

“BIOGRAFIZAÇÃO” COMO COMPETÊNCIA-CHAVE NA MODERNIDADE ^{1*}

Peter Alheit **

RESUMO

Biografização pode ser descrita como uma competência que nos é imposta pelo processo da modernidade. Com o surgimento das sociedades modernas, somos como que socialmente obrigados a ser individuais e únicos. Tudo o que vivenciamos e experienciamos deve “passar através de nós”. O mundo no qual vivemos e somos capazes de agir é o mundo que *nós* construímos. Isso certamente não significa que nossas construções sejam aleatórias. Elas obviamente dependem de impulsos que nos pressionam de fora. Mas elas são, definitivamente, o *nosso* processamento do social, que nos molda. Biografização é então a capacidade de combinar esses processamentos internos com as condições externas de sociabilidade. Com isso surgem processos de aprendizagem no individual, mas ao mesmo tempo também processos de mudança no social. A biografização é, por isso, um recurso para moldar o mundo moderno.

Palavras-chave: Aprendizagem biográfica. Aprendizagem transicional. Biografização. Individualização. Modernização.

ABSTRACT

BIOGRAPHIZATION AS A KEY COMPETENCE IN MODERN TIME

Biographization may be described as a competence which is imposed to us by the process of modernity. With the emergence of modern societies, we are socially constrained to be both individual and unique. Everything that we live must pass through *us*. The world in which we live and in where we can act is the world that we constructed. This clearly does not signify that our actions are aleatory. They obviously depend upon impulses which influence us from outside. They are nevertheless, our social process, which molds us. Biographization is thus the capacity to combine those internal process with the external conditions of sociability. With this, process of individual learning emerge, at the same time as social change process. For this reason, biographization is a tool to mold the modern world.

Key-words: Biographical learning. Transitional learning. Biographicity. Individualisation. Modernisation.

¹ O presente trabalho é uma versão levemente revisada de uma palestra que proferi em 6 de outubro de 2006 na Universidade de Flensburg por ocasião do simpósio “*Das Leben gestalten. Biografisch lernen – biografisch lehren*” (Configurar a vida. Aprender biograficamente – ensinar biograficamente). Achei importante manter o estilo característico de apresentação para a versão escrita.

* Trad. Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha e profª. Dra. Rosani Ursula Ketzer Umbach.

** Peter Alheit, é doctor em ciências políticas. Titular da cátedra em Educação da Universidade Georg-August de Goettingen (Alemanha), ele é um dos cofundadores e protagonistas da nova abordagem biográfica na sociologia e na educação na Europa nos anos 1970. Seus livros mais relevantes (no total mais de 50) abordam a vida cotidiana, a pesquisa biográfica, os estudos sobre cultura e mentalidade, os movimentos sociais e a aprendizagem ao longo da vida.

Introdução

A pedagogia em nosso país, e quero dizer – sem qualquer polêmica – a pedagogia prática nos jardins de infância e nas escolas, na formação profissional e educação continuada, nas universidades e academias, mas, também, a ciência da educação em si, terão de reestudar, ou como formulou o agora octogenário Günther Dohmen em 2005 nos *Dias de Ensino e Aprendizagem em Konstanz*: terão de “repensar a aprendizagem” (DOHMEN, 2005, p. 3). Não somente o choque persistente de PISA [Programa Internacional de Avaliação de Alunos – N.T.] ou os mais recentes números, escandalosos para a Alemanha, da OECD [ingl. Organisation for Economic Co-operation and Development – N.T.], da comparação internacional dos grupos de formandos com diploma de nível superior², também os conhecimentos sobre a Neurobiologia, em especial das pesquisas sobre o cérebro nas duas últimas décadas, nos obrigam a isso.³ Somos *aprendizes ao longo da vida* de forma muito mais fundamental do que o discurso político nos quer fazer crer. Não se trata de educação continuada até a idade avançada, por assim dizer da ampliação contínua da escolaridade individual. Trata-se muito mais de respeitar e aproveitar nossa capacidade coletiva de aprendizagem que fica inexplorada ou é bloqueada pelas condições sociais, falando de forma mais científica: trata-se do aproveitamento adequado da plasticidade extrema de nossos cérebros – também para processos *sociais* de aprendizagem – muito além dos períodos de aprendizagem institucional-

² A Alemanha está significativamente abaixo da média dos países da OECD em qualificações de ensino superior (menos de 20% de um grupo colam grau). Os números mais recentes esclarecem que o desenvolvimento da educação dos Estados Unidos e das grandes nações econômicas da Europa se dissociou drasticamente do desenvolvimento na Ásia: “Duas gerações atrás, a Coreia tinha o padrão de vida que o Afeganistão mostra hoje, e suas conquistas na educação estavam entre as mais fracas. Hoje 97% de todos os coreanos da faixa etária entre 25 e 34 anos possuem o ensino secundário, a quota mais alta entre os países da OECD. O exemplo da Coreia não é um caso único. Só entre 1995 e 2004 o número de estudantes em universidades e escolas superiores mais do que duplicou na China e Malásia, e na Tailândia e Índia ele aumentou em 83% resp. 51%.” (OECD Indicators – 2006 Edition, 2)

³ Aqui são particularmente estimulantes, e com várias consequências para a Pedagogia, os estudos de Humberto Maturana e seus seguidores (representativamente Maturana/Varela 1988).

lizados no decurso da vida, portanto de processos de aprendizagem mais ou menos conscientes, mais ou menos *informais*, intuitivamente ou estrategicamente *auto-organizados* ao longo de toda a vida.

Meu colega de Göttingen, o médico e neurobiólogo Gerald Hüther, costuma contar um exemplo convincente neste momento: uma senhora sexagenária, que durante toda sua vida havia sido uma leitora entusiasmada, sofre um derrame e fica cega. Desesperada pela perda do prazer da leitura, ela pergunta ao seu neurologista se não seria possível aprender Braille. O médico realmente a encoraja, no entanto pede que ela se submeta antes a uma tomografia computadorizada. Ele sabe que tal processo de aprendizagem modificará o cérebro, em especial aquela parte do córtex sensorial que é responsável pela sensibilidade do tato. A sexagenária está ansiosa para aprender e depois de meio ano domina o Braille perfeitamente. O neurologista a encaminha novamente ao tomógrafo e constata com espanto que aquela área do córtex sensorial aumentou em três a quatro vezes de tamanho – um dramático processo de aprendizagem num período tão curto, e isso após os 60!

“Repensar a aprendizagem”, certamente. Mas isso também não significa muito mais “*repensar o ensino*”? Diante de tais exemplos, não temos de acabar com a ideia de que nós como pedagogas e pedagogos podemos “ensinar” aos alunos a nós confiados algo daquilo que prescrevem os currículos, ou até mesmo: daquilo que estamos convencidos de que é importante e deve ser aprendido?

Isso me faz lembrar aquelas belas histórias que o ciberneticista e construtivista austríaco Heinz von Foerster recorda nesse contexto: ele relata acerca de seu antigo professor de História, que sempre admitia apenas uma resposta à pergunta “Que tipo de povo eram os gregos?”: “Senhor professor, os gregos eram um povo *alegre*” (VON FOERSTER, 1998, p. 66). Ou daquele aluno do ensino fundamental que, à pergunta da professora: — “Quanto é 2 x 3?”, havia respondido: — é 3 x 2, e por isso ficou retido na aula, de castigo, já que não dera a resposta padrão “6”. Mas o menino tinha dado sua resposta a sério e até mesmo pôde provar a precisão da resposta a von Foerster mais tarde. Ele havia comprovado, por assim dizer, a lei comutativa da multiplicação: A x B é igual a B x A (Ibid.).

Em relação a esse tipo de mentalidade estreita no ensino, von Foerster fala de uma banalização dos alunos. O ensino é separado, afastado do pensamento e da experiência dos alunos. É auto-suficiente. A famosa frase de Sêneca, “*non scholae sed vitae discimus*”, quase sempre traduzida erroneamente, deveria ser levada a sério novamente de maneira moderna (a saber, traduzida adequadamente significa, em vez do habitual “para”, como meu velho, um pouco bizarro professor de latim sempre enfatizava: “não *da* escola, mas sim *da* vida aprendemos”).

Com isso chego ao meu tema: o que “aprender *da* vida” poderia significar hoje e qual contribuição dá a isso a estranha e mágica palavra “biografização”? A seguir eu gostaria de explicar isso mais detalhadamente através de três passos mentais:

Primeiro quero deixar claro que nossa vida singularmente particular, nossa “biografia” de maneira alguma é uma trivialidade, mas sim, historicamente falando, um fenômeno comparativamente novo, se o quisermos assim: um *processo de aprendizagem* bastante específico da modernidade europeia.

Em um segundo passo, eu gostaria de mostrar brevemente que tal compreensão de biografia também deverá mudar nosso conceito de aprendizagem (e aqui a ideia de “biografização” desempenha um papel central).

E finalmente, em um terceiro pensamento, quero discutir a ideia de que em um período considerado por muitos como “pós-moderno”, aquela concepção de aprendizagem possivelmente se tornou mais complicada e exige uma *maneira totalmente nova de sensibilidade pedagógica*.

1. A descoberta da “biografia” na modernidade

Faz parte dos conhecimentos centrais da pesquisa biográfica com interesse histórico que aquele formato ao qual hoje ainda relacionamos a ideia da biografia moderna tem apenas 200 anos de existência e que continua atrelada ao surgimento da modernidade europeia.⁴ Certamente a noção de que as pessoas têm uma biografia é mais velha que a Idade Moderna. Ela já se encontra de forma variada

em biografias antigas. Mesmo assim, nessas descrições biográficas pré-modernas não está em primeiro plano o desenvolvimento de indivíduos concretos, nem o desdobramento da individualidade subjetiva – de uma “identidade por si”, como Alois Hahn (1988, p. 93) acertadamente a denominou – mas sim a apresentação de *tipos* característicos o mais ideais possível. “Biografias” servem geralmente ao entretenimento, à instrução ou à legitimação de regras. Elas são, por assim dizer, “didaticamente” motivadas.⁵

Isso de fato se modifica no decorrer da modernidade europeia, certamente não de forma abrupta, regionalmente e socioestruturalmente em períodos extremamente desiguais, mas mesmo assim de forma compreensível. Ao lado da representação de santos e poderosos, inicialmente há um interesse incalculável na descrição de personalidades notáveis, e até ofensivas, de *todas* as áreas da vida pública. As biografias de artistas da Renascença italiana esclarecem essa mudança de perspectiva de maneira impressionante: o interesse vital no individual, no curioso, o desejo de representação e auto-representação, a encenação, também do pessoal e privado, a necessidade de “fama” em uma “terra de fachadas”, como Peter Burke (1986, p. 20) o expressou, mostram o embrião de uma nova visão do mundo (v. também Alheit/Dausien 1990).

Desse processo de mudança gradual do significado da biografia, existem, ao lado de alguns indícios, poucos estudos de caso muito interessantes. Entre eles se inclui o de Lucien Fèbvre, *Rabelais* (FÈBVRE, 1947), também o divertido estudo de Carlo Ginsburg sobre o moleiro friuliano *Menocchio* com o título encantador ‘O queijo e os vermes’.⁶ Um dos mais surpreendentes documentos, e um dos mais convincentes no que se refere às fontes, é a reconstrução de um caso criminal do final do século XVI, que devemos acima de tudo a Natalie Zemon Davies (1989). A característica especial dessa história autêntica, na qual um certo *Arnaud du Tilh* assume a identidade do desaparecido *Martin Guerre*, não é o fato de que a *inversão de papéis* permanece sem contestação

⁵ V. aqui representativamente Garraty 1957; Neumann 1970; Niggel 1977; Scheuer 1979.

⁶ V. Ginsburg 1976. O título cita uma metáfora de Menocchio sobre os anjos no céu que contribuiu significativamente para sua condenação no final.

⁴ Isso pode ser excelentemente demonstrado em autobiografias desde o final do século XVIII (v. detalhadamente sobre isso Alheit/Brandt 2006a).

por longos anos, mas sim que a aparente tolerância social do falsário – pelo menos entre os diretamente afetados – acontece contra o melhor conhecimento e, mesmo assim, não pode ser interpretada simplesmente como cumplicidade. Tilh consegue preencher tão bem a “biografia” de Martin Guerre, desempenhar de forma tão funcional os papéis mais importantes e o status deste, que não há nenhuma razão para duvidar da identidade usurpada. Com isso ele até pode manter peculiaridades características e extremamente agradáveis de Arnaud du Tilh (por exemplo, a de ser um amante divertido e carinhoso).⁷ Aqui, “biografia” não aparece à primeira vista como uma história de vida singular de um indivíduo, mas como vaga associação de funções corporativas, de certos papéis sociais e de uma aparência impressionante. “Biografia” ainda deve ser interpretada igualmente como modo de experiência *pré-moderno*.

O que torna esse caso criminal tão significativo para os nossos objetivos é a “resolução” legal da delicada fraude. Após dois processos, finalmente Arnaud du Tilh é condenado à morte depois que o desaparecido Guerre reaparece e se engaja no processo. Porém as volumosas atas judiciais e em especial o notável relato de um dos litigantes, o famoso jurista francês *Jean de Coras*, demonstram de forma impressionante que Tilh está subjugado a um processo circunstancial no qual sobretudo uma reconstrução meticulosa da biografia do suposto Guerre assume importância.

Visivelmente, portanto, o tribunal tem uma concepção muito mais “moderna” da consistência biográfica do que as pessoas em *Artigat*, aquele povoado aos pés dos Pirineus de onde Martin Guerre vem. E sem dúvida também Arnaud du Tilh tem essa compreensão moderna de identidade, pois sabe se defender com grande habilidade, e o conhecimento admirável até mesmo de detalhes mais íntimos da biografia assumida quase teria resultado em sua absolvição. Sua derrota se deve antes ao acaso de Guerre realmente voltar e ser identificado espontaneamente por seus parentes de sangue. Tilh executou de forma notável aquele

feito que é exigido do indivíduo moderno em períodos cada vez mais curtos: a construção de uma “identidade por si”. (De certo modo, portanto, o julgamento funciona – nesse sentido comparável à instituição da confissão – como um “gerador biográfico” (Alois Hahn, 1988), para Tilh como um “doador de palavras-chave” para a construção de uma biografia, mesmo que fingida.)

O processo também atrai considerável atenção dos contemporâneos. O relato de Jean de Coras torna-se um *Bestseller* e é amplamente reproduzido. Até mesmo *Montaigne* menciona o caso no seu ensaio *Von dem Hinkenden* [Do coxo – N. T.], no qual ele se lembra *ex post* – ele foi observador do processo – daquela “fraude” bastante incomum e “achou muito ousada a sentença que condenou (Tilh) à forca.”⁸

Justamente a atenção dos contemporâneos, contudo, parece ser uma prova de que estamos aqui diante de um procedimento que marca o limiar para a compreensão moderna de biografia. Aquela decisão consciente de Arnaud de Tilh de assumir a identidade de alguém outro e viver com a mesma por tempo considerável só pode aparecer como monstruosidade a um público para o qual a ideia da identidade pessoal e integridade já se tornou uma experiência normal.

Esse estudo de caso histórico demonstra não só que podemos considerar, por boas razões, a biografia como fenômeno *moderno* – ele documenta mesmo de modo fascinante a “virada” da compreensão de biografia *pré-moderna* para a *moderna*. Além disso, o caso torna plausível que a biografia de modo algum deve ser entendida apenas como modelo externo do desenrolar de uma existência moderna cronologizada, mas sim que representa uma *nova forma social do conhecimento*. Nesse exemplo interessante, dois aspectos são particularmente importantes para mim:

■ *Primeiro*: Não podemos mais regressar atrás do limiar que Arnaud du Tilh ultrapassou. Todas as experiências que realizamos – tudo que aprendemos deve “passar por dentro de nós” por assim dizer, deve ser integrado com uma lógica interna que só vale para nós. São as nossas experiências que realizamos. Somos nós que percorremos um

⁷ No filme sobre essa história, que vale a pena ver mesmo não sendo bem autêntico, Tilh não por acaso é representado por *Gérard Depardieu* – em um posterior remake americanizado (“Summersby”) até por *Richard Gere*.

⁸ Cit. cf. Ginzburg 1989, 185.

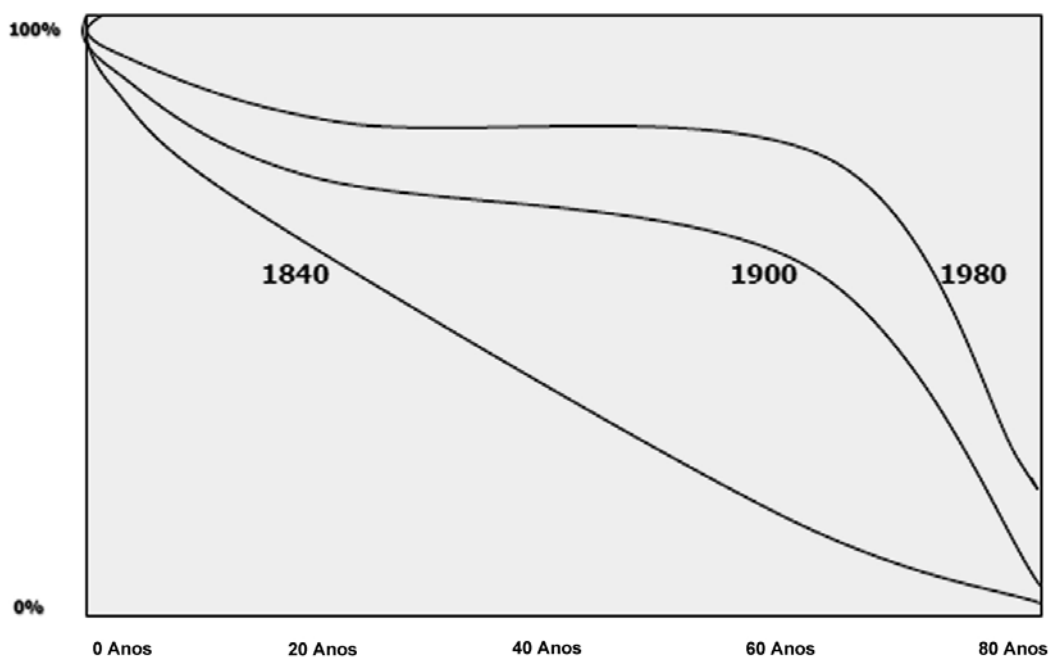
processo de aprendizagem. Não existem substitutos para os processos de aprendizagem.

■ Mesmo assim – esse é o *segundo aspecto* – isso não significa de forma alguma que a nossa biografia seja algo exclusivamente privado. Nós somos, para dizê-lo de forma aguçada, forçados *socialmente* a ser individuais e únicos. Essa é a condição com a qual somos obrigados a viver. As condições externas

– históricas e sociais – nos obrigam à reflexividade biográfica. Dito de forma afiada: “Individualização” não é uma descoberta de Ulrich Beck (BECK, 1986), ela é realmente uma circunstância concomitante decisiva da modernidade.

Eu gostaria de esclarecer também este importante aspecto mais uma vez, ilustrando com um exemplo.

Taxas de mortalidade na sociedade dos Estados Unidos entre 1840 e 1980 (segundo Fries & Crapo)



Vemos aí um diagrama da taxa de mortalidade da sociedade norte-americana entre 1840 e 1980. A sociedade dos Estados Unidos é interessante nesse aspecto, porque nesse período ela não sofreu consideráveis perdas humanas por epidemias ou guerras. Mesmo assim, as linhas no diagrama nos dizem muito: na metade do século XIX, a taxa de mortalidade – não levando em conta a mortalidade infantil mais elevada de então – passa como uma diagonal através das idades. Isso quer dizer que a possibilidade de morrer em qualquer idade naquele tempo era de cerca de 50%.

Pessoas que têm essa experiência não conseguem desenvolver uma relação interior com sua

biografia como nós, para quem isso é bem natural. Elas não vivem com a expectativa normal de uma “vida longa”, não têm a noção de planejamento de uma carreira. Para elas vale a sabedoria daquele velho hino sacro do século XV “*No meio da vida estamos, rodeados pela morte...*” Elas fazem parte de uma família, provavelmente sendo membro natural de uma comunidade. O sentimento básico dominante, porém, é “estar nas mãos de Deus”, e hoje ou amanhã também poder ser chamado por ele para o além (ALHEIT 1986).

Quão diferente é a situação em 1980? A expectativa de vida aumentou dramaticamente. Mais de 80% da população podem contar naturalmente

com uma vida longa. A expectativa normal é que elas tenham uma disposição de planejamento em relação à sua biografia – como nós. Esta relativa segurança de ser capaz de planejar, que caracteriza nossa moderna biografia, é, portanto, um resultado de circunstâncias sociais. A transformação do interior deve-se à mudança externa.

2. "Biografização" como competência-chave

Exatamente essa moldagem vinda de fora, hoje certamente – o que não é indevido – já não a percebemos mais subjetivamente. A maioria de nós tem o seguro sentimento de ter sua vida "na mão". Apesar de todas as crises da modernidade, de maneira alguma nos movemos em pânico pelo dia-a-dia, normalmente. E isso obviamente não se deve ao fato de que a estatística da expectativa de vida – apesar de todas as catástrofes nucleares, genéticas e ecológicas – aumenta cada vez mais, especialmente em sociedades ocidentais, mas sim a disposições muito mais íntimas. Geralmente nós temos até a sensação de sermos "organizadores" de nossa vida. Mesmo se as coisas ocorrem de maneira diferente daquilo que desejávamos ou imaginávamos, fazemos correções no nosso plano de vida normalmente na perspectiva da autonomia pessoal. Isso significa que a disposição mais ou menos consciente diante da nossa biografia pode ser compreendida como uma atitude que – com todas as relativizações – é antes ativa e positiva em relação à vida.

A atitude dominante que temos em relação à nossa própria biografia é realmente a de *planejar*. Isso de modo nenhum se refere exclusivamente aos "grandes planos" que acalentamos para a nossa vida – as aspirações de profissão, a carreira política, a construção da casa, o "bom partido", etc. Pode ser também o planejamento do fim de semana, da próxima manhã ou do programa noturno de televisão. Por exemplo, podemos tomar a decisão de diminuir 5 kg de peso ou de parar de fumar, e termos êxito. Tudo isso nós dá a impressão de termos nossa vida "na mão" e de sermos o sujeito da nossa biografia (ALHEIT, 1993).

Produzimos no decurso de nossa vida, em relação a nós mesmos e a nosso contexto social,

"mais" sentido do que "nos damos conta a partir da perspectiva da nossa autotematização biográfica" (BUDE 1985, p. 85). Dispomos de um conhecimento de fundo biográfico que em princípio nos coloca em posição de preencher e também de explorar o contexto social no qual nos movemos.

Entretanto nenhum de nós tem todas as possibilidades imagináveis. Mas no contexto de limitadas chances de mudanças, temos mais alternativas do que jamais iremos perceber. Nossa biografia contém por isso um enorme potencial de "vida não vivida" (VON WEIZSÄCKER, 1956). O conhecimento intuitivo disso é parte da nossa "consciência prática" (Giddens, Anthony, 1990). Ele não é facilmente acessível por meio de reflexão, mas mesmo assim representa, em duplo sentido, um recurso bem central para processos de aprendizagem:

■ Nosso conhecimento secreto acerca das oportunidades de vida não realizadas ou ainda não realizadas que nos acompanham mantém *em princípio aberta* a auto-referência conscientemente disponível e cria as condições para que possamos assumir outra posição em relação a nós mesmos sem, no entanto, revisar aquele "sentido" oculto que justamente constitui nossa experiência. As oportunidades que acreditamos estarem dentro de nós nos sugerem uma ampliação ou diminuição da autonomia biográfica. Sua realização consciente, no entanto, reside em nós como mantenedores de nossa biografia. Dentro de certos limites, certamente *nós* somos – para registrar um conceito irritante, mas ao mesmo tempo apropriado da teoria do sistema de Luhmann (1997) – "sistemas autopoieticos". Nós temos a chance de reconhecer os sentidos múltiplos de nossas experiências de vida e de aproveitá-los para uma mudança consciente de nossa referência a nós mesmos e ao mundo.

■ O conhecimento de fundo biográfico, no entanto, é ao mesmo tempo um potencial vivo para a *mudança de estruturas*. A modificação de referências individuais a si mesmo e ao mundo abriga chances para a transformação também das condições institucionais da existência social. "Estruturas" são, de fato, em grande parte as certezas de fundo que funcionam inconscientemente e às quais os indivíduos sociais intuitivamente se referem quando agem no cotidiano, mas também

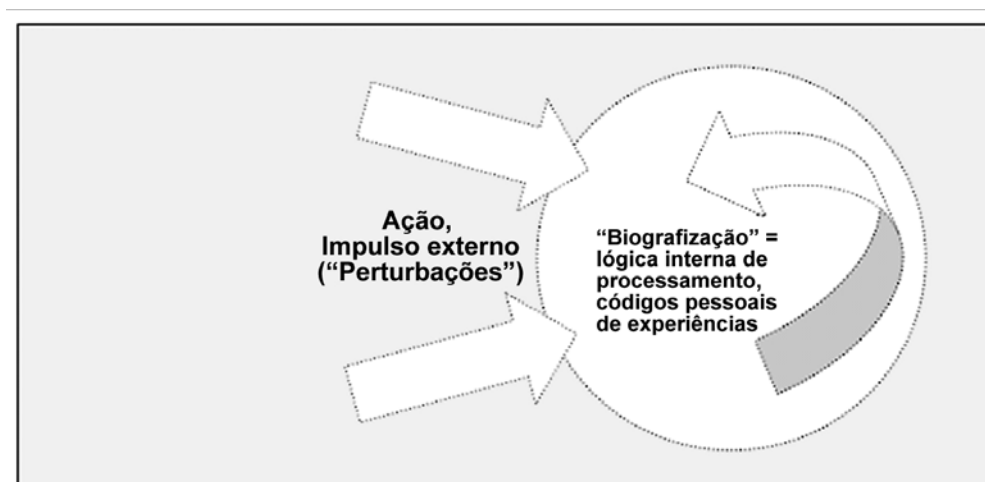
quando agem *biograficamente*. Tão logo tais suposições não questionadas entram na consciência e se tornam disponíveis, estruturas se modificam. “Vida não vivida” certamente possui força social explosiva.

No nosso grupo de pesquisa denominamos esse potencial oculto de aprendizagem da modernidade – a propósito seguindo Martin Kohli (1988) – de biografização. Este Greco-latínismo (de ‘*bios*’ = vida, ‘*graphein*’ = (d)escrever e ‘*facere*’ = fazer)

significa primeiramente nada mais do que a obrigação e, ao mesmo tempo, a chance de fazermos, nós mesmos, a nossa vida. Poderíamos dizer que a concepção abrange o “lado interior” daquilo que Ulrich Beck ou Anthony Giddens descreveram como *individualização*. Claro que tal caracterização infalivelmente tem consequências para uma nova compreensão de aprendizagem.

Eu quero tentar esclarecer isso mais com um modelo neurocientífico simples que remonta às

Esboço do “processo de transformação interno” que pode ser descrito como “biografização”



considerações de Humberto Maturana e Francisco Varela (1988) (v. esquema gráfico a seguir):

Todos nós aprendemos por meio de impulsos de fora, que os neurobiólogos chamam de “perturbações”. Contudo, não assumimos obrigatoriamente o “sentido” geralmente associado a esses impulsos, mas inventamos ativamente nosso próprio, muito “teimoso” processamento, que tem a ver exatamente com *nossas* experiências.

O nascimento de uma pequena filha pode ser, para dar um exemplo, um desastre biográfico e social para uma mãe adolescente, enquanto que representa o mais alto sentimento de felicidade para um “pai tardio”. O dramático diagnóstico de câncer é, para uma pessoa, desesperador e bloqueia inicialmente qualquer atividade, enquanto que para outra pode ser motivo para profundas reflexões bio-

gráficas e estimular a concentração e mobilização de todas as energias de resistência.

Interessantes não são, portanto, os “inputs” que levam aos esperados “outputs”, se bem que para a aprendizagem certamente sejam essenciais, e sim de certa forma o tipo de “intakes”, cuja peculiaridade somente pode ser entendida por meio da lógica interna de nossas experiências biográficas já realizadas. “Biografização” é como um código pessoal com o qual nos apoderamos de novas experiências. Cada processo de aprendizagem atual funciona exatamente assim, e por isso toda a aprendizagem é, em certo sentido, “aprendizagem biográfica” (ALHEIT 1993, 1995, 2003; ALHEIT; DAUSIEN 2000).

Na prática, isso significa: nós, pedagogos e pedagogas, temos de nos despedir da ideia de que lidamos com “alunos” que poderiam ser aborda-

dos do mesmo modo, ser alcançados pela mesma forma didática. Temos de aprender a diferenciar nossos grupos-alvo, a motivar cada um e cada uma a sua própria maneira. Temos de "individualizar" pedagogicamente. Há muito tempo dispomos das percepções empíricas e históricas a esse respeito, as condições institucionais é que ficam muito aquém dessa percepção.

A sensibilidade para este fenômeno da "biografização" de nossa experiência na verdade pertence hoje ao profissionalismo pedagógico. Certamente talentosas pedagogas e pedagogos já sempre o sabiam intuitivamente. A concepção de "educação negativa" de Rousseau aponta para isso tão bem como o ditame clássico de educadores experientes de que se deve "buscar [o aluno] onde ele está". Porém temos hoje um acesso científico muito mais preciso a esse fenômeno e – acima de tudo – o seu significado aumentou dramaticamente. Com isso chego a minhas considerações finais.

3. Riscos e chances da "pós-modernidade"

Justamente a reconstrução de uma maneira moderna específica de processamento de experiências é que torna mais sensível aos fenômenos que parecem não mais corresponder a este modelo. O enunciado de um estudante contemporâneo: "*Curriculo? – comigo nada mais corre*", indica que em "sociedades pós-modernas" a intuição óbvia de ter a própria vida nas mãos é totalmente duvidosa. E isso não ocorre somente com o estudante mencionado. Afeta cada vez mais aqueles grupos sociais que são excluídos do "núcleo de integração" econômico, cultural ou étnico da sociedade.

Se no início da modernidade o arranjo das instituições ainda estava agrupado de tal forma que as pessoas eram forçadas a construir uma biografia própria (pensemos mais uma vez na situação de Arnaud du Tilh perante o tribunal ou no instituto da confissão), então essa constelação parece ter se modificado na pós-modernidade. Poucos influentes lançadores de palavras-chave tornaram-se uma variedade quase inimaginável de configurações institucionais que em parte fazem exigências absolutamente contraditórias aos atores sociais.

Com isso sem dúvida se modifica o arranjo dos "lançadores de palavras-chave" biográficos. A possibilidade, sim a obrigação de se articular biograficamente se tornaram inflacionárias na "pós-modernidade": falar ou escrever sobre si, revelar o seu mais íntimo perante si e outros, confessar sua culpa, envergonhar-se publicamente, expor sua vida privadamente ou até mesmo diante de um público de milhões para fins edificantes ou de diversão, terapêuticos, legais, religiosos ou estéticos, faz parte do cotidiano atual da mídia. Neste jogo pós-moderno de papéis e lançadores de palavras-chave da moda, os indivíduos são sobrecarregados e confundidos (ALHEIT, 2000).

Aquele "código de experiência" particular inequívoco que eles precisam para incorporar novos conhecimentos para dentro da construção crescida de experiências e manter sua identidade é recoberto por construções de experiências artificiais, mediáticas, que são individualmente inúteis e bloqueiam a "biografização".

A idéia de que precisamos repensar o modelo da moderna identidade e individualidade não está completamente excluída. Os pós-estruturalistas franceses – de Foucault passando por Lyotard ou Derrida – têm dado ideias comparativamente abstratas aqui, mas bastante importantes. De qualquer maneira, nos encontramos em uma situação de transição diante da qual a pedagogia tem de se posicionar com reflexiva modéstia.

O que poderíamos aprender destas indicações? Transições podem ser previstas? Dispomos – como pedagogos e pedagogas – de técnicas para reagir a isso? – Sou relativamente cético. E considero como extremamente problemática a concepção tecnocrática de um "gerenciamento biográfico de transição", tal como está sendo discutido atualmente na pedagogia social. Isso certamente não significa que pedagogas e pedagogos que, por exemplo, trabalham com jovens desfavorecidos em difíceis passagens biográficas de status agora deveriam cruzar os braços e aguardar inativamente a ameaçadora pós-modernidade. Isso significa, todavia, definir limites e ao mesmo tempo abrir novos espaços de possibilidades com distanciamento profissional e com fantasia. Finalizando, quero formular três teses preliminares sobre isso:

■ *Minha primeira tese se refere ao perigo de distribuir etiquetas*: as transições arriscadas com as quais justamente a geração jovem é confrontada hoje ainda não estão analisadas de forma suficientemente precisa. O clichê do jovem solitário, sentado na frente de seu computador, que perdeu a capacidade de interação social e vive em um mundo virtual de jogos de computador, tem pouco a ver com a realidade. Sabemos que os obcecados por computador se reúnem preferencialmente em pequenos grupos e inventam novas formas de associação e de trabalho que podem representar plenamente um recurso para o autogerenciamento de transições. Além disso, sabemos que o macroclima social de uma sociedade tem uma considerável influência sobre a geração jovem em sua motivação e disponibilidade para participar. Quem foi etiquetado por cientistas sociais como “precário deixado para trás”,⁹ vai desenvolver pouca motivação para libertar-se através da educação de uma situação social aparentemente sem esperança. Portanto, antes de delinear os espaçosos cenários de crise, o olhar etnográfico sobre situações cotidianas e o verdadeiro interesse pelas biografias das pessoas afetadas é pedagogicamente mais útil e faz avançar mais.

■ *Minha segunda tese se refere às novas exigências sobre as instituições*: o “olhar biográfico” sobre transições arriscadas leva a uma nova exigência sobre as instituições que organizam, acompanham e moderam processos de educação, qualificação e transição. Jochen Kade e Wolfgang Seitter (2002) não falaram sem razão da necessária “biografização das instituições”, mas isso quer dizer de uma nova “auto-reflexividade” institucional (ALHEIT; HANSES, 2003). O tratamento individualizado de cada “cliente de transição”, um co-planejamento de suas necessidades, capacidades e possibilidades com base nos recursos exige a elaboração de uma múltipla variedade de confluências de caminhos e projetos de experiência. Essa oportunidade só poderá ser alcançada a médio prazo dentro de uma estrutura de rede. As redes de aprendizagem

existentes na República Federal da Alemanha são, nesse sentido, uma abordagem encorajadora.

■ *Minha terceira e última tese se refere à necessidade de pensar “atravessadamente” e andar por caminhos totalmente novos*. Em países como a Grã-Bretanha ou a Dinamarca, para mencionar apenas dois exemplos que me são familiares pela experiência concreta, o *trabalho artístico* sério e profissionalmente qualificado provou ser extremamente bem sucedido justamente para grupos em transições de risco, principalmente para jovens masculinos pouco qualificados com precário respaldo social: teatro social, teatro de dança, música nova não têm, de maneira alguma, apenas uma função terapêutica e compensatória, mas dão aos participantes a experiência de saber algo e, sobretudo, de ser alguém que merece reconhecimento e dignidade. O estético como que reativa os potenciais de biografização que pareciam estar soterrados.

Indiscutivelmente o exemplo mais fantástico nesse contexto é o projeto de dança que *Simon Rattle*, o famoso maestro da Filarmônica de Berlim, iniciou em uma escola primária de Berlim oriental e levou a uma grandiosa apresentação.¹⁰ Rattle vem de Liverpool e está familiarizado tanto com os problemas sociais como também com as possibilidades da arte, porque conhece projetos comparativamente bem sucedidos.

Se em um campo problemático muito prático fosse necessária uma concretude daquilo que talvez se pudesse denominar – em neo-alemão – “gerência de individualização” e que toca diretamente aquela competência-chave “biografização”, esse projeto berlinense de Simon Rattle seria um exemplo encorajador. A dimensão estética é uma *ponte* confiável e ao mesmo tempo surpreendente para aquilo que socialmente costumamos denominar de “trabalho” e é, simultaneamente, um ponto de partida produtivo para processos de formação.¹¹

⁹ Este conceito, que está no centro de um estudo da Fundação Friedrich Ebert encomendado pelo SPD [Partido Social-Democrata da Alemanha – N. T.] sobre a pobreza na Alemanha, reifica como que semanticamente o status de grupos socialmente excluídos e descredita implicitamente a chance de qualquer mudança desejável (v. sobre isso *die tageszeitung* de 17.10.2006, 1, 3, 14).

¹⁰ O documentário “*Rythm is it*” mostra isso de forma bastante convincente.

¹¹ A dimensão estética da aprendizagem social realmente tem sido largamente subestimada também historicamente (v. sobre isso Alheit/Brandt 2006a, 2006b).

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P. Religion, Kirche und Lebenslauf. Überlegungen zur „Biographisierung“ des Religiösen. **The-ologia Practica**, v. 21, n. 2, p. 130-143, 1986.
- ALHEIT, P. Transitorische Bildungsprozesse: das „biographische paradigma“ in der Weiterbildung. In: MADER, W. (Hrsg.). **Weiterbildung und gesellschaft: Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland**. Bremen: Zweite, erweiterte Auflage, 1993. p. 343-417.(= Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd.172).
- ALHEIT, P. Biographizität“ als Lernpotential: konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: KRÜGER, H.-H.; MAROTZKI, W. (Hrsg.). **Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen** [S.l.s.n.], 1995. p. 276-307.
- ALHEIT, P. Biographie und „modernisierte Moderne“: Überlegungen zum vorgeblichen „Zerfall“ des Sozialen. **Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung**, v. 1, n. 1, p. 151-165, 2000.
- ALHEIT, P. Biografizität. In: BOHNSACK, R.; MAROTZKI, W.; MEUSER, M. (Hrsg.). **Hauptbegriffe qualitativer sozi-alforschung**. Opladen: [S.n.], 2003. S. 25.
- ALHEIT, P.; Brandt, M. **Autobiographie und ästhetische Erfahrung: Entstehung und Wandel des Selbst in der Moderne**, Frankfurt a.M., New York: [S.n.], 2006.a
- ALHEIT, P.; BRANDT, M. Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissensordnungen. Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den Autobiografien Emil Noldes und Jakob Wassermanns. **Zeitschrift für Pädagogik**, v. 52, n. 3, p. 417-433, 2006.b
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Biographie. In: SANDKÜHLER, H.J. (Hrsg.), **Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften**. Hamburg: [S.n.], 1990. v.1. p. 405-418.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit: Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: HOERNING, E.M. (Hrsg.). **Biographische Sozialisation**. Stuttgart: [S.n.], 2000. p. 257-283.
- ALHEIT, P.; HANSES, A. Institution und Biographie: zur Selbstreflexivität personenbezogener Dienstleistungen. In: HANSES, A. (Hrsg.) **Biographie und soziale Arbeit**. Hohengehren: [S.n.], 2003. p. 8-28.
- BECK, U. **Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne**. Frankfurt a.M.: [S.n.], 1986.
- BUDE, H. Die individuelle Allgemeinheit des Falls. In: Franz, H.-W. (Hrsg.). **22. Deutscher Soziologentag 1984: Beiträge aus den Sektionen und Ad-hoc-Gruppen**. Opladen: [S.n.], 1985. p. 82-84.
- BURKE, P. Städtische Kultur in Italien zwischen Hochrenaissance und Barock. In: **Eine historische Anthropologie**. Berlin: [S.n.], 1986.
- DOHMEN, G. **Einführungsvortrag zu den Konstanzer Lehr- und Lerntagen**. 2005. (Vortragsmanuskript).
- FÈBVRE, L. **Le problème de l'incroyance au XVI e siècle: la religion de Rabelais**. Paris: [S.n.], 1947.
- FOERSTER, H. von ; PÖRKSEN, Bernhard. **Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker**. [S.l.: s.n.], 1998. 2. Aufl., Heidelberg.
- GARRATY, J.A. **The nature of biography**. New York: [S.n.], 1957.
- GIDDENS, A. **Consequences of modernity**, Cambridge, 1990.
- GINZBURG, C. **Il formaggio e i vermi: Il cosmo di un mugnaio del 1500**. Torino: [S.n.], 1989.
- GINZBURG, C. Beweise und Möglichkeiten: Randbemerkungen zur wahrhaftigen Geschichte von der Wiederkehr des Martin Guerre. In: ZEMON DAVIES, N. **Die wahrhaftige Geschichte von der Wiederkehr des Martin Guerre**. Frankfurt a.M.: [S.n.], 1989. p. 185-217.

- HAHN, A. Biographie und Lebenslauf. In: BROSE, H. ;HILDENBRAND, B. (Hrsg.). **Vom ende des individuums zur individualität ohne ende**. Opladen: [S.n.], 1988. p. 91-105.
- KADE, J.; SEITTER, W. Biographie, Institution, wissen: theoretische konzepte und empirische projekte zur erwachsenenbildung. In: KRAUL, M.; MAROTZKI, W. (Hrsg.) **Biographische arbeit**: perspektiven erziehungswissen-schaftlicher biographieforschung. Opladen: [S.n.], 2002. p. 241-269.
- KOHLI, M. Normalbiografie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslauf-regimes. In: BROSE, H.;HILDENBRANDT, B. (Hrsg.). **Vom ende des individuums zur individualität ohne ende**. Opladen: [S.n.], 1988. p. 33-53.
- LUHMANN, N. O conceito de sociedade. In: NEVES, C. B. ; SAMIOS, E. M. B. (Org.). Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1997.
- MATURANA, H.;VARELA, F. **Der Baum der Erkenntnis**: die biologischen wurzeln des menschlichen erkennens. Bern / München: [S.n.], 1988.
- NEUMANN, B. **Identität und Rollenzwang**: zur theorie der autobiographie. Frankfurt a.M. : [S.n.], 1970.
- NIGGL, G. **Geschichte der deutschen Autobiographie im 18**: jahrhundert. theoretische grundlegung und literarische entfaltung. Stuttgart: [S.n.], 1977.
- OECD Indicators – 2006 Edition (Internetauftritt).
- SCHEUER, H. **Biographie**: studien zur funktion und zum wandel einer literarischen gattung vom 18. Jahrhun-dert bis zur Gegenwart, Stuttgart: [S.n.], 1979.
- WEIZSÄCKER, V. von: Pathosophie, Göttingen, 1956.
- ZEMON,Davies, N. **Die wahrhaftige ceschichte von der wiederkehr des Martin Guerre**. Mit einem nachwort von Carlo Ginzburg. Frankfurt a.M.: [S.n.], 1989.

Recebido em 27.04.2011

Aprovado em 21.08.2011