesta situação os estudantes ou se rendem e adotam as práticas bem conhecidas, ou

acreditam nas competências sociais, pessoais, *pre-educationalis/não-profissionais* para formar uma maneira de lidar com o papel do professor. (OSTREM, 2008) A educação profissional dá a eles pouca ajuda para refletirem sobre seus envolvimento subjetivos nessa transição. Como uma tendência à desistência de trazer suas experiências de vida pessoal, o profissional discursa sobre sua educação, e seus desafios concretos na relação entre um ao outro.

Ouvi falar com grande interesse sobre o uso de biografias na formação inicial de professores na Bahia. (SOUZA, 2004; 2006) Ao contrário do currículo tradicional, o uso de biografias tem como ponto de partida as experiências dos estudantes. Obviamente, a experiência subjetiva dos alunos já tem muitas referências para a profissão de professor – a partir de sua experiência individual de escola, e na forma de realidades imaginadas. O trabalho com essas experiências e imaginação provavelmente dá capacidade a competências reflexivas e de fundo realista para ingressar-se num trabalho profissional.

Estamos trabalhando ao longo de uma linha de pensamento um pouco diferente, embora não contraditória. De um lado, desenvolvemos módulos na formação de professores onde seus alunos irão analisar experiências práticas adquiridas em períodos de treinamento. Por outro lado, estamos muito interessados no período após a graduação. A intenção é também oferecer um curso após a formatura que reflita, basicamente, as primeiras experiências práticas. Este é, no entanto, um problema de estrutura e de economia que terá de ser resolvido através da negociação colectiva e/ou da ação política. Para que isso seja possível, o sindicato dos professores vai ter que se engajar nesta nova forma de conceituar aprendizagem profissional. No geral, deve-se optar por organizações e sindicatos das profissões, que possam estruturar o desenvolvimento de experiências coletivas e de autocompreensão das profissões.

Notas

- 1 Tradução de Edson Miranda dos Santos. Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa (PUC/SP). Especialista em Literatura Norte-americana (UFRJ). Professor Titular de Língua Inglesa e Literaturas Correlacionadas na UEFS e UNEB; Coordenador do Núcleo de Estudos Canadenses da UNEB; Editor da Revista CANADART (ABECAN), desde 2003.
- 2 O projeto da história de vida em Roskilde University é um conglomerado de projetos empíricos e uma reflexão teórica e metodológica. Neste projeto nós exploramos interpretações da história de vida dos processos de aprendizagem como uma construção de experiência e desenvolvimento metodológico, e que incluem a identificação de uma estrutura de análise conceitual e os testes de uma variedade de métodos empíricos para a produção de dados e interpretação. (OLESEN, 1996; WEBER, 1998) Teoricamente, nós organizamos nossas interpretações em torno do trabalho e gênero, assumindo que eles indicam as mediações mais importantes entre o contexto social e os processos subjetivos de aprendizagem e identidade. O projeto clínico geral foi iniciado com a colaboração entre médicos e instituições de pesquisa de aprendizagem ao longo da vida, e apoiado pelo Serviço de Saúde dinamarquês.
- 3 De forma mais sistemática, sugiro o conceito de experiência de Theodor W. Adorno e Oskar Negt (recentemente comentado em Negt, 1999). Este conceito inclui a consciência sendo produzida e pressuposta na prática social da vida cotidiana, no processo de aprendizagem contínua da história da vida do indivíduo, e a objetivação da experiência cultural coletiva sob a forma de conhecimento, símbolos e normas. Todos os três níveis – aprendizagem cotidiana, experiência de vida e conhecimentos coletivos – representam aspectos ou modalidades de experiência, e todos são vistos como definidos internamente entre si. “Experiência é o processo pelo qual nós, como seres humanos, individual e coletivamente, dominamos a realidade de forma consciente, bem como o entendimento sempre vivo dessa realidade, e de nossa relação com ela”. (OLESEN, 1989, p. 6-7)

Referências

- ABBOT, A. Status and status strains in the professions. *The American Journal of Sociology*, v. 86, n. 4, p. 819-835, 1981.
- BECKER-SCHMIDT, R. Widersprüchliche Realität und Ambivalenz. *Arbeitsferahrungen von Frauen in Fabrik und Familie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, v. 32, n. 4, p. 705-725, 1980.
- BERGER, J.; MOHR, J. *A fortunate man*. London: Allen Lane the Penguin P., 1967.
- DAVIS, M. *Ethics and the university*. London: New York : Routledge, 1999.
- FILANDER, K. *Work cultures and identities in transition*. Roskilde: Roskilde University Press, 2003.
- FREIDSON, E. *Profession of medicine: a study of the sociology of applied knowledge*. New York: Dodd, Mead, 1975.
- _____. *Professionalism reborn: theory, prophecy, policy*. Cambridge: University of Chicago Press, 1994.
- LE FANU, J. *The rise and fall of modern medicine*. London : Abacus, 2006. 490 s.: ill.
- LEITHÄUSER, T. *Formen des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt/Main; New York: Campus-Verlag, 1976.
- _____. *VOLMERG, B. Psychoanalyse in der Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1989.
- LORENZER, A. *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationsstheorie*. Frankfurt Subkamp, 1972.
- NEGT, O. Adorno's Begriff der Erfahrung. *Das Argument*, v. 229, 1999.
- OLESEN, H. S. *Adult education and everyday life*. Roskilde: Adult Education Research Group, Roskilde University Centre, [1989].
- _____. Experience, life history and biography. In: _____; RASMUSSEN, P. (Ed.). *Theoretical issues in adult education*. Roskilde: Roskilde University Press, 1996.
- _____. A história de vida para além do individualismo: as interpretações psicossociais das biografias. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; VICENTINI, P. P. (Org.). *Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- OLESEN, H. S. Professional identity as learning processes in life histories. *Journal for Workplace Learning*, v. 13, n. 7-8, p. 290-297, 2001.
- _____. *Regenerating professional identity? Knowledge, work and gender*. Paper for the 3rd World Congress Researching Work and Learning, Tampere 2003. 10 p.
- _____. *Shaping an emerging reality: researching lifelong learning*. Roskilde: Roskilde University: Graduate School in Lifelong Learning, 2004a. p. 7-27.
- _____. The learning subject in life history: a qualitative research approach to learning. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Ed.). *A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b. p. 419-464.
- _____. Theorising learning in life history: a psychosocietal approach. *Studies in the Education of Adults*, v. 39, n. 1, p. 38-53, 2007.
- _____. Where did real engineering go? Paper at the ESREA work life research net-work conference, Geneva. “Work, Identity and Learning” In: JØRGENSEN, C. H.; WARRING, N. (Ed.). *Adult education and the labour market VII*. Roskilde: Roskilde University Press, 2002. p. 53-70.
- _____. Work related learning, identity and culture. New work - new genders? New genders - new work? Paper presented at the ESREA conference, Wrocław.

- In: KURANTOWICZ, E. (Ed.). *Old and new worlds of learning*. Wrocław: DSWE, 2005. p. 25-39.
- _____. WEBER, K. Space for experience and learning: Theorizing the subjective side of work. In: WEBER, K. (Ed.). *Experience and discourse*. Roskilde: Roskilde University Press, 2001.
- OSTREM, S. *En umulig utdanning til et umuligt yrke [An impossible education for an impossible occupation]*. 2008. (Phd dissertation) – Roskilde University, 2008.
- SOUZA, E. C. de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHAO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 387-419.
- _____. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Salvador: DP&A; UNEB, 2006.
- WEBER, K. *Experience and discourse*. Roskilde: Roskilde University Press, 2001.
- _____. *Life history, gender and experience: theoretical approaches to adult life and learning*. Roskilde: Adult Education Research Group, 1998.
- _____. Professional learning between past experience and future work. *Frontiers of Education in China*, v. 5, n. 3, Sept. 2010.
- WEBER, K. Aggression, recognition and qualification. *European Journal for Research in the Education and Learning of Adults (RELA)*, v. 1, n. 1, p. 113-129, 2010.
- WEBER, K.; OLESEN, H. S. *Chasing potentials for lifelong learning*. Zeitschrift für Qualitative Bildungs- und Beratungsforschung 2. Leverkusen: Leske+Budrich, 2002. p. 283-300.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WEST, L. *Doctors on the edge*. London: Free Association Books, 2001.