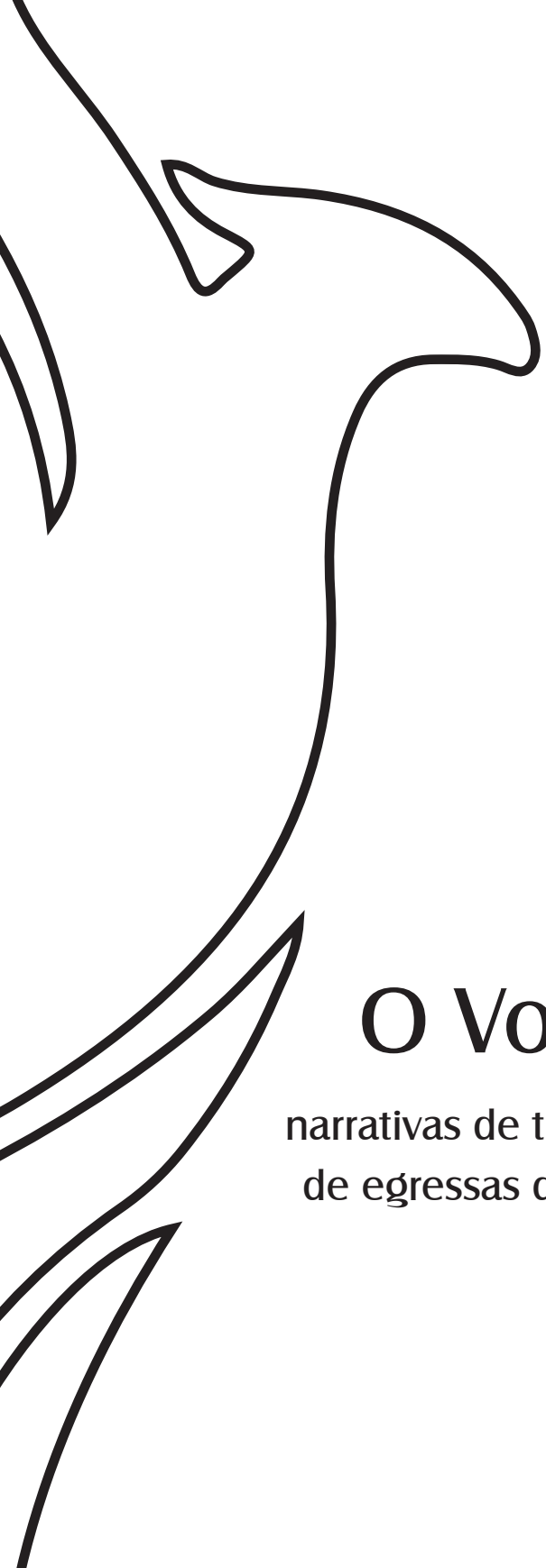




O Voo da Fênix

narrativas de travessias de identidade
de egressas da Educação a Distância

Lidnei Ventura



O Voo da Fênix

narrativas de travessias de identidade
de egressas da Educação a Distância

Lidnei Ventura

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

Dilmar Baretta

Reitor

Luiz Antonio Ferreira Coelho

Vice-Reitor

Marilha dos Santos

Pró-Reitor de Administração

Márcio Metzner

Pró-Reitor de Planejamento

Nerio Amboni

Pró-Reitor de Ensino

Mayco Moraes Nunes

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade

Letícia Sequinatto

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDITORA UDESC

Marcia Silveira Kroeff

Coordenadora

CONSELHO EDITORIAL

Marcia Silveira Kroeff – Presidente

Christiane Dalla Costa – Secretária

Avanilde Kemczinski – CCT

Delcio Pereira - CEPLAN

Fabiano Maury Raupp - ESAG

Fernando Coelho - FAED

Gilmar Moraes Santos - CEFID

Giovanni Lemos de Mello – CERES

Jordan Paulesky Juliani - CEAD

Marilei Kroetz - CEAVI

Roseli Lopes da Costa Bortoluzzi - CAV

Samira Kauchakje - CESFI

Sandra Regina Rech - CEART

William Campo Meschial - CEO

O Voo da Fênix

narrativas de travessias de identidade
de egressas da Educação a Distância

Lidnei Ventura

 EDITORA
UDESC

Florianópolis, SC
2020

Copyright © UDESC <2020>

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização desta instituição.

Projeto gráfico, diagramação e capa

Alice Demaria

V949 O vó da fênix: narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância / Lidnei Ventura. - Florianópolis: UDESC, 2020.
240 p. : il.

Inclui referências.
ISBNe: 978-65-88565-16-2

1. Ensino a distância - Brasil. 2. Narrativa. 4.
Reprodutibilidade técnica. I. Venturi, Lidnei.

CDD: 374.481 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez
CRB 14/865 – Biblioteca Central da UDESC

Sumário

Prefácio.....	7
Nota.....	10
Frontispício.....	11
1 À guisa de introdução: no limiar do frontispício – a Fênix que nos interpela.....	13
Da apresentação do tema e sua relevância.....	22
Composição do corpus e seus agentes.....	35
Imagens fragmentárias das fênix.....	38
2 Notas epistemológicas sobre o método.....	49
Prólogo sobre o órganon: hermenêutica, narrativa e peregrinação.....	50
A hermenêutica e a virada epistemológica: Gadamer e Ricoeur – Hermeneia.....	55
A hermenêutica fragmentária de Walter Benjamin.....	59
A alegoria como método imagético e a narrativa como mediação hermenêutica.....	67
3 Egressas da EaD: a Fênix e suas identidades.....	75
Preparando o voo da fênix.....	77
Das fênix-mônadas: o nome como substantivo próprio.....	85
Pronto para o voo: o que o nome-mônada preserva e preestabelece.....	89
FÊNIX-GRATIDÃO: a força exemplar do querer.....	90
FÊNIX-REVOLUÇÃO: travessias... revirar e dar voltas.....	96
FÊNIX-CONQUISTA: retornando em grande estilo por uma porta entreaberta.....	99

FÊNIX-PROGRESSO: crônicas de explosão do tempo e da história	105
FÊNIX-FORMAÇÃO: construindo a imagem de si mesma (Selbstbildung) 111	
FÊNIX-TRANSFORMAÇÃO: fragmentos de metamorfoses.....	116
FÊNIX-CONHECIMENTO: gnosis e logos	122
FÊNIX-PERSEVERANÇA: transformando-se para permanecer	126
FÊNIX-RESSIGNIFICAÇÃO: encontrando outros significados na travessia.....	131
FÊNIX-SUPERAÇÃO: operações de usuários invisíveis.....	135

4 A pesquisa narrativa em questão: do modo de contar a constituição da experiência	143
A experiência narrativa.....	146
A pesquisa narrativa	152
A narrativa como metodologia de formação	158
Pesquisando com narrativas autobiográficas	160
Posfácio	169
Fundamentos e inspirações: o peregrino e suas sombras	170
Notas sobre a era da reprodutibilidade técnica da arte e da experiência humana	173
A educação em ciclos de compressão espaço-tempo: de Comênius à EaD	180
Modos de ver: inconsciente ótico e estético da educação	204
A EaD brasileira: cópia em carbono do privado à privação	211
Educação a Distância, reprodutibilidade e travessias de identidade.....	219
Referências.....	227

Prefácio

É com muita honra, orgulho e uma pitada de coragem que aceitei o convite para escrever o prefácio do livro que Lidnei Ventura publica agora, com a versão integral de sua tese de doutorado, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Muita honra porque um prefácio é uma apresentação, um convite, uma sedução ao leitor e à leitora para que se arrisque e se enverede pela obra escrita que tem em mãos e que começa a folhear de modo curioso ou talvez ainda sem muita convicção de que será uma boa experiência. Já posso neste sentido antecipar, sim, caro leitor/a, você não vai se arrepender. O texto é erudito, às vezes temos a impressão de estar lendo um volume de filosofia, onde aparecem

relações de impregnação mútua entre pares constelares que interagem ao longo da pesquisa e que se constituem como mosaico, cujas peças individuais só fazem sentido quando montadas umas às outras, tais como: modernidade e reprodutibilidade técnica; educação e reprodutibilidade; narrativas e alegorias; egressas e EaD; compressão espaço-tempo e modernidade tardia; modernidade e identidade; egressas e travessia de identidades.

Ao mesmo tempo, é fascinante a viagem que o Lidnei, narrador benjaminiano, nos convida a viver através das histórias das fênix, suas alunas, a quem pediu para que lhe contassem o que aconteceu em suas vidas depois de se formarem no curso de Pedagogia a distância pela UDESC, a Universidade do Estado de Santa Catarina. O objetivo do autor foi compreender com muito carinho, através de suas narrativas, alcançadas em entrevistas e escritas, socializadas, em um ambiente virtual de aprendizagem, como suas identidades em trânsito foram afetadas pelas tecnologias, pela EaD e pela cibercultura.

Muito orgulho, porque como sua orientadora me sinto também coautora pela obra que apresento. Mas minha parte nisso tudo foi pequena, tenho que admitir que pouco fiz, o Lidnei sempre soube o que queria escrever. Neste senti-

do, Walter Benjamin foi mais orientador do que eu. São suas as principais frases, são seus os conceitos mais importantes e norteadores tanto das análises densas, como da escolha da metodologia de pesquisa para a qual usou “a alegoria como método imagético e a narrativa como mediação hermenêutica”. Assim, se o leitor ou leitora já aprecia ou gostaria de conhecer mais um pouco as ideias de Benjamin, encontrou um bom caminho. De brinde, também irá ver autores como Certeau, Marx, Giddens, dentre tantos outros, que são apresentados e discutidos no texto, tecidos numa costura proseada, crítica e sagaz. Essa prosa saborosa, na minha opinião, se deve a que Lidnei é um manezinho da Costeira do Pirajubaé, descendente dos açorianos, um habitante nativo de um bairro de pescadores, na linda Florianópolis. Como manezinho, tem aquele acento lusitano, de fala rápida, de olhinhos divertidos, quase Macunaíma em toda sua esperteza. E esse brilho nos olhos sorridentes perpassa o texto todo e vez por outra nos faz também sorrir ao compreender a conclusão do raciocínio.

Finalmente, coragem. Tinha escrito assim no início do prefácio e agora fico me perguntando o porquê. Talvez porque seja meu primeiro prefácio? Quem sabe porque eu me sentia incapaz de falar da tese de Lidnei assim, em poucas palavras, sem simplificar demais e não mostrar para o leitor suas características autorais e quem sabe, suas qualidades? Penso que pode ser porque eu também, como ele, tenho uma afeição tímida pelas fênix dessa pesquisa. Aquelas que escolheram seu nome próprio com que se autoidentificaram, com palavras fortes, femininas, de viradas de vida: Gratidão, Revolução, Conquista, Progresso, Formação, Transformação, Conhecimento, Perseverança, Ressignificação e Superação. Ou no estilo de Lidnei, que as apresenta desta maneira: “cada fênix ressurgiu a seu modo e provou o gosto da experiência de transmutação, untando-se o quanto pode nos ramos aromáticos da educação na modalidade a distância, seu ninho de canela, mirra e tecnologia”?

Para finalizar meu convite, posso dizer que apesar de suspeita por todo envolvimento, me considero imparcial o suficiente para afirmar que esse livro poderá ter muitos leitores e leitoras. Para quem é da academia, porque traz uma proposta metodológica criativa, uma revisão teórica inovadora e instigante e,

principalmente, a voz das estudantes da educação a distância, ainda pouco conhecidas e valorizadas. Para leitores e leitoras que buscam entender um pouco melhor o papel e a importância da educação pública brasileira, sobretudo na modalidade a distância, na formação da identidade docente e da cidadania no nosso país do século XXI, encontrarão muito com o que refletir.

Boa leitura!

Dulce Márcia Cruz

Doutora em Engenharia de Produção, professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina.

Nota

Escrever é sempre um ato de entrega. É um momento ímpar em que o escritor entrega aos seus leitores o que pensa ser suas melhores ideias, inspirações e miragens. Por isso, também se entrega e, no mais das vezes, está nu diante do seu público.

É assim que me sinto apresentando ao leitor esse livro-tese. Nu, porque tento transpor as barreiras de um gênero a outro sem grandes mediações, pois ao mesmo tempo em que mantenho a dureza do gênero acadêmico, procuro enfraquecê-lo com arroubos literários. E neste ir e vir de um gênero ao outro, muitas vezes me perdi no meio da travessia e lanço no mar das palavras um S.O.S. para ser encontrado aqui e ali dos parágrafos escritos com tanta vontade de contar uma história. A história das Fênix.

Não posso me furtar aqui ao agradecimento a tantas vozes que permitiram que essa obra viesse a público.

Por isso agradeço imensamente à Prof. Marcia Silveira Kroeff e, em seu nome, à Editora da UDESC, seus conselheiros e técnicos que encaminharam e aprovaram essa publicação.

À amiga, designer e diagramadora, Alice Demaria, pelo cuidado estético e formal que um livro exige.

À amiga, orientadora e apresentadora do livro, Dulce Márcia Cruz, pelas palavras cobertas de gentilezas.

A diversos leitores e leitoras dos originais que me ajudaram na revisão da obra, dentre as quais destaco Daniela Weber e minha mulher, Ro Ventura.

A todas essas pessoas e tantas outras, meus sinceros agradecimentos.

Lidnei Ventura
Primavera de 2019

Frontispício

Cotidie morimur, cotidie conmutamur et tamen aeternos esso nos credimus





1

À guisa de introdução:
no limiar do frontispício –
a Fênix que nos interpela

*Os primeiros povos da gentilidade [...] foram poetas e
falaram por figuras poéticas
(Giambattista Vico, 1974)*

*E assim as ideias evaporam para gerar imagens
(Walter Benjamin, 2016)*

Este livro tem como origem a tese de doutorado defendida no ano de 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, de título homônimo. Adaptá-la para o formato de livro, deixando o texto mais leve e livre das formalidades acadêmicas é o desafio que se segue.

De modo que a opção por abrir o livro com um frontispício já é um sinal de que a tese, transmutada em livro, segue o mesmo objetivo de guiar o leitor a partir de um amontoado de figuras alegóricas cujo afã é evaporar as ideias para gerar imagens e falar por figuras poéticas, como sugerem os autores das epígrafes.

Relembrando Proust quando diz que o todo leitor é leitor de si mesmo, sendo a obra tão somente um instrumento ótico para ver a si mesmo, espero que de alguma forma os leitores e leitoras deste livro possam vislumbrar lampejos da fênix que habita em si e, tal como este escritor, possam dar asas à vocação ontológica do ser humano de *ser mais*, como disse Freire (1981).

Assim, proponho essa leitura como uma travessia... uma viagem de peregrinos e suas sombras, como na metáfora nietzschiana, marcando posteriormente um encontro ao meio dia para o eterno retorno de nós mesmos.

Boa leitura!



Começar uma tese... começar um livro... eis um problema... o problema do começar. Agora sinto na pele o dilema de Foucault na aula inaugural do Collège de France, em 2 de dezembro de 1970, quando não queria começar. Sentia-se pressionado em ter que se haver com a ordem arriscada do discurso, com o que é categórico, decisivo e ritualizado. Por isso, começar é sempre um problema. Queria o grande maestro que não houvesse começo, mas tão

somente um desenrolar das palavras e seguir nelas “como um destroço feliz”. Dizia ele: “Existe em muita gente [e nelas me incluo], penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar” – e como seria bom se fosse possível – “um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso”¹.

Pensando, então, nesta situação desconfortável, resolvi arriscar de me haver com o que está para depois do discurso, do outro lado, ou ao menos, plainar em sobrevoo o que será dito numa estranha prospecção.

Assim, situo no limiar do discurso um quadro barroco², um frontispício, que por essência é sempre um portal de entrada, uma soleira de janela, por onde se possa mirar o seu interior. Faço isso para me situar e situar o leitor na caminhada que faremos juntos, peregrinando pelas palavras-imagens-de-pensamento suscitadas, nem sempre claras, nem sempre regradas, nem sempre lógicas, mas sempre honestas e felizes.

Então, para começar, porque é preciso começar – já que o discurso é da ordem da lei, como disse Foucault (1999) –, recorro ao barroco e suas alegorias para narrar uma história. Sigo o conselho de Walter Benjamin (2012a) de contar a contrapelo, ou seja, a partir das vozes que não puderam publicar sua versão da história. Quero contar uma história de pessoas singulares, na maioria mulheres com mais de 35 anos, que resolveram voltar a estudar e decidiram pela graduação em Pedagogia na modalidade de educação a distância (EaD), e tiveram suas vidas afetadas (penso) e suas identidades interpeladas pelos impactos dessa decisão. Minha pretensão não foi outra senão trazer a público, com consentimento delas, que suas experiências de imersão na EaD têm algo a dizer: algo a dizer à educação, às políticas públicas, à academia, aos gestores, a elas mesmas e a este pesquisador, que mais aprendeu do que pesquisou nestes quatro últimos anos.

Depois de tantas voltas [barrocas?], não tomo mais o tempo do leitor... e assim começo...

1 FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural do College de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999, p.6-8.

2 O barroco é concebido aqui não somente como manifestação artística, que floresceu na Itália entre os séculos XVII e século XVIII, mas principalmente como expressão dos conflitos histórico-sociais dos séculos de transição do feudalismo para a modernidade.

Ao encerrar o *Prólogo epistemológico-crítico* de sua obra mais acabada³, *Origem do drama trágico alemão* [doravante, *Ursprung*]⁴, Walter Benjamin alerta para que não cedamos à tentação do barroco. Diz ele: “Mesmo assim, não pode ser desprezado o perigo de sermos arrastados das alturas do conhecimento para as monstruosas profundezas da alma barroca” (2016, p. 47). Entretanto, em que medida o próprio Benjamin não cedeu à sedução da “sensação vertiginosa” do universo barroco é coisa para seus estudiosos. Tenho lá minhas dúvidas e me arrisco a dizer que Benjamin não somente capturou a alma barroca, seu “conteúdo de verdade” (*Wahrheitsgehalt*), como a incorporou tanto na vida quanto nas investigações posteriores, principalmente quando propõe uma triádica relação dialética entre alegoria-imagem-texto, ou na composição do seu potente conceito de “pensamento imagético” (*Bilddenken*) ou imagens de pensamento⁵.

Apesar da sensata prudência do pensador alemão, resolvi não acatar seu conselho e preferi provar a “vertigem barroca”, assim como fez José Saramago (Nobel de Literatura em 1998), enforcando-se até se perder no barroco para escrever sobre a condição humana contemporânea a partir do seu premiado livro *Memorial do convento* (1982).

Por essa razão tão prosaica, começo esse livro com um quadro que imita o frontispício situado na abertura de obras barrocas, tão ao gosto de seus autores seiscentistas, que recorriam à alegoria para se fazer entender ou mesmo sintetizar em imagens pictóricas o corpo de sua obra, a ideia geral, tal como aparece no *Leviatã*, de Hobbes, ou no *Princípios de uma ciência nova*, de Giambattista Vico [ao qual voltaremos outras vezes]. Afinal, ideias não são mais do que imagens do pensamento, e suas formas de expressão – escrita, pictórica,

3 Essa é ao menos a perspectiva de alguns de seus principais estudiosos. Dentre os mais famosos, temos Theodoro Adorno, conforme aponta João Barrento nos comentários de tradução do *Ursprung*. Ver a esse respeito em: BENJAMIN, W. *Origem do drama trágico alemão*. Tradução João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p.271.

4 O título original da obra de Benjamin é *Ursprung des deutschen Trauerspiels*.

5 Imagem de pensamento é um dos conceitos mais importantes e potentes de Walter Benjamin e se refere ao hibridismo existente entre a imagem e o conceito. “[...] nem imagem (eidética, nua) nem conceito, mas o instrumento de um ‘pensamento imagético’ (*Bilddenken*) que espelha a própria fisionomia deste pensador [...]” (BARRENTO, 2013, p.120).

encenada – trazem-nas do mundo das essências para o de aparências, encarando-as e dessacralizando-as.

O quadro-alegoria⁶ que convido o leitor a mirar no frontispício é composto de uma moldura barroca, tendo incrustados nela três emblemas: a fênix, o olho de Hórus e o pergaminho de fogo. Cada um dos emblemas representa um nível ou plano da obra (do discurso), numa interação dialética que a um só tempo reúne e tensiona as partes e o todo, conforme explicarei adiante.

Tento aqui conceber a moldura não somente como suporte da imagem, como guarnição, senão como delimitação geométrica de construção de um *espaço biográfico*. Sob tais limites estão postos os diferentes encontros e torções das narrativas que se encontraram e dispersaram na pesquisa. O *espaço biográfico* estabelece as fronteiras e os limiares dos câmbios narrativos, das enunciações: do pesquisador consigo mesmo, dele com seus interlocutores, com seus referenciais e fantasmas; dos sujeitos de pesquisa com o pesquisador, com seus pares, consigo mesmos, com sua vida, seu passado-presente-futuro, que em miradas oblíquas são ressignificados e muitas vezes à guisa de ajuste de contas. Todavia, esse é o espaço retorcido do barroco; é espaço de desvios, de ilusões pictóricas; enfim, de escorços – lá onde as linhas se entrecruzam e deslizam para fora do espaço e rabiscam o simbólico em franca disjunção do clássico.

De caráter prismático, o *espaço biográfico* é constituído por miríades de estrelas que compõem não uma, mas várias constelações; é ao mesmo tempo suporte e acolhimento das narrativas individuais dos sujeitos, ao tempo em que se pretende ser um “relato de todos” para constituição de um “horizonte de inteligibilidade” (ARFUCH, 2010, p.16). No *espaço biográfico* estão depositados os fragmentos, os rastros de transformações de identidades, sussurradas pela imersão dos sujeitos na educação a distância, cuja trama se tenta desenlear a partir de histórias “más o menos nítida, más o menos delirante, más o menos fragmentada” (LARROSA, 2004, p.16), coletadas em entrevistas autobiográficas.

6 A alegoria é a principal figura de linguagem e expressão estética do barroco. Sua marca é a virtualização do significado, apontando sempre novas possibilidades de interpretação, alargando o processo de significação. Ver item *Da apresentação do tema e dos objetivos da investigação*.

No centro do *espaço biográfico* está a lendária fênix⁷, pássaro de fogo, símbolo ao mesmo tempo da fugacidade da vida e da sua ressurreição; arquétipo humano de vida eterna ou, como dizia Nietzsche, do *eterno retorno*; alegoria da efemeridade do mundo e do homem diante de Cronos e de suas próprias tragédias. Nada mais próprio dos conflitos existenciais do homem barroco; nada mais coerente com a dilaceração do sujeito contemporâneo; nada mais melancólico; nada mais benjaminiano; nada mais contemporâneo.

Essa é, pois, uma fênix *sui generis*; fênix cujo corpo – penas, bico, garras – é composto por palavras; palavras-conceitos; ideias-força, que expressam a ressurreição dos sujeitos de pesquisa⁸ que cederam gentilmente suas narrativas para composição desse pássaro-expressão das metamorfoses e travessias⁹ constantes do humano. Cada palavra-corpo revela-se como um arcano de construção de identidade; cada uma simboliza, tão ao gosto barroco, elementos subjetivos de autocombustão, como requer o pássaro mitológico. Mas não são elas que ateiam o fogo, irrompem tão somente como elementos da vontade de potência de ressignificação; do bater de asas; elementos de “desencaixe” e de “auto-refenciamento [sic]” (GIDDENS, 2002, p.9-10); mas que alimentam as

7 Provavelmente o mito da fênix está ligado ao culto do sol entre as civilizações que brotaram no norte da África e na Assíria, sendo incorporado à mitologia egípcia e transmitido ao ocidente pelos gregos, principalmente a partir dos relatos de Hesíodo e Heródoto. No seu fabuloso *Diccionario de los símbolos*, Jean Chevalier diz que “los antiguos situaban el fénix en los desiertos de Arabia” (1986, p.159). Segue um breve excerto de Chevalier sobre a fênix: “Fénix. I. El fénix, siguiendo lo que nos cuentan Herodoto o Plutarco, es un ave mítica, de origen etíope, de un esplendor sin igual, dotada de una extraordinaria longevidad, y que tiene el poder, después de haberse consumido sobre una hoguera, de renacer de sus cenizas. Cuando se acerca la hora de su muerte, se construye un nido de ramitas perfumadas donde con su propio calor se consume”. Ver verbete completo em: CHEVALIER, J. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Editorial Herder, 1986. p. 495-496.

8 As coprotagonistas [sujeitos da pesquisa] são egressas do Curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC, formadas entre 2014 e 2016. No segundo capítulo, quando explico a metodologia da pesquisa também caracterizo as coprotagonistas. Para composição da fênix foram usadas quatorze palavras (gratidão, revolução, conquista, progresso, formação, transformação, conhecimento, perseverança, ressignificação, superação, persistência, profissionalismo, trabalho em equipe e novamente ressignificação) escolhidas pelas egressas, enquanto símbolos do seu percurso formativo.

9 No contexto deste trabalho, travessias se referem às passagens identitárias e aos deslocamentos referenciais do sujeito contemporâneo.

labaredas, de modo que tudo no sujeito vire cinza, pois é dela que se espera a redenção e a ressurreição.

Essa fênix é sobretudo barroca. No barroco, a cor explode do escuro. É a expressão do puro conflito entre o dia e a noite; por isso, suas penas-palavras são *rojas*, “símbolo de la sublimidad divina y de la inmortalidad” (CHEVALIER, 1986, p.157) e também do fogo, mas que brota de um fundo escuro do tipo velazqueano, cujo contraste remete ao conflito do sujeito barroco-contemporâneo diante de uma tradição ao mesmo tempo obscura e segura que se liquefaz a partir de “sistemas abstratos” (GIDDENS, 2002, p. 2) e de novos referenciamentos identitários, transformando em cinzas o sujeito para ressurgir dele próprio com novo vigor.

A perda da centralidade do sujeito na modernidade tardia provoca esse lusco-fusco, essa hora crepuscular, que confronta sua identidade como um suspiro terrificado depois do longo mergulho nas “certezas” do mundo. De modo que a identidade se torna não mais do que um resfolegar instantâneo; a alegoria da fênix pode representar um novo fôlego de identidade, que nos interpela e nos cobra tantos heterônimos quantos necessários, tais como aqueles do Gregório barroco, do Pessoa moderno, do Saramago contemporâneo ou, apenas, o herói ordinário do cotidiano (CERTEAU, 2014).

Tudo por causa da palavra!

Porque a palavra, o nome e a nomeação, não é só um artifício de representação do mundo, mas a origem do próprio mundo. Em *A jangada de pedra*, Saramago (1994, p. 50) diz que “Para que as coisas existam duas condições são necessárias, que homem as veja e homem lhes ponha nome”. É outra forma de dizer, como Benjamin (2013a, p. 56), que “O homem é aquele que nomeia (...) A criação divina completa-se no momento em que as coisas recebem seus nomes do homem, a partir de quem, no nome, somente a língua fala”. Assim como se depreende de Vico, que vê a linguagem “não como veículo da cultura, mas antes como a forma primária do ser-homem e do humano ser no mundo” (DI CESARE, 2001 apud FILHO, 2010, p. 242). Condição essa que é repetida por Gadamer (2014, p. 571, grifo do autor), que submete toda sua hermenêutica ao *a priori* ontológico da linguagem, pois ela “[...] não é somente um dentre tantos dotes atribuídos ao homem que está no *mundo*, mas serve de base absoluta para que os homens tenham mundo, nela se representa *mundo*”.

Reza a lenda que prevendo sua morte, a fênix ruma à Heliópolis, cidade sagrada do sol, e lá constrói um ninho, que será também sua pira mortuária, composto por galhos de canela, mirra e outros ramos perfumados, a partir dos quais se autoinflama. Nossa fênix paira sobre um pergaminho de fogo que fagulha sua incandescência. A combustão desse pássaro depende de novos arcanos que colheu na sua travessia de transmutação. Estão aí compondo sua pira novas palavras¹⁰, novos textos em novos multiletramentos, multissemioses e significações. Para lembrar, texto vem do latim *textus*, e significa tecer, confeccionar; muito próximo do grego τέχνη (*techne*) ou arte de fazer. Assim, essa fênix recolhe no livro-pergaminho da *techne* contemporânea os ramos, folhas e unguentos para tessitura de seu ninho, projetando com e a partir deles sua morte e renovação; desta forma, transmuta sua identidade num movimento ao mesmo tempo diaspórico e cíclico que “circula de volta à restauração de seu momento originário, cura toda ruptura, repara cada fenda através desse retorno” (HALL, 2013, p. 32)¹¹. Como se vê, são os elementos da tecnologia que permitem ao pássaro imortal bater suas asas, alimentar e inervar alquimicamente as labaredas que o deve consumir. Cada componente do pergaminho incinerado remete ao “gigantesco aparelho técnico do nosso tempo” (BENJAMIN, 2012a, p.188), capaz de lançar os processos educativos numa era de reprodutibilidade técnica incomparável, a ponto de criar novas *invenções* e instituir um novo *sensorium* – de modo a abrir o inconsciente técnico e estético da educação. Eis que surge o *gigantesco aparelho técnico* no neobarroco¹², como encarnação

10 As palavras-arcãos que compõem o pergaminho de fogo, pira mortuária da fênix, são: educação, educação a distância, distância, tecnologias, AVEA (ambiente virtual de ensino e aprendizagem), design instrucional, arquitetura pedagógica, TDIC (tecnologia digital de informação e comunicação) e virtual.

11 O sentido de diáspora em Stuart Hall está ligado ao aspecto geográfico deste termo, permitindo, entretanto, sua extrapolação enquanto deslocamento hibridizado de toda identidade. Ver a esse respeito: HALL, S. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Humanitas, 2013.

12 Embora não use a expressão neobarroco no seu estudo sobre o barroco, Benjamin deixa clara a verossimilhança deste para com a modernidade, sobretudo considerando o papel da alegoria enquanto expressividade da tensão entre o sagrado e o profano, entre o desejo de eternidade e a chocante efemeridade do homem e do mundo. É assim que ele identifica motivos barrocos na última fase da poesia de Hölderlin e na obra de Baudelaire. Sobre uma reapropriação do barroco na pós-modernidade e suas similaridades, ver: CALABRESE, Omar. *A idade neobarroca*.

do “absoluto” *deus ex machina* da compressão espaço-temporal provocada pelo processo de globalização da mercadoria, arrastando com ele os fundamentos da ordem tradicional pré-moderna (GIDDENS, 2002), causando o esvaziamento do espaço e o apressamento do tempo em meio a um escorço desorientador de uma *era de extremos* [para usar uma expressão emblemática de Hobsbawm]¹³.

Como se verá ao longo do livro, cada fênix ressurgiu a seu modo e provou o gosto da experiência de transmutação, untando-se o quanto pode nos ramos aromáticos da educação na modalidade a distância, seu ninho de canela, mirra e tecnologia.

O terceiro emblema que compõe o quadro do *espaço biográfico* é o olho de Hórus, que observa o ocaso da fênix para interpretá-la. Emblema do sol¹⁴, formado pelo olho do deus egípcio [arrancado na luta contra Set, deus do sub-mundo] e as asas do falcão, é o olho que tudo vê. Sua luta é ao mesmo tempo frenética e inglória contra a escuridão, sempre a postos com “la despiadada agudeza de la mirada justiciera a la cual nada se puede escapar” (CHEVALIER, 1986, p.578). No quadro, o olho representa a hermenêutica, que se apresenta como método de interpretação das interações das personagens no *espaço biográfico*. Daí o olho ser constituído por palavras-arcanos como órgão, caminho, narrativa e linguagem, que formam seu cálice óptico à guisa de células pigmentais. Mais que figura de retórica – que remete à mediação de Hermes entre os deuses e os homens –, o olho hermenêutico a tudo mira, mas diferentemente do olho de Hórus, nem tudo vê, já que está postado obliquamente no canto superior direito do quadro, ao estilo barroco, não permitindo o escorço que tudo seja visto. Com isso, aparecem as inconsistências, os fragmentos, as fugas da mirada do pesquisador, principalmente diante do claro-escuro das

Lisboa: Edições 70, 1987.

13 O livro do historiador Eric Hobsbawm *A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991* (1991), trata-se de uma sugestiva e lúcida análise das contradições e aprofundamento das crises sistêmicas que têm solavancado a modernidade tardia. Assim o historiador se expressa sobre o final do século XX: “O colapso de uma parte do mundo revelou o mal-estar do resto” (HOBBSBAWM, 1995, p. 20).

14 “Los egipcios se habían sorprendido por la mancha extraña que se observa bajo el ojo del halcón, ojo que lo ve todo, y alrededor del ojo de Horus se desarrolla toda una simbólica de la fecundidade universal” (POSO apud CHEVALIER, 1986, p.526).

narrativas, sua e de seus interlocutores, fustigados pelo jogo do lembrar-esquecer da memória, sujeitos que estão à mercê de Mnemosine, deusa nem sempre generosa. Daí o esforço de constituição do mosaico de narrativas enquanto esforço de interpretação e compreensão das travessias de identidades das egressas do curso de Pedagogia a Distância, procurando pela fidelidade, tanto quanto possível, às histórias contadas, mas tendo claro que “[...] toda re-produção [sic] já é interpretação desde o início e quer ser correta enquanto tal. Nesse sentido, também ela é ‘compreensão’” (GADAMER, 2014, p.18).

Esse é o intento: empreender algum sentido nas narrativas das experiências (no sentido benjaminiano de “Erfahrung”) vividas pelos sujeitos narradores. Mas explico isso com mais clareza adiante, depois de recuperado da vertigem barroca que me tomou nesta quase introdução.

Ao fim e ao cabo, tomo a alegoria não como exercício retórico, mas com o propósito de atualização do aforismo viquiano, posto em epígrafe, afirmando que “os primeiros povos da gentilidade [...] foram poetas e falaram por figuras poéticas” (VICO, 1974, p.26) e dizer que as *figuras poéticas* do pensamento, próprias do barroco, estão tão presentes quanto nunca na (ir)racionalidade dos nossos dias e a alegoria é sua principal forma de expressão.

Da apresentação do tema e sua relevância

Começar um livro que vai falar de assuntos tão contemporâneos quanto tecnologia digital, ambientes virtuais de aprendizagem, sociedade da informação e outros que tais, a partir de uma alegoria barroca assumidamente *kitsch*, parece estranho, ou no mínimo, *démodé*. Ainda que segundo sites especializados em dicas de moda, tanto Balmain quanto Dolce & Gabbana apostavam na volta do barroco no inverno de 2017. Afinal, como disse Benjamin (apud BARRENTO, 2013, p. 132): “A moda fareja o atual onde quer que se mova na selva do outrora”. Então, pelo menos até aquele inverno, este livro não quedara obsoleto. Depois disso – como tudo flui na contemporaneidade –, certamente deve ter virado o emblema mais usado pelos artistas barrocos: o esqueleto; como aquele do quadro de Giovanni Bernini que escreve o epitáfio na tumba do papa Urbano VIII, que ressurgem atualmente num verdadeiro “apocalipse” zumbi e vampiros desalmados que superpovoam a indústria do entretenimento.

Como já disse na descrição do frontispício, o barroco está de volta sim, mas não por causa da moda, mas porque como o homem barroco, nos deparamos com o fim de uma era; não tanto com o fim de uma era clássica, economicamente falando, mas com o fim de uma cujos símbolos de progresso, conhecimento, fartura, enfim... de promessas de um Éden *hic et nunc* atrelado a ela explodiram em milhares de fragmentos; espalhados de tal forma que se produz um trágico mal-estar global e, diante do caos contemporâneo, nada mais relacional do que a imagem do anjo melancólico no quadro de Düher [*A melancolia*], bem próximo do Ângelus Novus, de Paul de Klee, com o qual Benjamin identifica o anjo da história, aterrado pelos estilhaços da tempestade que vem do paraíso. O barroco está de volta [ou talvez nunca tenha se retirado] porque a catástrofe nos tem atingido bem de perto e solavancado todas as certezas, depois de duas guerras mundiais, dos fantasmas nucleares, da iminência de colapso econômico mundial ou das assombrações do possível curto-circuito ecológico; e tudo isso agora aliado aos milhares de corpos boiando no mediterrâneo e nas praias da Itália, num dramático e tétrico espetáculo barroco, tais quais os corpos que boiaram no Sena na noite de São Bartolomeu.

Esse é um pano de fundo, uma marca d'água para todo esforço de escrita e que talvez justifique a opção pelo frontispício e, por circunstâncias não diretas, também iluminam [ou assombram] o tema.

Na abertura de um texto que tem influenciado estudiosos de diversas áreas¹⁵, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* [doravante, *Reprodutibilidade*], de Walter Benjamin, eivada de um materialismo marxista fortemente marcado pelas influências de Bertold Brecht¹⁶, assim como por conceitos messiânicos próprios do autor, ele fala de um estranho descompasso entre a superestrutura e a base econômica de uma sociedade e levanta uma hipótese

15 Ver a esse respeito: MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

16 Embora considere o seu próprio texto um exemplo de pesquisa materialista, aquilo que Adorno criticou em carta esperando “até que o sol de Brecht tenha submergido em águas exóticas”, o mesmo não deixa de se firmar sobretudo num termo messiânico, a aura; ou melhor, a perda da aura da obra de arte moderna. Ver a esse respeito: Carta de Adorno para Benjamin: crítica ao texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Anexo IV. In: BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Trad. Gabriel V. Silva; Organização e apresentação de Márcio Seligmann-Silva. 1.ed. Porto Alegre, 2015.

interessante para o campo da cultura: “Tendo em vista que a superestrutura se modifica mais lentamente que a base econômica, as mudanças ocorridas nas condições de produção precisaram mais de meio século para refletir-se em todos os setores da cultura” (BENJAMIN, 2012a, p.179).

Esta questão, colocada pelo autor ainda nas primeiras décadas do século XX, suscita reflexões, pois embora permaneça arraigadamente capitalista, a economia contemporânea tem deslocado seus eixos a partir de crises sistêmicas no modo de produção, sendo uma das mais significativas a que se deu no âmbito do colapso do fordismo e que lançou definitivamente boa parte da humanidade numa era de tecnologia digital, assustadoramente em âmbito global.

É possível que tenhamos que levar meio século para compreender todos os desdobramentos deste processo no campo da cultura – como fez Benjamin no estudo das consequências da reproduzibilidade para a obra de arte –, mas um fenômeno já chama a atenção: a emergência da mídia de massas, os *mass media*. Tal fenômeno lança o sujeito contemporâneo num verdadeiro oceano de notícias, informações e imagens cada vez mais preocupadas em apresentar a realidade além dela própria – a modo de simulacro – que tão bem Baudrillard¹⁷ conceituou como *hiper-realidade*. Por outro lado, como apontaram exaustivos estudos da Escola de Frankfurt, a produção cultural foi desde logo cedo apropriada como mercadoria, reflexão que deu origem ao conceito de “indústria cultural”¹⁸ [cujos desdobramentos parecem ainda não ter esgotado suas mediações] e tem servido de importante alerta para o poder da mídia [como meio de informação e comunicação e modo de produção] na “construção” da realidade contemporânea. Um poder altamente relevante, a ponto de Thompson

17 Em Baudrillard pode-se ler: “O real é produzido [...] Na verdade, já não é real, pois já não está envolto em nenhum imaginário. É um hiper-real, produto de síntese irradiando modelos combinatórios num hiperespaço sem atmosfera”. BAUDRILLARD, J. *Simulacro e simulações*. Lisboa: Relógio D’água, 1991.

18 Termo-conceito criado e desenvolvido por Adorno e Horkheimer na terceira parte do livro *Dialética do esclarecimento* [1944], intitulado *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. Neste capítulo, os autores discutem longamente sobre a apropriação que o capitalismo faz da arte e suas manifestações modernas, convertendo-as em mercadorias e sujeitando-as ao processo de mistificação das relações de consumo, terminando por transformar os bens culturais numa verdadeira indústria.

(1998) considerá-lo como o quarto poder, *poder cultural ou simbólico*¹⁹, concorrendo com o poder econômico, o político e o coercitivo.

Essas considerações levam à ponderação de que nossa relação com o mundo é cada vez mais mediada e intensamente “midiada” e, altamente influenciada pelos *mass media* nos mais diversos aspectos da vida social contemporânea. Esse é precisamente o pensamento do professor italiano Armando Fumagalli (2006, p.4) ao afirmar que: “Hoje em dia não nos damos mais conta do quanto aquilo que cremos pertencer ao mundo que pensamos conhecer diretamente deriva, na realidade, de experiências que são mediadas por aparatos de comunicação de massa”.

Tal constatação, que evidentemente precisa ser relativizada, encontra ressonância no alto grau de exposição midiática a que estamos sujeitos atualmente, de modo que são tantos os apelos discursivos a que estamos expostos que se tornou impossível conceber a participação dos sujeitos em práticas sociais de modo qualificado sem apropriação da linguagem das mídias.

Os meios eletrônicos de comunicação trouxeram consigo um verdadeiro arsenal de ressignificações, pois as práticas sociais envolvidas com a virtualidade solaparam as noções de tempo e espaço, e conceitos como *interatividade*, *simultaneidade* e *concomitância* informacional e comunicativa tomam conta do ideário sociocultural contemporâneo, minando fronteiras, reduzindo espaços geopolíticos e esgarçando de tal jeito as amarras do tecido social que podemos, hoje, ouvir muitas vozes de “identidades em trânsito” (HALL, 2001) que buscam seu lugar neste mundo.

Tão somente a constatação dessa nova condição social, que marca a contemporaneidade, já seria uma justificativa plausível para que alguém se debruçasse sobre o assunto numa tese de doutoramento. Isso porque a emergência do digital, enquanto realidade que pressiona o cotidiano do sujeito contemporâneo, traz à tona consigo um sem número de identidades, tantas quantas sejam requeridas pelas vivências e experiências em contextos de prática sociais de letra-

19 Ver a esse respeito: THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

mento multimidiático²⁰. São identidades em trânsito também sujeitas à vontade pessoal, mas quase sempre à revelia do sujeito, que é arrastado pela correnteza do seu tempo e pelas transformações que o contexto sócio-histórico lhe impõe.

Ainda que insinuante, o tema desta pesquisa não trata das identidades que brotam do mundo digital em geral, mas uma em especial: os estudantes da EaD, aprendizes virtuais, que “o Censo EAD.BR 2015 contabilizou 5.048.912 alunos” (ABED, 2016); um verdadeiro “mar” de identidades. São aprendizes virtuais porque utilizam majoritariamente o meio digital para sua formação, principalmente os ambientes virtuais de aprendizagem, supersaturados de recursos midiáticos, o que causa, já de começo, uma dupla estupefação para esses sujeitos: uma espécie de teletransporte para o ciberespaço e consequente supressão da sala de aula e do professor presencial.

Abro aqui parênteses para dizer que assim como todo fenômeno tem sua pré e pós história (BENJAMIN, 2016), cujo segredo de apreensão reside na investigação dos extremos de sua manifestação, o pesquisador também tem sua relação prévia e ulterior com o tema. Bem ao contrário da ilusória neutralidade emocional e cognitiva, de tipo cartesiana e positivista, um tema de pesquisa é sempre uma provocação da vida ao investigador; algo que lhe toma de assalto, algo que lhe afeta de maneira tal que se converte em preocupação epistemológica. De modo que definir um tema de pesquisa é um esforço de inversão do *cogito ergo sum* para um existir no pensar, pois o investigador é um sujeito de discurso determinado pelas narrativas de sua existência: as que faz de si mesmo; as que fazem dele; as que acha que fazem dele; mas, também por aquelas dos que pensam que ele pensa de si mesmo e dos outros. Assim, estamos sempre em relação no discurso e refêns de múltiplas enunciações (BAKHTIN, 2003).

20 Segundo Jay Lemke (2010, p.456), “todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não-linguístico (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático.” Ver mais a respeito em: LEMKE, J. Letramento metamediático: transformando significados e mídias. *Rev. Trabalhos em Linguística Aplicada*. vol. 49, n.2, Jul./Dez. Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 dez. 2016.

Surge daí um princípio caro nesta pesquisa: a importância da alegoria como guia metodológico de narrativas, tanto na definição do problema e na condução da pesquisa, quanto na análise do *corpus*. Embora tenha anunciado no frontispício e depois vá aprofundar sua significação no segundo capítulo, antecipo a noção de alegoria levando em conta sua dupla acepção clássica, de raiz etimológica grega, como a junção de *αλλος*, [*allos* > outro, estranho, diferente] e *αγορευειν* [*agoreuein* > falar em público – que vem de *Ágora*, a praça pública grega], e que chega até nós pelo latim *allegoria*, cujo duplo sentido adoto: tanto é um *outro* discurso quanto o discurso do *outro*. Na medida mesma em que quer afirmar uma narrativa, a alegoria deixa seu significado em aberto para outros modos de interpretação [hermenêutica], assim como vai ao encontro de relações dialógicas cada vez mais entrecortadas, rompidas, enfim, destruídas por suas incontáveis significações. Neste caso, adoto a alegoria porque, no final, a linguagem sempre quer dizer outra coisa; e a chamada *verdade única* é uma ilusão inventada pelos gregos para não terem que se haver com a instabilidade dos deuses por eles criados. Enfim, adoto a alegoria no sentido benjaminiano, em todas as suas antinomias, porque “cada personagem, cada coisa [cada narrativa], cada relação pode significar qualquer outra coisa” (BENJAMIN, 2016, p. 186); e porque o sentido literal nunca é o último e verdadeiro.

A título de contextualização, passo então a contar como a temática de pesquisa [travessias de identidades de egressas da EaD] cruzou a minha vida pessoal e profissional desde os anos de 1990; história essa que de certa forma se confunde um pouco com a história do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na oferta de cursos na modalidade de educação a distância, já que fui um dos primeiros autores de materiais didáticos para ofertas de cursos nessa modalidade na instituição²¹.

21 O “Curso de Pedagogia a Distância ofereceu três Habilitações: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Gestão Educacional. Habilitou, desde a Turma Piloto, iniciada em 1999, até a presente data, 14.908 (quatorze mil e novecentos e oito) discentes, com a Outorga de Grau concedida pela UDESC a discentes dos Estados de Santa Catarina, Amapá e Maranhão; e continua atendendo discentes destas turmas, com possibilidades de Outorga de Grau, considerando-se a duração máxima permitida para o funcionamento do curso”. Histórico do Centro de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.cead.udesc.br/?id=483>>. Acesso em: 12 dez. 2016. Para conferir minha produção na área ver Currículo Lattes. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_10_2011_14.58.24.d84fbbd-

Dos anos de 1990 pra cá, muita coisa mudou; a presença cada vez mais intensa das mídias digitais e a emergência do virtual alteraram substancialmente a configuração da EaD, logo me chamando atenção as constatações empíricas acerca das possibilidades mobilizadoras desta nova EaD nas identidades pessoais e profissionais das acadêmicas dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que acompanhava enquanto pedagogo no Polo Presencial da UAB, em Florianópolis e, posteriormente, como professor do CEAD. O público destes cursos foi selecionado a partir de inscrição prévia na Plataforma Freire²², tratando-se de profissionais que já atuavam há algum tempo na área educacional, na sua maioria mulheres, com idades entre 30 e 40 anos, que retornaram aos estudos na modalidade a distância. Esse perfil corrobora o apresentado em 2016, no *Censo EAD.BR* (ABEB, 2016)²³, assim como a minha coleta de dados. No acompanhamento das acadêmicas, seja no Polo da Universidade Aberta de Florianópolis, ou depois, no âmbito das atividades docentes do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, foi possível perceber que a imersão desses acadêmicos em processos interativos predominantemente ciberespaciais são intensos e podem provocar variados “deslocamentos” (GIDDENS, 2002). Assim, gosto de considerar que estamos diante da emergência de uma nova identidade cultural (HALL, 2001)²⁴, que tem como marca uma nova relação com o conhecimento e seus processos de (re)construção e (re)elaboração: o sujeito egresso da EaD.

Ao iniciar a oferta do curso de Pedagogia a Distância, em 1999, a meto-

0205c2d50bf1a2cd0a30f55f1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

- 22 A plataforma Paulo Freire foi criada em 2009 pelo Ministério da Educação, no conjunto de ações do **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR**, cuja finalidade era atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica.
- 23 O Censo da ABED de 2015 informa sobre o perfil de aluno: 53% são mulheres; 49,78% tem entre 31-40 anos; a maioria das matrículas concentram-se nas licenciaturas, com 148.222 alunos. Ver: ABED. Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2016.
- 24 Identidades culturais são definidas por Stuart Hall como processos de individuação dos sujeitos ante as representações e apropriações que fazem do hibridismo cultural em que estão inseridos. Na modernidade tardia, as identidades são sempre móveis e estão em processo de transformação. Ver: HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

dologia preponderante do CEAD era a de uso de cadernos pedagógicos, distribuídos aos alunos nos polos e que servia de material quase exclusivo de estudos mediados por um tutor presencial. Contava-se também com encontros presenciais dos professores do CEAD para discutir os conteúdos dos cadernos, cuja qualidade foi reconhecida nacionalmente. Apesar do pioneirismo no processo de interiorização do ensino superior, em Santa Catarina, já que o curso foi multiplicado para mais de 2/3 dos municípios catarinenses [e em todas as regiões], notava-se que essa arquitetura pedagógica limitava as possibilidades interativas dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como da gestão pedagógica, dificultando o livre fluxo de informações entre a instituição formadora, alunos e tutores. Outro limitador do desenho pedagógico era a ainda marcante necessidade de presencialidade física, herdada da educação presencial, que se tentava copiar ou assegurar a todo custo. Ainda assim, foram formados mais de 10 mil pedagogos pela UDESC-CEAD, em EaD, entre 1999 e 2006, que atuam hoje nas diversas redes privadas, municipais e na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

No momento contemporâneo, marcadamente de capitalismo tardio (HARVEY, 1999; GIDDENS, 2002), quando os paradigmas da modernidade têm sido substituídos pela *condição pós-moderna*, o fenômeno da compressão tempo-espaço tem provocado a “[...] aceleração do ritmo da vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que, por vezes, o mundo parece encolher sobre nós” (HARVEY, 1999, p. 219). Esse paradigmático fenômeno da *destruição do espaço pelo tempo* produz a necessidade de se utilizar o ciberespaço para desterritorialização da sala de aula, permitindo aos alunos navegar por *mares nunca dantes navegados*, (re)construir e (re)significar conhecimentos a partir da apropriação da linguagem digital e da exposição multimidiática facultada pelas interações síncronas e assíncronas, tanto dentro quanto fora do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Na arquitetura pedagógica do curso do CEAD, onde colaboro como professor desde 2010, ano em que (re)iniciou a oferta do curso de Pedagogia a Distância, hoje o desafio é implementar práticas de autoprodução/reelaboração conceitual, bem como incentivar e provocar a produção compartilhada de conhecimentos. Por outro lado, é preciso dimensionar os impactos que esse desenho pedagógico provoca nas identidades cul-

turais [individual e profissional] dos alunos do curso. Há indícios de que essas mudanças existem e os sinais são de que afetam o modo de ver e atuar sobre/no mundo, assim como relacionamentos domésticos, familiares, funcionais e profissionais. É isso precisamente que essa pesquisa quer investigar, ou seja, as possíveis travessias por que passaram as identidades dos sujeitos da EaD ao longo deste tipo de formação.

Abro novo parêntese aqui para ilustrar o que disse anteriormente, narrando o emblemático caso de R., uma cursista do curso de Pedagogia na modalidade a distância, cujo drama acompanhei enquanto trabalhava na equipe pedagógica do Polo UAB-Florianópolis, por volta de 2010. Certo dia, R. chegou ao Polo triste e dizendo que naquele momento desistiria do curso porque o marido a havia intimado mais ou menos assim: “O curso ou eu”. E que ele havia rasgado seu número de registro e sua senha de acesso ao sistema da universidade em que era matriculada. Depois de muita conversa e de ânimos acalmados, como sempre se fazia com os possíveis desistentes dos cursos, o Polo fez contato com a universidade, providenciando os dados de acesso, inclusive para que R. pudesse requerer seu desligamento. Eis que ao acessar novamente o sistema, R. foi acometida subitamente de novas decisões, optando por continuar no curso, formando-se em 2014. O que houve com o casamento não sei dizer. Essa foi uma das experiências que me inspiraram a pesquisar o quanto a formação propiciada na educação a distância pode cambiar identidades; creio mesmo que ela altera o sujeito como um todo e não apenas no âmbito formativo-cognitivo ou profissional; é mais do que isso! Em diversos casos, é uma espécie de “segunda chance”, como se vê no *best seller Segundas Chances*, de Judith Wallerstein e Sandra Blakeslee, que Giddens comenta na abertura de *Modernidade e Identidade* [1999].

Penso que esse tipo de investigação seja importante para renovar esforços na construção de políticas públicas de educação a distância, algo que, no Brasil, estamos a milhas de distância, principalmente considerando-se o atual retrocesso de investimentos no sistema UAB, de 2015 para cá²⁵.

25 Como foi amplamente informado pela imprensa entre julho e agosto de 2015, o financiamento do sistema UAB foi contingenciado praticamente pela metade em 2015, de 800 milhões para 417 milhões. Ver matéria ilustrativa em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,-cursos-federais-a-distancia-sofrem-com-corte-de-verba,1752685>>. Acesso em: 10 set. 2015.

De maneira mais ampla, ao que parece, é que essa nova emergência identitária (GIDDENS, 2002), bem como as diversas ferramentas mediadoras e recursos de ensino e aprendizagem digitais, colocam na pauta da educação, em todos os seus níveis e etapas, infindáveis questões. Na prática, tendem a ressignificar o modo de se conceber a educação tradicional, cuja concepção de ensino tem se resumido à transmissão de conhecimentos e à utilização monomidiática do material impresso. Como argumentarei adiante, os processos educacionais da EaD contemporânea tendem a lançar a educação num novo giro de reprodutibilidade técnica, causando rupturas no modo clássico de aprender e ensinar, pensado e sistematizado há quatro séculos pelo educador morávio João Amós Comenius. Essa é outra mirada importante desta investigação.

Outro aspecto não menos importante que justifica a presente pesquisa e reitera sua relevância, é a carência de pesquisas que deem voz a essa emergente identidade, apesar do contingente de matrículas ter chegado a cinco milhões de sujeitos em 2015, como vimos. Enquanto se avoluma a produção bibliográfica em torno da relação mídia e educação, TIC e educação e educação a distância, não se percebe a mesma devoção da pesquisa acadêmica na captura da polifonia inerente aos aprendizes do mundo virtual. Esse é, aliás, um problema antigo que infelizmente perdura. Para se ter uma ideia do hiato investigativo, um dos periódicos de pesquisa mais conceituados nos meios acadêmicos brasileiros, publicado pelo INEP, *Em Aberto*, na edição nº 79 (2009) – dedicado à “Integração de mídias nos espaços de aprendizagem” –, foca os artigos dos mais proeminentes pesquisadores brasileiros da EaD no desenvolvimento da própria modalidade de ensino e na formação docente para o uso de tecnologias educacionais, permanecendo calada a voz do sujeito da EaD, seja em cursos voltados ao ensino ou à extensão. Esse *status quo* parece ter predominado na tônica das renomadas publicações em torno da EaD brasileira. É o que ocorre, por exemplo, na coletânea “Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)” (SOUZA, 2009), publicada pela Universidade de Brasília (UnB), contando com nove artigos (capítulos) e envolvendo dezessete pesquisadores que estão no encaixe das problemáticas, produtos e processos da EaD [no Brasil] há pelos menos duas

décadas. Todavia, ainda que se considere a importância da coletânea, nenhum dos nove capítulos se refere à identidade dos alunos da EaD, ofuscando sua contribuição dialógica e omitindo sua fundamental interlocução na construção da temática pesquisada. Não é demais lembrar aqui que quando uma pesquisadora brasileira no seu livro perguntou: “Quem é o estudante a distância?”, descontadas evidentemente as duas décadas do ocorrido, cita como exemplo alunos australianos. Decorrido todo esse tempo, não consigo perceber mudanças significativas neste aspecto da pesquisa em EaD. Ainda que não tenha sistematicamente levantado indicadores sobre esse problema, fiz um levantamento²⁶ de caráter apenas experimental na base de dados da CAPES e a questão permanece a mesma. As ocorrências para os algoritmos “educação a distância” “identidade” são mínimas (20 de 352 ocorrências) e, mesmo assim, nenhuma delas se refere à identidade de alunos egressos, somente a de professores e tutores da EaD (6 ocorrências), e outros 10 que se referem a cursos nesta modalidade. Por outro lado, aparece um grande universo de 24.862 ocorrências para o algoritmo “EaD” [ou “EAD”], indicando que há muitos estudos nesta área, mas não destinados à identidade de alunos ou egressos. Para refinar a busca, foram pesquisados os algoritmos “EAD” “identidade”, e o resultado foi de 48 ocorrências, sendo que destas, apenas 3 estudos são sobre estudantes da EaD [2 sobre estudantes e 1 sobre egressos]. Quanto aos demais, 36 não se aplicam à busca, 2 são sobre professores e 6 sobre cursos. Evidentemente que esse foi um levantamento básico a ser aprofundado em pesquisa posterior, mas indica as tendências que já apontamos anteriormente.

Situando o problema, presenciamos a uma explosão geométrica da EaD no Brasil, desencadeada sobretudo pela criação, em 2005, do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)²⁷, pelo Ministério da Educação, com evolução do

26 O levantamento inicial teve fins meramente didáticos para ilustrar a falta de pesquisas sobre o tema. Foi realizado na base de dados da CAPES [Portal de periódicos CAPES/MEC - <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>], usando as categorias Periódico, Livro e Base. Foram realizados três levantamentos para aperfeiçoar a busca. No primeiro, os algoritmos de consulta foram “educação a distância” “identidade” (com 352 ocorrências). No segundo, “EaD” ou “EAD”, cujo retorno foi de 24.587 ocorrências. E, no terceiro, “EAD” “identidade”, que retornou com 48 ocorrências. No levantamento realizado, apenas uma ocorrência está ligada a egressos da EaD.

27 A UAB foi criada pelo *Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre

aporte financeiro na ordem de R\$ 554 milhões, em 2005, para R\$ 820 milhões, em 2008; e com previsão de R\$ 1,0 bilhão em 2010 (GEOCAPES, 2010). Tal previsão, que se confirmou, era oferecer [em 2010] mais de mil e quinhentos cursos de graduação, extensão e pós-graduação, atendendo a mais de 700 mil estudantes. Como já dissemos, a matrícula em EaD em 2015 (ABED, 2016) foi acima de 5 milhões de alunos, sendo que 1.108.021 destas estão concentradas em cursos totalmente regulamentados a distância, apontando um crescimento superior a 50%, comparado a 2011 (ABED, 2012). Para termos uma ideia da alta demanda por EAD, no caso brasileiro, esse indicador, representou mais de 10% da matrícula em toda a educação básica brasileira, no mesmo período de 2012, que esteve na faixa dos 50,5 milhões de alunos. Por outro lado, os dados não são nada estimulantes quando comparamos a oferta do setor público com o privado, pois o primeiro atendeu menos de 20% das matrículas, denotando que há muito ainda o que se fazer pela EaD pública brasileira em relação à demanda nacional, se quisermos de fato lutar pela democratização do ensino superior brasileiro e superar o déficit social nesta área.

O que ocorre é que essa vasta constelação de identidades em trânsito não pode passar ao largo da pesquisa científica, já que a exposição dos alunos da EaD a tamanha polifonia no ciberespaço, onde se localizam virtualmente os ambientes de aprendizagem e a maior parte do período de formação, desencadeia um complexo processo de apropriação de conhecimentos e da linguagem digital, bem como a construção de conhecimentos e saberes cujos impactos tendem a produzir reflexos nas suas identidades profissionais e pessoais.

Então, para incluir as egressas da EaD no universo da pesquisa acadêmica, chamando a atenção para a importância dessas identidades, a delimitação temática [ou a falta dela] procurou tangenciar relações de impregnação mútua entre pares constelares que interagem ao longo da pesquisa e que se constituem como mosaico, cujas peças individuais só fazem sentido quando montadas umas às outras, tais como: modernidade e reprodutibilidade técnica; educação e reprodutibilidade; narrativas e alegorias; egressas e EaD; compressão espaço-tempo e modernidade tardia; modernidade e identidade;

egressas e travessia de identidades. Embora sejam peças complexas, ao evocar tais constelações, tenciono a construção de quadros, a modo de vitrais, cujos contornos evocam linhas [nem sempre retas e ordenadas] que entrecruzam categorias do particular e do universal, do indivíduo e da sociedade, da modernidade e da educação.

E como todo estudo parte de uma ideia central, que não é mais do que uma imagem que o autor monta do seu trabalho e suas disposições, sugiro um ponto de partida para a conversa que segue nesta obra.

Enquanto desdobramento da modernidade, a educação a distância contemporânea é marcada por intensos processos de reprodutibilidade técnica, pressionando cânones da educação tradicional. Esse processo de reprodutibilidade havia chamado a atenção de Walter Benjamin para uma certa mudança na natureza da arte moderna, que tem sua aura maculada, entre outras razões, pela perda do instante original de sua produção e exposição. Um dos fios importantes da meada desta pesquisa é relacionar os pressupostos benjaminianos do estudo da arte com a educação contemporânea, principalmente para com a educação a distância. E puxando mais esse fio, procuro também relacionar as narrativas das egressas da EaD com a emergência de novas identidades contemporâneas, (d)escrevendo com elas possíveis travessias pessoais e profissionais. A tecitura, bem como a tessitura dos fios poderia ser assim proposta: sujeitos egressos da EaD podem ter suas identidades mobilizadas a partir de sua imersão em processos formativos inerentes a essa modalidade educativa, marcada por intensos mecanismos de reprodutibilidade técnica?

Certamente, como tecer é um verbo de ação, muitas outras urdiduras serão necessárias, dentre as quais vislumbro:

- Dialogar com/sobre narrativas autobiográficas de um grupo de egressas do curso de Pedagogia a Distância da UDESC/CEAD;
- Construir um espaço autobiográfico de pesquisa a fim de intuir possíveis mobilidades identitárias de egressas da EaD;
- Relacionar e sugerir implicações do conceito de reprodutibilidade técnica da arte, de Walter Benjamin, para o campo da educação, pensando a educação a distância como educação na era de sua reprodutibilidade técnica;

- Pesquisar processos de compressão espaço-tempo que marcaram a educação moderna e indicar seus reflexos na educação contemporânea;
- Usar a alegoria como mediação metodológica no estudo das narrativas.

Esses são parte dos *insights* postos nesta investigação, que antes de ser uma pesquisa de doutorado convertida em livro, foi um longo aprendizado e um acerto de contas do pesquisador consigo mesmo. Esse é um daqueles momentos da vida em que o sujeito tem que se haver com sua trajetória de vida, seu percurso acadêmico, suas crenças, escolhas e, principalmente, com seus fantasmas.

Composição do *corpus* e seus agentes

Para fins desta pesquisa, a forma que a mediação hermenêutica adquire é a narrativa. Sendo assim, do ponto de vista técnico, enquanto forma “clássica” de pesquisa, pode ser classificada quanto à abordagem como pesquisa qualitativa²⁸ e quanto a todo resto [natureza, objetivos e procedimentos], como pesquisa narrativa, uma tipologia de pesquisa cuja definição se encontra em litígio (ANDREWS; SQUIRE; TAMBOUKOU, 2008). E para explicar melhor a situação desse “território” contestado, no capítulo 4, apresento os pressupostos instituintes da pesquisa narrativa, o estado atual da questão, e seus desdobramentos e implicações para esta investigação.

O *corpus*

Como diz a pesquisadora Torril Moen (2008), pesquisadores narrativos são coletores de histórias de vida e escritores dessas experiências. Então, para contar sobre as *travessias de identidade de egressas da Pedagogia na modalidade de*

28 Reitero aqui que há uma falsa dicotomia e uma estéril polêmica entre pesquisa qualitativa *versus* quantitativa, como se não houvesse uma relação dialética entre qualidade e quantidade tão fartamente explicada desde Hegel, e didaticamente explicada por Engels no livro *Anti-Dühring* [1878].

educação a distância, foi montado um *corpus* de análise no que chamamos de “espaço biográfico” (ARFUCH, 2010), enquanto espaço virtual de “coleta de histórias”. Este espaço biográfico foi constituído de três momentos em que foram realizadas as coletas de dados da pesquisa. Seguem os momentos:

1º Momento: Coleta de dados a partir de questionário com perguntas fechadas, mas com possibilidade de inserção de comentários nas respostas, disponível no *Google Docs*, com universo restrito [formandas de 2014 a 2016], população aleatória e adesão espontânea dos/das respondentes [exclusivamente egressos/egressas do curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC]. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira com informações pessoais e a segunda com informações sobre a graduação a distância. O convite para responder ao questionário foi enviado através de uma lista de e-mails do pesquisador com mais de 300 e-mails particulares. Deste, retornam 60 questionários respondidos. Mas o corpo de análise foi de 46 respondentes. A redução da amostra de 60 para 46 se deu porque 15 egressas não optaram pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (I), sendo excluídas do corpus devido à falta de autorização no uso dos dados coletados, a partir do qual se pretendeu construir flashes do perfil das respondentes. Dos 60 questionários que retornaram, todos eram de egressas, por isso o tratamento da amostra no gênero feminino ao longo da pesquisa. Alguns dados desta coleta serão apresentados e discutidos na próxima seção e constituem o perfil geral do grupo de egressas participantes desta pesquisa.

2º Momento: Entrevistas. Foram realizadas 14 entrevistas com egressas do curso de Pedagogia a Distância do CEAD, durante o ano de 2016, pela ferramenta do *Google Hangouts On Air*²⁹, a exceção da entrevista piloto que foi presencial, com duração entre 30 a 40 minutos. Todas as entrevistadas participaram do primeiro momento da pesquisa (questionário). As entrevistas ocorreram entre

29 O *Hangouts On Air* é um serviço do *Google+*, integrado ao *YouTube*, que permite a transmissão e gravação de conferências em *videochat* com até dez pessoas. As transmissões ficam armazenadas na conta *YouTube* do usuário proponente da vídeo transmissão. Na pesquisa, em função de quase todas as entrevistadas estarem em municípios distantes de Florianópolis (Laguna, Lages e Blumenau), essa ferramenta foi usada para gravação das entrevistas em tempo real. A qualidade da gravação de som e imagem permitidas pela ferramenta ajudaram muito na transcrição posterior dessas entrevistas. Após as entrevistas, o vídeo ficou à disposição das entrevistadas na conta do entrevistador.

os meses de junho e setembro de 2016, em data previamente agendada e de acordo com a disponibilidade das entrevistadas. Apesar de terem roteiro prévio, as entrevistas foram abertas para propiciar ampla liberdade de exposição das entrevistadas. Todas as entrevistas foram transcritas. Das 14 entrevistas, 10 foram selecionadas para análise e discussão, e vão compor o capítulo terceiro deste livro: “Egressas da EaD: a fênix e suas identidades”. Embora todas as entrevistas tivessem igual importância e trouxessem narrativas sensíveis e encantadoras, o critério de seleção das 10 entrevistas para análise está ligado às necessidades materiais de redução do *corpus* dado o caráter qualitativo da investigação narrativa [que gera dados em profusão], assim como a maior explicitação de relações miméticas entre o nome das fênix e suas relações como a autodenominação das entrevistadas [de acordo com avaliação do pesquisador].

3º Momento: Composição de memorial autobiográfico no curso a distância intitulado *Narrativa, autobiografia e formação de educadores*, oferecido por mim como projeto de extensão, no primeiro semestre de 2016. O curso foi oferecido a 50 participantes, egressos e egressas de cursos de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC e de outras instituições. A coleta de dados no interior do curso ocorreu entre os meses de maio e junho. Como critério de certificação, a produção final do curso foi a composição, pelos participantes, de um memorial autobiográfico de formação. Ao final, das 50 matrículas, 16 memoriais foram produzidos. Mas nem todos farão parte do *corpus* de análise desta pesquisa, somente os de quatro egressas do CEAD/UDESC [2014-2015] que também participaram do segundo momento da pesquisa [entrevistas]. São elas: Conhecimento, Profissionalismo, Perseverança e Persistência. Alguns dados provenientes deste momento farão parte do capítulo 4, no qual se discute a narrativa como metodologia de formação.

A coleta de dados foi realizada a partir de duas ferramentas de interação usadas na plataforma Moodle durante o curso: 1. Fórum de Apresentação e Autorreferenciamento, no qual cada participante foi convidado a se apresentar e associar imagens ao seu perfil; 2. Diário de bordo, cuja finalidade era a de que cada participante, ao final da formação, construísse o seu memorial autobiográfico de vida e de formação. Somente o memorial foi analisado nesta pesquisa, enquanto que o Fórum de Apresentação serviu de contextualização e obtenção de informações sobre a participante autobiografada.

A pesquisa e seus inusitados

Como disse na abertura deste capítulo [*Prólogo sobre o método*], a tarefa do pesquisador se confunde com a do peregrino, com a do andarilho, que vai fazendo o caminho na medida em que anda. Na estrada, vai encontrando escolhos, dificuldades, que devem ser vencidos para que possa chegar a termo a viagem. Mas, também encontra belas paisagens, amigos pelas trilhas, atalhos oportunos e, por vezes, o ajuntamento de pegadas para um trilhar compartilhado.

Esse é precisamente o inusitado da minha pesquisa: em junção às minhas, juntaram-se espontaneamente, muitas outras de egressas que ao saberm por colegas que eu estava realizando pesquisa com ex-alunos do curso de Pedagogia a distância da UDESC, fizeram contato comigo para contar sua história. Neste momento, pensei: “Por que esses sujeitos querem se expor a entrevistas para contar acerca do seu processo formativo?”; “Que experiência marcante foi essa, a ponto de se candidatarem à pesquisa?”, quando a maioria das pessoas muda de lado da rua para não serem entrevistadas, inclusive eu. Inevitavelmente, fui levado a pensar no texto que mais gosto de Walter Benjamin, *O narrador*, quando diz que narrar uma história não é apenas contar um conto, mas intercambiar, partilhar experiências. Assim, imagino que o que esses sujeitos queriam era partilhar, não somente com o pesquisador, mas com o mundo, suas experiências de travessias de identidade.

Benjamin dizia neste mesmo texto que quem viaja tem muito o que contar. E ele estava certo, porque os egressos-viajantes da Pedagogia contaram, e contaram suas peripécias de quatro anos de formação, como substância de suas vidas e encontraram na narrativa sua forma transmissível.

Por um lado, fiquei eufórico com a situação; por outro, me senti mais responsável por ser, no final das contas, o emissário de tão importante missiva.

Imagens fragmentárias das fênix

Apresento ao leitor, nesta seção, alguns *flashes* acerca do perfil das fênix tão somente com a intenção de construir um panorama geral, em sobrevoo, das coprotagonistas da pesquisa. Os dados aqui apresentados têm a intenção contextualizar, ainda que por imagens nem sempre claras, vidas com/ sobre as quais narraremos uma travessia, uma jornada de formação e de experiências.

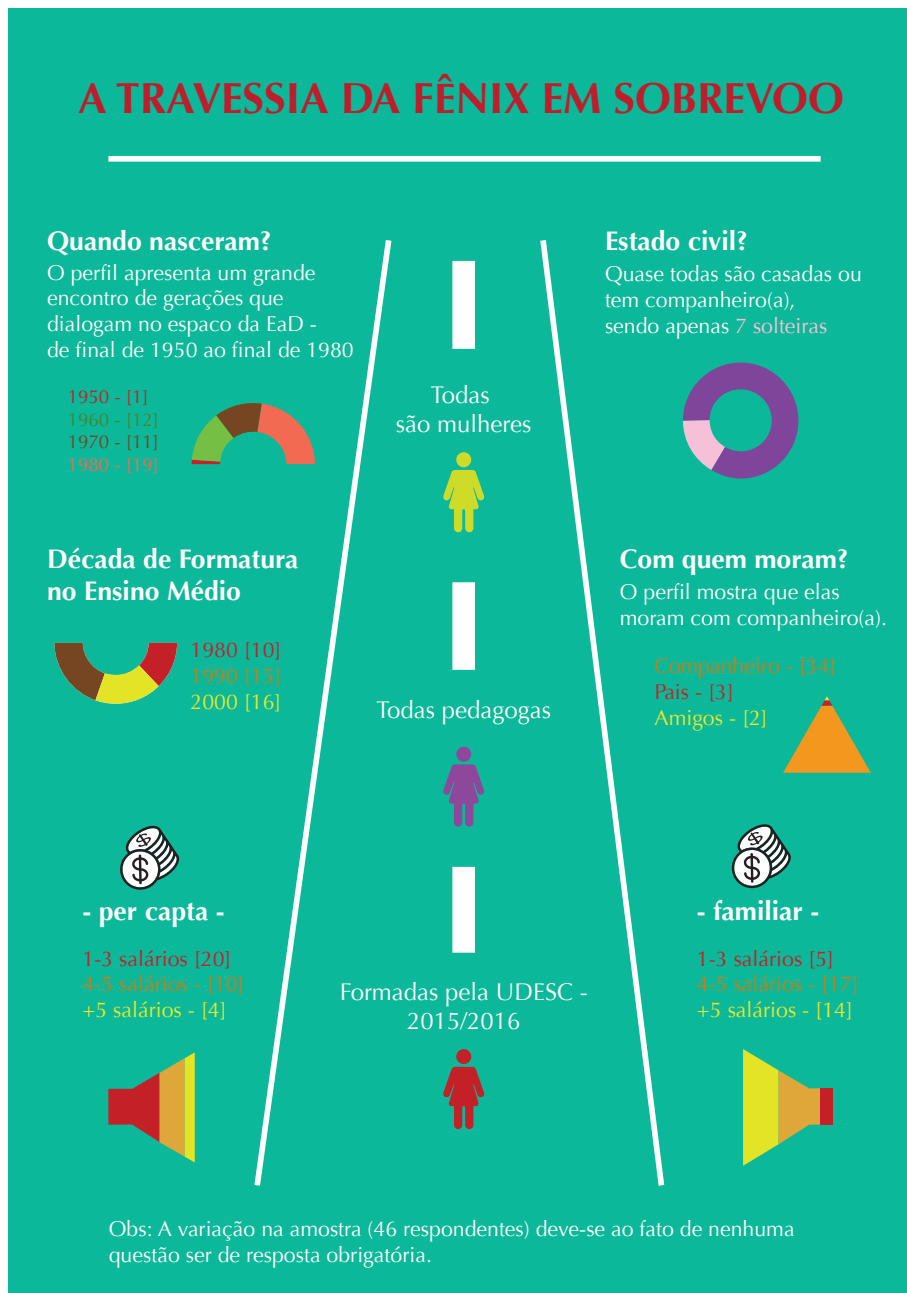
A escolha de exposição dos dados seguirá a proposta benjaminiana de construção visual, procurando com isso apresentar uma imagem de pensamento [*Denkbilder*]. Assim, para apresentar ao leitor as fênix, o recurso de representação utilizado será o infográfico, dado o seu caráter pictórico e escritural [*Geschriebene*], mesmas características do pensamento alegórico. Com isso, procuro seguir a orientação de Benjamin (2007, p. 505) no texto das *Passagens*, quando diz que “a representação materialista da história é imagética [*bildhaft*]”.

Os infográficos propõem uma imagem de travessia, alegoricamente uma imensa avenida, sobre a qual sobrevoa a fênix. Mas se o sobrevoos dá ao pássaro uma visão geral, é preciso também atentar para os acostamentos, o que está por fora do caminho principal, para ver outras paisagens e imobilizar imagens mais detalhadas da viagem de ida e volta. E se a visão panorâmica é importante, não há que se descurar dos detalhes, conforme outra orientação de Benjamin (2016, p. 17): “O valor dos fragmentos de pensamento é tanto mais decisivo quanto menos imediata é a sua relação com a concepção de fundo, e desse valor depende o fulgor da representação, na mesma medida em que o do mosaico depende da qualidade da pasta de vidro”.

Para tanto, foram confeccionados dois infográficos³⁰, “A- Informações de perfil 1” e “B- Informações de perfil 2”, cuja intenção é fotografar algumas informações que, de alguma forma, dêem a conhecer melhor nossas fênix. O primeiro traz informações mais gerais sobre o perfil e o segundo levanta impressões acerca do percurso de formação na educação a distância. Quando se fizer necessário, faço comentários na sequência da imagem, na qualidade de destaques. Dado os limites explicativos das informações numéricas, tal como entendem Benjamin (2016) e Certeau (2014), trata-se apenas de “[...] um comentário de uma realidade (pois trata-se aqui de um comentário, de uma interpretação de seus pormenores)” (BENJAMIN, 2007, p. 502), sem quaisquer pretensões de acabamento.

30 Os infográficos foram produzidos na plataforma *on-line* do site *Piktochart*. Disponível em: <<https://piktochart.com/>>. Acesso em: nov. 2017.

Infográfico 1 – Informações de perfil I: A travessia da fênix em sobrevoo



Fonte: o Autor, 2016.

A- Informações de perfil I: A travessia da fênix em sobrevoo

Apesar de o perfil apresentar um encontro de quatro gerações, o que é sempre produtivo e interessante, infelizmente se encontram no espaço da formação universitária por uma discrepância do sistema educacional brasileiro, pois houve um grande atraso no acesso à universidade para todas elas, o que confirma a alta seletividade do sistema educacional brasileiro. A média de idade, em geral, supera os 40 anos, o que tende a dificultar o acesso ao mercado de trabalho e o (re)início de carreiras, se esse for o objetivo da formação superior. Por outro lado, iniciativas como essas colaboram para reparar injustiças sociais, oportunizando acesso ao ensino superior a uma parcela da população a quem o direito de formação foi negado no momento próprio.

O leito natural seria a continuidade dos estudos depois do ensino médio. Mas como se pode ver na imagem, há um longo hiato entre a formação no ensino médio e o ensino superior. Considerando as formações no ensino médio, a maioria dessas mulheres ficou vários anos sem estudar, tornando o seu reingresso na vida acadêmica mais difícil. Como elas mesmo dizem em seus comentários³¹ no questionário: “senti-me enferrujada”; “depois de 22 anos afastada dos bancos escolares aparecem algumas dificuldades”; “minha maior dificuldade foi com as tecnologias e metodologias científicas”; “o tempo fora da escola dificultou um pouco”, dentre outros. Assim como eu, o leitor pode imaginar o choque dessas mulheres quando se depararam com um ambiente virtual de aprendizagem, tendo que lidar o tempo todo com a linguagem informatizada e ter que exercitar multiletramentos com pouca ou nenhuma formação anterior, haja vista a distância temporal entre o ensino médio e o curso superior, praticamente todo virtual, sem falar nos hábitos e modalidades de estudo e todas as competências que demandam. Mas olhando esses casos, lembro-me de Michel de Certeau (2014) e seu modo de encarar o sujeito moderno como um inventor de mil artes de fazer sua própria vida e desenvolver tantos engenhos quanto necessários para superar o peso do mundo. Esse pensamento foi uma chave importante na sequência do estudo.

31 Os comentários eram opcionais devido a amostra ser aleatória e não se poder identificar os respondentes.

E como apresento ao longo da pesquisa, não foram poucos os obstáculos que tiveram de astuciosamente superar para concluir a formação em pedagogia, sempre tributando aos familiares, amigos e companheiros o sucesso da formação. O infográfico 1 aponta dois aspectos importantes desta condição: quase todas moram com companheiro(a) e a composição da renda aumenta bastante quando é considerada a familiar em detrimento da per capita, inclusive aumentando a incidência de renda de mais de 5 salários mínimos, praticamente o dobro da média de salários, no Brasil, em 2016 [R\$ 2.227,50]³². Isso certamente colaborou para que pudessem concluir o curso de pedagogia, ao mesmo tempo em que problematiza a liberdade financeira.

O segundo infográfico traz outros elementos que gostaria de destacar e que, a meu ver, fotografa bem as impressões que tiveram da sua formação, as influências que sofreram e a importância deste processo para suas vidas.

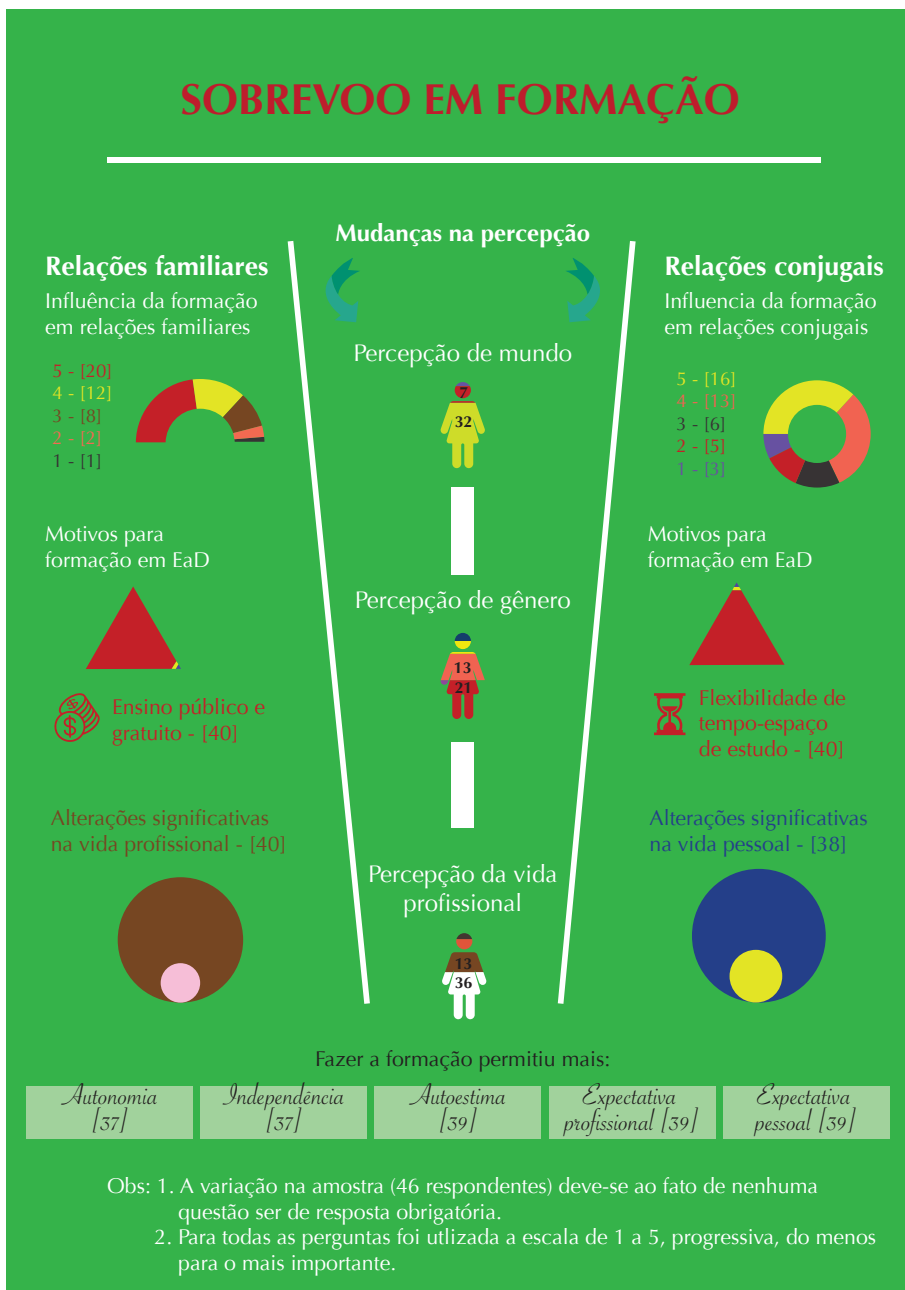
B- Informações de perfil II: Sobrevoos de formação

Na estrada principal da travessia, estão as mudanças que as fênix se autoatribuíram ao longo da formação, representadas pelas imagens das meninas no vão central do infográfico. Entretanto, gostaria de começar pela periferia do caminho e olhar para os motivos que as levaram a fazer o curso e destacar dois aspectos principais, cujo desdobramentos são importantes para o escopo desta pesquisa e suas motivações.

Os principais motivos levantados são expressos no infográfico por duas pirâmides vermelhas. A vermelha levanta um problema crônico da EaD brasileira, o financiamento público e sua gratuidade [tema abordado no capítulo 4]. A pirâmide da esquerda poderia bem representar a marca elitista da educação superior brasileira. É isso que informa o Censo da Educação Superior 2016, realizado pelo INEP. Para começar, a rede privada responde por 87,7% do ensino superior, abarcando a vultuosa quantidade de 75,3% das matrículas

32 Dados disponíveis em: <<https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2016/03/23/salario-medio-cai-75-em-um-ano-para-r-222750-salvador-lidera-queda.htm>>. Acesso em: nov. 2017.

Infográfico 2 – Informações de perfil II: sobrevoos de formação



Fonte: o Autor, 2016

(INEP, 2016, p. 5-7). O relatório também apresenta que “[...] em 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 82,3% em instituições privadas” (INEP, 2016, p.11). E, no caso da EaD, o setor público responde por menos de 20% das matrículas, reiterando históricas demanda represadas por ensino superior.

A pirâmide está de acordo com esse descabro, pois quase todas as respondentes (94,5%) disseram que o motivo principal de fazerem o curso era o fato de ele ser público e gratuito. Aliás, vários comentários que se seguiram a essa resposta reforçam essa problemática, dos quais destaco: “As graduações presenciais e até mesmo algumas a distância tem [sic]³³ um preço muito elevado. Estava fora da minha realidade”; “Não poderia ter realizado este sonho se tivesse que pagar”; “Foi muito importante ser gratuita do contrário não teria feito”; “Foi o mais importante para que eu pudesse concluí-la”; “Sim pois com o meu salário não seria possível fazer particular, pois tenho família para sustentar”. Em função destas mesmas razões evocadas pelas fênix, pensemos quantos sonhos foram e são constantemente interrompidos, quantas expectativas frustradas e o quanto há ainda por fazer para a constituição de uma educação superior inclusiva e de acesso aberto.

A pirâmide da direita apresenta outro motivo importante para as fênix optarem pelo curso na modalidade a distância: a flexibilidade do tempo e espaço de estudo. Esse fator foi apontado também em 94,5% das respostas, seguidas de comentários tais como: “Por que [sic] é a distância por ser no máximo duas vezes por semana presencial e poder estudar em casa”; “A flexibilidade é um dos fatores que mais pesou”; “Cada aluno inscrito num curso de EAD é responsável pela escolha do lugar onde irá estudar”; “Vejo que a flexibilização do tempo é boa, mas a de espaço é essencial, pois com campus apenas na capital do Estado, seria inviável cursar na UDESC, e com a Ead essa barreira geográfica foi superada”. Esta última resposta aponta para uma

33 Durante o percurso da pesquisa, em algumas transcrições de falas das co-participantes adoto o uso da expressão latina sic [*Sic erat scriptum*] na sua acepção de “assim estava escrito”; neste caso, “assim como escreveram as respondentes da pesquisa”. Tal uso se deve à necessidade de adequação do trabalho à norma técnica e tem somente a intenção de informar ao leitor que a transcrição do texto foi literal, sem preocupação corretiva ou de inadequação da linguagem coloquial.

das características principais da EaD que discutirei com mais profundidade no posfácio do livro, ou seja, as possibilidades materiais de expansão que a atual reprodutibilidade técnica permite à educação, podendo-se romper fronteiras geográficas, institucionais e culturais. Apesar de a flexibilidade espaço-temporal ser considerada um aspecto essencial, outros tantos desafios vêm com ela e são postos à mesa tanto para os acadêmicos quanto para as universidades, nem sempre de fácil superação, como veremos ao longo da pesquisa.

Para a grande maioria das respondentes, segundo o infográfico, a realização desta formação influenciou significativamente a vida profissional (90,6%) e a vida familiar (88%). Embora não possamos dimensionar o alcance dessas mudanças, algumas falas são emblemas de que alguma coisa importante aconteceu para que resolvessem exemplificar suas respostas. Sobre influências na vida profissional, algumas delas comentaram: “Como trabalho numa escola consigo agir de forma mais acolhedora, sem julgamentos”; “Sim, buscando melhorar as práticas pedagógicas, proporcionar e enriquecer os conhecimentos dos educandos”; “Me deu muitos subsídios para a prática pedagógica”; “Aprimorou minha visão com relação ao funcionamento da instituição onde trabalho”, além de muitos outros comentários instigantes. No entanto, uma resposta inusitada me chamou atenção: “Sim... trabalho com vendas e mesmo não exercendo minha profissão de pedagoga uso algumas habilidades desenvolvidas na faculdade para melhorar meu desempenho”. Com essa resposta, consegui me afastar um pouquinho da ideia de que os acadêmicos que são formados permanecerão no campo da educação e que antes de lidar com a formação de pedagogos e pedagogas, lida-se com a formação humana, o que significa que nossas próprias percepções precisam ser ampliadas, porque o que se constrói com os alunos são habilidades para uma vida e não para uma única profissão.

Quanto às influências que perceberam na vida pessoal, não se referem somente a sua própria vida, mas acabou por se espriar para a família e para a sociedade. Ao menos é o que sugerem falas como essas: “Compreendo algumas atitudes das crianças e consigo ver além”; “Fui a primeira a ter uma graduação nessa modalidade e agora minhas irmãs pensam em fazerem [sic] o mesmo”; “Sim, hoje vejo que as relações familiares e com a sociedade vai além

do 'eu', e que podemos pensar de maneira coletiva e abrangente, buscando constantemente valorizar o que cada um representa perante a sociedade e, o que cada um é, com respeito mútuo"; "Através do conhecimento adquirido podemos dizer que temos outra mentalidade sobre vários assuntos, que antes éramos ignorantes pois a cultura dominante nos deixou tapados, então na vida familiar o relacionamento melhorou"; "Em relação aos meus filhos e companheiro foi muito bom. Hoje crio meus filhos com uma abordagem mais progressiva, lhes apresento o mundo com um olhar menos delirante e mais humano". Estas e outras falas me remetem à metáfora usada por Marx quando se referiu ao capitalista como o aprendiz de feiticeiro que colocou em curso forças que lhe escapam ao controle. Para mim, professores e pedagogos são um tipo desses aprendizes, pois colocam em ação forças do inconsciente e da personalidade que não podem ser mais tão facilmente contidas, como as daquele sujeito certonianiano não passivo que caça em terra alheia (CERTEAU, 2014).

Segundo respostas das egressas, expressas nas imagens deste segundo infográfico, a realização da formação teve grandes influências em relações conjugais, familiares e profissionais, chegando a indicar alterações nessas relações. Mas não só. Elas apontam para uma certa mudança nas suas percepções, que não são mais do que mudanças na forma de olhar o mundo e as coisas. No vão central da travessia de formação, situei as principais alterações que elas dizem ter sofrido em suas percepções: de mundo, de gênero e de vida profissional. Considerando então a percepção como uma certa forma de ver ou, como disse John Berger (1972), "ways of seeing", estão sempre ligados a modos de interpretação. Sobre tais modos de perceber a vida profissional, já me ocupei acima, exemplificando com comentários da fênix, representados no infográfico pela menina de vestido branco. Falta ainda dizer que a formação "modificou" percepções acerca do próprio mundo, representada pela menina de vestido amarelo, que corresponde a 97% da valoração máxima que atribuem mudanças na visão de mundo. São muitos os comentários que fazem a esse respeito, dos quais destaco: "Tenho uma visão diferente do mundo que me cerca; após minha formação, adquiri muitos conhecimentos que me permitem atuar com qualidade, responsabilidade, ética, realmente me sinto realizada na profissão que exerço, indiferente dos obstáculos e desafios que ela possui"; "Sem dúvi-

das, a metodologia utilizada no curso a distância, materiais para estudos, webconferências, me aproximaram de uma realidade que sempre acreditei e que contribuiu para minha percepção de mundo”; “Ampliou meu ponto de vista para além de questões pedagógicas”. No capítulo terceiro, procuro uma mirada mais apurada dos voos das fênix, e retomarei muito do que essas narrativas expressam e também escondem no que dizem, deixando aqui para o leitor alguns poucos rastros do que se perseguiu na investigação, que são travessias de identidades.

Ainda no vão central, temos uma menina de vestido rosa com vermelho, que representa as possíveis mudanças nas percepções de gênero das respondentes. Devo dizer que os dados aqui apareceram mais desarmônicos, o que dificultou a tarefa de compilação, obrigando a atender quase todas as escalas [1 a 5], diferentemente das outras respostas. Apesar desta ser a menina com mais cores e as escalas maiores [4 e 5] indicarem (79%) que a impressão é de que houve mudanças nas percepções de gênero, me parece instigante o fato desta questão ter bem menos comentários do que as outras. Deixo em suspenso se tal acontecimento é derivado de históricos tabus sobre o tema, filtros conscientes e inconscientes em tratar do assunto, conflitos entre o tratamento tradicional e acadêmico do assunto etc. Ainda assim, alguns comentários reiteram sinais de que a formação influenciou quanto a essas percepções e que, na minha opinião, são um alento diante do retrocesso social que a matéria vem sofrendo ultimamente no Brasil. Seguem algumas falas, poucas no conjunto das respostas, mas alentadoras e impactantes: “Pude refletir sobre a diversidade de gêneros na sociedade atual e suas implicações na mediação em sala de aula”; “Eu era uma pessoa completamente conservadora, e não considerava a parte científica como formadora da questão de gênero”; “O curso abordou sexualidade de forma responsável e com maior empatia. Mostrando através de estudos e referenciais teóricos sobre a temática gênero e sexualidade, além de oferecer cursos complementares a distância para discutir a temática”; “De uma forma interdisciplinar sempre fomos desafiados a refletir as questões de gênero dentro e fora da escola [...] Hoje para mim a questão de gênero é uma questão de luta!”.

Para finalizar a caracterização do perfil, há ainda uma espécie de banner na parte inferior do infográfico que vale a pena comentar. Quase todas as repostas apontam para a ideia de que fazer a formação permitiu mais autonomia (86%), independência (86%), expectativa profissional (90%) e expectativa pessoal (90%).

Esses indícios me remetem ao tempo em que trabalhava no Polo UAB-Florianópolis e acompanhava as acadêmicas de um curso de Pedagogia, por volta de 2010. Naquela época, muitas acadêmicas sequer tinham email pessoal, muitas eram as dificuldades para acessar o ambiente virtual de aprendizagem da universidade e produzir conteúdos, mesmo monomidiáticos, assim como demonstravam uma grande dependência dos técnicos do polo, dos filhos, maridos e amigos para solucionar problemas advindos da vida acadêmica. Os dados acima das egressas, que provavelmente trilharam caminhos parecidos, são ótimos indícios de que toda formação superior pode transformar vidas, abrir horizontes, cultivar sonhos e expectativas de dias melhores. Entretanto, devido as características de intensa reprodutibilidade técnica, a formação, na modalidade a distância, apresenta-se no cenário contemporâneo como um imenso portal para onde pessoas são teletransportadas e do qual podem emergir em novas identidades.

O esforço de escrita deste livro é, de alguma forma, rabiscar alguns desses indícios.



2

Notas epistemológicas
sobre o método

Neste segundo capítulo, apresento ao leitor os caminhos metodológicos que conduziram o processo de investigação, reiterando mais uma vez a alegoria do olho de Hórus enquanto visão de totalidade acerca do objeto pesquisado, deixando clara a tríade dialética na qual se impregnam mutuamente hermenêutica e narrativa na desafiante peregrinação de garimpagem de significações e atribuições de sentidos sobre o voo da fênix.

Ainda que a conversa com o leitor possa demorar de maneira prolixa em alguns pontos, faz-se necessário ao pesquisador um pouco mais de tempo para explicar as razões das escolhas dos procedimentos epistemológicos adotados no enfrentamento da problemática em questão. Mesmo porque tais escolhas não foram a todo tempo isentas de pontos cegos ou mesmo a “more geométrico”, senão em boa medida informadas por intuições nem sempre claras.

Prólogo sobre o *órganon*: hermenêutica, narrativa e peregrinação

Desde que os gregos construíram os princípios da ciência ocidental, especialmente Aristóteles, explicitados principalmente nos *Analíticos anteriores*¹, o *órganon*², enquanto acesso ao conhecimento “verdadeiro”, incorporou na modernidade um *ethos* de “caminho para a verdade”. É aliás, em Francis Bacon, embora crítico severo do silogismo aristotélico, que a ideia de *Novum Organum* [que tem o sugestivo subtítulo *Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza*] se estabeleceu como via ou caminho seguro para o “domínio da natureza”, que apresenta como *Verum via nostra et ratio*³.

1 Analíticos são a terceira e a quarta parte do *Órganon*, livro que abre o corpus aristotélico. Em *Analíticos anteriores*, Aristóteles apresenta sua teoria do silogismo.

2 A etimologia grega da palavra *órganon* [ὄργανον] remete a instrumento e, de certa forma, a método ou modo de fazer

3 “Nosso caminho e método”. Esta sentença faz parte do Aforismo nº CXVII e dá uma boa amostra das pretensões em superar os antigos e instaurar o caminho mais seguro para atingir o conhecimento verdadeiro. Nesta mesma passagem, diz Bacon: “Pretendemos deduzir das obras e experimentos as causas e os axiomas e depois, das causas e princípios, novas obras e experimentos, como cumpre aos legítimos intérpretes da natureza”. Ver: BACON, F. *Novum organum*. Versão eletrônica. Notas e tradução de José Aluysio Reis de Andrade. Disponível em: < <http://www.psb40.org.br/bib/b12.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

Queriam os fundadores da ciência ocidental, distantes no tempo, porém imbricados por quase dois mil anos, que a humanidade alcançasse um nível de conhecimento superior, destituído de toda subjetividade e que fosse rigorosamente testado, seja pela prova silogística ou empírica: ou ambas. Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer captaram bem esse afã – quase neurótico – pela instituição da racionalidade irrestrita que quer dominar o mundo e submetê-lo ao seu funcionamento. O método virou obsessão na medida em que “O saber que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada” e “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.18-19). Mas por essas contradições da história, eis que na sua implacável luta contra os ídolos de toda sorte (da tribo, da caverna etc.), o insuspeitado novo *organum* acabou se convertendo no seu oposto: o próprio mito.

Nessa mesma linha de crítica ao método obsessivo pela verdade infalível, apoiando-se no ceticismo aberto por Nietzsche, Gadamer aponta para o recorrente fanatismo do pensamento científico moderno. Em *Verdade e Método II*, afirma o seguinte: “Na verdade, a ciência tem algo em comum com o fanático: porque ela constantemente exige e dá demonstrações, acaba sendo tão intolerante quanto ele. Ninguém é mais intolerante do que aquele que quer comprovar que aquilo que ele diz deve ser a verdade” (GADAMER, 2014, p.58).

Não foi pouca nem curta a polêmica em torno do método, e razões epistemológicas brotaram de todos os cantos. Muita pena se gastou na defesa do caminho mais correto para a razão: Platão contra os sofistas; Aristóteles contra Platão; Epicuro contra os aristotélicos; Bacon contra Aristóteles; Galileu e Descartes contra os jesuítas; Adorno contra Popper; Habermas contra Rorty e por aí foi ou vai...

E como até hoje não houve vencedor neste infinito debate e ninguém amealhou a prioridade da razão, nem do caminho para se chegar ao seu santo graal, parece prudente neste ponto seguir o conselho de um anarquista metodológico bem humorado, Paul Feyerabend, que assombrou a academia com o seu *Contra o Método* [1975], livro em que defendeu o pluralismo metodológico e chocou a comunidade científica com a sentença que abre a introdução da sua obra: “A ciência é um empreendimento essencialmente anárquico”, e na

sequência escandalizou ainda mais dizendo que “O único princípio que não inibe o progresso é: tudo vale” (FEYERABEND, 1977, p.9).

Imaginemos o impacto dessas afirmações sobre a comunidade científica em pleno auge do Positivismo Lógico do círculo de Popper e depois do sucesso estrondoso do livro de Thomas Kuhn, *A estrutura das Revoluções científicas* [1962]. Mas o que poderia servir de anátema, por essas contradições da história, reverteu-se em favor de seu autor e, como ele mesmo disse: “Um pluralismo deste tipo já foi chamado de irracional e excluído da sociedade respeitável; entretantes, tornou-se moda” (FEYERABEND, 1996, p.179). Talvez haja nesta passagem uma indelével marca de Nietzsche (2008, p. 282) quando se refere à verdade no aforismo 540 de *A vontade de poder*: “Há muitos olhos. Também a esfinge tem olhos: conseqüentemente, há muitas ‘verdades’, e, conseqüentemente, não há nenhuma verdade”. Aliás, em sua autobiografia, Feyerabend admite a forte impressão que lhe causou a leitura do *Zaratus-tra* de Nietzsche⁴. Por suposto, quem leu *Assim falou Zaratustra* nunca mais verá o mundo e as coisas do mesmo jeito. Por certo, Feyerabend via a ciência como esfinge, com seus múltiplos olhos, mas nunca de modo irracional, postura que nunca defendeu.

Mesmo correndo aqui o risco de reducionismo do pensamento de Feyerabend e levando-o ao limite, sua perspectiva epistemológica parece dizer que em ciência o que se tem é um horizonte hermenêutico de interpretação, e o que se faz é contar uma história, uma narrativa, nem melhor nem pior do que outras (mito ou religião), apenas diferente, sob outro *logos*. Aliás, é o que ele faz quando apresenta o seu principal livro [dedicado à memória do “amigo anarquista” Imre Lakatos], considerado uma das importantes narrativas de epistemologia do século XX, como se fora uma missiva desprezível:

A origem do ensaio explica o seu estilo: trata-se de uma carta, longa e muito íntima, escrita para Imre e cada frase perversa que contém foi escrita antecipando frase ainda mais ferina de meu companheiro. Também é claro que o livro, como

4 Na sua biografia *Matando o tempo*, Feyerabend admite num melancólico trecho sobre as iminentes perdas e trágicas lições da guerra: “Também reconheço Nietzsche – eu tinha lido *Zaratus-tra* e me rendido à sua retórica”. Ver: FEYERABEND, P. K. *Matando o tempo*: uma autobiografia. Tradução Raul Fike. São Paulo: UNESP, 1996, p. 58.

se apresenta, está lamentavelmente truncado. Falta-lhe a parte mais importante, a réplica da pessoa para quem foi elaborado. Publico-o, entretanto, como testemunho da forte e estimulante influência que Imre Lakatos exerceu sobre todos nós. (FEYERABEND, 1977, p.7 [apresentação])

Talvez seja mesmo o caso de deduzir do conjunto da obra de Feyerabend que o *órganon científico* é mais caminho (no sentido de percurso) do que método (no sentido de regra). É mais andança e errância do que certeza e descanso. E se “tudo vale” – como contra-método e caminho multifurcado para as ciências naturais, tradicionalmente mais presas às mitologias científicas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), abre-se uma constelação – para usar um arcano benjaminiano – de possibilidades para as ciências sociais ou “ciências do espírito”, como as chama Gadamer (2014) [termo herdado de Dilthey].

Neste sentido errático, para Walter Benjamin, método é também caminho, mas “é caminho não direto” (2016, p.16), caminho desviante e fragmentário [voltaremos a essa questão adiante]. Neste sentido irregular, o caminho da pesquisa se faz ao pesquisar, sem que o peregrino fique acorrentado a regras demasiadas, a não ser a de contar com franqueza sua história, ser honesto na sua contação ou, como dizia Imre Lakatos, ter “honestidade intelectual”⁵. Isso é bem ao contrário do indutivismo positivista, pois não é nem uma viagem solitária do *cogito*, nem uma manifestação empírica da natureza ou do fenômeno; é uma marcha com os outros da pesquisa, seus interlocutores acadêmicos, seus sujeitos narradores, enfim, suas fontes; além de ser, com todas as consequências que isso demanda, como diria Nietzsche, o andarilho e sua sombra⁶.

Mas tal pressuposto tem lá suas implicações epistemológicas, pois noções como indução, dedução e objetividade necessariamente são forçadas a ceder lugar à compreensão hermenêutica, enquanto epifenômeno do ser-precisamente-assim do que se pretende investigar.

5 LAKATOS, I. *La metodología de los programas de investigación científica*. Versión española Juan Carlos Zaperero. Madri: Alianza Editorial, 1989, p.12 et seq.

6 O andarilho e sua sombra é a bela metáfora de Nietzsche do nosso caminhar pela vida, levando na mochila o peso da nossas tradições e experiências; ora seguimos nossa sombra, ora ela nos acompanha. Ver: NIETZSCHE, F. *O viajante e sua sombra*. São Paulo: Editora Escala, 2007.

Na sua crítica à tentativa de absolutização do método indutivo no âmbito das ciências humanas, Gadamer censura esse procedimento no seu texto demolidor *Verdade e Método I* [1960] ao afirmar que “[...] o que se denomina método na ciência moderna é uma e a mesma coisa por toda parte e só se caracteriza como exemplar nas ciências da natureza”, para em seguida concluir emblematicamente – na linha de Feyerabend – que “Não existe nenhum método próprio para as ciências do espírito” (GADAMER, 2014, p.42). De minha parte penso que o que há nas ciências humanas são empreendimentos hermenêuticos possíveis, ajustáveis ao tipo de investigação; mas com o cuidado, como disse Ricoeur (1978), de sermos “relacionistas” e não relativistas. No relacionismo, podemos hibridizar metodologias, teorias e procedimentos, enquanto que no relativismo tudo cabe à moda de ecletismo, e como sabemos pelo apóstolo Paulo (Coríntios 6:12), “Tudo me é lícito, mas nem tudo me convém”.

É a partir da imagem do caminho, enquanto peregrinação e enquanto *devoir*, no sentido nietzscheano de um porvir a ser feito e refeito pela vontade de potência⁷, que pretendo argumentar a favor da metodologia – como caminho – que escolhi para o desenvolvimento desta pesquisa: a hermenêutica, enquanto forma de olhar (Hórus?) e como empreendimento investigativo, mobilizada e mediada pela narrativa enquanto recurso metodológico e forma expositiva, concebendo ainda a alegoria como figura de abertura antitética do horizonte hermenêutico.

Para tanto, a seguir apresento alguns pressupostos da hermenêutica moderna me baseando em dois autores que discutem bem de perto essa questão: Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur, suspendendo aqui prováveis vieses discordantes dos autores, que encontram unidade no procedimento metodológico hermenêutico. Em seguida, incluo Walter Benjamin na tradição da hermenêutica contemporânea. E como este último apresenta um viés diferenciado dos demais autores citados pela sua fragmentariedade, pela concepção de método como desvio e pela procura dos rastros, pormenores e limiares do fenômeno, será estudado em uma seção à parte.

7 Assim declara Nietzsche no Aforismo 617: “Imprimir ao *devoir* o caráter de ser – eis a mais elevada vontade de poder”. Ver: NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de poder*. Tradução Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008, p. 316 et seq.

A hermenêutica e a virada epistemológica: Gadamer e Ricoeur – Hermeneia

Embora o termo virada linguística⁸ tenha se popularizado a partir da antologia publicada em 1967 pelo filósofo americano Richard Rorty, intitulada *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method*, o giro hermenêutico na filosofia e nas ciências humanas é um processo bem mais antigo, que tanto Gadamer quanto Ricoeur localizam mais precisamente no Romantismo do século XVIII e demarcam no historicismo alemão suas raízes mais sistemáticas, tais como em Schleiermacher e Dilthey.

Abro aqui um parêntese importante para recuar essa origem ao barroco italiano, precisamente em Giambattista Vico, professor de retórica na Universidade Régia de Nápoles entre o final do século XVII e início do XVIII, que não só deu origem ao historicismo, enquanto concepção de centralidade da história na compreensão do homem e do desenvolvimento humano [lembramos que o subtítulo de *Princípios de uma Ciência Nova, é Natureza comum das nações*], mas que abusa da metodologia hermenêutica e dos recursos da tradição humanista da *eloquentia* para constituição da sua grande obra (em franca oposição à solidão do *cogito* cartesiano). Essa não é somente uma questão de retomada historiográfica, mas de origem, sobretudo quando se vê na principal obra de Gadamer, *Verdade Método I*, um tributo ao trabalho original de Vico no campo hermenêutico, afirmando que “[...] muita coisa do que nos irá ocupar já ressoa em Vico” (2014, p. 61). É aliás, por via de Herder⁹ (autor seminal do historicismo alemão) que Vico é recuperado e preservado, chegando à tradição do pós-romantismo e, dessa forma, até Gadamer.

8 Virada linguística ou giro linguístico se refere ao domínio da linguagem sobre o pensamento na investigação filosófica. Embora o termo já fosse de ampla aceitação, foi no livro organizado e editado por Rorty que a expressão ganhou popularidade e se propagou para diversas áreas do conhecimento.

9 Sobre a retomada e recuperação de Vico por Herder, ver o magnífico livro: BERLIN, I. *Vico e Herder*. Brasília: Editora UNB, 1982. Por essas ironias da história, o ano de nascimento de Herder é o mesmo da morte de Vico: 1744.

Feita essa importante digressão, podemos voltar às origens da hermenêutica de acordo com Gadamer e Ricoeur, ainda que por atalhos, para não alongar a discussão¹⁰.

Embora a hermenêutica remonte à tradição medieval, ligada à *exegese* de interpretação de textos teológicos e servindo como recurso retórico dos intérpretes [a Retórica é uma das três disciplinas do Trivium, junto com a Gramática e a Lógica], essa é ainda a hermenêutica clássica que “[...] coloca em jogo o problema geral da compreensão [...] é o discurso significante que é *hermeneia*, que ‘interpreta’ a realidade, na medida mesma em que diz ‘algo de alguma coisa’ ” (RICOEUR, 1978, p.8, grifo do autor).

Ainda segundo Ricoeur, a virada na compreensão da hermenêutica se dá com Dilthey, mentor de Heidegger, e por essa via chega a Gadamer. É com o primeiro que “[...] o problema hermenêutico se torna um problema filosófico” (RICOEUR, 1978, p. 9). Mas enquanto problema filosófico, a hermenêutica de Dilthey permanece um problema epistemológico, ou seja, ainda persegue uma discussão acerca do sujeito do conhecimento e sua dependência do método científico, inserindo-a no debate de constituição das ciências humanas sob influxo das ciências naturais. É justamente essa concepção de hermenêutica, por assim dizer, epistemológica, que vai ser colocada em xeque e criticada por Heidegger e aprofundada por Gadamer. A partir de Heidegger, há uma segunda virada para a compreensão da hermenêutica que deixa de ser epistemologia para se tornar ontologia, “[...] porque, ao romper com o debate de *método*, refere-se, de imediato, ao plano de uma ontologia do ser finito, para aí encontrar o *compreender*, não mais como um modo de conhecimento, mas como um modo de ser” (RICOEUR, 1978, p.9, grifo do autor). De modo que a questão clássica da epistemologia que surge com os clássicos gregos e que invade a modernidade, a saber, é a do sujeito frente ao conhecimento [O que é o conhecimento? Como pode o sujeito conhecer?], transforma-se numa pergunta sobre o ser e suas possibilidades de conhecer sendo. Ricoeur coloca assim a questão:

10 Para aprofundamento da questão recomendo os três primeiros capítulos do livro que aqui nos servimos de Paul Ricoeur. Ver: RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Tradução Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1978.

A questão – a que condição um sujeito cognoscente pode compreender um texto ou a história? – pode ser substituída pela questão: o que é um ser cujo ser consiste em compreender? O problema hermenêutico torna-se, assim, um domínio da analítica desse ser, o *Daisen*, que existe compreendendo. (1978, p.10, grifo do autor)

É a partir dessa inversão que tanto Ricoeur quanto Gadamer (cada a um a seu modo), vão fundamentar os princípios e os pressupostos de uma nova hermenêutica que influenciará decisivamente diversas áreas das ciências humanas, dando origem a um fenômeno que, por falta de definição, vou chamar aqui de *hermenêuticas* (no plural), inaugurando a era da “virada linguística”, que parece seduzir a muitos quando desloca a questão do método, do sujeito, para se propor ao debate da questão da *interpretação do ser*, do discurso, do texto, da linguagem.

É preciso considerar, no entanto, que o processo histórico de redefinição da hermenêutica evidentemente não ocorreu *per si*, mas a partir da estrada aberta por desbravadores de “descentramentos” ou “desencaixe” (GIDDENS, 2002), tais como Marx, Freud e Nietzsche¹¹.

Em que pese uma certa restrição à *episteme* em Gadamer [que adota uma espécie de veto de Heidegger], apontada por Ricoeur¹² como uma antinomia irresolúvel na consideração do modelo interpretativo da hermenêutica, enquanto ontologia ou epistemologia, esse processo levou a um caminho de volta ao órgão, mas agora ressignificado e de certa forma com anticorpos refratários ao sujeito racionalista do iluminismo e ao objetivismo do método positivista. De modo que na sociologia, Habermas a chama de hermenêutica crítica; Geertz, na antropologia, a chama de “interpretação das culturas”; Foucault, em livro homônimo, a denomina de *hermenêutica do sujeito*; na filosofia, Rorty a vê como diálogo (conversação), dentre outras influências no pensamento contemporâneo.

11 Entre os revolucionários do pensamento moderno, Hall ainda acrescenta Saussure. Ver: HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

12 Ricoeur aponta em Gadamer uma antinomia irresolúvel na consideração do modelo interpretativo da hermenêutica. Segundo ele, em Gadamer, a hermenêutica é ontologia ou epistemologia; ou seja, ou é método e deixa de lado o ser, a “verdade”, ou se dedica àquela e abandona o método, a episteme. Ricoeur brinca com essa antinomia dizendo que a principal obra de Gadamer deveria se chamar “Verdade ou método” e não “Verdade e Método”, devido a essa incompatibilidade.

O problema central colocado pela hermenêutica contemporânea, que também é *hermeneia*, é o problema da compreensão e do discurso que se propõe a explicar aquilo a que se refere.

Todavia, quando transformada em problema filosófico-ontológico, como pode a hermenêutica explicar o ser-aí (*Daisen*)? Como se pode elaborar uma *hermeneia*, um discurso explicativo, acerca do ser?

Linguagem, essa é a resposta da hermenêutica, pois esta é a forma expressiva do ser, ou seja, aquilo que é se confunde com o que *diz ser*, já que a compreensão é um modo de ser e não apenas de pensar. Não há, para a hermenêutica, a clássica oposição racional entre sujeito e objeto; o sujeito que pensa, só pensa acerca do que é, acerca de sua existência, e sua existência é linguagem. Daí a emergência do imperativo fenomênico do texto, do discurso, como mediador hermenêutico para a interpretação e a compreensão do mundo.

Para evitar qualquer mal-entendido sobre essa questão e não correr o risco de lançar a hermenêutica num idealismo linguístico, basta assumir que o mundo existe para além do homem enquanto *physis*, mas que surge a ele enquanto fenômeno, enquanto acontecimento. Assim explica Ricoeur (1978, p.14): “É antes de tudo – e sempre – na linguagem que vem exprimir-se toda compreensão ôntica ou ontológica”; e é a partir dela que o sujeito dá sentido ao mundo e pode falar dele.

Neste sentido, não somente os fenômenos da natureza, mas sobretudo os humanos passam a ser interpretáveis. É a vida que passa a ser interpretada, discursada, narrada, cabendo ao empreendimento hermenêutico dar algum sentido de “ser” e “estar” no mundo, muitas vezes de forma inconsciente. A empreitada hermenêutica freudiana se autoatribui essa função, de interpretar a existência a partir de uma narrativa do que move o ser a partir do seu inconsciente e suas pulsões; a de Marx é construir uma narrativa que o compreende [o ser] como uma existência guiada por ideologias inconscientes e relações de produção, que condicionam a vida do sujeito; Nietzsche, por sua vez, inventa toda uma contação do *devoir* como o caso da vontade de potência e, portanto, como produção e projeção do desejo, consciente ou não. Esses são meros rabiscos exemplares do quanto o empreendimento hermenêutico se distancia do solilóquio do *cogito* cartesiano, que propugna o ser como objeto de conhecimento, procurando pelo inobjetivo que constitui o *Daisen*.

Com esses exemplos, pode-se perceber que a tal “realidade” do ser não é mais do que uma produção da linguagem, do discurso. Nada mais oportuno neste momento do que lembrar a bela metáfora de Foucault (2008, p. 55) em *A arqueologia do saber*, que entende os discursos não como meros jogos de símbolos, “[...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Então, se o “real natural” e “real humano” são “formados” por uma produção discursiva, cabe ao procedimento hermenêutico a compreensão e interpretação do que Gadamer chamou desses “textos transmitidos” (Gadamer, 2014, p. 228), pois “É na linguagem que o cosmos, que o desejo, que o imaginário acedem à expressão. Sempre é necessária uma palavra para retomar o mundo e convertê-lo em hierofania”. (RICOEUR, 1978, p.15).

Numa palavra: nas investigações em ciências humanas temos que nos haver é com a “coisa do texto”, principalmente quando procuramos fazer etnografia e mexer com discursos dos outros, que por seu turno já são interpretações. No final das contas, lidamos mesmo é com narrativas, por assim dizer, de segunda mão, pois as originais já são traduções movidas por impressões e imprecisões sobre o ser e suas experiências, seja um texto literário, um documento ou uma entrevista. E a hermenêutica é o *modus operandi* do processo de captura do ser que se manifesta em sua discursividade. Não se está somente diante de uma hermenêutica clássica, de atribuir um sentido cognitivo a um determinado texto ou problema, mas se trata sobretudo de *captar* o ser existente, da compreensão ontológica do ser que encontrou um jeito de narrar sua experiência, pois como disse Aristóteles, há muitas maneiras de se dizer *o ser*; e o que podemos fazer é recontar uma dessas maneiras.

A hermenêutica fragmentária de Walter Benjamin

Como disse um dos mais renomados tradutores de Benjamin para a língua portuguesa, o português João Barrento, Walter Benjamin é “um dos grandes polígrafos do século XX” (2013, p. 113). Essa característica, já de antemão, coloca o problema da fragmentariedade da produção teórico-filosófica de Benjamin, escritor complexo, erudito e, com frequência, hermético. Descobri-lo na trajetória da pesquisa foi um desses bons encontros que se

tem na vida, ainda que tenho suas ideias como um limiar, como uma zona de entendimento, como a ponta de um *iceberg*. Diante dessa esfinge, que para mim é Walter Benjamin, e que certamente se precisa de uma vida de estudos para decifrá-la, não pude mais me furtar ao desafio de conhecê-lo e, toda leitura, apresenta-se sempre como nova, quer pelas relações inusitadas que se estabelecem com o autor, quer com seus comentaristas – esses que levaram uma vida para decifrar tal esfinge.

Difícilmente se encontra em Benjamin, além do *Prólogo Epistemológico-Crítico*, que abre o *Ursprung*, uma explicação sistemática do seu método de investigação¹³. Em outros textos, a questão do método aparece de forma ainda mais fragmentada, como no caso do livro das *Passagens*, bem ao estilo do autor, ou na forma de alegoria, como no caso das *Teses sobre o conceito de história*. Sendo assim, recorro sobretudo ao *Prólogo* para rasurar, ao meu modo (e segundo meus limites), as possibilidades de mirada de uma hermenêutica fragmentária em Walter Benjamin.

Começo com os estranhos conceitos de pré e pós-história, que Benjamin apresenta na introdução do *Ursprung*, para tentar aplicá-los a ele próprio. Segundo o autor, nenhum fenômeno existe por si, na sua imediaticidade, senão a partir de sua historicidade, entendida não como cronologia, mas como existência, como ontologia, em seus extremos, “[...] como devir dos fenômenos no seu ser. Pois o conceito de ser da ciência filosófica [investigação científica] não se satisfaz com o fenômeno, precisa de absorver toda a sua história.” (Benjamin, 2016, p.36). Sendo assim, o fenômeno Walter Benjamin tem sua pré e pós-história atravessada pela virada interpretativa do Romantismo alemão, mas que recuam ao barroco e seus apelos hermenêuticos. Como ele mesmo admite no *Curriculum vitae*¹⁴, a partir do qual se apresenta à academia para postular sua

13 Ainda assim, uma explicação quase sempre cifrada, enigmática e, por vezes, quase incompreensível. A respeito do Prólogo de Benjamin, diz Jeane-Marie Gagnebin, no excelente artigo *Do conceito de Darstellung em Walter Benjamin ou verdade e beleza: “Proponho explicitar melhor a tarefa da escrita filosófica tal como Benjamin a evoca nessas páginas densas, obscuras e, sim, assumidamente esotéricas, mas, no entanto, rigorosas. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200004>. Acesso em: 15 dez. 2014*

14 Benjamin coloca na abertura do *Ursprung* um currículo [“Curriculum vitae Dr. Walter Benjamin”] para se apresentar à banca examinadora do seu trabalho de Pós-Doutoramento (Habili-

livre-docência, há uma forte influência na sua trajetória do “filósofo de Munique” Moritz Geiger, um dos sistematizadores seminais da fenomenologia [que compunha o círculo de Husserl], com quem também estudou Gadamer; assim como das aulas do linguista Ernst Lewi, que despertaram nele o interesse pela filosofia da linguagem. Não por acaso, esses mestres eram judeus, o que provavelmente levantou para Benjamin o problema do messianismo onipresente na sua obra. Da filosofia da linguagem de Benjamin é que nasce o problema da hermenêutica, pois o que está em jogo é sempre a interpretação, não somente do texto literário, da obra de arte, mas do mundo enquanto textualidade que se impõe ao intérprete não apenas como epistemologia, mas como ontologia, na medida em que a origem (*Ursprung*) [do fenômeno] só pode ser compreendida como ser essencial da ideia. Daí, talvez, possa-se afirmar que Benjamin trata de uma hermenêutica ontológica e não meramente epistêmica, arregimentando-o na nova tradição hermenêutica cuja virada, como vimos, se dá na modernidade. No seu último texto, *Teses sobre o conceito de história* [Tese 17], essa marca ontológica na interpretação aparece indelével quando fala sobre o método ao historiador materialista:

[...] ele arranca à época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada. O resultado desse procedimento é que assim se preserva e transcende (*aufheben*) na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico. O fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém, em seu interior, o tempo, como uma semente preciosa, mas insípida. (BENJAMIN, 2012a, p. 251, grifo do tradutor).

Penso, todavia, que na linha de Ricoeur [historicamente bem posterior], Benjamin não deprecia o método, enquanto caminho do conhecer. O que se passa é que para o ensaísta, há uma confluência dialética entre o que chama de “contemplação” da ideia [expressão que toma da filosofia platônica¹⁵] e sua

tation), pleiteando com ele uma vaga na Universidade de Frankfurt/Main, em 1925.

15 Com permissão da tautologia, no *Prólogo*, Benjamin dialoga com a teoria platônica das ideias e analisa o diálogo *O Banquete* retorcendo-o e interpretando-o de modo totalmente benjaminiano. Certamente esse empreendimento hermenêutico tenha assustado a banca que deveria julgar a sua tese de livre-docência. É comum entre os comentadores que a obra [*Ursprung*] de Benjamin,

forma de representação, ou seja, entre o processo do conhecer e sua forma de exposição¹⁶. Os fenômenos são ideias, a exemplo do barroco ou a história que estuda, e o seu “conteúdo de verdade” (*Wahrheitsgehalt*) só se deixa apreender enquanto ideia, cabendo à forma da exposição trazê-la ao mundo das aparências, pois “[...] a ideia é da ordem da linguagem, mais precisamente, na essência da palavra, aquele momento em que ela é símbolo [...] cabe ao filósofo [ao pesquisador] restituir pela representação o primado do caráter simbólico da palavra [...]” (BENJAMIN, 2016, p.24). Eis, nesta passagem, uma diferença essencial da proposição benjaminiana e a teoria das ideias de Platão. Enquanto o filósofo grego pretende chegar ao mundo das ideias pela contemplação filosófica, numa busca da terra para o sagrado, em Benjamin, ao contrário, elas é que descem do céu à terra, numa “iluminação profana”¹⁷ pela nomeação da

uma das obras do século XX, não foi entendida pela academia [Ver: BARRENTO, J. *Limiares sobre Walter Benjamin*. Florianópolis: Editora UFSC, 2013]. É sintomático que mesmo o dedicado e estudioso assistente do professor Hans Cornelius [que desaconselhou a apresentação da tese], Max Horkheimer, a tenha considerado incompreensível em 1925. Curiosamente, em 1932, Adorno – parceiro de Horkheimer na fundação do Instituto de Pesquisa Social – ofereceu um seminário sobre o *Ursprung* na Universidade de Frankfurt.

16 Jeane-Marie Gagnebin problematiza a tradução de *Darstellung* como representação, quando o melhor seria, na sua visão, apresentação. Outro tradutor internacionalmente reconhecido de Benjamin para o português, João Barrento, traduz essa palavra igualmente como representação. Entretanto, para Gagnebin (2005, p. 184): “O primeiro mal-entendido a ser dirimido é uma questão de tradução. A palavra *Darstellung* — utilizada por Benjamin para caracterizar a escrita filosófica — não pode, (aliás, nem deve), ser traduzida por ‘representação’, como o faz Rouanet (que compreendeu perfeitamente o alcance do texto, conforme sua ‘Apresentação’ muito esclarecedora demonstra, mas que o traduziu, às vezes, de maneira pouco precisa), nem o verbo *darstellen* pode ser traduzido por ‘representar’. Mesmo que essa tradução possa ser legítima em outro contexto, ela induz, no texto em questão, a contra-sensos, porque poderia levar à conclusão de que Benjamin se inscreve na linha da filosofia da representação — quando é exatamente desta, da filosofia da representação, no sentido clássico de representação mental de objetos exteriores ao sujeito, que Benjamin toma distância. Proponho, então, que se traduza *Darstellung* por ‘apresentação’ ou ‘exposição’, e *darstellen* por ‘apresentar’ ou ‘expor’, ressaltando a proximidade no campo semântico com as palavras *Ausstellung* (exposição de arte) ou também *Darstellung*, no contexto teatral (apresentação)”.

17 Das inúmeras constelações de pensamento que perpassam a obra de Walter Benjamin, tem precedência aquelas compostas por imagens ligadas ao cintilar de uma luz, tais como: iluminação, lampejar, brilhar, raio, relâmpago, relampejar, trovão, constelação, mônada, aura etc. Essas imagens podem ser concebidas como potentes iluminuras espectrais que tendem a imobilizar uma imagem dialética.

palavra, pela sua representação (*Darstellung*). Enquanto que Platão é o guia da atitude filosófica ao mundo das essências, para Benjamin (2016, p.25), o guia é Adão, “[...] o pai dos homens no papel de pai da filosofia”, pelo ato original da nomeação. Nesta concepção, os conceitos surgem como mediadores (*médium*) entre a contemplação da ideia e sua forma de exposição [apresentação]. Essa dupla função faz com que a um só tempo o conceito proporcione que o fenômeno participe do ser da ideia e a represente, encarnando-a; ou melhor, no tom messiânico de Benjamin, salvando-o; sim, porque, segundo ele, a função da filosofia, desde Platão, é a de remissão do fenômeno pela representação [exposição via linguagem] das ideias.

Pode se perceber, até aqui, uma precedência da linguagem nesse processo de apreensão dos fenômenos. Se é assim, no âmbito da linguagem que as coisas podem ser explicadas, qual seria a forma adequada dessa explicação? Ou melhor, qual seria essa forma de exposição cuja propriedade seria materializar a ideia? Qual o procedimento lógico mais eficiente para se chegar a sua contemplação?

Benjamin responde a isso ainda no começo do *Prólogo*, primeiro refutando a linguagem matemática dos ensaios modernos, criticando o seu “more geométrico”, herdado do *cogito* cartesiano, acusando que esse modo de pensar não é honesto em sua pretensão doutrinária, pois se serve da matemática, da média estatística e da indução [tão a caráter das ciências naturais], mas sua representação surge na forma de um “ensaio esotérico” (BENJAMIN, 2016, p.16). Esse procedimento leva o autor à criação de uma imagem interessante. Diz ele que “[...] enquanto a filosofia for determinada por um tal conceito, ela corre o perigo de se acomodar a um sincretismo que tenta capturar a verdade numa teia de aranha estendida entre várias formas de conhecimento, como se ela voasse de fora para cair aí” (BENJAMIN, 2012, p.16).

A crítica incide justamente na pretensão de se chegar à verdade pela indução, em plena consciência epistemológico-conceitual. Deste ponto de vista, a realidade se adequa aos conceitos previamente estabelecidos pelo investigador, tendo a representação um papel secundário neste processo. Neste caso, o papel da filosofia seria de “propedêutica mediadora do conhecimento” e não “representação da verdade” (BENJAMIN, 2016, p.16). Isso porque, para ele, há diferença entre conhecimento e verdade. O conhecimento, desde

os gregos, é um empreendimento epistemológico, cuja posse é atingida pela consciência, mesmo que seja por meio de uma consciência transcendental; já a verdade é de outra natureza; a verdade é a ideia, portanto, um ser. No primeiro caso, o método é uma forma de se chegar ao objeto apropriado; no segundo, o método é a própria representação da verdade, ou seja, há unidade entre o conhecer e sua forma de exposição. Assim explica melhor o próprio Benjamin: “Esta forma não é uma conexão estrutural na consciência, como faz a metodologia do conhecimento, mas a um ser” (2016, p.16). Numa palavra: a preocupação é desde o começo ontológica. Mas é preciso ter aqui muito cuidado para não associar Benjamin a um realismo platônico das ideias¹⁸, imaginando uma verdade como entidade sobre-humana, que anda por aí a ser capturada. Como já dissemos, a ideia é da ordem da linguagem e isso é fundamental para sua captura, para sua iluminação profana. Enquanto que a ideia platônica só se presentifica pela contínua reflexão filosófica e, por meio dela, chegando-se a uma reminiscência do supra-sensível, para Benjamin ela se manifesta “na” e “pela” linguagem, como evento de criação humana. Como veremos adiante, nada mais longe de Benjamin do que um conceito de verdade absoluta ou de verdade no singular, ainda mais quando encara a alegoria – essa figura sempre aberta a novos significados – como estratégia metodológica de pensamento e de exposição filosófica.

Voltando à questão da representação, Benjamin vai identificar no tratado escolástico a forma adequada para a unidade dialética entre verdade e exposição. Pelas suas características, o tratado tem como função encarnar a ideia, apresentando não somente sua origem [*Ursprung*]¹⁹, como também a pré

18 Para dirimir dúvidas e compreender melhor essa ideia complexa de Benjamin, sob fonte mais autorizada, recomendo o esclarecedor artigo de J.M. Gagnebin “Do conceito de *Darstellung* em Walter Benjamin ou verdade e beleza”. *Rev. Kriterion*. n. 112, p. 183-190, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0100-512X2005000200004>. Acesso em: 12 dez. 2016.

19 Sobre o conceito de origem, Benjamin (2016, p. 34) explica o seguinte: “Mas, apesar de ser uma categoria plenamente histórica, a origem (*Ursprung*) não tem nada em comum com a gênese (*Entstehung*). Origem não designa o processo de devir de algo que nasceu, mas antes aquilo que emerge do processo de devir e desaparecer. A origem insere-se no fluxo do devir como um redemoinho que arrasta no seu movimento o material produzido no processo de gênese”. Até

e pós história do fenômeno. Não por acaso, a pesquisa de livre-docência de Benjamin sobre o barroco tem a origem no seu título: *Ursprung*. É pelo tratado que ele vê a possibilidade de articulação de um pensamento que se volta constantemente sobre si mesmo, num circuito dialético de aproximações interpretativas e seus “vários níveis de sentido” (2016, p.16). A passagem abaixo, embora longa e rica em metáforas, nem sempre tão compreensíveis, explica a relação entre método, representação e tratado:

Na sua forma canônica, eles [tratados] aceitam um único elemento doutrinal – de intenção –, aliás, mas educativa que doutrinária –, a citação da *auctoritas*. A representação [apresentação] é a quintessência do seu método. Método é caminho não direto. A representação como caminho não direto: é esse o caráter metodológico do tratado. A sua primeira característica é a renúncia ao percurso ininterrupto da intenção. O pensamento volta continuamente ao princípio, regressa com minúcia à própria coisa. Este infatigável movimento de respiração é o modo de ser específico da contemplação. De fato, seguindo, na observação de um único objeto. Os seus vários níveis de sentido, ela recebe daí, quer o impulso para um arranque constantemente renovado, quer a justificação para a intermitência do seu ritmo. E não receia perder o ímpeto, tal como um mosaico não perde a sua majestade pelo fato de ser caprichosamente fragmentado. (BENJAMIN, 2016, p. 16-17).

Eis aí o que pretendia afirmar nesta seção: a proposição, em Walter Benjamin, de uma hermenêutica fragmentária, isto é, um modo de interpretação que não somente valoriza, mas que apreende o fenômeno em seus estilhaços, ruínas, fragmentos; enfim, em cada peça do mosaico que em si mesmo manifesta a totalidade da ideia; em cada fragmento de pensamento há possibilidades de representação da ideia, havendo a necessidade de ir fundo nos detalhes, nos pormenores. Ressalta daí sua preferência pelos excluídos da história oficial, mas que a fazem marginalmente: a prostituta, o andarilho [*flâneur*], o vagabundo, o marginal, o dândi. Diz ele: “Teremos, aliás, de falar sempre de pormenores, quando a observação mergulha na obra e na forma da arte para avaliar o seu conteúdo substancial (*Gehalt*)” (BENJAMIN, 2016, p. 33). Isso porque, em cada frag-

onde posso compreender, origem é mais do que gênese, o nascimento de um fenômeno, é a sua própria constituição histórica que se expressa não no contínuo da história mas como salto (*Sprung*), como ruptura do tempo vazio.

mento, está contida a obra como mônada [conceito de Leibniz resignificado], como ideia seminal [origem], cabendo à representação – por meio do tratado – esboçar essa forma abreviada da ideia. Vem daí a importância atribuída por Benjamin aos extremos [pré e pós história do fenômeno?], às passagens de ida e vinda, à peregrinação, às travessias, pois são esses os limiares, a zona em que se processa o fenômeno. Lembro aqui o livro em que Benjamin trabalhou de 1928 a 1940, o *Das Passage-Werk* [traduzido como “Passagens”], uma obra monumental, cuja versão brasileira da Editora UFMG tem quase mil páginas (excluindo-se notas e anexos), é feito praticamente de citações conjugadas à rápidas explicações e “mais de 4.000 fragmentos”²⁰, como se fora um imenso mosaico. Temos aí o desvio, tanto da forma do texto quanto de sua exposição.

A recusa do processo de aquisição do conhecimento racionalista, como se dá nas ciências naturais, por parte de Benjamin, é também a recusa ao próprio conceito de método na sua acepção clássica. Como se sabe, a palavra grega *méthodo* significa caminho, mas caminho já trilhado, por assim dizer, um percurso copiado, que seria o caminho correto e seguro, não desviante. Recorro novamente aqui à Jeane Marie Gagnebin (2005) para entender que a adoção da palavra alemã *Umweg* [*Methode ist Umweg. Darstellung als Umweg*], por parte de Benjamin, para indicar a concepção de método que adota, tem um duplo sentido de negação: por um lado se opõe ao método como caminho reto [indutivo ou dedutivo] das ciências da natureza e conseqüente adequação às suas regras; e, por outro, a negação a um modo exposição não desviante, claro, objetivo, seco e silogístico. Benjamin vai criticar esse modelo no seu erudito *Prólogo* dizendo que “ [...] enquanto a indução degrada as ideias em conceitos, renunciando à sua articulação e ordenação, a dedução chega aos mesmos resultados através de sua projeção num *continuum* pseudológico” (2016, p.31, grifo do autor); é que para ele se trata de uma descrição do mundo das ideias e não sua representação conceitual.

O tratado requer um processo de respiração, de ida e vinda, de reflexão exaustiva e repetida sobre o objeto, com a finalidade de juntar pacientemente as partes do mosaico, o que certamente não pode ser feito em um mergulho

20 Ver nota de Willi Bolle sobre “Notas e materiais” na página 72 da edição brasileira do livro das Passagens.

único, nem *more geométrico*, como Benjamin disse antes. Trata-se não somente de desvio, errância, mas de aproveitar-se dos desvios do caminho para atingir os extremos do fenômeno, não se demorando em sua exemplaridade, mas cavando e garimpando o que lhe é periférico, estranho e contorcido, como ele próprio faz no estudo do barroco.

Por isso, de forma coerente e de certa forma subversiva à tradição do romantismo alemão, Benjamin se dedica ao estudo do barroco adotando como recurso metodológico a alegoria, elemento prioritário como figura da linguagem de sua constelação conceitual, que ilumina também sua interpretação do barroquismo de Baudelaire, as interpretações de Kafka e a partir do qual elabora as famosas e herméticas *Teses sobre o conceito de história*.

Devido à importância da alegoria no conjunto da obra de Benjamin e o interesse que temos nela para consolidação da metodologia usada nesta investigação, tratarei dela na subseção que segue, procurando miscigenar narrativa e alegoria no processo tanto de pesquisa quanto de exposição do fenômeno aqui estudado.

A alegoria como método imagético e a narrativa como mediação hermenêutica

A alegoria, como tropo de pensamento, forma de expressão e figura retórica, tem sua reabilitação empreendida por Walter Benjamin²¹ no livro sobre o barroco [*Ursprung*]. Essas três dimensões, a meu ver, encontram sua síntese numa quarta, ainda mais complexa e fundamental, na obra benjaminiana: alegoria como método.

Se pensarmos que método também se refere ao modo de pensar os caminhos da investigação que, em Benjamin, é desviante e fragmentário, a alegoria

21 Essa reabilitação do papel da alegoria frente aos preconceitos enfrentados na modernidade, sobretudo diante da crítica do Romantismo (BENJAMIN, 2016) é destacada por Hans Gadamer (2014, p 17) da seguinte forma: “A reabilitação da alegoria, que se situa nesse contexto, já começou há décadas, com o importante livro de Walter Benjamin *Der Ursprung des deutschen Trauerspiels*, 1927”. Fazem coro a essa ideia diversos outros autores, tais como Flávio Kothe (1986) e J-M. Gagnebin (2013).

ocupa lugar central quanto aos modos de se perceber o fenômeno investigado, pois, para o autor, conhecimento é percepção (BENJAMIN, 2007). Considere ser esse o recurso usado por Benjamin para abordar, metodologicamente, tanto o barroco alemão [a partir do drama trágico] quanto a modernidade [a partir de Baudelaire]. Isso para me limitar a dois temas centrais neste autor. Para lembrar, no *Ursprung*, o método é concebido como exercício de montagem de fragmentos, cuja percepção do todo só se chega ao final, depois de se ter experimentado o “infatigável movimento de respiração” (BENJAMIN, 2016, p. 17) que a contemplação exige. Neste processo metodológico, a representação [apresentação] não está cindida da contemplação fenomênica, pois ambas se fundem por imagens de pensamento; ou melhor, como diz Benjamin (2016, p. 16): por “fragmentos de pensamento”. Isso porque, para o autor, os fenômenos podem ser (re)construídos na consciência quando concebidos como imagens. Assim como é a história, que, para ele, “se decompõe em imagem e não em histórias” (2007, p.518). Esse mesmo método é aplicado à compreensão de fenômenos literários tais como Kafka e Proust que, para Benjamin, são grandes modernos construtores de imagens de pensamento [*Bilddenken*]; isto é, autores que escrevem suas obras como se fora grandes mosaicos imagéticos, montados com fragmentos de sonhos, recordações e mitos. Em Kafka²², o grande recurso imagético é a alegoria²³ do mito e “suas criaturas inacabadas, entes em estado de névoa” (BENJAMIN, 2012, p. 153). No caso de Proust, o recurso à imagem decorre do processo de rememoração do autor que está sempre escondido em quadros mentais nem sempre legíveis, estruturados ou conscientes [o que se poderia dizer também do surrealismo]. Sobre esse caráter imagético da memória, faculdade essa que está sempre em processo de construção e não um desfilar cronológico de fatos, pessoas, lugares etc, ele explica no ensaio de 1929,

22 Ver o ensaio de Benjamin: *Frans Kafka: a propósito do décimo aniversário de sua morte*, de 1934. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

23 No ensaio supracitado, assim Benjamin se refere ao caráter alegórico da produção kafkiana: “Mas Kafka é sempre assim; ele priva os gestos humanos dos seus esteios tradicionais e os transforma em reflexões intermináveis. Estranhamente, porém, elas também são intermináveis quando partem de suas histórias alegóricas (*Sinnengeschichten*).” (BENJAMIN, 2012a, p.159)

Sobre a imagem de Proust:

Em vista da tenacidade especial com que as recordações são preservadas no olfato (e de modo alguns odores na recordação) não podemos considerar acidental a sensibilidade de Proust aos odores. Sem dúvida, a maioria das recordações que buscamos aparecem à nossa frente sob a forma de imagens visuais. Mesmo as formações espontâneas de *mémoire involontaire* são ainda imagens visuais, em grande parte isoladas, apesar do caráter enigmático da sua presença. (BENJAMIN, 2012a, p. 50)

Essa forma de percepção benjaminiana acaba se convertendo em método de investigação e análise para os mais diversos objetos de conhecimento; mas não só, pois invade também a exposição do autor. Basta um rápido olhar para a forma da escrita benjaminiana para flagrarmos sua recorrência às imagens de pensamento ao longo de toda obra, mas que talvez encontre sua apoteose nas *Teses sobre o conceito de história*, de 1940, cujas alegorias até hoje são tributárias das interpretações mais diversas de seus estudiosos. Entretanto, um exemplo menos “enigmático” poderia ser o livro *Rua de Mão Única*, de 1928, cuja forma escritural simula uma rua, ou como diz Schöttker (2012b, p. 32): “[...] a figura aqui se converte [...] em ‘figura’, já que os curtos textos se enfileiram como casas em uma rua, através da formatação tipográfica do livro, e são correspondentemente designados (como ‘guichê de achados e perdidos’ e ‘cervejaria’)”. Não por acaso, este livro é escrito na sequência da tese sobre o barroco, o que denota certamente a influência da forma escritural (*Geschriebene*) da alegoria na produção benjaminiana. E não se trata de uma submissão da escrita à imagem, nem desta à primeira, mas de uma relação dialética entre o pensamento e sua forma de expressão que, para o autor, é essencialmente imagética. No estudo do barroco, Benjamin (2016, p. 214) usa uma frase de Cysarz que sintetiza bem o empreendimento alegórico. “Como diz com propriedade Cysarz: ‘cada ideia, por mais abstrata que seja, é cilindrada e transformada em imagem, e essa imagem é depois cunhada em palavras, por mais concreta que seja’”, para depois concluir com uma máxima barroca: “E assim as ideias evaporam para gerar imagens”. Parece residir aí o processo de criação benjaminiana: transformar as ideias em imagens e cunhá-las em palavras.

Essa combinação imagético-textual Benjamin encontra na alegoria, figura retórica própria do barroco, cuja qualidade maior é expressar um

quadro-escritural. E quando ele a reabilita, a partir do *Ursprung*, é porque vê nela muito além de um “modo de ilustração significativa”, mas uma “forma de expressão” (BENJAMIN, 2016, p. 171), cuja característica impressionante é a de “‘transgressão das fronteiras de outro gênero’, que nela é manifesta uma intrusão das artes plásticas na esfera de representação das artes discursivas” (Cohen apud BENJAMIN, 2016, p. 188). Neste sentido, a alegoria torna-se também tropo de pensamento adequado, cujo caráter icônico, indica a abertura de um processo de significação. Sobre esse aspecto, Kothe (1986, p. 19), explica que: “A alegoria é um tropo de pensamento, uma ampliação da metáfora, consistindo na substituição, mediante uma relação de semelhança do pensamento em causa, do qual aparentemente se trata, por outro, num nível mais profundo”.

Assim, penso que em Benjamin, a alegoria²⁴ adquire metodologicamente um *ethos* de gesto semântico, ou seja, um princípio hermenêutico para interpretação dos mais diversos objetos das ciências humanas, principalmente os que estão ligados à textualidade, por isso ele diz que o seu método é de “montagem literária” (BENJAMIN, 2007), cujas metáforas giram em torno de “mosaicos”, “constelações”, “estereoscópios” e outras.

Talvez fosse importante se perguntar pelo porquê de Benjamin atribuir tanta importância à alegoria, na modernidade, apesar das duras críticas feitas a ela pelos modernos, principalmente considerando expressivas figuras, tais como os poetas Goethe e Schiller, assim como o filósofo Schopenhauer. Em resposta, considero que Benjamin vê nela a expressão da fisionomia de uma era, uma era de decadência, quando o eterno e o efêmero disputam a alma dos homens, quando toda uma ordem de referências, ideologias e crenças entram em colapso e em plena contradição com as práticas sociais, lançando o sujeito numa onda de vertigem e perda de sentido da existência. Vem daí sua atualidade, pois tal como o caótico mundo barroco, ela expressa as flagrantes contradições entre as promessas de evolução e progresso e a trágica decadência do gênero humano,

24 Apenas rabisco nesta seção algumas suposições do complexo papel da alegoria na obra benjaminiana. Para aprofundamento e fundamentação mais abalizada, ver: GAGNEBIN, J-M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2013 [Cap. 2. Alegoria, Morte, Modernidade]. Assim como o segundo capítulo do *Ursprung, Alegoria e drama trágico*.

manifestadas nas abissais desigualdades e inomináveis fraticídios praticados em nome da modernidade. Eis aí os motivos de instauração da alegoria:

É o choque entre o desejo de eternidade e a consciência aguda da precariedade do mundo que, segundo Benjamin, está na fonte da inspiração alegórica: “A alegoria se instala mais duravelmente onde o efêmero e o eterno coexistem mais intimamente” [BENJAMIN, 2016, p. 42]. Por isso ela floresce na idade barroca, dilacerada entre os dogmas da fé cristã e a cruel imanência do político, por isso também voltará num Baudelaire, dividido entre a visão de uma ‘vida anterior’ harmoniosa e a de uma modernidade autodevoradora. (GAGNEBIN, 2013, p. 37)

E é também assim que volta num Benjamin que lamenta a atrofia da faculdade mimética, a perda da aura da obra artística, o declínio da experiência e da narrativa numa modernidade claramente solipsista, cujos laços tradicionais entre as pessoas estão cada vez mais em frangalhos, rompendo quaisquer coerências identitárias de sujeitos e instituições. Tal como a autoridade eclesiástica ou teológica encontra sua decadência como guia de retidão moral para o sujeito barroco, num mundo em erosão, também o sujeito moderno desconfia tanto dos deuses das religiões quanto do *deus ex machina* da razão instrumental moderna e suas promessas de felicidade. Mas, contraditoriamente, deambula entre os dois, procurando se encontrar num mundo em ruínas.

Ruína. Eis uma palavra que dá à alegoria o seu ímpeto. Ao mesmo tempo é ruína de um tempo, do sujeito e do objeto. Para o pensamento alegórico, não há mais estabilidade ou um ponto fixo em que o sujeito-autor e o sujeito-leitor possam se segurar para garantir a “certeza” do conhecimento, a não ser experimentar a vertigem de uma significação sempre efêmera e transitória. Neste sentido, a alegoria cava um túmulo para a lógica instrumental, que vê desnudado o sonho de um referente único, de uma conclusão silogística para premissas antes estáveis e racionais, avessa que é a toda ambiguidade e toda pluralência de sentido. Em sentido oposto, vai o pensamento benjaminiano, que não vê fronteiras para o pensamento alegórico. Assim ele se expressa, usando mais uma citação de Herman Cohen: “Mas a ambiguidade, a pluralência de sentidos, é o traço essencial da alegoria; a alegoria, o Barroco, orgulham-se precisamente desta riqueza que equivale a esbanjamento [...] Por isso a ambiguidade entra sempre em contradição com a pureza e a unidade da

significação.” (COHEN apud BENJAMIN, 2016, p. 188). Então, para o pensamento alegórico, esvai-se qualquer pureza de atribuição de sentido, a não ser aquele que o alegorista lhe atribuir. Ao menos, é o que depreendo da longa, mas esclarecedora, passagem de Benjamin (2016, p. 196):

Se um objeto, sob o olhar da melancolia, se torna alegórico, se ela lhe sorve a vida e ele continua a existir como objeto morto, mas seguro para toda a eternidade, ele fica à mercê do alegorista e dos seus caprichos. E isto quer dizer que, a partir de agora, ele será capaz de irradiar a partir de si próprio qualquer significado ou sentido; o seu significado é aquele que o alegorista lhe atribuir. Ele investe-o desse significado, e vai ao fundo da coisa para se apropriar dele, não em sentido psicológico, mas ontológico. Nas suas mãos, a coisa transforma-se em algo diverso e ela torna-se para ele a chave que lhe dá acesso a um saber oculto que ele venera na coisa como seu emblema.

Antes, porém, de tentar uma conversão dessas ideias para o processo de escritura deste livro, penso ser necessária uma discussão não sobre a alegoria, mas sobre o alegorista. No *Ursprung*, Benjamin parece identificar nesta personagem os literatos do barroco e alguns modernos, mas acho que vai além. E para não limitar o alcance da expressão alegórica, é preciso ampliar o raio de ação deste sujeito. Sim, o autor é quem propõe a imagem alegórica, mas diante da cena, o leitor é convidado a coproduzir a obra, ressemantizar e atribuir novos sentidos a ela; aliás, reside aí o paradoxo fundamental da alegoria: ao mesmo tempo em que manifesta a morte do significado, alimenta-se de sua ressignificação; a um só tempo, é efêmera e eterna²⁵. Em última instância, estamos novamente diante do paradoxo do autor, de Barthes (2012), aquele que sobrecodifica, que amontoa linguagens. Ainda neste caminho, Proust já dizia que ao ler, o leitor se converte em leitor de si mesmo, reconstruindo a obra do autor. Diz ele no livro *O tempo redescoberto* [Vol. 7 de *Em busca do tempo*

25 Assim esclarece Jeane-Marie Gagnebin (2013, p. 35-38): “O símbolo é, ao mesmo tempo, instantâneo e eterno nesta instantaneidade, enquanto a alegoria – pensemos por exemplo na Melancolia de Düher – continua tributário de um desenvolvimento no tempo que afeta tanto sua construção quanto sua compreensão e acarreta seu envelhecimento histórico. [...] Ela não tenta fazer desaparecer a falta de imediatividade do conhecimento humano, mas se aprofunda a cavar esta falta, ao tirar daí imagens sempre renovadas, pois nunca acabadas. [...] É na historicidade e na caducidade das nossas palavras e das nossas imagens que a criação alegórica tem suas raízes.”

perdido]: “Na realidade, todo leitor é, quando lê, leitor de si mesmo. A obra não passa de uma espécie de instrumento ótico oferecido ao leitor a fim de lhe ser possível discernir o que, sem ela, não teria certamente visto em si mesmo” (PROUST, 1995, p. 184). Visto assim, o alegorista é tanto o autor quanto o leitor, mas é o primeiro que oferece aquele instrumento ótico que deflagra o olhar alegórico. Entretanto, devido à plurivalência semântica da alegoria, penso que esse instrumento deva se parecer mais com um caleidoscópio multiplicador de imagens em movimento.

Depois desta longa exposição [que será retomada em outros momentos do texto] sobre o papel metodológico ocupado pela alegoria no pensamento benjaminiano, posso falar das intenções em seguir tal caminho tortuoso e desviante com relação às narrativas das egressas da educação a distância que coproduziram essa pesquisa.

Para começar, chamá-las de coprodutoras não é nenhuma metáfora, pois foram elas que produziram as narrativas que utilizo no trabalho. Neste ponto, já produziram alegorias, pois entre o que vivenciaram no seu processo de formação e o que contaram, há toda uma montagem fragmentária de imagens provenientes de memórias, impressões, sentimentos etc. que, ao final, compõem um quadro narrativo autobiográfico, nem sempre nítido, como ruínas de um acontecimento. Em seguida, aquele que recolheu esses fragmentos ressignifica a paisagem de tal forma a produzir novas alegorias, por sua vez, montando novo mosaico, provocando novos significados e criando novas imagens.

Se por um lado, no escopo desta tese, a narrativa se torna a mediação hermenêutica por excelência, por outro, a alegoria é sua forma de expressão, não somente enquanto figura retórica, mas como gesto semântico. Isso porque o que é dito em cada narrativa, sendo ontologicamente alegórico, sempre quer ou pode dizer outra coisa. E pelas mesmas razões as grandes narrativas estão sempre aí, tributárias de outras significações, justamente porque é impossível determinar seu sentido último.

Por meu turno, posso apenas esboçar parcas imagens dos voos das fênix, a quem alegoricamente nomeiei as egressas. Esses voos são metáforas de travessias de suas identidades ao longo da formação no curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UEDESC.

Longe, muito longe de quaisquer impossíveis verificações de transformações psicológicas de *selfies* ou fatos que comprovem que tal formação tenha alterado suas personalidades, o que posso fazer é tentar, de alguma forma, transformar em imagens as narrativas que me contaram, tentando escriturar visualmente uma revoada de singularidades.

Considerando que não é tarefa fácil levar a cabo tal intenção, deixo em suspenso se as travessias de identidades das fênix podem ser vislumbradas como uma imagética do pássaro mitológico.

Para tanto, no capítulo terceiro, continuo problematizando a discussão teórico-metodológica, assim como apresento ao leitor as alegorias de identidades das coprodutoras da pesquisa.



3

Egressas da EaD:
a Fênix e suas
identidades

O que acabo de escrever é falso. Verdadeiro. Nem verdadeiro nem falso, como tudo o que se escreve sobre os loucos, sobre os homens.
(Sartre, 1978)

No livro *As palavras* [1964/1978], de Jean Paul Sartre, do qual retiro essa instigante epígrafe, o filósofo existencialista avalizou o papel da narrativa na constituição da identidade pessoal, contando sua própria autobiografia. Essa tendência já é enunciada no livro *A náusea* [1938], no qual ele diz que “[...] um homem é sempre um narrador de histórias: vive cercado das suas histórias e das de outrem, vê tudo quanto lhe sucede através delas; e procura viver a sua vida como se estivesse a contá-la” (SARTRE, 2000, p.25). Nesta fala, percebo ao menos três funções da narrativa, que estão no cerne do verbo latino “narro”, de onde provém esta palavra: contar alguma coisa; conhecer alguma coisa; inventariar alguma coisa. Essa tríade informa que todo aquele que *conta* uma história, *inventaria* todo um enredo de experiências e compartilha com sua comunidade de ouvintes algo *conhecido*. Evidentemente que neste inventário há muito do “inventar”, do jogo de cena que uma boa narrativa traz consigo. Por isso, defendo que toda narrativa é essencialmente alegórica, já que as histórias contadas passam inevitavelmente pelos filtros conscientes e inconscientes do prosador, abrindo um vasto leque de significações tão amplos quanto as possibilidades hermenêuticas dos seus intérpretes. Assim explica Jeane-Marie Gagnebin (2013, p. 30), acerca da abertura do texto alegórico:

Como bem demonstrou Peter Szondi, a interpretação alegórica nasce da distância histórica que separa os leitores do texto literal [...] inaugurando o gesto da hermenêutica moderna (em particular desde Schleiermacher), elas vão deslocar [escolas cínica e estoica] a responsabilidade de determinar o sentido certo: daqui em diante, esta caberá à leitura, não mais à escrita.

Parece que, no fim das contas, entre o que foi narrado, pelas sutilezas da alegoria, e o que fez sentido para o(s) ouvinte(s), há um mar de significações. Isso me faz lembrar aqui do “paradoxo do leitor”, que Roland Barthes inventou no seu famoso livro *Rumores da língua* [1984]. Embora ele esteja falando ao leitor, serve também para o intérprete de todo texto, pois tal paradoxo consiste no fato de que ler é muito mais do que decifrar palavras, letras e sentidos, é

principalmente sobrecodificar, porque “[...] o leitor é tomado por uma inversão dialética: finalmente, ele não decodifica, ele sobredecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia” (BARTHES, 2012, p. 41).

Esse interregno serve tão somente para dizer o quanto é difícil contar uma história. Quanto rumor há nessa língua? Ainda mais quando a história é de segunda mão, pois já não conto aqui histórias minhas, mas de egressas da Pedagogia a distância. E, ao mesmo tempo em que gostaria de me manter fiel aos seus relatos, vou eu mesmo sobrecodificando o que disseram pela distância que nos separa. De tal modo que me reservo ao direito de evocar o texto em epígrafe, de Sartre, me virando entre o verdadeiro e o falso da contação sobre os voos que as fênix alçaram em suas travessias de identidade.

Histórias que merecem ser contadas!

Preparando o voo da fênix

El fénix es una montura de los Inmortales... símbolo del alma universal de Osiris que se crea sin fin por sí misma, mientras duran el tiempo y la eternidade.
(Jean Chevalier, 1986)

Segundo Antony Giddens (2002), a reflexividade do eu na modernidade tardia é construída a partir de sistemas especializados¹ que constroem

1 Para Giddens (2002), o esvaziamento de tempo e espaço na modernidade provoca mecanismos de “desencaixe” das instituições sociais e das experiências individuais, desencadeando o “descolamento” das relações sociais dos contextos locais e suas rearticulações através de partes indeterminadas do espaço-tempo. Esses mecanismos são característicos da modernidade tardia e são compostos por fichas simbólicas e sistemas especializados. Fichas simbólicas são meios intercambiáveis em diversos contextos, tais como o dinheiro, cartas de crédito, contratos etc. Já os **sistemas especializados** são sistemas de conhecimento especializados que permitem a construção da reflexividade pessoal e institucional. Esses sistemas não se limitam ao conhecimento científico, mas podem advir de múltiplos meios que informam o sujeito e lhe permitem tomadas de decisões. Enquanto sistema de conhecimentos, a EaD utiliza múltiplos meios formativos e desencadeia importantes deslocamentos espaço-temporais do processo educacional. Ver mais em: GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. p.17-26.

um certo arcabouço teórico-prático capaz de sustentar decisões do sujeito em um “mundo em disparada” (2002, p.22). Assim, gosto de pensar na educação a distância atualmente como um importante sistema especializado, pois na medida em que insere o sujeito em um processo de ensino e aprendizagem que subverte o clássico tempo-espaço de formação, provoca deslocamentos identitários e amplia possibilidades reflexivas do sujeito diante de si e do mundo. Na medida em que se estabelece enquanto sistema especializado estruturado para a formação, a EaD se apresenta no cenário atual como um importante mecanismo de “segundas chances” (GIDDENS, 2002, p.17), de travessia e passagem de um estilo de vida a outro. Deste ponto de vista, a EaD pode ser vista como limiar, como uma imensa zona de intercâmbio de experiências de vida, como um lugar-entre; entre os sujeitos e suas diversidades, entre o sujeito e as possibilidades da descoberta de uma outra consciência de si, entre um processo formativo e outro.

Neste contexto, suas narrativas são também zonas-limites. Cada narrativa, por ser limiar, atrai pelo que promete, mas se nega a um sentido único e final; é apenas fragmento, cujo sentido é perseguido pelo método que é de montagem, “montagem literária”, diria Benjamin (2007, p. 502). Por outro lado, colher os fragmentos é tentar remontar as ruínas de um monumento legado à posteridade, reconstruindo pelo gesto semântico da intenção alegoria os “restos de um mundo que já foi e já se foi”, mas que são “presentificados e presenteados a presentes posteriores” (KOTHE, 1986, p.75-76).

Sobre essa intenção, declara Benjamin:

Aquilo que é atingido pela intenção alegórica é arrancado aos contextos orgânicos da vida: é destruído e conservado ao mesmo tempo. A alegoria agarra-se às ruínas. É a imagem do desassossego petrificado. O impulso destrutivo de Baudelaire não está nunca interessado na eliminação daquilo que lhe caiu nas mãos. (BENJAMIN, 2017, p. 163)

Para este autor, a apropriação alegórica significa cristalização imagética do mundo, arrancando-o do seu contexto vital para permitir outras significações. É como uma fotografia do objeto, que ao mesmo tempo o destrói e conserva na sua essência. Eis aí a imagem benjaminiana como “dialética da imobilidade” (BENJAMIN, 2007, p. 505), cuja função metodológica é de destruição-salvação

do fenômeno ou sua petrificação, como se pode depreender da citação acima.

Apesar de longa, vale a transcrição dos fragmentos das *Passagens* nos quais Benjamin descreve melhor esse desviante método alegórico de interpretação fenomenológica:

Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os. [N 1a, 8]

[...] Isto é: erguer as grandes construções a partir de elementos minúsculos, recortados com clareza e precisão. E, mesmo, descobrir na análise do pequeno momento individual o cristal do acontecimento total. [N2, 6]

[...] Que o objeto da história seja arrancado, por uma explosão, do *continuum* do curso da história é uma exigência de sua estrutura monadológica. Esta torna-se visível apenas no próprio objeto arrancado. E isso ocorre sob a forma da confrontação histórica que se constitui o interior (e, por assim dizer, as entranhas) do objeto histórico e da qual participam em uma escala reduzida todas as forças e interesses históricos. Graças a sua estrutura monadológica, o objeto histórico encontra representada em seu interior a própria história anterior e posterior. [N 10, 3]. (BENJAMIN, 2007, p. 502,503 e 517)

Neste último fragmento, pertencente à chamada “fase tardia”² das *Passagens*, Benjamin retoma o fundamento que havia apontado no *Ursprung* acerca da estrutura monadológica do fenômeno estudado [naquele caso, o drama trágico alemão], na medida em que ele é arrancado do curso linear da história para, em escala reduzida, representar, como num *close up* imagético, toda pré e pós história do fenômeno. Isso porque, para ele, o pensamento é ao mesmo tempo movimento e imobilização, e “ [...] onde ele se imobiliza numa constelação saturada de tensões, aparece a imagem dialética. Ela é a cesura no movimento do pensamento [N 10a, 3]” (BENJAMIN, 2007, p. 518). E praticamente repetindo um

2 A “fase média” corresponde aos fragmentos do *Livro das Passagens* (*Das Passagen-Werk*) escritos por Benjamin entre junho de 1935 a dezembro de 1937, conforme organização da editora alemã Suhrkamp (1982). A fase inicial corresponde ao período de 1928 a junho de 1935, e a fase tardia ao período de dezembro de 1937 a maio de 1940.

aforismo das *Teses sobre o conceito de história* [Tese XVII]³, reitera: “Onde se realiza um processo dialético, estamos lidando com uma mônada” (2007, p. 518).

Mas o que seria uma mônada? Ou, mais precisamente: o que seria ela na investigação das narrativas dos sujeitos que estudamos nesta tese?

A mônada é uma imagem dialética benjaminiana das mais importantes que se apresenta em diversos de seus textos principais. E, mesmo onde não é nomeada, sua recorrência deriva do próprio método, tal como na *Rua de mão única* ou na *Infância em Berlin por volta de 1900*, ambos compostos por fragmentos de imagens imobilizadas pelo autor, contendo, em cada uma, todo um universo de significações.

Talvez para justificar no *Ursprung* sua recorrência aos pormenores, ao que é minúsculo e disperso, e por consequência o uso de autores considerados “menores” do barroco alemão, Benjamin retoma a ideia de mônada do filósofo idealista e matemático Leibniz, autor de *Monadologia*, um pequeno tratado de metafísica, escrito em 1714. Porém, assim como fizera com Platão no *Prólogo*, retorça o idealismo de modo a servir de anteparo ao historiador materialista, dando ênfase ao aspecto histórico, por assim dizer ontológico de cada fenômeno estudado. Daí que a mônada benjaminiana, por conta da amplificação desta imagem, não pode ser confundida com a mônada leibniziana. No segundo, a mônada se refere a uma origem em si das coisas, enquanto natureza substancial e essencial do ser [como *ser-em-si*]; no segundo, trata-se do produto de um longo desenvolvimento histórico-social que tem sua pré e pós-história mundana e antropológica. Em Leibniz, a monadologia resulta nos infinitesimais nunca alcançados, a não ser pela matemática, na consciência, tal como no legado platônico. Em Benjamin, entretanto, as mônadas são imagens da história imobilizadas, sacadas do tempo vazio e homogêneo e do pensamento, para representar uma ideia acerca do universo, unindo a um só termo, no fenôme-

3 Essa citação sintetiza o conteúdo da Tese XVII, como se pode ver neste breve excerto: “Pensar não inclui apenas o movimento dos pensamentos, mas também sua imobilização. Quando o pensamento para, bruscamente, numa constelação saturada de tensões, ele lhe comunica um choque, através do qual ela se cristaliza numa mônada. O materialista histórico aproxima-se de um objeto histórico somente quando ele o confronta enquanto mônada. Nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos[...]”. (BENJAMIN, 2012a, p. 251).

no, sua ideia e representação [exposição] por meio de uma imagem exemplar, “[...] que retêm a extensão do tempo na intensidade de uma vibração, de um relâmpago, do *Kairos*” (GAGNEBIN, 2013, p.80, grifo no original). Segundo sua própria definição:

A ideia é uma mônada. O ser que nela penetra com a sua pré e pós-história mostra, oculta na sua própria, a figura abreviada e ensombrada do restante mundo das ideias, tal como nas mônadas do *Discurso sobre metafísica*, de 1686. [...]

A ideia é uma mônada – isso significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A tarefa imposta à sua representação é nada mais nada menos que a do esboço dessa imagem abreviada do mundo. (BENJAMIN, 2016, p. 36-37)

Ainda, segundo Benjamin, em paralelo ao projeto metodológico de construção fragmentária da monadologia do século XIX, cujo objetivo era expressar a fisionomia de uma época, segue uma ambição pedagógica: a educação do olhar prismático daquele que se propõe a interpretar fenômenos da área de humanidades. Diz ele que é preciso: “Educar em nós o médium criador de imagens para um olhar estereoscópico e dimensional para a profundidade das sombras históricas” (2007, p. 500).

Entretanto, penso que aquele que olha para o prisma tem que desviar o olhar, aqui e ali, para que a mudança no ângulo de visão possa fazer luzir o cristal e, com isso, retribuir a refração na retina. Neste caso, o método, como já vimos anteriormente, procura sempre o desvio [*Umweg*]⁴ e o olhar é sempre para-doxal, que procura ir além do senso comum para fazer brilhar algum “conteúdo de verdade”, pois “a imagem dialética é uma imagem que lampeja” (BENJAMIN, 2007, p. 555); mas o relampejar se dá de forma prismática, em muitas direções, o que obriga o pesquisador a conservação de um olhar atento, multifário e plural.

Penso que cultivar esse olhar estereoscópico e dimensional para o objeto de estudo desta tese, a identidade de egressas da EaD e suas travessias, signifi-

4 No fragmento N1,2 das *Passagens*, Benjamin reitera esse pressuposto metodológico: “O que são desvios para outros, são para mim os dados que determinam minha rota. – Construo meus cálculos sobre os diferenciais de tempo – que, para outros, perturbam as ‘grandes linhas’ da pesquisa” (2007, p. 499).

ca voltar a atenção para as suas narrativas, tentando imobilizar, numa imagem dialética, o curso de seu desenvolvimento, e vasculhar, nestes fragmentos, as mônadas que possam expressar um mundo de significações fenomênicas. De acordo com a proposta benjaminiana, o olhar que incide sobre as narrativas precisa ser ao mesmo tempo estereoscópico e dimensional. A junção destes dois aspectos aponta para a configuração de uma visão tridimensional da matéria (do grego *stereós* – sólido), que não se limita à superficialidade do plano, mas avança nas profundidades de suas sombras. Ou seja, trata-se de um olhar que se propõe a escavar os interiores da “figura ensombrada do restante do mundo”. Este é um olhar também dimensional, ou melhor, multidimensional, porque é configurado [montado] a partir de fragmentos, retalhos, restos de significados. A analogia metodológica benjaminiana é a tarefa do arqueólogo, cujo trabalho de escavação consiste em fuçar nas diversas camadas sedimentadas e fazer relampejar a constelação de significados que irradiam do objeto. No caso do objeto literário [livros, poemas, narrativas etc.], “[...] o texto é o trovão que segue ressoando por muito tempo” (BENJAMIN, 2007, p. 499). Se interpreto bem essa metáfora, antes do trovão, surge o clarão do relâmpago, porque a luz viaja mais rápido do que o som. Entretanto, mesmo sendo poderosa e colossal, a força do raio se esvai num átimo, enquanto que o som do trovão segue ressoando e assombrando com seu rugido. Por isso, lembrando Ricoeur, a questão é sempre essa “coisa do texto”: essa coisa que ecoa no tempo e produz miríades de rumores. O eco do texto, enquanto obra artística, pode ser concebido então como mônada⁵, como instante decisivo, da imobilização de uma imagem total do mundo em miniatura.

Adorno, que empresta de Benjamin essa mirada leibniziana, no livro que não por acaso tem o sugestivo nome de *Prismas* [1962], argumenta que a obra literária pode adquirir aquela propriedade da lanterna mágica e iluminar todo um universo a partir de uma luz monadológica, ainda que sem janela, que reúne dialeticamente a parte e o todo. Assim ele explica: “La mónada sin

5 “A obra de arte é o resultado do processo tanto quanto este mesmo processo se encontra em repouso [...] ela é uma mônada: centro de forças e coisa [*Ding*] ao mesmo tempo”. Ver: ADORNO, T. *Teoria estética*. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 273.

ventana prueba ser *lanterna mágica*, madre de todas las imágenes, como en Prust y en Joyce. Aquello sobre lo qual se levanta la individuación, aquello que ella recubre y da de sí, es comum a todos [...]” (ADORNO, 1962, p. 166).

Seguindo esse plano, as narrativas das protagonistas desta pesquisa serão fragmentadas e transformadas em mônadas⁶, “que são centelhas de sentido que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis” (ROSA et al., 2011, p. 203). De acordo com essa concepção (GALZERANI, 2013; ROSA et al., 2011; FRANÇA, 2015), as narrativas, inspiradas em Walter Benjamin, são mundos vividos em miniatura que resguardam uma complexa relação com o todo de um tempo histórico, assim como as miniaturas benjaminianas [o *flanêur*, a prostituta, o jogador, o dândi, o romance moderno etc.] encarnam a totalidade de um século e as fantasmagorias de uma era – o capitalismo.

Neste caminho, procuro construir imagens monadológicas a partir das narrativas das egressas da EaD, sugerindo que podem haver travessias de identidade neste processo de formação. Ainda que possamos apenas vislumbrar uma zona limiar (*Schwelle*) desses cruzamentos, as mônadas arrancadas fragmentariamente das narrativas talvez possam, de alguma forma, provocar aquilo que Benjamin via nos surrealistas, uma “iluminação profana”⁷, um instantâneo relampejar dos inúmeros significados das passagens dessas guerreiras-mulheres pela educação a distância.

6 Tributo esse *insight* da interpretação de narrativas como mônadas ao “Seminário Especial: Produção de conhecimentos históricos em Walter Benjamin”, sob responsabilidade do Prof. Dr. Elison Antonio Paim e ministrado pela Prof^a. Dra. Cyntia Simioni França- Universidade do Norte do Paraná, realizado entre os dias 12 e 13 de julho de 2017, no PPGE-UFSC. Foi aí que tomamos contato com a produção de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) – FE/UNICAMP.

7 Benjamin se refere à visão surrealista do mundo como um tipo de iluminação que corresponderia à criação de imagens fragmentadas do mundo, tal como uma revelação ou um *flash* de conhecimento. Mas, ao contrário da iluminação religiosa, destaca o seu caráter material e mundano, por isso se tratar de uma “iluminação profana”. No ensaio “O surrealismo” [1929], ele diz: “A superação autêntica e criadora da iluminação religiosa, porém, certamente não se dá através do narcótico. Ela se dá numa *iluminação profana*, de inspiração materialista e antropológica, à qual o haxixe, o ópio, entre outros, podem servir de propedêutica (embora perigosa. E a propedêutica das religiões é mais rigorosa)”. (BENJAMIN, 2012a, p. 23, grifos do autor).

Conforme apresento no frontispício, a imagem-alegoria que percorre como fio condutor da escavação, enquanto empreendimento hermenêutico, será a lendária fênix. E como disse acima, a alegoria não surge como mero adorno, mas como tropo de pensamento (KOTHE, 1986) e forma de expressão (BENJAMIN, 2016) da ideia. Para os fins deste livro, a fênix é a expressão da ideia de cada travessia, de cada câmbio de identidade; cada uma encarna tanto o voo solitário e fragmentário de um pássaro-egressa, quanto a revoada coletiva e universal de todas.

Colocada a questão deste modo, para tentar ao menos indicar as tais travessias de identidade, como já disse, sirvo-me da alegoria, porque nela, como o prefixo *allo* indica, há sempre um outro sentido possível no que se pode dizer ou no que foi dito. Como bem lembra Flávio Kothe (1986, p.75), trata-se de um “[...] dizer que presentifica o outro, em que o outro se torna presença”. E também como remete o sufixo *agorein*, a questão que se impõe é o esforço hermenêutico de compreensão discursiva, do dizer, que é sempre aberto e polifônico. Admitir o uso metodológico da alegoria é buscar outros sentidos do texto que não só são possíveis, quanto desejáveis; ao mesmo tempo, é uma recusa do sentido único do que é dito; é peneirar sempre novas imagens, abrindo-se para uma multiplicidade semântica impossível de se encontrar na interpretação literal.

Assim, cada enunciado alegórico [imagens] evocado nos discursos das entrevistadas aparecem no cenário desta pesquisa para anunciar uma certa vertigem do sujeito contemporâneo, cuja identidade vai se construindo a partir da sua reflexividade no mundo, em meio às instabilidades que o oprimem e as oportunidades que encontra. Penso ser sempre um caso de segundas chances (GIDDENS, 2002), segundas oportunidades, em que as experiências da vida reclamam por (re)significações identitárias e (re)construção dos vários *selfies* contemporâneos. Isso porque, como disse Benjamin (2016, p. 242): “A alegoria instala-se de forma mais estável nos momentos em que o efêmero e o eterno mais se aproximam”.

Voltando ao título do capítulo, as mônadas que apresentamos são evidentemente imagens limiares, um pequeno portal de entrada para singularidades tão complexas. O que tentamos aqui é apenas um flash imobilizador,

um desvio de olhar, pois o conhecimento não é mais do que uma fagulha, o clarão de um relâmpago que mesmo sendo tão potente e intenso, é tão breve quanto passageiro. Benjamin (2007, p. 499) afirmou que: “O conhecimento existe apenas como lampejo”, e quem dera ter a felicidade de apreender alguma luminescência do brilho dos voos das fênix que tentamos fotografar.

Das fênix-mônadas: o nome como substantivo próprio

A Fênix é então um Instante, um Instante do Poético.

Não se descreve o que surge.

O gênio do poeta está em provocá-lo.

(Bachelard, 1988)

Tenho a impressão que um dos dilemas daqueles que se propõem a trabalhar com narrativas é sempre a nomeação, já que precisamos identificar, pelo nome, o sujeito do enunciado. Mas como atribuir um nome ao sujeito que se autoenuncia? Como atribuir ao outro um pseudônimo, um apelido, um codinome, sem invadir sua subjetividade? Parece que o impasse consiste precisamente em nomear sem ser heteronômico, sem simplificar a substantividade do nome próprio.

Benjamin também se deu conta deste conflito já na primeira versão do texto das *Passagens*, nas chamadas *Passagens Parisienses*⁸, onde estão as notas seminais desta imensa e inacabada obra, e nos três últimos fragmentos⁹ ele discute essa questão. Dando uma tonalidade shakespeariana ao dilema, ele se pergunta no fragmento Q° 1:

8 As *Passagens Parisienses* (I) são as primeiras coleções de fragmentos de Walter Benjamin para o projeto do livro. Na edição brasileira, uma nota de Rolf Tiedemann [organizador alemão da edição de *Das Passagen-Werk*, de 1982], explica: “Estes 405 fragmentos, de <A° 1> a <Q° 25>, representam o texto fundador das *Passagens*. As siglas com ‘cotovelos’ <...> são do editor alemão; trata-se de uma classificação meramente serial, sem conotação semântica, de textos surgidos em ordem espontânea” (BENJAMIN, 2007, p.903).

9 Para uma melhor compreensão do significado destes fragmentos ver o primeiro capítulo do livro *Limiares sobre Walter Benjamin*, de João Barrento, intitulado “Walter Benjamin: o nome e a experiência”, cujas profundas reflexões nos ajudaram a compreender essas passagens benjaminianas. Ver: BARRENTO, J. *Limiares sobre Walter Benjamin*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

Sou aquele que se chama W.B.? Ou chamo-me simplesmente W.B.? De fato, eis a pergunta que nos inicia no segredo do nome e ela está formulada com muita propriedade num “fragmento” póstumo de Hermann Ungar: “O nome está ligado a nós ou estamos nós ligados a um nome?” (BENJAMIN, 2007, p. 949).

E mais adiante, no fragmento Q° 24, ratificando que não se trata de uma questão retórica ou superficial, mas sim ontológica e substantiva, retoma e elucida o questionamento ao final da série de notas destes primeiros 405 fragmentos:

Sou eu aquele que se chama W. B. ou simplesmente chamo-me W. B.? Eis os dois lados da mesma moeda. O reverso, porém, está gasto, enquanto o verso possui traços nítidos. Esta primeira versão faz ver que o nome é objeto de uma mímesis. De fato, faz parte de sua natureza singular não se mostrar no que virá, e sim somente no ocorrido, o que quer dizer: no que foi vivido. O hábito de uma vida vivida: é isso que o nome preserva e também preestabelece. Ademais, com o conceito de mímesis já se diz que o domínio do nome é o domínio da semelhança. E como a semelhança é o *órganon* da experiência, isto significa: o nome só pode ser reconhecido nos contextos da experiência. Apenas neles identifica-se sua essência linguística (BENJAMIN, 2007, p.952).

Eis, então, a questão: a capacidade mimética e portadora de experiência que o nome carrega consigo. Certamente, o nome que nos é atribuído é o reverso de uma efígie já desgastada, instrumental, seja no uso familiar, nos círculos de amigos ou nas lides da burocracia oficial (a cédula de identidade, o CPF, o registro funcional etc.), por assim dizer, um nome em letra minúscula. Na outra face, está o seu substrato mimético: ao que o nome se assemelha, o que ele carrega de substância, o que o torna um substantivo próprio. Benjamin coloca em cena um problema ontológico dos mais complexos, pois se trata de definir o ser em sua plenitude, e sua solução passa não pela simples nomeação acidental, mas por aquilo que o essencializa: a experiência. O ser não é o que se diz dele, mas o que ele realmente é do ponto de vista mimético, do que se pode assemelhar às suas experiências vitais. Somente se compreende o ser em suas similitudes, pelo que foi afetado em “contextos da experiência”, pelo que coincide consigo próprio. Parece residir aí a razão do nome próprio, da letra maiúscula no nome. Assim, a expressão, “sou aquele que se chama”, está carregada de uma trajetória de experiência, de um acumulado de vida ao qual está ligado um nome, uma identidade; enquanto que “chamo-me simplesmente

te”, é um nome vazio, sem consistência, sem ter com o que se identificar; enfim, não é o ser que se liga a um nome; ao, contrário, é o nome que se liga à substância de um ser vivido.

O “chamar-se simplesmente” é próprio da pobreza de experiência que marca a vida na modernidade capitalista, tão bem analisada por Benjamin em diversos trabalhos¹⁰. E tem a ver com a velocidade, com a pressa do tempo cronológico, com o choque, com a falta de tédio que, como disse Benjamin (2012a, p. 221), “[...] é o pássaro onírico que choca os ovos da experiência”. O advérbio “simplesmente” indica o domínio das meras vivências [*Erlebnis*] superficiais, não havendo no que se demorar, por isso também não se pode esperar a fecundação ovular das experiências que produzem correspondências [mímesis], invisibilizando o nome, que reside no “domínio da semelhança”.

Procurar pelo ser, é procurar por suas identificações, por sua identidade [do latim *identitas*, “o mesmo”], pelo que é igual a si mesmo, pelo que o substancializa. Como já vimos, segundo Benjamin, a essência do ser é o seu “conteúdo de verdade” (*Wahrheitsgehalt*) e, no caso do nome próprio, esse conteúdo só pode ser apreendido em contextos de *erfahrung*.

E quanto aos nomes próprios das fênix, cujas narrativas apresentamos neste livro? Afinal, são aquelas que se chamam fênix ou simplesmente chamam-se fênix?

Deixo a resposta para elas mesmas, na medida em que, no final de cada entrevista, cada participante escolheu uma palavra ou locução que representasse sua travessia de formação no curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Mesmo de forma involuntária¹¹, o entrevistador parece ter despertado nas narradoras um “dom” ancestral, que Benjamin (2012a, p. 117-123) chamou de “faculdade mimética”, isto é, “a capacidade suprema de produzir semelhanças”.

10 Para citar alguns, além do livro das *Passagens: Experiência e pobreza*, de 1933, e *O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*, de 1936.

11 No período de realização das entrevistas, não havia conjecturado a possibilidade de explorar melhor a relação entre a função mimética e as narrativas de experiência das participantes da pesquisa, por isso trato agora essa minha ação involuntária como uma “semelhança não sensível”, decorrente das “incontáveis semelhanças das quais não temos consciência” (BENJAMIN, 2012a, p. 118).

Então, nada mais significativo do que chamá-las pelo nome próprio com que se autoidentificaram: Gratidão, Revolução, Conquista, Progresso, Formação, Transformação, Conhecimento, Perseverança, Ressignificação e Superação. Estes são nomes em letra maiúscula, substantivados pela matéria de suas experiências e sob domínio da mimesis, da correspondência, do “hábito de uma vida vivida” (BENJAMIN, 2012a, p. 118), de uma identificação consigo mesmas.

Ainda inspirado em Walter Benjamin¹², considero que a tarefa do pesquisador pode ser comparada à do astrólogo¹³, que procura no zodíaco o instante decisivo do nascimento, imobilizando numa imagem especular a configuração do sujeito na ordem do universo. Sobre isso, diz ele:

Isso evoca outra particularidade na esfera do semelhante. Sua percepção, em todos os casos, está ligada a um relampejar. Ela passa voando, e, embora possa ser recuperada, não pode ser fixada, ao contrário de outras percepções. Ela se oferece ao olhar de modo tão efêmero e transitório quanto uma constelação de astros. A percepção das semelhanças, portanto, parece estar vinculada a um momento temporal. (2012a, p. 119)

Cabe, portanto, ao pesquisador-astrólogo, perceber e flagrar as semelhanças sensíveis e não sensíveis, a mímese, do nome e da experiência. Penso que encontramos aqui novamente a monadologia, sob outra roupagem, e a tarefa que se impõe é imobilizar o instante decisivo em que o fragmento de experiência de cada fênix trace correspondências com o conjunto zodiacal pesquisado, quando ele vira mônada e lampeja o todo por sua ínfima parte.

Retomando a epígrafe de Bachelard, se a fênix é um instante do poético, cabe à *poiésis* [do radical *poiein* – criação] imaginar o que ela pode ser e surgir.

Eis a provocação que me deve ocupar daqui em diante.

12 Considero mesmo um risco colocar aqui em diálogo um dos textos que considero mais profundos e o mais hermético que encontrei em Walter Benjamin: *A doutrina das semelhanças*, escrito em 1933. A esse “obscuro” ensaio retornei várias e várias vezes para tentar encontrar algum vislumbre de compreensão. Esse é um daqueles textos da literatura universal em que o leitor tem que se demorar muito para não sair de mão vazias. São apenas seis páginas, mas que se desdobram em dezenas ou centenas de outras, tanto pela reincidência no texto quanto pela recorrência obrigatória a outras obras. Fica em aberta a questão se valeu o risco.

13 “A conjunção de dois astros, que só pode ser vista num momento específico, é observada por um terceiro protagonista, o astrólogo. Apesar de toda precisão dos seus instrumentos de observação, o astrônomo não consegue igual resultado” (BENJAMIN, 2012a, p. 119).

Pronto para o voo: o que o nome-mônada preserva e preestabelece

A poesia é a fênix do instante. Nasce e renasce. É o 'instante do poético'. Assim serão tantas as fênix, quanto os poetas que, em cada página, deixam o odor do 'arômata'. (Bachelard, 1961)

Diz a lenda que após sua morte a fênix ressurge com mais força e esplendor. Mais ou menos isso que ocorre conosco todos os dias no cotidiano tumultuado da contemporaneidade. Assim como em cada dia vivido, em cada vida vivida, há um acúmulo de experiências que se chocam com nossas referências identitárias, irrompendo novos sentidos para a existência, obrigando-nos “a tarefa de estabelecer um novo sentido do eu, um novo sentido de identidade” (GIDDENS, 2002, p.18). Essa parece ser bem a condição do sujeito atual, cuja “solidez” da identidade tradicional é posta à prova a todo instante. Penso que cabe bem aqui a alegoria da fênix, que renasce das próprias cinzas, pois parece que atualmente as pessoas vivem ondas sistemáticas de incertezas e instabilidades, tendo que lidar com sistemas de autorreferência contínuos que, ao final, não são mais do que um jeito de estar no mundo, de habitá-lo e de atuar com e sobre ele. De modo que viver a contemporaneidade é correr o risco de travessias contínuas, assim como fizeram as fênix, das quais ousou estilhaçar as narrativas para imobilizar, aqui e ali, miniaturas de significados de um lindo, tortuoso, sofrido, alegre... percurso de formação de pedagogas.

Convido, então, o leitor a fruir comigo algumas dessas mônadas, que não são mais do que imagens alegóricas, de caráter arbitrário e histórico (BENJAMIN, 2016), escolhidas não por sua importância ou representatividade, mas por um certo brilho que respondeu ao olhar do pesquisador. Os títulos são meros recursos estilísticos e, assim como os comentários não têm intenção explicativa, tratam-se apenas de impressões ou, talvez, intuições de como as miniaturas de sentido possam fagulhar aspectos especulares que, de alguma forma, tem a ver com a educação a distância. Mas, como em todo domínio alegórico, cuja características principais são a ambiguidade e o duplo sentido,

cabem aqui tantas interpretações quantas o alegorista puder envidar, pois “[...] na construção alegórica, as coisas olham para nós sob a forma de fragmentos” (BENJAMIN, 2016, p. 198) e cada um pode ser atingido por esses estilhaços. O que trouxemos aqui, são meros fragmentos de fragmentos, palavras já sem força, como as do poema de Franz Knesebeck, que Benjamin põe como epígrafe de um dos capítulos do seu livro sobre o barroco alemão:

*Vós, palavras já sem força, sois fragmentos fragmentados,
Pálidos jogos de sombras; dissipai-vos, isolados;
Casadas a uma imagem, já entrada vos daremos,
Se um símbolo mostrar o oculto que não vemos.*¹⁴

O esforço de escrita aqui é trazer ao leitor alguma emanção daquele “arômata” de que falou Baudelaire, alguma fragrância que pode emergir do fogo-fátuo [*ignis fatuus*], que provoca ambigualmente destruição e regeneração do pássaro sagrado.

Assim, convido à contemplação das mônadas que escolhemos para traçar algumas rotas [dentre inúmeras possíveis] das travessias de identidade de um grupo de egressas do curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UEDESC. E para situar o leitor sobre as personagens em questão, apresento inicialmente algumas informações biográficas para ajudar na construção da imagem de cada fênix.

FÊNIX-GRATIDÃO: a força exemplar do querer

Gratidão tem 46 anos, dois filhos, e se formou no ensino médio em 2004. Depois de ficar sete anos sem estudar, reiniciou os estudos em 2011 e se formou em Pedagogia no ano de 2015. Fez o ensino médio no CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), em Blumenau, onde trabalhava como cuidadora de idosos. Atualmente, trabalha como Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Lages. Sua história de vida e formação se constitui de uma linda narrativa. Este pesquisador tem a gratidão de trazer ao público essa emocionante epopeia.

14 Trecho do poema “Símbolos tríplexes”, de Franz Julius von dem Knesebeck, citado por Benjamin na epígrafe do item 2 do capítulo *Alegoria e drama trágico*, do *Ursprung* (BENJAMIN, 2016, p.203).

[Narrando sobre a importância de fazer o curso de Pedagogia a distância em miríades de estrelas...¹⁵]¹⁶

Olha, para mim foi de suma importância. Porque assim olha, tanto no lado material, no lado emocional, no lado familiar contribuiu muito para mim, minha autoestima, meus sonhos, vontade de fazer algo melhor, como ser humano né; para outras pessoas, para mim mesma em primeiro lugar, porque eu acho assim, a partir do momento que você tem a oportunidade e você descobre... porque para mim foi uma descoberta de mim mesma, comigo mesma, o que eu conseguia, que eu tinha condições de passar por tudo isso, de ter uma nova chance, de ter a oportunidade de fazer com que a minha vida tivesse um sentido e a Pedagogia a distância abriu os meus sonhos, sabe? Os meus olhos viram de outra forma o que que é uma faculdade, o que que é um conhecimento, o que que é a transformação de uma pessoa quando ela tem uma chance de conhecer, de abrir um caminho... o novo proporcionou, porque eu sou outra pessoa hoje em dia, com mais sabedoria né, porque a gente sempre tenta buscar conhecer, mas... tenho outra visão de mundo, vontade de fazer as coisas diferentes, vontade de buscar aprender, passar para outras pessoas que tudo na vida a gente consegue. Se tiver pessoas do teu lado que querem te ajudar e você permitir que ela te ajude, então assim para mim foi uma experiência gratificante. (<G, 1>¹⁷)

[E abrindo novas profusões de significados...]

Por incrível que pareça, eu passei assim mais ou menos uma semana direto lá [no Polo UaB Blumenau]; no dia que saiu a publicação né, eu acabei não indo e foi muito

15 Usei a seguinte chave para as transcrições: ... – Pausa; (...) – Material suprimido; [] – Informação sobre o contexto; {...} – Supressão de vício de linguagem.

16 As falas entre colchetes são meus emblemas para anunciar as mônadas.

17 Uso entre cotovelos a identificação da mônada de cada fênix, sendo a letra em maiúscula abreviação do nome e o número a ordem de apresentação. Por exemplo: <G,1> refere-se à primeira mônada da Fênix-Gratidão. No caso de repetição de letra maiúscula, segue-se a numeração indo-arábica.

engraçado: porque vieram felizes da vida, devido ao meu empenho; elas felizes da vida foram atrás de mim aonde eu trabalhava. Eu cuidava de uma senhora de oitenta anos na época e naquele dia eu não fui; e aquele dia eu desisti. Então, elas ficaram tão tristes porque “Meu deus, se ela não vier ela vai perder a chance” e tal. Só que eu no outro dia fui lá, daí elas... “nós fomos atrás de você, batemos ali no Laboratório Hemos” (que no caso eu trabalhava em cima) e “O teu nome saiu na listagem”. Aí foi a maior alegria para mim, foi surpreendente... ah, eu fui uma pessoa que nunca na minha vida pensei em fazer uma graduação né. Somos uma família de oito irmão [sic] e meu pai dentro das possibilidades... A gente sabe que quando é nova a gente acaba se desviando; e não foi fácil e, enfim, parei de estudar e daí fui para Blumenau. Meu pai pegou toda a família e fomos para Blumenau e lá fomos tentar a vida né, porque aqui em Lages é muito difícil e nisso entrou a Educação a Distância para mim, uma vez por semana, muito difícil, não foi fácil... (<G, 2>)

[Sobre a escolha do nome...]

Gratidão [risos], gratidão a deus, gratidão à minha família, gratidão aos meus professores, gratidão à minha filha, gratidão ao meu marido... em todos os envolvidos na minha vida acadêmica, desde o Polo até a UDESC lá de Florianópolis; os professores nossos que, com muito carinho, muito carinho mesmo sempre estiveram... dispostos a nos ajudar e quero te dizer que sou muito feliz, não tenho palavras e não tenho nem como expressar, um carinho ao professor (...), que eu lembro das suas palestras, com grande emoção, marcou muito a minha vida, muito mesmo. E tudo o que eu sou hoje é uma nova pessoa, novos sonhos, buscando melhorar, porque eu já estou indo para a minha segunda faculdade; eu fiz Pedagogia e agora eu estou indo para a Pedagogia Educação Especial, fazendo cursos de libras, porque... eu estou sonhando, mudou a minha vida, mudou os meus sonhos e eu creio que a gente vai se encontrar, com certeza, porque minha gratidão é muito grande! (<G, 3>)

Se as mônadas remetem sempre a um quadro imagético (*Bilddenken*) imobilizado, retirado de um fluxo contínuo [de pensamento e da história], estamos aqui diante de uma verdadeira pinacoteca. Cada frase explode como máxima¹⁸, como aquela luz que Benjamin dizia brotar das profundezas da escuridão dos quadros barrocos. Se o pesquisador tem mesmo alguma função astrológica de flagrar o instante crucial de conjunção dos corpos celestes, e capturar as semelhanças entre o nasciturno e o universo, no caso acima, não há como não se atordoar com tamanha formação constelar. São muitos os limiares e cada um, por seu turno, se abre a tantas outras galáxias.

Comentando a *Imagem de Proust*, Benjamin (2012a, p.37) diz que: “Nem tudo nessa vida é modelar, mas tudo é exemplar”. O que me leva a pensar se a narrativa da *Fênix-Gratidão* não se trata de um caso excepcional: tanto modelar quanto exemplar. Ela me remete aos arquétipos narradores benjaminianos: o viajante [marujo] e o velho camponês [longevo] ou o moribundo – que no autor são tomados como arcanos de sabedoria exemplar. A fênix mitológica é tudo isso ao mesmo tempo: viajou longamente sobre terras e mares [afinal, seu horizonte está sob a mimese do sol em seu perpétuo traslado diário de leste a oeste do mundo]; seu ciclo vital é centenário [segundo cálculo do poeta romano Ovídio]; e, no ocaso do instante fatal, constrói sua pira ritual com sabedoria milenar. *Gratidão*, então, é a fênix que “vem de longe” e “quem viaja tem muito a contar” (BENJAMIN, 2012a, p. 216). Mais, ainda: adquire a autoridade de dar conselhos sempre que os extrai do “senso prático”, forjado no domínio mimético da experiência, porque

Ela [a narrativa], traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa questão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem [mulher] que sabe dar conselhos ao ouvinte. (BENJAMIN, 2012a, p.216)

Nossa fênix pode dar conselhos, porque aconselhar não é responder uma pergunta e sim uma sugestão “[...] sobre a continuação de uma histó-

18 “A máxima tem aqui a mesma função que o efeito de luz na pintura barroca: relampeja com um brilho agressivo na escuridão da complexidade alegórica” (BENJAMIN, 2016, p.212).

ria que está se desenrolando” (BENJAMIN, 2012a, p. 216). Sua narrativa se converte em ensinamento eivado de sabedoria, na medida em que expressa semelhanças de experiências. A esse respeito, lembra Benjamin (2012a, p.217) que: “O conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria”. *Gratidão* não somente me encantou com sua narrativa quanto despertou em mim aquele dom ancestral a que me referi antes: a faculdade mimética – a capacidade de produzir semelhanças. De modo que posso vislumbrar em cada uma de suas mônadas um relampejar de semelhanças de autoestima, de sonhos, de oportunidades, de peregrinação, de superação, de gratidão, de persistência... Rer ler agora suas narrativas é como voltar no tempo, é como um *flash* do filme da minha própria vida [e do leitor?]. De modo que suas máximas se transformam em lições sobre *abertura de sonhos, de visão de mundo, de sabedorias, outridade* e, por fim, de *transformações e travessias*. Enfim, conselhos sobre o como driblar de forma astuciosa as contingências excludentes do cotidiano e inventar práticas culturais de resistência, de reapropriação “do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2014, p. 41). A *Fênix-Gratidão* faz isso com maestria mostrando que, como diz Certeau (2014, p. 38), “[...] o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”.

Mirando de novo essa e outras histórias, consigo ver o quanto a pesquisa narrativa tem potencial de restituição dessas duas remotas faculdades humanas: a capacidade mimética e a capacidade narrativa; as duas, como estudou Benjamin, atualmente em estado decadente, e ambas pelo mesmo motivo: o declínio e a pobreza da experiência moderna. Sofre-se de inanição mimética porque a vida se esvai rapidamente no solipsismo das vivências [*Erlebnis*] triviais modernas; e são cada vez mais raras autênticas histórias, pois a verdadeira narrativa carece justamente do caráter de verificabilidade imediata da informação. “A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes”, diz Benjamin (2012a, p.219) acerca do bombardeio diário trazido pelo noticiário vazio. A razão disso, segundo ele, é que a informação que nos chega sempre traz consigo uma explicação; a narrativa, pelo contrário, tendo em vista o seu caráter alegórico, permanece aberta à plurivalência de sentidos, sendo o ouvinte [ou o leitor] livre para interpretá-la, correspondendo às suas as experiências do narrador. As

informações, pretensiosamente portadoras de “verdades”, são narrativas esvaziadas de sabedoria, esse “lado épico da verdade” (BENJAMIN, 2012a, p.217). Esclarecidas e, via de regra, avalizadas por “especialistas”, elas nos chegam claras, objetivas, sem duplo sentido, não havendo mais a fazer a não ser nos curvar às suas evidências. Eis a morte da narrativa e de todo empreendimento hermenêutico, cujo fulgor reside sobretudo em escavar novas camadas de significados, mas, ao mesmo tempo, evitar explicações, pois só aí se pode respeitar o direito do ouvinte [leitor] de produzir suas próprias imagens de pensamento (*Bilddenken*).

Por isso, não me cabe aqui “explicar” as fabulosas mônadas da *Fênix-Gratidão*, tampouco qualquer outra que virá. O poder do seu relato consiste em provocar em mim e no leitor a disposição de vislumbrar correspondências, porque a mônada é isso: uma porção infinitesimal que tem a capacidade imobilizar o conteúdo substancial (*Gehalt*) do todo. Penso que cabe aqui tão somente reiterar algumas passagens exemplares que possam servir de elemento mimético para despertar, de alguma forma, uma capacidade há muito tempo adormecida.

A escolha do nome da fênix (<G, 3>), é uma das coisas que gostaria de reiterar, principalmente pelo tributo que presta aos outros na sua travessia. Enquanto que o discurso dominante na contemporaneidade enfatiza o absolutismo do eu, do tipo, “você na frente, sempre!”, olvidando qualquer reconhecimento do outro na produção de si mesmo, nossa *Fênix-Gratidão* voa contra o vento da “[...] liquefação dos padrões de dependência e interação” (BAUMAN, 2001, p.14), imobilizando uma imagem adversa à desintegração social, assemelhando o seu nome ao processo de mimesis mais elementar: a correspondência de si com os outros que atravessaram juntos o caminho. Ao mesmo tempo, penso se tratar de um reconhecimento de que “[...] o passado traz consigo um índice secreto, que o impele à redenção [...] Se assim é, então existe um encontro marcado entre as gerações precedentes à nossa” (BENJAMIN, 2012a, p. 242). Agradecer, então, parece adquirir neste contexto uma função de aconselhamento proverbial, apontando o(s) outro(s) como o grande e vasto limiar referencial de nós mesmos.

FÊNIX-REVOLUÇÃO: travessias... revirar e dar voltas

Revolução trabalha atualmente no Instituto Federal Catarinense como técnica em educação. Já atuou como berçarista na Rede de ensino de Gaspar. Mora em Blumenau, tem 37 anos, é casada e tem dois filhos. Terminou o ensino médio, no curso de magistério, em 2000. Voltou aos estudos onze anos depois para se formar em pedagogia no ano de 2015. Suas narrativas mostram o quanto o sujeito contemporâneo se revoluciona todos os dias.

[Falando de mudanças e perspectivas na vida...]

Bem, para a minha vida como um todo assim, eu posso dizer que... um curso bem estruturado (...) e de qualidade, como o meu foi, isso acarretou severamente na minha vida profissional principalmente né, antes eu trabalhava numa... Eu era berçarista, uma educadora de uma Rede Municipal, enquanto eu ainda estudava eu passei em dois concursos de uma Rede Federal, eu optei por uma instituição, hoje... a minha linha de pensar e de trabalhar e isso não é uma coisa minha, foi decorrente do meu estudo em EaD, que proporcionou realmente estar hoje trabalhando; eu possuo um cargo de chefia né e por sinal {...}, a pessoa para quem eu dou assessoria (...), ela foi minha Professora na UDESC também e a gente descobriu isso trabalhando juntas; por ser em EaD, nós não nos conhecíamos fisicamente né, ali geograficamente, mas acabamos nos conhecendo né, na conversa, no diálogo e realmente vimos que nós já tínhamos um contato anterior e por essa linha de pensamento né, que as coisas foram se fechando para mim, tanto na minha vida pessoal, como na minha vida profissional e mais para frente na minha vida acadêmica, porque eu pretendo ingressar num mestrado e, quem sabe mais à frente, num doutorado; então, eu acredito que o ensino em EaD pela UDESC mudou plenamente a minha vida né, que deu saltos bem qualitativos. (<R1, 1>)

[E de mais viradas...]

Antes né, eu coloquei anteriormente, eu trabalhava numa... creche em Gaspar ... região metropolitana aqui

de Blumenau e realmente assim, eu era berçarista lá, era como se fosse uma educadora de nível fundamental; ah, sim, fiz concurso antes de ingressar na UDESC e... vou até ser irônica assim..., lá era como se fosse subalterno do professor né; tinha até que lutar pelo nosso espaço lá, porque se deixasse, professor passava com trator por cima, achando que éramos simples trocadoras de fraudas [sic]... e eu batia pé, falava que não era assim e tal... hoje eu tô [sic] em uma coordenação geral de ensino, na qual sou chefia imediata de professores, não tô [sic] falando que isso seja uma represália aos professores, jamais; eu me vejo como professora... mas é uma coisa para se analisar, não é? O antes e o depois, uma virada drástica, se for pensar na minha caminhada, claro que eu não estou de eterno nessa coordenação, daqui... há seis meses, um ano ou dois, posso não estar mais, é um cargo no qual eu fui convidada, mas que é uma virada, é uma virada, uma grande transformação. (<R1, 2>)

A fênix é um simbolismo permanente na história humana. Embora tenha chegado até nós por meio do legado grego e da narrativa histórica de Heródoto, ela preside arquetipicamente a mimese dos grandes ciclos astrais e vitais de inúmeras civilizações [*Benu*, no Egito; *Fenghuang*, na China; *Simurgh*, na Pérsia; *Anka*, na Arábia, dentre tantas]. É uma espécie de marcador da condição revolucionária das transformações naturais, da condição humana e do movimento dos astros, como sinaliza a própria composição da palavra revolução, cuja origem “revolutio”¹⁹, remete ao ato de girar sobre si mesmo [*re* (de novo) + *volutio* (girar)]. A revolução remete sempre aos limiares de Janus, esse deus das arcadas, dos começos e dos fins. Sua cabeça bifronte aponta tanto para o futuro quanto para o passado, para frente e para trás, como a dizer que

19 As menções à etimologia das palavras, que não se tratam de estudos exaustivos, sobretudo as usadas neste capítulo, derivam de diversas fontes de pesquisa, tais como artigos, livros, mas principalmente de dicionários e páginas especializadas na internet, tais como: *Diccionario de la lengua española* (Disponível em: <<http://dle.rae.es/>>); *Diccionario etimológico español en línea* (Disponível em: <<http://etimologias.dechile.net/>>); *Ciberdúvidas da língua portuguesa* (Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/>>); *Online etymology dictionary* (Disponível em: <https://www.etymonline.com/>); dentre outros.

seguimos adiante com o peso das experiências vividas sobre os ombros, num ciclo de constantes renovações e metamorfoses. A verossimilhança entre Janus e a fênix é da ordem das correspondências cíclicas, alegoria da eterna transformação ou, como diria Nietzsche, do eterno retorno. Entretanto, sua transsubstantiação nunca é o mais do mesmo, senão, como disse a *Fênix-Revolução*, são “saltos qualitativos”, saltos de (re)significação identitária.

Não por acaso, a alegoria da fênix está associada às revoluções solares, de vida e morte permanente, do combate diário entre luz e trevas. Chevalier (1986, p. 496) diz que “[...] el fénix egipcio, o Bennu, está asociado al ciclo cotidiano del sol y al ciclo anual de las crecidas del Nilo; de ahí su relación con la regeneración y la vida”.

Revolução está sob os auspícios de Janos, deus das passagens, de onde provém a palavra latina janela [pequena *janua* – porta], ou seja, local onde se pode fitar a soleira de uma paisagem renovada a cada dia, e passar de um lugar a outro; e de onde deriva também o primeiro mês do ano, janeiro [*januarius*], que se abre como promessa de passagem a um ano novo e seus mistérios. Sob Janos, uma das faces de nossa fênix olha para o passado oprimido pelo complexo subalterno do “trator”, pela subsunção ao simples “trocar fraldas”; mas, da berçarista insurgente, desperta a professora como ajuste de contas com o presente, como aquela “frágil força messiânica” (BENJAMIN, 2012a, p. 242) para a qual o passado sempre lança um apelo de redenção. A outra face vislumbra o futuro no mestrado e doutorado, como promessa de nova passagem, nova metamorfose, nova travessia de identidade.

Revolução me inspira a procurar entender um pouquinho daquele tom messiânico que percorre a maioria dos textos de Benjamin [que já foi chamado pejorativamente de “rabino marxista”], eivados de amparos teológicos, sobretudo nas quase herméticas teses *Sobre o conceito de história* [1940]. A revolução, segundo ele, ou a vinda do messias, não é mais do que uma promessa ancestral de felicidade no mundo, e sua chegada não se dará de forma espetacular e assombrosa, mas por pequenas frestas que abrimos no tempo de nossa existência, na qual “cada segundo” possa se configurar como “a porta estreita pela qual podia penetrar o Messias” (BENJAMIN, 2012a, p.252). A *Fênix-Revolução* parece que, ao escovar a história a contrapelo, encontrou seus “estilhaços

do messiânico” (2012a, p.252), fazendo de sua própria travessia a substância desta narrativa de caráter épico e exemplar.

O que reveste uma narrativa de autoridade é o substrato das experiências acumuladas, a vida vivida; Benjamin diz que um personagem de autoridade é o moribundo, justamente porque ele já fez a viagem de uma vida inteira e, ao mesmo tempo, nos momentos finais, entra no portal da morte para deixar aos vivos os conselhos finais. Parece-me ser esse o caso de *Revolução*, cujo passamento da berçarista anuncia com autoridade a transmigração para um novo ser.

FÊNIX-CONQUISTA: retornando em grande estilo por uma porta entreaberta

A Fênix-Conquista tem 48 anos, é solteira, e tem uma filha já adulta. Se formou em Técnico em Serviços Bancários, no ensino médio, em 1987. Voltou aos estudos formais em 2011 para cursar Pedagogia, formando-se em 2015. Atualmente trabalha como professora admitida em caráter temporário na rede estadual (SC). Mora e trabalha no município de São José. Sua história de vida e formação representam aquelas conquistas que se fazem depois de uma longa travessia paciente e insistente para remoção dos escolhos do caminho.

[Falando de caminhos percorridos...]

Eu me formei em 87, num curso técnico, técnico bancário, pela... hoje se tornou uma escola uma escola pública, mas na época, era uma escola particular, que é o Aderbal Ramos da Silva, que fica no Estreito, aqui no Município de Florianópolis. E eu me formei em técnico bancário porque eu sempre gostei da parte da contabilidade, das contas, enfim, era uma coisa que eu tinha interesse e acabei optando por esse curso; na minha época, no segundo grau, que a gente chamava, hoje o ensino médio, a gente tinha opções de outros cursos como magistério, tinha um curso que eles chamavam de normal, você já estudava direcionado para o vestibular e tinham esses outros cursos técnicos, eu optei pelo técnico bancário. Quando eu sai do curso, eu tentei alguns vestibulares, uma ou duas vezes na verdade; não consegui para a UFSC e depois mais tarde eu

tentei novamente e além da UFSC eu tentei para a Univali [Universidade do Vale do Itajaí], que na época só tinha em Joinville, não tinha aqui em Florianópolis, nenhum campus deles aqui e eu passei; acontece que nessa mesma época eu engravidei, eu tinha vinte anos na época e eu tive que optar entre a criança e um curso superior, porque eu trabalhava, enfim, era particular, eu passei para universidade particular; e entre pagar os estudos e criar uma criança, vai uma soma bem dispendiosa e eu não tinha como e como eu optei por ter... encarar essa gravidez sozinha, sem ajuda nenhuma do meu parceiro, eu acabei optando pela criança né. Enfim, desisti do curso então. E adiei isso, então quando a minha filha já tinha dezessete anos, ela começou a fazer... a trabalhar como jovem aprendiz e tal, então ela começou a ter uma certa independência, digamos assim financeira, já podia bancar lá as coisinhas dela. Então, eu resolvi aí sim voltar a me dedicar aos estudos e daí eu comecei a fazer cursos particulares, cursos de idioma, outros cursos até que eu pudesse escolher aquilo que ia fazer né... Acabou que numa dessas, eu conheci uma pessoa, que trabalhava na mesma empresa que eu e ela me disse "eu soube que vai ter um curso... que a UDESC está oferecendo um curso superior, é a distância e eu queria fazer minha inscrição, tu me ajuda e tal?". Ela era... ela trabalhava nos serviços gerais dessa empresa, que nós trabalhávamos juntas e ela chegou no meu departamento e me pediu essa ajuda né, porque ela não tinha computador em casa, não tinha acesso à internet e tal, ela nem sabia usar muito bem o equipamento e ela me pediu para que ajudasse; e eu fiz isso pra ela, fiz a inscrição dela e ela me disse "ah, por que tu não se inscreve?", e eu digo, "mas será? Pedagogia né.... Será que tem alguma coisa a ver comigo?". E eu digo "vou tentar", fiz a inscrição e infelizmente ou felizmente né... no meu caso felizmente, passei na seleção lá, na listagem e ela não; mas mesmo assim ela me deu muita força, foi muito bacana, porque ela ficou muito feliz por mim e.... Eu estou aí né... formada pela UDESC. (Risos). (<C1, 1>)

[E alçando outros voos...]

Foi essencial para a minha vida, foi assim, como eu vou dizer... eu saí de uma realidade, para outra completamente diferente; em termos pessoais e em termos profissionais né, eu era uma mulher de quarenta e poucos anos, na época quando eu ingressei, já tinha quarenta e dois anos, quando eu comecei o curso, então assim... já estava completamente fora da média das pessoas que normalmente acessam a Universidade, na média de idade, era uma mulher solteira, tinha que arcar com as minhas despesas financeiras sozinha. E dentro da questão profissional, eu tinha um bom emprego, eu tinha um salário razoável, que me sustentou durante muito tempo muito bem mas, que eu não via perspectiva de crescimento profissional, não via perspectiva de crescimento, nem de conhecimentos, porque acaba sendo... contabilidade acaba sendo muito limitada em números e tal; mas também tem a questão da responsabilidade, não que sejam diferentes né, eu acho que hoje a minha responsabilidade profissional ainda é bem maior, porque hoje eu lido com pessoas e com as trocas que a gente pode... que a gente tenta promover durante essas interações. Mas lidar com a questão financeira, assim, cuidar do dinheiro de outra pessoa é muito... é muito complicado, é muito delicado, é uma responsabilidade muito grande, assim, então eu acho que fiz uma troca bem justa do dinheiro... deixei de cuidar do dinheiro, para cuidar das pessoas.(<C1, 2>)

O filósofo Leibniz²⁰ disse que as mônadas criadas podem ser concebidas como *Enteléquias*, pois existem nelas um ser em potencial que se realiza, sendo, portanto, um ser em ato²¹; na composição desta palavra, de origem grega, está

20 "Poder-se-ia dar o nome de Enteléquias a todas as substâncias simples ou Mônadas criadas, pois contêm em si uma certa perfeição (*échoise tò entelês*); e tem uma suficiência (*autarkéia*) que as torna fontes de suas ações internas e, por assim dizer, Autômatos incorpóreos" (LEIBNIZ, 2007, p.2).

21 Como se sabe, o ser em ato, na filosofia de Aristóteles se contrapõe ao ser em potência; no ser em ato há, por assim dizer, a consumação da enteléquia (en+telos – finalidade interior), a confirmação plena de uma tendência que só existia em potência.

o *telos* (τέλος), que remete diretamente à questão da teleologia, da intencionalidade. Vejo em *Conquista* essa condição de Enteléquia, de mônada inspiradora do tornar-se, do devir, do forjar-se [no caso da fênix, à fogo].

A *Fênix-Conquista* aponta para os percalços da travessia, das guerras de trincheiras encravadas para alcançar melhor condição de preservar e atravessar o campo de batalha. No clássico livro da *Arte da Guerra*, Sun Tzu (2006, p. 63), afirmou que para chegar a conquista, “[...] se te encontrares em lugares graves, domina tudo o que te cerca, não deixes, em tua passagem, de conquistar o menor posto”, visto que dominar o posto é condição imprescindível tanto para operações táticas quanto estratégicas, como explicou Michel de Certeau (2014).

Os rastros deixados no caminho de *Conquista* logo me remetem aos jogos de caças não autorizadas que Certeau analisou, não só na questão da produção cultural, mas na invenção do próprio cotidiano, enquanto campo de batalha, alargando a imagem do mundo como um imenso cenário de disputas cujas astúcias, bricolagens e vagabundagens permitem aos “sujeitos de querer e poder” (2014, p. 44) ganhar terreno em práticas de resistências contra as opressões de uma economia cultural dominante.

Nas mônadas que criamos anteriormente, relampeja uma vasta constelação de operações de caça em território alheio, cuja disposição zodiacal de cada estrela guarda correspondência ao escorpião, que furtivamente persegue o gigante Órion no céu. Não é de admirar que a constelação de escorpião está sob a proteção de Marte, o temível deus da guerra, da esperteza, dos engenhos ou das mil artes de fazer o cotidiano (CERTEAU, 2014). As máximas que surgem em <C1, 1 e C1, 2> relativas à espreita [um tempo de agora, *Kairós*], retiradas estratégicas [um tempo de espera, Cronos] e esperas táticas [um tempo em que Cronos traz de volta o *Kairós*] ecoam como práticas milenares de burlas de contingências históricas de superação improvável.

E não é isso mesmo a fênix? A reemersão do improvável e a conquista do impossível?

Conquista parece encarnar o sujeito certeuniano, sempre pronto a desafiar o domínio do *stablishment* com práticas ancestrais de reapropriação de objetos, códigos e espaços para usá-los do seu jeito e a seu favor; no mais das vezes, criando uma rede de antidisciplina, de não conformação com a situação, inventando e golpeando com modos de fazer o [no] cotidiano.

Ao contrário de uma perspectiva anódina de cotidiano, que ora o considera como questão menor a ser investigada, ora como mero reflexo imediato de uma base estrutural, Michel de Certeau procura justamente na práxis singular do dia-a-dia o peso [sentido] da vida, como tão bem explica:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...]. (CERTEAU, 2014, p.31).

De modo que gosto de pensar a *Fênix-Conquista* como uma expressão de vitórias sobre os imperativos do cotidiano, “ [...] vitórias do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’ (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de ‘caçadores’[...]” (CERTEAU, 2014, p.46). *Conquista* se parece com o pequeno escorpião enviado pela deusa Artêmis para caçar Órion, um gigante que se vangloria de ser o maior caçador do universo. E, assim como Órion, a soberba do poder constituído renuncia à astúcia, tornando-se descuidado e por demais “amarrado a sua visibilidade” (2014, p. 95), abrindo um pequeno flanco para que o “fraco” escorpião lhe golpeasse, causando o ferimento mortal. Neste caso, *atravessar de uma realidade a outra, entrar na universidade depois dos 40 anos, arcar com despesas, se inconformar com a profissão, tentar vestibulares e deixar o cuidado do dinheiro alheio para cuidar das pessoas e mais outras mil “táticas de praticantes”* formam uma espécie de catálogo de subversão, a partir do qual *Conquista* se insinua sub-repticiamente na ordem disciplinar de um sistema de exclusão, encontrando uma brecha de ressurgimento de si mesma, deslocando mais uma vez seus referenciais de identidade.

Neste ponto, sou tentado a insinuar que o movimento de travessia identitária de *Conquista*, mobilizado ao menos em parte pelo sistema especializado da EaD, de algum modo adquiriu um sentido de reapropriação de sistemas simbólicos a que é constantemente alijada a imensa maioria dos brasileiros, já

que o acesso ao ensino superior público é algo difícil e, para muitos, inimaginável. Chega a ser desumana a introjeção da ideia de que o acesso ao ensino superior seja reservado a poucos; e mais: que esse processo seja tão celebrado quanto um rito de passagem para iniciados, como as festas e comemorações de aprovação no vestibular, uma máquina por si altamente expropriadora.

De algum modo, a EaD pública parece ter favorecido a esse tipo de processo de reapropriação, permitindo deslocamentos de lugares estratégicos na sociedade. Olhando para o grande poder de exclusão dos mecanismos da modernidade, Giddens disse que a busca por recapitações [do tipo tático]²² dos sujeitos são formas resistentes de reagir aos efeitos expropriadores de sistemas abstratos marcadamente modernos. Assim, esclarece ele:

Em geral, seja na vida pessoal ou em meios sociais mais amplos, processos de reapropriação e de acesso ao poder se misturam à expropriação e à perda. Em tais processos podem ser descobertas muitas conexões diferentes entre a experiência individual e os sistemas abstratos. A “recapitação” – reaquisição de conhecimentos e habilidades –, seja em relação às intimidades da vida pessoal ou a envolvimento social mais amplos, é uma reação difusa aos efeitos expropriadores dos sistemas abstratos. [...] Os indivíduos tendem a se recapitar em maior profundidade quando se trata de transições importantes em suas vidas ou quando precisam tomar decisões sérias (GIDDENS, 2002, p.14).

Na narrativa épica de *Conquista*, parece-me que a EaD ocupa um lugar privilegiado nesta história, como aquele vento oportuno para Odisseu chegar à Ilíada ou o reflexo da medusa no escudo de Perseu que lhe permitiu decepar com um só golpe a cabeça da Górgona. E se é realmente como disse Benjamin, que a linguagem é um dos refúgios exemplares da faculdade mimética, penso que o nome próprio desta Fênix é do mais alto grau de correspondência.

22 “[...] chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha [...] a tática é movimento dentro do ‘campo de visão do inimigo’, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado”. (CERTEAU, 2014, p. 94, grifo do autor).

FÊNIX-PROGRESSO: crônicas de explosão do tempo e da história

Progresso tem 38 anos, dois filhos e mora com o companheiro em Blumenau. Formou-se no ensino médio em 2005, no CEJA de Blumenau, vindo a se formar em Pedagogia em 2015. Atuava como auxiliar de sala na rede de Educação Infantil de Blumenau e, enquanto cursava Pedagogia a Distância, passou a atuar como professora nesta etapa da educação. Atualmente está se preparando para fazer pós-graduação. Sua automeiação de progresso reitera um discurso comum na modernidade, mas sua travessia também aponta para a criticidade atrofiada desta palavra.

[Contando uma experiência não que toca, mas que nos toca]

Pra mim foi muito significativo assim, eu hoje me vejo como uma pessoa totalmente diferente. Teve momentos quando eu ingressei que eu achei que, assim, eu não ia dar conta... ou não iria conseguir e {...} eu me superei e eu assim, passei por várias dificuldades, mas fui atrás, fui em busca do que eu queria, do meu desejo, que era de me formar em Pedagogia e ... Eu me vejo hoje que eu sou uma pessoa diferente, que eu sei que eu posso, eu sou capaz e se eu tiver algum sonho a ser realizado, eu sei que eu tenho capacidade e que não é uma coisa que é impossível para ninguém, basta a gente se organizar e ter força de vontade né, e foi muito bom. {...} Eu... até como profissional, assim hoje em dia eu vejo que às vezes eu quero trabalhar uma atividade diferente, alguma coisa, a educação a distância me ensinou a ir pesquisar, a ir atrás, ir em busca e hoje eu me vejo {...} como uma pessoa totalmente diferente. (<P1, 1>)

[Encontrando uma palavra bem boa...]

Hum, deixa eu pensar uma palavra bem boa aqui...
Progresso.

Porque assim olha, com a faculdade, a realização da faculdade, eu obtive grandes progressos né; como eu já comentei... na minha vida pessoal, na minha vida profissional... eu percebo assim que eu consigo contribuir com as minhas colegas de trabalho, no conhecimento que

eu adquirir, como pessoa; eu consigo passar para as demais pessoas que estão em volta de mim o conhecimento que eu adquiri, só tenho a agradecer, principalmente o professor [...] que foi muito... companheiro da gente, compreendeu que a gente era estudante, mas que a gente também possuía por detrás disso família, casa né, filhos e... assim, eu obtive muitos progressos. A faculdade a distância (...), no momento que eu estava realizando, às vezes eu pensava “nossa, como a gente é cobrado”, mas hoje que passou aquele momento de... atuação, de curso de Pedagogia, eu vejo e posso dizer que tudo valeu a pena, tudo o que foi cobrado na faculdade, todo o momento valeu a pena, hoje eu estou colhendo o que eu plantei lá atrás, eu estou colhendo os bons frutos. (<P1, 2>)

Sim, nossa fênix escolheu uma palavra interessante: afinal, toda travessia tem que começar com o primeiro passo. *Progresso* é uma dessas palavras maltratadas pela ordem do dia. Sua etimologia se compõe do prefixo latino “pro” [adiante], mais “gradus” [do verbo *gradi* – caminhar]. No seu sentido original, progresso é apenas andar para frente; neste sentido, as mônadas apontam para vários *pro-gradus*. Por derivação, *gradus* vai dar em grau, que tem a ver com mudança de nível, como em graduação e, curiosamente, também em egressa [*ex-gradi*], aquela que está fora, no sentido de completude de uma jornada. A *Fênix-Progresso* me parece juntar todos esses significados, mas sem se limitar a nenhum deles.

E essa é mais uma lição que aprendi no meu próprio *progradi* de travessia da tese que originou esse livro, ou seja, de olhar para as palavras enquanto nomeações histórico-sociais, abandonando o pressuposto antialegórico de achar nelas um ilusório sentido último; mas, ao mesmo tempo, procurar aquelas relações que deixaram marcas no corpo da linguagem, das quais falou Alfredo Bosi (1992), porque, no fim das contas, como Benjamin (2007, p. 525) reproduziu do ensaísta Joseph Joubert: “Todas as belas palavras são suscetíveis de mais de uma significação. Quando uma bela palavra apresenta um sentido mais belo que aquele do autor, é preciso adotá-lo”.

Curiosamente, o progresso como catástrofe é uma das imagens benjaminianas mais fortes e reverberantes; assim como aponta para o seu contrário. A

sua brilhante e enigmática alegoria do *Angelus Novus*, que abre a *Tese IX Sobre o Conceito de História*²³, traduz sua concepção de progresso como regressão e apresenta sua poderosa crítica, tanto a um marxismo de caserna, que se conformou à noção de um progresso mecanicista do gênero humano, quanto ao mito positivista da descoberta das “leis científicas” da evolução natural da razão universal. Por outro lado, pode-se perceber em Benjamin uma redenção da palavra, recuperando nela seu sentido crítico, o mesmo que atribuo à *Fênix-Progresso*, ou seja, a noção de progresso ainda não apropriada pelo ideário burguês de inexorabilidade do futuro de uma sociedade liberada de suas necessidades materiais. Essa noção original, crítica e não atrofiada do progresso que Benjamin vai encontrar em autores do século XIX, como em Turgot e Lotz, é que gostaria de saturar e tentar aproximar dos voos desta fênix.

Na pasta “N” [Teoria do Conhecimento/Teoria do Progresso], do livro das *Passagens*, Benjamin apresenta os principais fundamentos epistemológicos daquilo que para ele seria o método do investigador materialista, “sistematisados” depois nas *Teses sobre o Conceito de História* [1940]²⁴; nesta mesma pasta, está uma crítica avassaladora às teorias tradicionais do progresso, mas também é aí que encontramos a “remissão” deste fenômeno para sua superação, a fim de “romper com o naturalismo histórico vulgar” (BENJAMIN, 2007, p. 503).

23 Benjamin abre essa tese trazendo como epígrafe alguns versos de um poema de Gerhard Scholem, seu grande amigo, composto para o lançamento da Revista *Ángelus Novos*, a ser editada por Benjamin, mas que nunca saiu. Ela enuncia uma potente alegoria para se pensar a noção de progresso como catástrofe. Diz ele: “Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Nele está desenhado um anjo que parece estar na iminência de se afastar de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, seu queixo caído e suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu semblante está voltado para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as arremessa a seus pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele volta as costas, enquanto o amontoado de ruínas diante dele cresce até o céu. É a essa *tempestade* que chamamos progresso” (BENJAMIN, 2012a, p.245-246, grifos do autor).

24 Apesar de as *Teses Sobre o Conceito de História* terem sido escritas em 1940, as formulações originais que trazem podem ser remetidas às preocupações com temas que ocupavam Benjamin desde os anos de 1920. Ver a esse respeito a seção “Comentários”, anexada ao livro “Walter Benjamin: o anjo da história”, organizado e traduzido por João Barrento [In: BENJAMIN, 2013b].

Considero muito importante “salvar” o progresso – enquanto fenômeno –, pois se trata de recuperar nele a dimensão crítica que um dia teve. Até mesmo pelo fato de que no texto da reprodutibilidade Benjamin usa uma palavra derivada desta para indicar a tendência não aurática da arte moderna, quando diz que a relação das massas com a arte é *progressista*²⁵ em Chaplin e *reacionária* em Picasso. Do mesmo modo, o educador francês Georges Snyders²⁶ considera as tendências não liberais em educação como progressistas, termo que foi apropriado por José Carlos Libâneo²⁷ para classificar as tendências pedagógicas que têm influenciado a educação brasileira. Então, como as visões de mundo conservadoras e progressistas não devem ser confundidas, talvez se tenha que fazer isso redimindo-se a palavra *progresso* do seu descrédito e de suas reduções.

Discutindo sobre essa questão nas *Passagens*, Benjamin (2007, p. 515) problematiza o tema da seguinte forma:

Os fenômenos são salvos de quê? Não apenas – nem principalmente – do descrédito e do desprezo em que caíram, mas da catástrofe, que é representada muitas vezes por um certo tipo de tradição, sua “celebração como patrimônio”. – São salvos pela demonstração de que existe neles uma ruptura ou descontinuidade [*Sprung*]. – Existe uma tradição que é catástrofe. [N 9, 4].

Neste sentido, o progresso da sociedade capitalista é mesmo a imagem da catástrofe, como na brilhante alegoria do Anjo benjaminiano que, de queixo caído, não consegue fechar suas asas para salvar e recolher os desgraçados e os

25 A palavra “*fortschrittlichste*” que consta no texto original do ensaio *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, publicado em 1963 pela Shuhrkamp [traduzido da versão francesa de 1936], tem sido traduzida por “progressista” nas diversas edições brasileiras. Na edição de 1936 do Instituto de Pesquisa Social [*Instituts fur Sozial Forschung*], *L'oeuvre d'art a l'epoque de sa reproduction mecanisee*, a palavra usada por Benjamin é *progressiste*, aproximando-se mais do sentido político usado nas traduções brasileiras. As duas versões estão disponíveis em: <https://archive.org/stream/DasKunstwerkImZeitalterSeinerTechnischenReproduzierbarkeit/BenjaminDasKunstwerkImZeitalterSeinerTechnischenReproduzierbarkeit_djvu.txt>. Acesso em: out. 2017.

26 Ver a esse respeito: SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974. No original francês: *Pédagogie progressiste* [1971].

27 Ver a esse respeito: LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, 1985.

degradados da história, por que sopra inelutavelmente do paraíso a tempestade do progresso. Por isso, “[...] o conceito de progresso deve ser fundamentado na ideia de catástrofe. Que ‘as coisas continuam assim’, eis a catástrofe” (BENJAMIN, 2007, p. 515).

A partir do fragmento acima, parece que a salvação de um fenômeno depende de sua disjunção de determinada tradição, de sua retirada de um dado *continuum* da história, atribuindo-lhe outra significação; trata-se de arrancar “por uma explosão [*sprengt ab*], a época da ‘continuidade da história reificada’” (BENJAMIN, 2007, p. 516). E é desta forma que procede para retomar a criticidade da palavra progresso, retornando a sua origem, antes da sua queda numa tradição evolucionista. Para tanto, volta-se principalmente às ideias do economista e pensador francês Robert Turgot. As transcrições dos fragmentos abaixo nos dão uma ideia do seu esforço de redenção do conceito²⁸:

No decorrer do século XIX, quando a burguesia consolidou sua posição de poder, o conceito de progresso foi perdendo cada vez mais as funções críticas que originalmente possuía. (A doutrina da seleção natural teve uma importância decisiva neste processo: com ela fortaleceu-se a opinião de que o progresso se realiza automaticamente. Ademais, ela favoreceu a extensão do conceito de progresso a todos os domínios da atividade humana.). Em Turgot, o conceito de progresso ainda tinha funções críticas. Isso permitiu sobretudo chamar a atenção das pessoas para o movimento regressivo da história. É significativo que Turgot considerava o progresso garantido sobretudo no domínio das pesquisas matemáticas. [N 11a, 1]

[...]O conceito de progresso precisou opor-se a teoria crítica da história a partir do momento em que deixou de ser usado como medida de determinadas transformações históricas para servir como medida da tensão entre um lendário início e um lendário fim da história. Em outras palavras: tão logo o progresso se torna a assinatura do curso da história em sua totalidade, o seu conceito aparece associado a uma hipótese acrítica, e não a um questionamento crítico. Este último se reconhece, no estudo concreto da história, pelo fato de conferir ao retrocesso contornos tão nítidos quanto a qualquer progresso. (Assim em Turgot e em Jochmann.) [N 13, 1] (BENJAMIN, 2007, p. 519-520)

28 Para maior aprofundamento da temática, ver a pasta “N” das *Passagens: Teoria do conhecimento/ Teoria do progresso*, principalmente os fragmentos da *Fase tardia*, de <N 8, 11> a <N 20>.

Agora sim, podemos voltar ao nome próprio de nossa *Fênix-Progresso* e encontrar nela a mimese de um sentido crítico desta nomeação. Provavelmente, a escolha desta “palavra bem boa”, está marcada pela ideologia burguesa de progresso, enquanto mecânica do devir humano, como ocorre no senso comum. Mas, ao mesmo tempo, sua expressão dialética na mônada <P1, 1> aponta para aquela noção de progresso entendido como *medida de transformações históricas*. Transformações de si mesma, mas também explodindo o *continuum* de um tipo de progresso que tem sido catastrófico, principalmente por reprimir as oportunidades para que todos conquistem o seu próprio vir-a-ser, sua vontade de gerar. Desta explosão, renasce com a fênix, aquela vontade de potência da qual falava Nietzsche (1987, p. 191) pela boca de Zaratustra: “Também no conhecer sinto somente o prazer de gerar e de vir a ser de minha vontade; se há inocência em meu conhecimento, isso acontece porque há nele vontade de gerar”.

Gosto de pensar que o que essa fênix fez foi puxar o freio de mão da história, imobilizando o seu curso por um momento e, parando, por um instante que seja, o seu *movimento regressivo*. É que para esses a quem Benjamin chama de “indigentes” da história, a avalanche da catástrofe do progresso tem alijado sonhos, reprimido capacidades e impedido empoderamentos. Penso que esta fênix conseguiu, de alguma forma, quebrar este “estado de exceção”, mandando pelos ares o curso da sua história pessoal e de uma história própria de muitos brasileiros. A retomada do sentido crítico do progresso se apresenta aqui como o reflexo de sua própria “salvação”, de sua *práxis* transformadora, na medida em que toma em suas mãos as rédeas da vida, não sem “várias dificuldades” da “família, da casa, dos filhos”, mas que “supera” em nome de algo prosaicamente revolucionário: o sonho. Enquanto que o progresso da ideologia burguesa é a promessa de um futuro onírico inatingível em que dormita a humanidade, o progresso desta fênix não está sob o domínio do sono, mas do despertar daquela fantasmagoria de que Benjamin falava.

Com essa travessia de identidade sou tentado a pensar que “[...] se eu tiver algum sonho a ser realizado, eu sei que eu tenho capacidade e que não é uma coisa que é impossível para ninguém” (<P1, 2>). Ao que parece, estamos diante de uma pequena fenda pela qual foi possível a *Fênix-Progresso* passar

e se reconciliar com o seu *Angelus Novus*. Neste contexto, talvez a EaD possa ser vista como um alvião nas mãos daqueles que devem escavar as ruínas arremessadas pelo progresso aos pés do anjo da história, evitando que os escombros se acumulem até o céu.

FÊNIX-FORMAÇÃO: construindo a imagem de si mesma (*Selbstbildung*)

Formação tem 36 anos, é casada, tem uma filha e é professora formada no magistério desde 2007. A filha nasceu enquanto cursava a Pedagogia a Distância. Atua na Educação Infantil da Rede Municipal de Blumenau. Após ter abandonado o curso de Pedagogia de outra universidade, iniciou a Pedagogia a Distância na UDESC em 2011 e se formou em 2015. Mora e trabalha em Blumenau. Pretende fazer mestrado em educação para dar continuidade ao seu processo de travessia de formação.

[Relatando a experiência de ter feito o curso de Pedagogia na EaD]

Foi para mim uma experiência muito boa, eu aprendi muito durante o curso, diria até que eu aprendi muito mais que o curso que eu fiz de Serviço Social e o tempo que eu estive na [outra universidade]. E eu tive muitas transformações assim na minha vida, tanto na minha prática pedagógica quanto na minha vida pessoal, porque refletiu querendo ou não também no convívio com as pessoas, com o aprendizado em si assim, a autonomia que eu tive durante o curso, eu me senti mais segura, eu acho que eu aprendi a lidar melhor com as pessoas (...).

[...] Era um sonho que eu tinha, eu queria me formar, queria me formar em Pedagogia e eu sei que o que eu estou fazendo é o certo; eu gosto de atuar, eu não tenho essa preocupação de levantar e ter que ir trabalhar, porque eu gosto, então ela só me enriqueceu e me deixou feliz assim; agora, eu compreendo, eu quero continuar estudando, quero... tenho outras ambições, eu ainda quero ser coordenadora, diretora, eu só... para isso eu estou fazendo concurso, eu estou estudando, quero fazer pós, eu só estou esperando um pouquinho a minha filha... mais um ano, aí eu consigo voltar. (<F, 1>)

[Falando sobre mudanças no modo de ver a história, as histórias...]

[...] bom, eu tinha alguns estereótipos assim de práticas pedagógicas; eu ainda reproduzia muitas coisas que ao longo do curso eu fui aprendendo a.... como se diz... ter outras visões, a refletir sobre as coisas, não acreditar apenas numa história única assim; então, sempre que me param e perguntam coisas, eu tento ver os dois lados ou, então, tento ver se realmente é aquilo; eu acho que aprendi a refletir mais, seria essa a maior mudança. Eu acho que seria isso, de antes para agora {...}, antes eu acatava muito {...}, tudo que vinha para mim pronto e agora eu reflito, “espera, é assim mesmo, não tem uma forma melhor de agir?” {...}, eu acho que é mais ou menos isso, eu aprendi a refletir mais. (<F, 2>)

Antônio Nóvoa (2010) tem reafirmado que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. Ele aponta para o fato de que a apropriação do conhecimento é sempre um dever do próprio sujeito, e não pode se dar por mera transferência de saberes, de forma “bancária”, como dizia Paulo Freire. Aliás, neste sentido, Freire é um pouco mais radical no entendimento de que é com e a partir dos outros que conhecemos e que nos educamos. Na *Pedagogia do Oprimido* ele já sentenciava que “ [...] ninguém educa ninguém [...] os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79).

Nestes dois autores citados, temos a dupla acepção da tradução da palavra alemã *Bildung*: formação e educação. Palavra chave na modernidade, *Bildung* tem sido traduzida das mais variadas formas como arquétipo do homem culto moderno, cuja origem é o *Bildungsroman*²⁹, o romance de formação, do século XVIII. Semantizada desde os românticos como cultura, e correspondente à palavra latina *Kultur*, *Bildung* tornou-se um corolário do ideal perfeccionista da Ilustração [*Aufklärung*], o homem culto e autossuficiente. De um lado, passou a representar o mito do especialista, do profissional especializado em

29 Romance de formação ou educação, cuja característica principal é contar a jornada de formação de um personagem, da infância à vida adulta, detalhando seu processo de aprendizagem e autonomia intelectual e moral.

determinada função ou área, ocupando seu lugar na divisão do trabalho e do conhecimento; de outro, remete ao homem com muitos talentos e conhecimentos incomuns, o erudito.

Para Gadamer³⁰, *Bildung* [formação] é uma das palavras arcanas da modernidade e do humanismo, juntamente com *sensus communis*, juízo e gosto. Apesar das ressignificações de *Bildung* ao longo do tempo, até hoje a palavra parece carregar um grande peso histórico, haja vista que nas lides cotidianas do capitalismo todos parecem reivindicar alguma formação. Inclusive nossa *Fênix-Formação*, que tem nesta palavra sua identificação, seu horizonte, seu correspondente.

O radical alemão *Bild* quer dizer imagem, mas remete também a outras construções semânticas como *Nachbild* [cópia] e *Vorbild* [modelo]. Essas construções retroagem ao ideal medieval de *imago dei* [imagem de Deus], cuja perfeição deveria ser copiada e servir de *modelo* de existência para o homem. Neste sentido, *Bild* compete com outro radical latino, *formation*, que é o ato de dar forma ou configuração, que pode significar tanto enformar quanto formar-se. Na primeira acepção, formação é concebida a partir de uma fôrma ou molde, uma imagem célebre a ser copiada; já a segunda, aponta para a possibilidade de construção autônoma de um percurso formativo, de construção identitária de um ser que se autoproduz, que se autoimagina e que chega a sua autoformação [*Selbstbildung*]. E por mais que a formação acadêmica, nas licenciaturas brasileiras, seja inspirada na “prática como imitação de modelos” ou “prática como instrumentalização técnica” (PIMENTA; LIMA, 2006), a acepção que está na origem moderna da palavra formação vai muito além desta redução, apontando para a necessária e intransferível ação do sujeito sobre si no processo de formar-se, que se dá por apropriação [*ad-proprius* – para si], no sentido de tornar algo próprio. Sobre essa necessidade, Gadamer (2014, p. 47) explica o seguinte:

30 Em *Verdade e Método*, Gadamer (2014, p. 44, grifos do autor) assim se expressa sobre a importância conceitual desta palavra-chave da modernidade: “O conceito de formação [*Bildung*], que naqueles tempos alcançou um valor predominante, foi, sem dúvida, o mais alto pensamento do século XVIII, e é esse conceito que caracteriza o elemento em que vivem as ciências do espírito do século XIX, mesmo que não saibam justificar isso epistemologicamente”.

Na formação, ao contrário, é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído. Nesse sentido, tudo que ele assimila integra-se nele. Mas na formação aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função. Na formação adquirida nada desaparece, tudo é preservado. A formação é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da “conservação” o que importa para a compreensão para as ciências do espírito.

E corroborando a presença do outro no processo formativo individual, como Freire assinalou acima, arremata que formação significa “[...] reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser-outro” (GADAMER, 2014, p.50). É neste sentido que ninguém educa ninguém, e todos nos educamos mutuamente em tempos, espaços e condições mais (ad)versas. Na mesma mirada, toda formação tem de ser autoformação, pois para que as conquistas possam se *integrar* no sujeito, como disse Gadamer, é precioso transformar o ser-outro em ser-próprio, ou como ele mesmo disse em outra passagem esclarecedora: “[...] o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais [...] Ver a si mesmo e seus fins privados com certo distanciamento significa vê-los como os outros os veem” (GADAMER, 2014, p.52). Essa parece ser bem a sabedoria transmitida pela *Fênix-Formação*, ou seja, sua reconhecida propensão à alteridade, já que sua formação “refletiu querendo ou não também no convívio com as pessoas, com o aprendizado em si”, levando-a “a lidar melhor com as pessoas” (<F, 1>). Essa disposição, inclusive, remete a um dos possíveis significados de *Bildung*, como *tradução*, estudados por Antoine Berman, no ensaio “Bildung et Bildungsroman”³¹. No sentido de Berman, traduzir um autor estrangeiro é abrir-se para o estranho [estrangeiro], um lançar-se para fora de si mesmo, a fim de compreender o outro. E, neste movimento cíclico de sair de si mesmo e retornar, consiste um dos principais aspectos da formação. Isso dá muito no que pensar, pois, ao que tudo indica, a perda da comunicabilidade moder-

31 Este ensaio foi publicado em 1983 na *Collection Le temps de la réflexion* (n° 4), da editora Gallimard. Para uma excelente síntese do texto de Berman e traduções de algumas partes, ver: SUAREZ, R. Nota sobre o Conceito de Bildung (Formação Cultural). *Rev. Kriterion*, Belo Horizonte, n° 112, dez. 2005.

na, tão bem descrita por Benjamin e já referida anteriormente, reside principalmente no declínio da faculdade de “traduzir” [compreender] o outro, seja na nossa própria língua ou em outra.

Neste texto belíssimo a que nos referimos acima, do erudito Antoine Berman, a palavra *Bildung* adquire um sentido polissêmico, apontando para várias possibilidades que o autor capta a partir da historicidade desta palavra alemã, destacando cinco significados que aprofunda no seu estudo: *Bildung* como trabalho, como viagem, como tradução, como viagem à Antiguidade e como prática filológica. Cada um desses sentidos é tomado a partir do estudo de autores alemães do século XVIII ao século XX, principalmente clássicos do Romantismo Alemão, tais como Goethe e Schlegel, mas apoiando-se também nas teorias da tradução de Hölderlin e Walter Benjamin.

Como seria exaustivo aqui comentar o campo semântico de cada dimensão, gostaria de seguir as pegadas bermanianas para me aproximar da *Fênix-Formação* no que tange ao sentido de *Bildung* como viagem, que me parece, de alguma forma, estar presente nas demais dimensões.

Inusitadamente, em Berman, a formação como viagem é tanto uma jornada para o mundo externo quanto para o micromundo do sujeito. É a grande viagem [*Reise*] do jovem Wilhelm Meister³², de Goethe, que sai da casa paterna para aventurar-se à descoberta do mundo e de si mesmo, conquistando assim a plenitude de sua formação. Trata-se de uma viagem para encontrar os outros [pessoas, lugares, crenças, ideias...] e ao mesmo tempo para encontrar o outro dentro de si, descobrindo-se como outro.

Deste ângulo, nossa *Fênix-Formação* realiza sua travessia de formação despindo-se de si para encontrar diversos outros e voltar a si mesma para *realizar sonhos, superar estereótipos, refletir, ter outras visões* ou *questionar histórias* (<F, 1; F, 2>) do e sobre o mundo. Penso que, nesta viagem, ela realiza muito mais do que uma jornada de formação acadêmica, experimentando principalmente o que não é para encontrar o seu duplo, como é próprio do ciclo vital de cada

32 Protagonista do livro de Goethe *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* [*Wilhelm Meisters Lehrjahre, 1795-1796*], considerado como obra seminal do gênero *Bildungsroman* [romance de formação].

fênix. Assim, sua formação talvez indique para a definição mais plena de *Bildung*: formação cultural.

A preciosa lição que fica desta fênix quiçá possa ser resumida numa assertiva do próprio Berman: “A ‘grande viagem’ de *Bildung* é a experiência da alteridade”³³. Ao mesmo tempo, lembrando que o radical *Bild* remete à imagem, contemplar a história de *Formação* é também tentar vislumbrar lampejos de construção de uma imagem de si mesma, um lampejo de seu *Selbstbildung*.

FÊNIX-TRANSFORMAÇÃO: fragmentos de metamorfoses...

Transformação, nesta pesquisa, é a Fênix que tem mais idade, 54 anos. É casada, mora em Blumenau e tem três filhos, dois deles adultos. Formou-se no ensino médio com 18 anos e parou de estudar. Quase 20 anos depois, em 2006, formou-se no magistério, e em 2015 na Pedagogia. Durante o curso de Pedagogia atuava como professora substituta numa creche em Blumenau. Após o curso foi aprovada em concurso público da mesma rede e aguarda chamada para efetivação. A mimese expressa no nome desta Fênix remete ao próprio processo de metamorfose do sujeito contemporâneo, cuja identidade está em transformação permanente.

[Contando sobre dificuldades e pontos de mutação]

Ah, no começo parecia que não ia dar certo, mas foi.

Ah, porque era muita automação, começar a mexer com computador, ter que fazer, entrar, mas deu certo, a gente foi indo, um ajudava ao outro, daí não tinha só eu né, a gente estava toda [sic] assim né, voltando; eram poucas que tinham saído do ensino médio, para entrar na

33 O contexto de onde extraio a citação é: “No Goethe de *Wilhelm Meister* e nos românticos de Iena, *Bildung* se caracteriza como uma viagem, *Reise*, cuja essência é lançar o ‘mesmo’ num movimento que o torna ‘outro’. A ‘grande viagem’ de *Bildung* é a experiência da alteridade. Para tornar-se o que é o viajante experimenta aquilo que ele não é, pelo menos, aparentemente. Pois está subentendido que, no final desse processo, ele reencontra a si mesmo”. (BERMAN, apud SUAREZ. Nota sobre o Conceito de *Bildung* (Formação Cultural). *Rev. Kriterion*, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005. p.194.

faculdade; ali, a maioria já estava há mais de trinta anos e eu já tinha passado dos trinta anos, bastante, então foi... Mas, no começo, parecia assim que era muita informação, mas depois foi se ajeitando, foi indo, deu certo.

Desde o começo... olha, eu vou dizer assim professor, às vezes, no primeiro semestre, nos primeiros dias ali, eu pensava assim “nossa, não fosse de graça, eu não faria”, porque era muita coisa para a gente pensar, era muita coisa; “não, é de graça, a gente vai conseguir”, era eu e mais umas quatro ali, como foi difícil, aí foi indo, depois “não vou mais desistir, vamos embora, agora está fácil”. E muitas noites a gente ficava assim, passava três horas da manhã e a gente estava lá ainda e fazendo trabalho, pesquisando, às vezes meu marido ficava me incomodando; uma vez eu cheguei a ir deitar com ele, como ele é muito rápido de dormir, ele não levou nem um minuto para dormir e quando ele dormiu eu levantei da cama e voltei a trabalhar; mas assim, foram noites e noites bem difíceis para dormir, quando teve aula de Matemática, também, que foi uma coisa muito... que a gente podia sentir assim que a cabeça da gente esquentava, porque mexeu muito; eu dizia assim “pronto, agora o Alzheimer está bem longe de mim”, porque o que eu esquentei a cabeça para fazer esse curso; mas foi bom, depois a gente vai indo, você pega o jeito, entendendo o que os professores falam, entende o que que é um monte de coisas e você vai, não é impossível. (<T, 1>)

[Lembrando de uma palavra para se identificar]

Uma transformação!

Transformou de uma pessoa assim, que era mais tapada assim né, vamos dizer, “tapadinha”, não manjava muito das coisas de computador, daí tive que aprender, tive que fazer um monte de coisas; então, me transformou, eu realmente mudei nessa área tecnológica, de também escrever um monte, aprender a.... reaprender a escrever, porque eu já tinha tido curso de datilografia né [...] (risos); então, a gente aprendeu de novo a manusear teclado, é muita coisa, em várias áreas da vida, a gente pode dizer que a gente mudou, transformou muitas coisas. (<T, 2>)

O correlato de transformação, na língua portuguesa, é metamorfose. E embora os radicais tenham origens em línguas diferentes, ambos apontam para a mesma coisa: o de ir além de uma forma, de superá-la. Superação poderia ser outro sinônimo, neste caso. Enquanto que *formation* [como vimos na fênix anterior] é a busca de uma identidade e alcance de uma dada forma, o prefixo latino “trans” sugere a passagem para outro nível, tanto no sentido de superação da forma original, quanto a passagem ou travessia para a nova forma (como em translado, transatlântico etc.). Já metamorfose compõem-se do radical grego *meta* [além de] mais a palavra *morpho*, que significa forma, aspecto cuja acepção mais comum é de transmutação de um ser em outro.

O arquétipo da fênix é uma dessas imagens presentes na travessia histórica da humanidade, desde aquelas *brumas do neolítico* (JUNG, 2000). E como arquétipo se manifesta, de uma maneira ou de outra, na cultura de muitos povos, e alguns de seus ilustres representantes recorreram a ela para falar de ressurreição, imortalidade, metamorfose e transformação, quer da natureza ou do próprio ser humano. Com o cristianismo e o dogma da ressurreição, a fênix metamorfoseia o mito pagão e universaliza sua perenidade. Sobre isso, diz Chevalier (1986, p. 495) que: “[...] los aspectos del simbolismo aparecen pues claramente: resurrección e inmortalidad, resurgimiento cíclico. Por esta razón la edad media vio en el fénix el símbolo de la resurrección de Jesucristo, y a veces el de la naturaleza divina [...]”.

Difícilmente encontramos uma representação coletiva tão perene e, porque não dizer, tão atual em tempos de modernidade tardia, cujo maior emblema parece ser a identidade como transubstanciação da personalidade contemporânea, “formada e transformada continuamente” (HALL, 2001, p.12). Por isso, a fênix mantém seu ninho no inconsciente coletivo, tornando-se um de seus arquétipos mais duradouros. Como lembra Jung (2000, p. 53, grifos do autor): “O conceito de arquétipo, que constitui um correlato indispensável da idéia [sic] do inconsciente coletivo, indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar”. A ideia da fênix como símbolo universal é reforçada por Bachelard (1988, p. 90) quando diz que: “A Fênix é um arquétipo de todos os tempos. É um fogo vivido, pois nunca se sabe se adquire seu sentido nas imagens do mundo exterior ou suas forças no fogo do coração humano”.

Transformação é, então, o signo da própria fênix. E todos aqueles que resolveram falar de um tema como esse, seja no âmbito da natureza ou da condição humana, via de regra se remeteram a ela como arquétipo de mutação e, ao mesmo tempo, de *imagem protetora* (JUNG, 2000)³⁴. Foi esse élan que inspirou os *Fragments de uma poética do fogo* [*Fragments d'une poétique du feu*] de Bachelard (1988), mas isso vem de longe. Na magistral *Metamorfoses* [8 d.C.], poema épico de Ovídio, no qual apresenta aos romanos a visão de um mundo em movimento perpétuo, utiliza-se também da fênix para explicar a possibilidade de auto metamorfose de um ser. Assim ele diz:

*É certo, que o que nasce, seu princípio
De outras coisas deduz: só há uma Ave,
Que se gera a si mesma; dão-lhe o nome
De Fênix os Assírios: seu sustento
Não é nem grão, nem erva, mas do incenso
As lágrimas fragrantas, e do Amomo
Os sucos odoríferos.*³⁵

Também o poeta Dante Alighieri, na sua *Divina Comédia*, ao entrar na cava sexta do Inferno [Canto XXIV], onde padecem os ladrões, lembra a fênix mesmo no tártaro, quando presencia uma pobre alma [um tal Vanni Fucci] virar cinzas para depois ressurgir e ser novamente incinerada, numa alusão ao mito às avessas³⁶.

Mesmo o céptico Voltaire, na novela *A princesa de Babilônia*, reivindica o tema da ressurreição pela boca da própria fênix, reiterando a perspectiva ovidiana da natureza como transformação permanente. Diz a fênix em diálogo com a princesa Formosante:

34 "As figuras do inconsciente sempre foram expressas através de imagens protetoras e curativas, e assim expelidas da psique para o espaço cósmico". Ver: JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Trad. Maria Luiza Appy; Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

35 In: PREDEBON, A. A. *Edição do manuscrito e estudo das metamorfoses de Ovídio traduzidas por Francisco José Freire*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 757. 2006. p. 718.

36 Nos versos 36 e 37, canta Dante: "Dos sábios a escritura já narrou/ Que a Fênix morre e logo após renasce/ Quando aos anos quinhentos se acercou/ Viva, já que nunca em cibo ela se pasce/ Em lágrima, porém, de incenso e amomo/ De nardo e mirra em ninho extremo apraz-se". Ver: DANTE ALEGHIERI. *A divina comédia*. Trad. J. P. Xavier Pinheiro. São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 137.

A ressurreição, Alteza – disse-lhe a fênix, – é a coisa mais simples deste mundo. Não é mais surpreendente nascer duas vezes do que uma. Tudo é ressurreição no mundo; as lagartas ressuscitam em borboletas, uma semente ressuscita em árvore; todos os animais, sepultados na terra, ressuscitam em ervas, em plantas e alimentam outros animais, de que vão constituir em breve uma parte da substância; todas as partículas que compunham os corpos são transformadas em diferentes seres. (VOLTAIRE, 2006, p. 58)

Haveriam ainda muitos exemplos na literatura universal que admitem a presença do arquétipo da fênix enquanto transubstanciação do mundo e do humano. Na literatura moderna, penso que o mito tenha transmudado sua forma. Em Kafka, por exemplo, pode-se ver o herói moderno sufocado pelo cotidiano, curvado pelo peso opressor da tradição e das esfaceladas relações familiares, confinado a um fim trágico, como o Joseph K. em *O processo*; ou transformado em uma desprezível barata, como Gregori Samsa, no emblemático livro *A metamorfose*. Ao fim e ao cabo, nas vertigens da modernidade, acabamos todos de alguma forma metamorfoseados e nossa identidade não dura mais que o átimo de uma identificação, provocando deslocamentos (GIDDENS, 2002; HALL, 2001), porque a todo instante “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2001, p.12).

Sendo assim, as narrativas da *Fênix-Transformação* apontam para o arcadismo da faculdade mimética, quando ainda a humanidade conseguia se ver no processo metamórfico do universo e da natureza; quando ainda se via como parte da natureza e do seu ciclo transformador, como integrante do seu micro e macrocosmos, antes que uma racionalidade instrumental a apartasse da *physis*³⁷. E, de alguma forma, as sabedorias extraídas desta fênix podem colaborar no processo de restauração da capacidade mimética, da capacidade de perceber relações entre as metamorfoses do mundo e de nós mesmos.

A travessia da *Fênix-Transformação* remete, então, à restauração de um dom, o dom de ver correspondências. Sobre essa faculdade perdida no *more geométrico* moderno, Benjamin (2012a, p. 122) explica que:

37 *Physis* no pensamento grego se refere tanto à natureza (física) quanto ao devir, como algo em constante nascimento e criação. A palavra *physis* tem por origem *phyein* e significa “crescer” ou “alterar-se”, como assinala Schelling (2001).

O dom de ver semelhanças, do qual dispomos, nada mais é que um fraco resíduo da violenta compulsão, a que estava sujeito o homem, de tornar-se semelhante e de agir segundo a semelhança. E a faculdade extinta de tornar-se semelhante ia muito além do estreito universo em que hoje podemos ainda ver as semelhanças. Foi a semelhança que permitiu, há milênios, que a posição dos astros produzisse efeitos sobre a existência humana no instante do nascimento.

Assim, as mônadas (<T, 1 e T, 2>) podem expressar a imagem de unidades de opostos em que o movimento do mundo e nós mesmos estamos mergulhados, numa nítida correspondência ao *panta rei* ["tudo flui"] do filósofo "Obscuro" Heráclito de Éfeso. Os *flashes* monadais imobilizados nos conflitos do desistir-continuar, certo-errado, sucesso-fracasso, jovem-velho, sacrifício-prazer são combustíveis de sua jornada de metamorfose, a ponto de redimir uma criatura "tapada", "tapadinha" (<T, 2>), como se tivesse enfim se livrado do encantamento de um deus vingativo e restaurado a sua visão, porque agora "entende o que é um monte de coisas" (<T, 1>). Essa "descoberta" de si não é mais do que a *mímesis* da luta histórica do homem contra as terríveis condições históricas de sua sobrevivência. Até o "esquentar da cabeça" (<T, 1>) alude ao elemento primário heraclitiano que transforma o mundo: o fogo; o fogo enquanto *arké* e que também é *logos*³⁸; o mesmo fogo que incendeia a fênix e provoca sua ressurreição, transmutando-se em criatura ardente e criadora, pois "[...] sempre foram ardentes os que criaram o bem e o mal. O fogo do amor e o fogo da cólera ardem sob o nome de todas as virtudes" (NIETZSCHE, 1983, p. 75). Mais do que um presságio, o incinerar-se da fênix é o necessário vaticínio dionisíaco, como falava Zaratustra: "Arder nas tuas próprias chamas, deverás querer; como pretendieras renovar-te, se antes não te tornasses cinza!" (NIETZSCHE, 1983, p. 79).

O devir pela autocombustão, eis o legado da *Fênix-Transformação*.

38 Entre as várias acepções do termo *logos*, em Heráclito, destacamos três em especial: entidade criadora, palavra e a razão humana. Independente do sentido priorizado, *logos* está sempre ligado ao fogo, pois é esse o elemento primordial da *physis*. "O Logos era provavelmente concebido por Heráclito como um constituinte real das coisas, e, em muitos aspectos ele é co-extensivo como o constituinte cósmico primário, fogo" (KIRK e RAVEN apud VIEIRA, 2010, p. 17). Para aprofundamento do tema, ver: VIEIRA, C. de O. *Razão, alma e sensação na antropologia de Heráclito*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2010. p. 176.

FÊNIX-CONHECIMENTO: *gnosis e logos*

Conhecimento tem 49 anos, é casada, não tem filhos e mora em Blumenau. Esta Fênix é uma das poucas da pesquisa que tem uma segunda graduação. Formou-se em Letras e fez pós-graduação na área. Completou o ensino médio em 1997, no magistério, formando-se em Pedagogia em 2015. Atua na educação infantil da rede de ensino de Blumenau há mais de 20 anos como servidora efetiva. Atualmente, é diretora de um CEI (Centro de Educação Infantil) no município onde mora. Sua autonomação da Fênix parece refletir em muito sua ininterrupta travessia de conhecimento.

[Relatando como a travessia no curso se tornou colheita de conhecimentos]

Com certeza... me deu muito mais informação; eu ampliei o meu conhecimento, porque mesmo lá no presencial, você tem muita informação, mas tem muita coisa que se perde no meio do caminho; ali você tem... tem como estar agregando um pouco mais..., ampliando o teu conhecimento daquilo que você tinha né, pra que você buscou aquilo, você aperfeiçoa muito mais, te dá muito mais sensibilidade; como você estar buscando novas informações. Na verdade, praticamente são quase as mesmas informações, de uma maneira diferente que você sempre vai pegar, um outro conteúdo, que lá atrás você não conseguiu pegar e aqui você vai... aprender de outra maneira e talvez até muito mais, pelo menos para mim foi... foi muito importante esse processo de estar lá buscando, de ter que pesquisar sozinho, de ter tempo para fazer as coisas também; se você deixar de hoje para amanhã, você acumula, você não consegue fazer quase nada. Então, se você não estiver buscando o tempo todo estar com o seu trabalho em dia, senão você não dá conta e ao mesmo tempo, se você não... der importância para aquilo que está ali, se você não olhar todos os links que tinha ali... tem muita informação além do caderno pedagógico, tem outros textos informativos, leituras de livros, referências bibliográficas, isso tudo vem contribuir. (<C2, 1>)

[Falando do conhecimento como busca permanente]

Eu acho que todas nós né (...), porque a partir do momento que você tem um pouquinho mais de conhecimento, você... abre os horizontes, você começa a ter mais entendimento sobre algumas coisas né; a filosofia é muito importante, a questão dos gêneros né, que hoje se... fala muito, a questão da religião, a política e a sociedade em si; porque ele é um curso que discute bastante a política social {...}, a política da educação e nas matérias que nós tínhamos ali, nos conteúdos que nós tínhamos ali, eles vão fazendo essa relação {...}, com as políticas de educação, com as leis vigentes no país que são fundamentais. Eu acho que isso mudou na nossa prática também, a questão da... legalidade, de você estar mais antenado nas questões de leis. O professor ele tem que estar atualizado, eu acho que nisto o curso ajudou as professoras a ampliar muito mais, a saber que nós não estamos ali para brincar né; o curso ele ensinou que o professor ele tem que cumprir uma função social com aquele aluno que está lá com ele e ele tem que ter conhecimento daquilo que ele vai aplicar para aquela criança; que é fundamental a responsabilidade que ele tem com os alunos, porque ele está formando cidadãos né e esses cidadãos, no futuro, é que amanhã vão cuidar de nós {...}, então essas... questões das disciplinas fazendo um parâmetro, indo lá e voltando aqui, ajudou bastante e ampliou também o conhecimento, estou muito mais antenada. (<C2, 2>)

Enquanto arquétipo, o mito da fênix tem sido evocado de diversas formas, como vimos na *Fênix-Transformação*. E uma das mais reiteradas é com relação a um certo renascimento espiritual pelo conhecimento. As correlações são muitas, a começar pela cor das suas penas, de vermelho cinábrio, que os místicos antigos diziam ser a cor da *gnosis* [γνώσις] – conhecimento (CHEVALIER, 1986). A raiz grega *gno* [relativa à cognição], foi se mantendo até chegar no verbo latino *cognoscere*, que atrofiou pelo uso para dar em conhecimento, em diversas línguas, e derivar em outras palavras, por exemplo *know* – saber, em inglês e *kennen* – conhecer, em alemão. Entretanto, a mais tentadora relação é com a palavra francesa *connaissance* [*con-naissance*], já que

a composição francesa remete à nascimento, sendo esta palavra por vezes semantizada como renascimento pelo conhecimento. Não há ligação etimológica, mas ainda assim é uma excelente metáfora, como se pode ver no heterônimo de Pessoa, Alberto Caieiro, num fragmento da segunda parte [*O meu olhar*] do poema *Guardador de Rebanhos*.

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo [...] (PESSOA, 1980)³⁹*

Parece que o poeta compara o conhecer com o nascer para a novidade do mundo, que pode ser sempre olhado e conhecido de forma diferente a cada momento. E esse seu “pasmo essencial” lembra a célebre frase de Erich Fromm (1966, p.11) dizendo que “a capacidade de ficar perplexo é o começo da sabedoria”, capacidade essa perdida pelo homem moderno, que de nada se espanta, em nada vê mistério, pois tudo está fartamente explicado.

Assim como as demais fênix, *Conhecimento* está sob o signo de Atena, a deusa da sabedoria, que tinha numa das mãos uma lança pontiaguda e, na outra, uma coruja, simbolizando de um lado a destreza na guerra e, de outro, a maestria do conhecimento ou da razão. Vem daí a relação da coruja com a Pedagogia [assim como a Filosofia], que representa a sabedoria lunar de Atena, indicando que se trata de uma luz noturna, refletida, e não um conhecimento abrasador direto do sol. Como disse Mage (apud CHEVALIER, 1986, p. 634):

39 Obra constituída por um conjunto de 49 poemas, todos escritos por Alberto Caieiro, heterônimo de Pessoa, em 8 de março de 1914. O poema completo, além da referência que disponho, está disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

“El mochuelo, ave de Atenea, simboliza la reflexión que domina las tinieblas”. Neste sentido, o conhecimento é uma iluminação, a irrupção de um raio que clareia, tal como diz Benjamin (2007, p. 498): “[...] é assim, assim como uma imagem que lampeja no agora da cognoscibilidade, que deve ser captado o ocorrido”, como o vislumbre de um olhar para trás de Caieiro.

Na linguagem simbólica do mito, o conhecimento constantemente aparece ora como um despertar ora como uma luz. No caso de Prometeu, o fogo é roubado de Zeus para “iluminar” os homens, castigados pelo ciúme do deus a viverem na escuridão. No caso de Adão e Eva, ajudados pela serpente, comer da árvore do paraíso significa o despertar para o juízo do bem e do mal. Em ambos os casos, é pelo conhecimento que os homens se libertam dos deuses; mas, ao mesmo tempo, faz recair sobre eles a ira divina. Prometeu é acorrentado ao Cáucaso para ter o fígado carcomido por uma águia, ao passo que os homens são condenados a viver do seu próprio suor, assim como Adão, sua mulher e seus descendentes. Enquanto que a serpente, sua ajudante gnosiológica, é condenada a comer pó e arrastar-se eternamente sobre o próprio ventre. De modo que o conhecimento é um desses arquétipos universais cuja obtenção, não raras vezes, é cobrada com a degradação ou a morte, como se dá no caso de Pandora ou no discípulo que desvela o véu de Isis [Sais] do poema de Schiller, “A imagem velada de Sais” [1795].

O correlato de *gnosis* [conhecimento] é o vocábulo grego *logos*, que dentre diversas acepções, pode ser traduzido por *palavra* ou *razão* [talvez, melhor fosse racionalidade], de onde provém palavras como lógica, diálogo e dialética. Num sentido mais apurado, *logos* se refere ao verbo criador pela nomeação. Benjamin (2013a), num intrincado e quase hermético texto de juventude, “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem” [1916], lembra-nos de que o conhecimento é alcançado a partir do *nome* das coisas, sugerindo que o mundo é essencialmente linguístico e nada pode ser comunicado fora da linguagem, fora da palavra nomeadora, fora do *logos*. Daí, conclui Benjamin (2013a, p. 55), que: “Portanto, a essência linguística do homem está no fato de ele nomear as coisas”. E é com essa faculdade que continua a obra divina, sendo chamado a nomear as demais criaturas de Deus, continuando o verbo [*logos*] da criação. Neste sentido, é pela palavra que o homem se torna um conhecedor [*gnosikós*] do mundo.

Considero ser altamente prolífica a relação da *Fênix-Conhecimento* com *gnosis* e *logos*, já que suas mônadas (<C2, 1 e C2, 2>) remetem frequentemente à ampliação do seu conhecimento e também às reflexões que inspiram [“indo lá e voltando aqui” (<C2, 1>)]. Na medida em que volta o olhar para sua travessia, percebe-se aquele “pasmado” de nascimento do qual falou o poeta, volvendo, como um “girassol”, para os lados, mas também para trás, renomeando-se no presente. Aqui, é nítida a relação com a coruja, ave de Palas-Atena, que gira a cabeça em 270° para cada lado, espreitando em todos os ângulos, como se precisasse “olhar todos os links” (<C2, 2>), a fim de imobilizar as imagens que lá lampejam.

Há um sentido grego antigo não mais usado na raiz da palavra *logos*, *légô* [λέγω], que significa “recolher”. E parece que a *Fênix-Conhecimento* aponta para este sentido ancestral, sugerindo sua travessia de formação como uma jornada em que vai “recolhendo” pelo caminho, instantes gnosiológicos (*gnosis+logos*), como um “processo de estar [sempre] buscando” até chegar num prado em que se “abre os horizontes [para] ter mais entendimento sobre algumas coisas “ (<C2, 2>). Ao final da jornada, esta fênix se considera “mais antenada” (<C2, 2>), e isso não surpreende, pois o disco facial da coruja lhe serve como antena ou radar, e seus olhos enormes enxergam na escuridão cem vezes mais do que os homens podem ver durante o dia.

FÊNIX-PERSEVERANÇA: transformando-se para permanecer

Perseverança tem 37 anos, mora com o companheiro em Blumenau e tem dois filhos. O segundo filho nasceu durante o curso de Pedagogia. Fez o ensino médio no magistério em 2000 e voltou a estudar em 2011 no curso de Pedagogia a Distância, formando-se em 2015. Atualmente faz pós-graduação e atua como professora substituta na rede de educação infantil de Blumenau. Foi aprovada no concurso público para a mesma rede e aguarda ser chamada para efetivação, mostrando uma virtude comum a todas as Fênix: perseverança.

[Aforismos de superações, mudanças e astúcias]

Bom, fazer uma faculdade sempre foi um sonho
meu né; então, só que surgiam vários fatores que me

impossibilitavam de realizar minha faculdade, um deles é claro, o fator financeiro e o outro era questão de tempo né, porque na faculdade presencial fica mais difícil; porque estar disponibilizando o seu tempo todos os dias, quatro horas, cinco horas, dependendo do deslocamento para ir daqui até o polo {...}, então eu escolhi a modalidade a distância, pela facilidade, entre aspas, né... na questão de estudar, poder gerenciar o meu próprio tempo, eu faço meus horários de estudo... foi por essa questão que eu escolhi a modalidade a distância.

[... Ah, agora, meu deus, eu me sinto bem mais preparada né, para lidar com as tecnologias... e não é com qualquer coisa agora que eu me intimido; ai, aparece alguma para pesquisar: “vamos embora, vamos pesquisar, vamos correr atrás e vamos lá, já! para ontem”.

[... a gente passa a ver o mundo, as pessoas, as situações de uma forma mais... mais clara, mais abrangente, eu... eu mudei muito, como pessoa, como profissional. (<P2, 1>)

[E sobre ficar em pé, persistir... resistir]

Eu digo perseverança, assim olha, porque muita gente acha que estudar a distância é fácil né; eu acredito que tenha um preconceito muito grande com essa modalidade de ensino; até esses dias eu entrei numa briga no face por causa disso, porque tinha uma pessoa metendo o pau na educação a distância; eu não concordei, eu argumentei né; poxa vida, está falando de uma modalidade que eu me formei... por causa disso e ela vem querer falar mal, não concordei mesmo e não concordo né; porque assim, olha, a gente tem que ser perseverante, para conseguir se formar sim, são noites {...} às vezes mal dormidas, “ah, tenho que entregar um trabalho, tenho prazo”; a gente tem que correr atrás dos estudos sim {...}, não é como às vezes na faculdade presencial; nós vamos lá, assistimos a aula e às vezes chegamos em casa e nem lembramos mais o que o professor falou; e na modalidade a distância não, a gente tinha que estar ali, correndo atrás, pesquisando, nós fazíamos o nosso tempo. O nosso aprendizado quem fez, na verdade né, os professores, claro, davam ali a disciplina, o assunto, mas o

aprendizado quem correu atrás foi a gente.

(...) Fiz agora, recentemente, o concurso da Prefeitura aqui de Blumenau, passei pelo concurso também, só esperar agora ser chamada e... o Processo Seletivo que teve para ACT esse ano também que eu participei e a minha colocação ficou bem melhor, por causa da faculdade, sem contar o salário também né professor, que aumenta um pouquinho né. [Risos]. (...) eu me sinto completamente realizada. (<P2, 2>)

A alegoria da fênix se abre para abundantes constelações de significados. Vários deles expressivamente dialéticos e até mesmo contrários. O caso da *Perseverança* é um deles, pois a essência do pássaro mítico é mudar para resistir e permanecer. Essa é, aliás, uma das surpresas que tem a princesa da Babilônia Formosante diante da ressurreição da sua fênix. Diz ela impressionada e confusa no romance de Voltaire:

- Compreendo bem que o Ser Supremo tenha podido formar das tuas cinzas uma fênix mais ou menos semelhante a ti; mas, que sejas precisamente o mesmo ser, que tenhas a mesma alma, é coisa que eu não compreendo claramente. Que era feito de tua alma, enquanto eu, te carregava no bolso, após a tua morte? (VOLTAIRE, 2001, p.58).

A fênix é um signo de expressão dialética, pois é a um só tempo ela e o seu contrário – o ser e o não-ser; morre para renascer não outra, mas ela mesma, como expressão da união dos contrários heraclitiana. Esse parece ser um dos sentidos possíveis daquela intrincada noção benjaminiana de “dialética da imobilidade” (BENJAMIN, 2007, p. 504). Ao menos é o que indica a etimologia latina da sinonímia de perseverar, *persistir*, que guarda relação nominal com o herói trágico Agamenon [*Αγαμέμνων* – o muito persistente], e é formada pelo prefixo de ação “per” mais o verbo “sitere”, que dentre muito significados, quer dizer manter-se firme ou imóvel. É curioso esse verbo latino, cuja raiz é o verbo *stare* [do indo europeu *star*], que significa *permanecer em pé*, no sentido de não se mover. Dele, derivam muitas palavras do latim para o português, algumas que têm muito a ver com a obstinação da fênix, tais como estabelecer (posição), subsistir e, principalmente, resistir, apontando para uma imobilidade em movimento.

Estudando a origem dos nomes no *Crátilo*, Platão se opõe à ideia de uma mera convencionalidade na linguagem, apontando para a *mímesis* que resiste à secura da arbitrariedade dos nomes das coisas. Um dos nomes analisados por Sócrates [Platão] é justamente o de Agamenon, herói da Guerra de Tróia, assim por ele explicado:

Sócrates – Agamêmnone me parece ser quem é capaz de realizar seus desígnios com perseverança e de perseverar até o fim sem desfalecimento. A prova disso, temo-la na sua permanência diante de Tróia com tão grande exército. O Agamêmnone, significa, justamente, que o homem é admirável em persistência, *agastòs em epimônê*. (PLATÃO, 1988, p. 118)

Como se vê nas mônadas [<P2, 1> e <P2, 2>], nossa *Fênix-Perseverança* realiza esse ato hercúleo de se manter de pé para permanecer na luta, aguardando indomitamente por uma oportunidade, por um sinal do tempo e da vida que, ao fim e ao cabo, dobra-se ante seu intento, não importando o quanto dure; assim como Agamenon diante das muralhas de Tróia, que ruíram tão somente após dez anos.

Ato heroico? Sem dúvida! Épico? Talvez. A não ser que seja a saga do herói moderno do qual falava Baudelaire⁴⁰ ou aquele forjado nas lides do dia a dia, como disse Michel de Certeau (2014, p. 58), “que não é mais um deus ou musa, mas o anônimo”. Inclusive, é a esse (anti)herói moderno que Certeau (2014, p. 55) dedica o seu ensaio *A invenção do cotidiano*, dizendo: “Herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável. Invocando, no limiar de meus relatos, o ausente que lhes dá princípio e necessidade [...]”. Entretanto, à revelia desse tropo de anonimato, nas cenas do cotidiano das fênix, cada uma tem direito a ser heroína, inclusive do seu nome próprio. E, no caso da *Fênix-Perseverança*, não são poucos nem fracos os deuses e criaturas

40 No estudo da modernidade, a partir do poeta Baudelaire, Benjamin identifica o sujeito moderno como herói ou anti-herói disperso na multidão. Assim ele se expressa: “No peito de seus heróis [Baudelaire] não habita sentimento, que não teria lugar também no peito da gente humilde que se agrupa em volta de uma banda militar. (...) Esta população é o pano de fundo no qual se destaca a silhueta do herói. O herói é o verdadeiro tema da *modernité*”. Ver: BENJAMIN, W. A modernidade. In: *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro LTDA, 1975, p.11-12, grifos do autor.

mitológicas que ela enfrenta; sim, pois no seu relato de travessia, vislumbro ao menos correspondências trágicas com os seres mitológicos: o titã Cronos, a deusa Fortuna e a impiedosa Esfinge.

Apesar de Cronos ser o infatigável deus, cuja ordem do tempo manipula para oprimir e devorar seus filhos [homens e deuses], é derrotado por *Perseverança*, que o ilude “fazendo” o seu próprio tempo: “[...] porque estar disponibilizando o seu tempo todos os dias, quatro horas, cinco horas, dependendo do deslocamento para ir daqui até o polo né, então eu escolhi a modalidade a distância” (<P2, 1>); “[...] a gente tem que ser perseverante, para conseguir se formar sim, são noites [...] às vezes mal dormidas, ‘ah, tenho que entregar um trabalho, tenho prazo’, a gente tem que correr atrás dos estudos sim” (<P2, 2>). E assim Cronos não resiste às astúcias da fênix.

São muitos os truques e argúcias da deusa Fortuna [Tique, entre os gregos], que não se deixa conquistar facilmente pelos mortais. Mas a dedicação e as artimanhas de *Perseverança* indicam suas venturas: “[...] o Processo Seletivo que teve para ACT esse ano também que eu participei e a minha colocação ficou bem melhor, por causa da faculdade, sem contar o salário também né professor, que aumenta um pouquinho né” (<P2, 2>). Eis o indício maior de conquista da fortuna: “eu me sinto completamente realizada” (<P2, 2>).

Por mais complexa que fosse a nova linguagem da Esfinge e recoberta por enigmas e charadas virtuais, *Perseverança* não se deixa abater nem se intimidar: “[...] eu me sinto bem mais preparada né, para lidar com as tecnologias... e não é com qualquer coisa agora que eu me intimido; ai, aparece alguma para pesquisar ‘vamos embora, vamos pesquisar, vamos correr atrás e vamos lá, já! para ontem’”. Passo em que a heroína decifra a linguagem [informática] da nova esfinge e a precipita no abismo, porque não pode mais cumprir sua missão e reter a entrada da fênix visitante em Tebas.

Essas tais correspondências alegóricas fazem lembrar de Baudelaire e Certeau o herói moderno, solitário e perdido no meio da multidão, em batalha pela conquista da vida. Em grande lucidez história, Vico já dizia em sua *Ciência Nova* que todos os povos tiveram seus heróis, seus Hércules⁴¹, e que todos

41 “Cada nação gentílica contou com o seu Hércules, filho de Júpiter. Varrão, entendidíssimo das

eles representam “verdades civis” (VICO, 1975, p.45), ou seja, representam os heróis anônimos da história que cultivaram os campos, forjaram as armas e utensílios, abateram feras e monstros no mar e em terra para resistir e (re)inventar o mundo, como aliás, até hoje, com *Perseverança*.

FÊNIX-RESSIGNIFICAÇÃO: encontrando outros significados na travessia

A Fênix-Ressignificação é solteira, tem 39 anos, formada em Psicologia em 2003 pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e desde a primeira formação tem uma atuante vida acadêmica, participando de congressos e eventos na área de psicologia e educação. Mora em São José e atua como coordenadora de treinamento de um grupo de segurança privada. Na educação, atua como Design Instrucional (bolsista UAB) em um curso de pós-graduação no IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina). Suas narrativas apontam para uma travessia de identidade resignificada a cada instante.

[Conciliando tudo, e vendo as letras no olho do furacão]

Foram vários processos assim [risos], porque eu tive período de estar fazendo a graduação, fazendo pós-graduação e atuando enquanto professora; então, era letra para todos os lados; foi o reforço dessa questão né, de... que o fato de ter que ir uma vez por semana no polo, de poder fazer as atividades a distância, de poder contar com ferramentas como o Google Drive né; tu fazer o trabalho em equipe, por essa ferramenta, por exemplo, contribuiu para esse processo de desempenho né, mas sempre com... estou olhando para cima, porque é aonde eu deixava sempre o cronograma ali presente, para não... se perder nas datas e comprometer o desempenho, afinal, a gente tinha essa prestação de contas {...} teve momentos suados, mas correu né. (<R2, 1>)

[Ser o que era, ver como via, fazer como fazia... diz o corvo: “nunca mais”]

Ressignificação.

No sentido de que não somos e não estamos estáticos, assim como a educação também não, e é uma batalha legítima esse espaço da Educação a Distância né, quebrar com esse pré, esse preconceito, essa previsão de que é fácil, de que é para quem não tem comprometimento né... e muito pelo contrário {...}. É puxado tanto quanto o presencial e... valoriza mais, o teu empenho, o teu desenvolvimento, compromisso, e de todo o grupo que representa esse espaço, então o resignificar. (<R2, 2>)

Sendo o processo de significação a atribuição de um dado sentido, seja para o texto ou para a vida, o prefixo de intensidade latino “re”, exige do sujeito contemporâneo a repetição contínua de busca de uma nova acepção identitária, sempre inconstante e fugidia.

O emblema da *Ressignificação* é o espaço próprio da alegoria, figura de expressão que vive da morte e da ressurreição do processo de significação, diante de um mundo em ruínas, que golpeia a centralidade do sujeito e abala suas referências, instaurando em plena modernidade tardia um sentimento classicamente barroco. É por sua instabilidade que o mundo moderno se assemelha ao barroco, cuja máxima é a fragmentação, ou como queria Bauman, a liquefação.

Não vem de outro lugar a implosão da razão, das metanarrativas, da verdade e tudo o mais, pois o sujeito moderno e o sujeito barroco têm em comum a vertigem de um mundo que se pulveriza a sua volta. Se no barroco abunda o emblema do esqueleto, como dissemos antes, sua sinonímia, o zumbi, ressurge como tema inequívoco da modernidade tardia. Basta um rápido olhar para a imagética moderna e contemporânea para percebermos as alegorias que expressam o sujeito desalmado por todos os lados, que vai desde a figura desesperada de “O grito”, de Edvard Much [1895], passando pelo boquiaberto Anjo da História [1920], de Paul Klee, e culminando nas mais diversas hecatombes zumbis contemporâneas, como “Resident Evil” ou a premiadíssima série de TV “The Walking Dead”. Mais do que alegorias gratuitas de terror, essas são narrativas de alegorias de vida; se é horror, é o horror de uma era.

Nesses termos, Jeane-Marie Gagnebin (2013, p. 39, grifos nossos) aponta para potencialidade atual da alegoria:

A alegoria cava um túmulo tríplice: o do sujeito clássico que podia ainda afirmar uma identidade coerente de si mesmo, e que, agora, vacila e se desfaz; o dos objetos que não são mais os depositários da estabilidade, mas se decompõem em fragmentos; enfim, o do processo mesmo de significação, pois *o sentido surge da corrosão dos laços* vivos e materiais entre as coisas, transformando os seres vivos em cadáveres ou em esqueletos, as coisas em escombros e os edifícios em ruínas.

Assim, a *Fênix-Ressignificação* representa, ao mesmo tempo, a fragilidade e a multiplicidade de identidades que interpelam o sujeito contemporâneo, reclamando a fênix que habita em nós, tendo que ser um e muitos; tendo que assimilar e incorporar novos signos de reflexividade do “eu” para, de alguma forma, sobrepular a fragmentação de um mundo em avalanche. Neste cenário, a identidade se esvai, tão morta como uma interpretação casual, mas que ressurgue dos seus próprios restos sempre renovada. A um só tempo, “[...] eu tive período de estar fazendo a graduação, fazendo pós-graduação e atuando enquanto professora; então, era letra para todos os lados” (<R2, 1>). Letra para todos os lados, parece ser a grande metáfora do sujeito que explode em miríades de fragmentos diante de um mundo apressado e cronometrado.

Não por acaso, Walter Benjamin volta seus estudos com mais intensidade para dois autores alegóricos: Charles Baudelaire e Marcel Proust. Em Baudelaire, vê o poeta estilhaçado, *outsider*, como que fora do seu mundo [a Paris do século XIX], que em tudo mira as ruínas de um tempo que não volta mais. Em Proust, o gênio de *Em busca do tempo perdido*, vê o escritor fragmentado, que constrói sua imensa obra a partir de inefáveis reminiscências, sobretudo involuntárias, de um prosaico mundo [da nobreza dos Guermantes] que não mais existe. Com isso, Benjamin reabilita a alegoria como figura de linguagem e forma de expressão dos nossos dias, momento em que “[...] as pessoas foram forçadas a lidar com a descartabilidade, a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea” (HARVEY, 1999, p.258).

Ainda que normalmente interpretado de outras formas, este cenário parece muito com o do melancólico poeta Edgar Allan Poe diante do agourento corvo que invade a casa pela janela e, assentado sobre o busto de Páris na solei-

ra da porta, exclama sem cessar: “nunca mais”. Apesar de ser um dos poemas mais lúgubres da literatura universal, *The Raven* [1845], me soa como a marca de um tempo que se esvai e não volta, que a tudo consome e deixa estupefato o poeta e o sujeito comum, que ainda espera alguma garantia improvável, aqui ou no além. A noite fria e lúgubre que Poe descreve se parece tanto com a noite barroca e bizarra de São Bartolomeu ou com as chacinas de Hiroshima e Nagasaki, que dois tempos e dois mundos parecem se tocar no que tem de mais tétrico: a presença da morte e a descartabilidade do sujeito. Diante da ave funesta, pergunta o poeta se pode haver algum bálsamo no mundo, alguma redenção, alguma felicidade ou alguma chance de reconciliação com a amada morta Leonora [metáfora dos sonhos iluministas de felicidade para a humanidade?], e o corvo responde sem titubear: “nunca mais”.

Acompanhemos a conversa do poeta com o pássaro sinistro em alguns versos, na tradução de Machado de Assis⁴²:

*“Profeta, ou o que quer que sejas!
Ave ou demônio que negrejas!
Profeta sempre, escuta: Ou venhas tu do inferno
Onde reside o mal eterno,
Ou simplesmente naufrago escapado
Venhas do temporal que te há lançado
Nesta casa onde o Horror, o Horror profundo
Tem os seus lares triunfais,
Dize-me: existe acaso um bálsamo no mundo?”
E o corvo disse: “Nunca mais”.*

*“Profeta, ou o que quer que sejas!
Ave ou demônio que negrejas!
Profeta sempre, escuta, atende, escuta, atende!
Por esse céu que além se estende,
Pelo Deus que ambos adoramos, fala,
Dize a esta alma se é dado inda escutá-la*

42 Disponível em: <[https://pt.wikisource.org/wiki/O_Corvo_\(tradu%C3%A7%C3%A3o_de_Machado_de_Assis\)](https://pt.wikisource.org/wiki/O_Corvo_(tradu%C3%A7%C3%A3o_de_Machado_de_Assis))> Acesso em: out. 2017. Em português há também a tradução esmerada de Fernando Pessoa. Disponível em: <<https://luradoslivros.wordpress.com/2007/05/23/the-raven-por-edgar-allan-poe-e-sua-traducao-por-fernando-pessoa/>> Acesso em: out. 2017.

*No éden celeste a virgem que ela chora
Nestes retiros sepulcrais,
Essa que ora nos céus anjos chamam Lenora!”
E o corvo disse: “Nunca mais.”*

*E o corvo aí fica; ei-lo trepado
No branco mármore lavrado
Da antiga Palas; ei-lo inutável, ferrenho.
Parece, ao ver-lhe o duro cenho,
Um demônio sonhando. A luz caída
Do lampião sobre a ave aborrecida
No chão espria a triste sombra; e, fora
Daquelas linhas funerais
Que flutuam no chão, a minha alma que chora
Não sai mais, nunca, nunca mais!*

Eis o epitáfio da identidade contemporânea em busca de resignificação: “nunca mais”. Nunca mais uma só, nunca mais estável, nunca mais fixa; mas sim como insígnia da inversão de imaginários seguros de tempos ancestrais.

Poe é magnífico, pois *raven* é praticamente o inverso de *never(more)*, nunca mais. *The raven* parece ser a moderna alegoria da Melancolia de Dührer, que nos espreita todos os dias de sobre o alvo mármore de Palas.

Nevermore, parece também ser um dos signos da *Fênix-Ressignificação*, cuja alegoria também cava aquele tríplice túmulo de que fala Gagnebin: do sujeito, dos objetos e do processo de significação, pois “não estamos estáticos, assim como a educação também não”, e “é preciso quebrar com esse pré, esse preconceito, essa previsão de que é fácil [...] então o resignificar” (<R2, 2>).

FÊNIX-SUPERAÇÃO: operações de usuários invisíveis

Superação tem 28 anos, é a fênix mais jovem da pesquisa. Mora e trabalha em Blumenau, tendo se efetivado na rede de educação infantil do município logo depois que se formou em Pedagogia. É casada e tem um filho, que nasceu no último ano do curso. Formou-se no magistério, em 2008, e já trabalhava como professora substituta na educação infantil da rede de ensino de Blumenau antes de fazer o curso de Pedagogia. Sua travessia de superação provavelmente deve inspirar o voo de outras fênix.

[Golpeando heroicamente o destino]

Nossa! A faculdade de Pedagogia me abriu muitas portas né, acabando, logo ali em agosto, quando a nossa turma se formou, eu fui chamada para um concurso público {...}; então, hoje eu sou efetiva no município aqui de Blumenau, pela minha formação, porque senão fosse pelo final da faculdade, eu ainda... não estaria estável; além do que a Pedagogia sempre foi o curso que eu quis fazer né, porque por mais que no início eu tinha dúvida, quando eu era mais nova, eu já tinha isso na minha cabeça {...}; mas a gente é muito nova e tal “ah, vou fazer Pedagogia, não vou?” E hoje... eu sou formada, então daqui a pouco já tenho a intenção de fazer uma pós-graduação e não parar por ali né, porque na verdade, a Pedagogia ela é só a primeira etapa, depois vem a pós, aí depois a gente tenta... quem sabe vai passar mais para a frente em um mestrado e assim vai né. Então, ela foi de extrema importância para a minha formação, como profissional... como pessoa, porque um curso... uma formação superior, hoje em dia é indispensável né. (<S, 1>)

[Astúcias de quem resiste...]

Com certeza! Assim, olha, até hoje de manhã eu estava refletindo sobre o estágio né, que... o estágio foi bem puxado, exigiu bastante {...} como pessoa, como família, porque eu tive que {...} muitas vezes deixar de lado esses momentos familiares, para poder se dedicar aos relatórios, para poder se dedicar ao plano de aula; e foi um momento assim, bem difícil né, porque conciliar o trabalho e a carga horária de estágio da Pedagogia é bem extensa, então conciliar o trabalho, conciliar o estudo, o estágio, a família, foi assim {...} um momento que eu estive bem nervosa, mas graças a Deus, assim, passou. Eu consegui, eu tirei uma nota boa e... eu vejo assim, que isso me deixou mais forte né, que agora para passar para a pós-graduação, agora ela vai ser mais tranquila, porque eu passei por esse momento ali que foi mais difícil né. Então, eu vejo assim o meu crescimento {...} como pessoa né, como profissional, porque o dia-a-dia... porque assim, como eu já trabalhava na área, então o

estágio para mim foi mais... foi fácil ali no manejo {...}; digo ali para trabalhar com as crianças, mas essa questão de escrever, de sentar e pensar foi... foi bem puxado, porque ele é um documento mais extenso né, que precisou mais de dedicação {...} hoje sim, também eu vejo que... foi difícil, mas que eu consegui passar, então esse sentimento de superação, de conseguir, isso é meu né; isso é mérito meu, no caso, assim, eu me sinto realizada. (<S, 2>)

Evoquei anteriormente a imagem épica do herói moderno junto à *Fênix-Perseverança*, mas seria preciso evocá-la novamente para tratar da *Fênix-Superação*. Isso porque o ato heroico, na linguagem simbólica, expressa o arquétipo do triunfo ou da superação. Depois de experimentar imensas dificuldades e vicissitudes e após vencer monstros terríveis, exteriores e interiores, chega o herói ao seu estado glorioso. Analisando a personagem arquetípica do herói, presente em todas as civilizações, Chevalier (1986, p. 32) diz que: “El héroe mítico se perfila como una proyección simbólica de nosotros mismos, parcial o total, tal como somos en una fase de nuestra existencia”. Deste ponto de vista, sim, somos heróis de alguma forma, em algum momento; e o triunfo que expressamos é a própria *superação* diante de um mundo que não se deixa dobrar facilmente, mas que nossa fênix realiza exemplarmente.

Todavia, enquanto que os heróis trágicos participam também da natureza divina, obtendo sempre um favor dos deuses para realizar suas missões, seja lhe outorgando dons, armas, objetos ou intervindo diretamente no feito heroico de seu favorecido, o herói do cotidiano tem de se virar por conta própria. Suas artimanhas, peripécias e golpes devem ser calculados taticamente, enquanto “lógica operatória cujos modelos remontam talvez às astúcias milenares dos peixes disfarçados ou insetos camuflados” (CERTEAU, 2014, p. 37), para sobreviver às investidas de um mundo pavoroso e em polvorosa.

Mais do que uma épica, cabe ao herói comum uma poética [“Do grego *poiein* – criar, inventar gerar” (CERTEAU, 2014, p. 288)], na acepção certonianiana de fabricação das artes de fazer o cotidiano. Desta poética resulta a caça e morte daquele dragão do qual falava o poeta Rainer Maria Rilke, que nos atormenta todos os dias e do qual precisamos nos socorrer, nós próprios, sem intervenção divina. Mirando esse protagonismo, o poeta recomenda heroís-

mo ao jovem pupilo Kappus diante dos monstros do dia a dia: “[...] talvez todos os dragões de nossa vida sejam princesas, que só esperam nos ver um dia belos e corajosos. Talvez todo terror não passe, em última instância, do desamparo que requer nossa ajuda” (RILKE, 2009, p. 79). Eis aí a fatídica vindita do herói moderno: torcer o quanto puder as desvantagens de uma ordem econômica e cultural dominante e superá-la a seu favor; aliás, como historicamente tem feito, já que “[...] este herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo tempo, anterior aos textos. Nem os espera. Zomba deles” (CERTEAU, 2014, p.55).

Este herói é o “homem comum”⁴³ de Freud (1996), de feitos “menores”, sem espetáculos, que silenciosamente espreita as brechas e cria redes de antidisciplinas para “escovar a história a contrapelo”, pois “a tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ (*‘Ausnahmestand’*) em que vivemos é a regra” (BENJAMIN, 2012a, p.245). E foi isso que fez a *Fênix-Superação*, assim como todas as demais, na medida em que, de alguma forma, golpeando aqui e ali, quebraram a regra do estado de exceção, forçando *superações* gloriosas.

Este é o sujeito moderno, que se supera para se livrar, sem sucesso, do mal-estar desconcertante gerado pelas fragmentações de uma tradição (GIDDENS, 2002). Melhor chamá-lo de anti-herói para desvinculá-lo do herói trágico, pois se o segundo é favorecido pelos deuses, o primeiro vive da sua morte e peleia uma luta mundana contra sistemas de poderes de segregação e dominação. Como diz Certeau, são dominados, “o que não quer dizer passivos ou dóceis” (CERTEAU, 2014, p.38). Mas sua impassividade não é espetacular; ao contrário, silentemente se esgueira aqui e ali, resiliente e oportunista; sua epopeia não traduz as canções prometeicas e universais; estão mais para cantilenas de resistências micrológicas, como as de Santiago, o pescador de *O velho e o mar* (1952), de Ernest Hemingway, cujo feito mais emblemático consiste “apenas” em pescar o seu marlim gigante, depois de uma batalha hercúlea, é claro; ou é igualmente o homem do mar do poema homônimo de Baudelaire,

43 No seu célebre livro *O futuro de uma ilusão*, Freud analisa o homem comum, herói ordinário de suas vicissitudes e tragédias.

cujo feito maior é permanecer na luta implacável pela existência, ele e o mar, “gladiadores implacáveis” (BAUDELAIRE, 2016, p. 155).

Segundo Benjamin, é Baudelaire o prototípico herói moderno, não por seus feitos e virtudes memoráveis, mas por cavar seu direito ao cotidiano. Assim, ele vincula o feito heroico baudelairiano à gente comum: “No peito de seus heróis não habita sentimento, que não teria lugar também no peito da gente humilde que se agrupa em volta de uma banda militar” (BENJAMIN, 1975, p. 11). É do próprio poeta que vem a imagem deste herói ordinário e despojado que Benjamin (1975, p. 10) flagra na seguinte passagem:

Em 26 de dezembro de 1853, escreve [Baudelaire] à sua mãe: “Estou acostumado de tal modo a sofrimentos físicos, sei tão bem me arrumar com duas camisas debaixo de uma calça rasgada e de um paletó pelo qual penetra o vento, e estou tão treinado a emendar sapatos furados com palha ou mesmo com papel, que sinto apenas os sofrimentos morais. Não obstante, devo confessar que cheguei a um ponto em que não faço movimentos bruscos e nem ando muito com medo de rasgar as minhas coisas ainda mais”. Assim eram as experiências menos inequívocas que Baudelaire sublimou na imagem do herói.

Não vejo muita diferença entre o herói baudelairiano daquele descrito por Certeau, cujo olhar sensível voltado à modernidade vislumbra todo um micro-mundo de *liberdade gazeteira das práticas*⁴⁴, como as que Baudelaire descreve acima, e a partir das quais golpeia o cotidiano, resistindo à sua ordem uniformizadora.

Não são outras as práticas gazeteiras da *Fênix-Superação* para lançar o concurso público e se “efetivar” e se tornar “estável”, “não parar”, “ir mais para frente” (<S, 1>), não se sabe lá como; ou “muitas vezes deixar de lado” a família, “conciliar o trabalho, conciliar o estudo, o estágio, a família” e, ainda, “tirar uma nota boa” requer, sem dúvida, um grande “manejo”; assim como “escrever, sentar e pensar” (<S, 2>), que poderiam ser elencadas junto às mil práticas certonianas do fazer cotidiano.

Inventividades de superação, resistências a uma ordenação acachapante que é carcomida por dentro, eis o inventário de uma fênix que, no fim da

44 Expressão usada por Luce Giard, pesquisadora e colaboradora de Michel de Certeau na pesquisa que deu origem à *Invenção do cotidiano*. Ver: GIARD, L. Apresentação. In: CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.18.

batalha homérica, reconhece o seu próprio protagonismo: “[...] eu consegui passar, então esse sentimento de superação, de conseguir, isso é meu né; isso é mérito meu, então... no caso, assim, eu me sinto realizada” (<S, 2>).



Apresentei ao leitor apenas alguns relances dos voos das fênix, para me flagrar, no decurso desta contação, tendo mais consciência do que foi omitido do que foi contado. Trouxe aqui tão somente fragmentos de histórias, runas de uma travessia, mas que em nada deixam a desejar às epopeias clássicas, com seus heróis e vilanias; todavia, sem pretender quaisquer acabamentos interpretativos, tentando permanecer fiel ao princípio de *secura* da boa narrativa, da qual Benjamin (2012a) falava, pois é justamente essa renúncia à explicação que dá vitalidade à narrativa e à alegoria.

As narrativas autobiográficas pinçadas das fênix devem ser tomadas tão somente como meros excursos, desviantes e errantes, de histórias de vidas altamente complexas e incomensuráveis e que, por isso, não poderiam caber num trabalho cujo gênero literário prima pela formalidade acadêmica. Melhor seria escrever um romance, mas desconfio de que o texto resultaria na mesma impotência de significação, pois uma vida não se ajustaria à uma obra fora dela; ainda mais dez, como é o caso do *passaredo das fênix*. Criatividade barroca? Pudera! Sobretudo por essa forma teimar em ser “infinitamente dilatória, divagante, voluptuosamente hesitante” (BENJAMIN, 2016, p. 195).

É precisamente isso!

Recorro à alegoria, para que o leitor busque o seu próprio sentido diante das narrativas, tantos quantos possíveis. Isso me obriga a abdicar ao que Benjamin (2016) criticou como *pensamento simbolizante* ou como *alegoria-sígnica* (*Zeichen-allegorie*), em cujo estertor busca-se a captura de um simbolismo que representasse tal e qual o conteúdo das travessias de identidades das fênix. Muito ao contrário: a intenção foi construir imagens que remetessem a essas mesmas passagens. Assim, cada mônada construída deveria esboçar imagens de mundos em miniatura; já o delineamento das linhas, o preenchimento da forma e das cores, dependem do alegorista-leitor, que toma a expressão imagé-

tica da alegoria de cada fênix “nas suas mãos” e “através dela ele fala de algo diverso e ela torna-se para ele a chave que lhe dá acesso a um saber oculto” (BENJAMIN, 2016, p.196).

Recorrendo ainda a Benjamin, eis aí o caráter escritural da alegoria: transformar a imagem visual numa imagem gráfica da escrita ou numa escrita figurativa (*Schriftbild*). De certa forma, essa função escritural tende a inverter o provérbio atribuído a Confúcio: “uma imagem vale mais que mil palavras”, de modo que mil palavras possam expressar mais do que uma imagem.

No capítulo seguinte, problematizo a questão da narrativa nas suas mais diversas acepções contemporâneas, quer seja concebendo-a na acepção benjaminiana como comunicabilidade e partilha de experiência, como metodologia de pesquisa e, também, como metodologia de formação continuada.



4

A pesquisa narrativa
em questão:
do modo de contar
a constituição da
experiência

Apresentei, no frontispício, a centralidade teórico-metodológica ocupada pela narrativa nesta pesquisa. Quando disse que quanto à abordagem a metodologia da pesquisa narrativa é qualitativa e, quanto a “todo o resto”, é pesquisa narrativa, quis apenas levantar as dificuldades de classificação deste tipo de pesquisa. Isso porque, quanto a sua natureza, não vejo como classificá-la em pura ou aplicada; ao contrário, penso que não se trata de nenhuma dessas duas opções, já que não há fins utilitários nem para o avanço científico em geral, nem sua aplicação para resolver problemas específicos de determinada área. Referindo-se ao aspecto qualitativo de investigações Lock e Churukian (2004, p. 93) dizem que “[...] pesquisadores que usam a metodologia qualitativa reconhecem a importância de se recolher dados que são mais descritivos do que aqueles obtidos por escalas de medidas encontradas em métodos quantitativos de pesquisa”. Aliás, a pesquisa narrativa deve estar mais preocupada em levantar os problemas do que evocar pseudo soluções, já que se trata de um campo multiforme de rara aplicabilidade. Quanto aos objetivos, a questão é a mesma. Pesquisadores narrativos o que fazem é contar histórias. No mais, histórias acerca de histórias que lhes foram narradas; assim, trata-se de meta-narrativas, ou seja, são narrativas sobre narrativas, o que amplia em muito o leque de imprecisão “científica” de tal metodologia. Sim, podem ser narrativas exploratórias, quase sempre descritivas e até mesmo explicativas, ou tudo isso ao mesmo tempo; no entanto, há uma diferença fundamental da classificação clássica das pesquisas quanto aos seus objetivos: a falta de objetividade “científica”. Embora as narrativas sejam enunciados (BAKHTIN, 2003) objetivados em diversos gêneros multissemióticos [textos orais, visuais, escritos e híbridos], a subjetividade ocupa o centro das explorações, das descrições e, principalmente, das explicações. É que na pesquisa narrativa, o pesquisador, seus interlocutores e leitores são coautores que atribuem significações aos conteúdos narrados, podendo variar muito o que foi dito e fugindo ao padrão classificatório de “isso ou aquilo” que perpassa a investigação positivista. Numa narrativa, o “dito” pode ser “isso e/ou aquilo”, dependendo do contexto narrativo, das condições de produção discursiva e das intenções dos enunciados, que são sempre polifônicos, conforme Bakhtin¹ (2003). Por fim, classificar a pesquisa

1 Inclusive, o termo polifonia, em Bakhtin já é uma metáfora que o autor traz da música medie-

narrativa com base em seus procedimentos técnicos, penso que seja outra missão inócua. Se os procedimentos científicos tratam de criar e/ou aplicar instrumentos de coleta de dados, todo modo de enunciação só pode ser uma forma de expressão narrativa. Então, considerando que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante”, como disse Bakhtin (2003, p.395), a pesquisa narrativa trabalha com as diversas manifestações deste ser que se expressa e se comunica. Por isso, considero a própria narrativa como procedimento técnico, não cabendo classificá-la como uma subespécie, e sim como “o” procedimento.

Outra consideração que julgo importante tem a ver com a unidade dialética existente entre o método e sua forma de exposição. Discuti essa questão na seção “2.3. A hermenêutica fragmentária de Walter Benjamin”, mas vale retomar aqui a ideia de que o modo de pesquisar, a metodologia, não pode estar desvinculado do seu modo de apresentação ou representação (*Darstellung*). Assim, a presente pesquisa é narrativa quanto à metodologia e quanto a sua forma de exposição; ao mesmo tempo em que parte de narrativas para composição do *corpus* e respectiva análise do fenômeno, os resultados são apresentados como uma narrativa de travessia de investigação.

Neste capítulo, a intenção é abordar três aspectos da pesquisa narrativa que se interpenetram na própria aceção do verbo latino *narrare*, cuja raiz é *gnarus* [*gno* – saber] -tornar conhecido: a narrativa como um modo de constituição da experiência humana; como forma metodológica de conhecimento [pesquisa narrativa]; e como metodologia de formação.

val, quando estuda a obra de Dostoiévski. Enquanto que a polifonia tem a ver com a mescla de sonoridades advindas das canções populares medievais, a monofonia ou monódica, é típica do canto gregoriano da Igreja. Quero aproveitar a metáfora bakhtiniana para me referir à pesquisa narrativa como polifonia metodológica, na qual interagem diversos sujeitos narradores: o pesquisador, os autores, as personagens narrativas que ambos evocam, assim como os diversos tipos de leitores, tanto das narrativas originais quanto daquelas que o pesquisador sobrecodifica. A pesquisa narrativa nunca é monológica e sim polifônica e dialógica porque pressupõe sempre a responsividade do outro. Em sua crítica, diz Bakhtin (2003, p. 348): “O monologismo nega ao extremo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma, e isônomo-responsiva, de outro *eu* (*tu*) isônomo [...] o *outro* permanece inteiramente objeto da consciência e não outra consciência”. Sobre o conceito polifonia em Bakhtin, ver: ROMAN, A. R. O conceito de polifonia em Bakhtin: o trajeto polifônico de uma metáfora. *Rev. Letras*. n. 41-42, Curitiba, 1992-1993, p. 207-220. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/19126/12426>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

A experiência narrativa

Narrativas nos constituem como pessoas, como sujeitos, como identidades subjetivas, mas não só. Narrativas nos constituem como espécie, como gênero humano, como universo e como uma forma de estar no mundo.

Dentre as diversas conceituações do homem feita por Aristóteles [*zoon politikon*, *zoon logikon* – ser político, ser que pensa], o mestre dos mestres segundo Dante Alighieri, a que talvez precedesse às demais seria aquela definida em *A política*: o homem é um ser que fala; aliás, o único que fala. Sim, pois ao falar se torna um narrador e é pela experiência da narração que dá sentido ao mundo e a tudo que o cerca. Diz o filósofo de Siracusa: “O homem só, entre todos os animais, tem o dom da palavra [...] A palavra tem por fim compreender o que é útil ou prejudicial, e, em consequência, o que é justo e injusto” (ARISTÓTELES, 2006, p. 15). Neste sentido, a narrativa é a própria linguagem em ação, a partir da qual é criado todo um universo de significações.

Há muito sentido na expressão bíblica que diz que “no princípio era o verbo”; em um sentido não teológico, entretanto, o verbo se fez humano e o humano se fez pelo verbo [*logos*]. Abre-se, então, aqui um novo sentido para *logos* [Λόγος] que, como vimos antes, significava razão ou racionalidade entre os gregos, mas ela também significava palavra. E mais: como disse Aristóteles, é uma palavra que compreende, ou seja, que participa da criação de sentidos.

Em um ensaio de juventude, *Sobre a linguagem em geral e a linguagem dos homens* [Benjamin contava então com apenas 24 anos], ao qual já me referi, ademais tão esotérico quanto a maioria dos outros da maturidade, Benjamin (2013a) evoca também essa onipresença da linguagem na vida humana, a ponto de dizer que nos movemos na linguagem e não através da linguagem, pois o homem se comunica *no* nome e não *pelo* nome. Então, pela nomeação, se chega à *gnarus* [dar a conhecer] e deste à narrativa, um gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) ontologicamente imemorial.

Assim, ao narrar o mito, o que os primeiros homens e mulheres fizeram foi narrar suas vidas e as relações entre si, com o mundo e com o universo que desafiava a compreensão da sua própria existência. Indício disso é que a palavra mito vem do grego “*mithós*”, que dentre muitas acepções poderia

significar relato, mensagem, narrativa. E, desde então, o mito tem sido a forma privilegiada da narrativa clássica, uma forma de manifestar uma dada visão do mundo e do universo (cosmovisão).

Apesar dos apelos racionais da filosofia e da ciência, que criaram também suas metanarrativas sobre o homem e o mundo, os mitos narrados até os nossos dias, em vez de desaparecer, têm estado conosco mais presentes do que nunca, seja na narrativa bíblica, no Alcorão, no Livro dos Mortos, no zodíaco diário ou na constelação de estrelas e personagens midiáticos do cinema e da televisão que, miticamente, tem arrebatado sonhos e arrancado suspiros do público contemporâneo.

Tanto antigos quanto atuais, os mitos se hibridizam, misturam e entrecortam numa narrativa maior: a vida contemporânea. De modo que a narrativa é isso, um conto sobre nós e sobre o mundo, que não é, mas está sendo (FREIRE, 1980) perpetuamente (re)construído. Sua natureza intrinsecamente ontológica nos coloca no mundo a partir da partilha de experiências e da construção dos significados de estar nele.

No quadro *Fúria de Aquiles* [1737], o pintor francês Charles-Antoine Coypel oferece ao público sua narrativa de um dos momentos decisivos da Guerra de Tróia. Após se deparar com o corpo de Pátroclo, abatido em combate por Heitor, Aquiles volta à guerra para vingar sua morte e selar o destino do herói troiano. Coypel, a partir da leitura do grande Homero, cria sua narrativa imagética dessa história milenar.

E assim é o narrador e a narrativa, como disse Walter Benjamin (2012a, p.221), “uma forma artesanal de comunicação”, nunca acabada ou concluída, mas como um “puro em si”, como “a mão do oleiro na argila do vaso”. De forma que tanto Coypel quanto Homero deixam-se inundar pela narrativa, criando um mundo novo toda vez que contam e recontam suas histórias.

Muito para além da ideia de invenção ficcional, a narrativa tem origem no mito como uma das primeiras formas de tentar apaziguar o homem diante da natureza implacável e explicar as razões para a existência humana. O mito é uma forma de colocar alguma ordem no caos que é o mundo exterior e acalmar a frágil vida humana diante dos perigos que a assolam, de modo que a narrativa mítica foi inventada para dar uma razão ao próprio mundo. E

os narradores foram os primeiros a transmitir essas experiências de vida e de racionalidade a partir de suas rodas de contação de histórias, seja na caverna, diante fogo ou em rodas de viola. Assim, narrativa e constituição de humanidade estão tão imbricadas que uma não existe sem a outra.

Sendo parte constitutiva do ser humano por excelência, o ato de narrar não pode ser concebido apenas como transmissão de histórias, verídicas ou não, mas deve ser tomado como partilha e intercâmbio de experiências (BENJAMIN, 2012a), como encontro com o outro, que afeta e é afetado pelos relatos acerca de seu percurso identitário.

Narrativa e experiência são termos que se completam no pensamento benjaminiano e só podem ser compreendidos em relação. Já trouxe em outro momento apontamentos sobre essa questão, mas seria importante retomar aqui algumas ideias marcantes deste pensador que tem guiado a maior parte de minha travessia por esta tese/livro.

O Narrador [1936] é um dos seus textos mais famosos. Não por acaso seu subtítulo é “Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. Logo de partida se vê a relação que Benjamin traça entre “o narrador”, ou seja, o que para ele seria o verdadeiro narrador, e o romancista russo, que compõe suas histórias a partir dos relatos de experiências ancestrais dos povos do interior da Rússia, que compõem os temas de suas histórias².

Neste ensaio, Benjamin (2012a, p. 214) diz que “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores”, e Leskov está entre eles justamente por sua força em tornar comunicável essas experiências. Contudo, pelo fato da experiência comunicável estar em decadência na modernidade, o autor russo é ao mesmo tempo o símbolo e a marca do fim dos verdadeiros narradores, isso porque “a arte de narrar está em extin-

2 Assim Benjamin (2012a, p.215) fala de Leskov: “O emprego de agente russo em uma firma inglesa, que ocupou durante muito tempo, foi provavelmente de todos o mais útil para sua produção literária. A serviço dessa firma, viajou pela Rússia, e essas viagens enriqueceram tanto o seu conhecimento do mundo como o familiarizaram com as condições russas. Desse modo teve ocasião de conhecer o funcionamento das seitas russas, o que deixou traços em suas narrativas. Nas lendas russas, Leskov encontrou aliados em seu combate contra a burocracia ortodoxa”.

ção” (2012a, p.213). Neste texto, o autor fala ainda de uma certa “experiência desmentida”, ou seja, a experiência da guerra, da inflação, a decadência moral dos governantes e a batalha pela vida material sob o capitalismo, sempre alienante e expropriadora. A meu ver, essas são experiências inautênticas porque esgotam-se em si mesmas e emudecem o sujeito na medida em que se impõem a ele como um “campo de forças de torrentes e explosões destruidoras”, deixando debaixo delas “o frágil e minúsculo corpo humano” (2012a, p. 214). Penso que vem daí a clássica [e surrada] distinção que Benjamin faz entre as palavras alemãs *Erfahrung* e *Erlebnis*. Embora os radicais sejam parecidos e as palavras sejam comumente traduzidas como sinônimos de experiência, no pensamento benjaminiano não querem absolutamente dizer a mesma coisa. A *Erfahrung* remete à experiência comunitária clássica, produto do intercâmbio sócio-cultural, passada de boca em boca na forma de conselhos, provérbios e sabedorias populares. Em um breve ensaio anterior ao *Narrador, Experiência e pobreza* [1933], Benjamin (2012a, p. 123) fala da transmissibilidade desse tipo de experiência coletiva, hoje perdida:

Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: ‘Ele ainda é muito jovem, mas em breve será um dos nossos’. Ou: ‘Um dia vai experimentar na própria carne’. Sabia-se exatamente o que era a experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos.

Já a palavra alemã *Erlebnis* se refere a outro tipo de experiência, cuja melhor tradução seria vivência. Aliás, *Erleben* é o verbo alemão que indica viver algo no momento atual. Para Benjamin, *Erlebnis* é a fugaz experiência moderna, a vivência individual, esgotada em si mesma, não podendo ser transmissível porque carece de conteúdo e mesmo porque não tem raízes no passado ou em uma tradição que lhe reivindicaria a condição de transmissibilidade. Enquanto que a *Erfahrung* depende da comunicabilidade do que foi vivido e transmitido a outros, requerendo perenidade e atribuição de sentido no tempo, a *Erlebnis* contenta-se com o ressecamento do ato vivido e consumido no mesmo instante presente. A palavra alemã *Fahren*, que dá origem a *Erfahrung*, quer dizer viagem, ou

seja, a experiência é algo que se acumula a partir de conhecimentos que viajam, que vem de longe, no tempo e no espaço. Tanto é que, como já referi, o narrador clássico benjaminiano é o marinheiro ou velho camponês, ambos viajantes ao seu modo ou “como alguém que vem de longe” (2012a, p.214).

Evidentemente que a experiência depende do que foi vivenciado, pois não se pode ter experiência sem que o ocorrido deixe suas impressões na vida do sujeito. A diferença reside no fato da comunicabilidade, da troca, da atribuição de significados partilhados ao que foi vivido. Ainda que não muito experiente nas leituras benjaminianas, tenho percebido em alguns comentadores uma certa depreciação da *Erlebnis*, como se estivéssemos fadados a uma total impossibilidade de narrar na contemporaneidade e como se as vivências fossem algo pejorativo, porque marcadas pelos choques do *modus operandi* da modernidade. Penso justamente ao contrário: se não podemos mais praticar a narrativa clássica, pois se foram os momentos sociais do tédio, da produção artesanal, nos sobra ainda a capacidade de dar significado às vivências atuais e compartilhar, pela narrativa, outros modos de socializar essas experiências. Considero que a questão consiste em dar algum sentido ao que nos passa e o que nos toca.

Parece surgir daí a grande importância da pesquisa narrativa, ou seja, a construção de sentidos e a emergência de narrativas de experiências [*Erfahrung*] a partir do que um dia foi tão somente uma vivência passageira [*Erlebnis*], retomando o seu caráter ontológico de constituição de subjetividade e identidade, pois é o processo de contar que atualiza e ressignifica o que foi vivenciado.

Nesse processo de lembrar e esquecer que atravessa o narrado, rememoração e esquecimento traçam tramas que trazem à tona estilos de vida (GIDDENS, 2002), visões de mundo, desejos, medos, infortúnios e fracassos que caracterizam a vida de todos, numa relação dialética entre as condições históricas com as quais nos deparamos no cotidiano e a constituição do sujeito individual.

É nesta tensão entre o universal e o particular que se constitui aquilo que Eleonor Arfuch (2010) chama de “espaço biográfico”, enquanto rede de significados entre os sujeitos que tem uma história comum para narrar, cada um com itinerários próprios, com tonalidades particulares, com modos de contar singulares; mas, ao mesmo tempo, perpassados pelo “repertório histórico-cultural” que lhes tangencia, ou como diz Arfuch (2010, p. 16), en-

quanto “[...] o espaço da interioridade e da afetividade que deve ser dito para existir, a (consequente) expressão pública das emoções e o peso restrito da sociedade sobre elas”.

Assim, como toda identidade é produzida no diálogo consigo mesma e com os outros, partilhar experiências em narrativas autobiográficas é fundamental para a constituição daquilo que Benjamin (2012a, p. 221) chamou de “comunidade de ouvintes”, onde possam ser divididas experiências de vida, sabedorias, incompletudes, tramas individuais e coletivas contadas sempre por histórias significativas para a autodescoberta e consciência de si mesmo(a).

Ao fim e ao cabo, é a comunidade de ouvintes que dá sentido ao narrado, seja uma ficção, autobiografia ou mesmo um tratado científico. Assim, diferentemente de outros tipos de pesquisas modernas mais usuais e seus “mores geométrico”, o caráter da narrativa é muito mais descritivo do que explicativo, ou seja, sua função maior estaria em levantar questionamentos e provocações pelo narrado do que aplicar supostas teorias e fórmulas “mágicas” para resolver problemas sociais. Esse escopo advém de um princípio benjaminiano, que se encontra também no gesto alegórico: a incompletude da narrativa. Diz ele a respeito do historiador grego Heródoto, em *O Narrador*, quando conta os infortúnios do rei egípcio Psamético, conquistado pelos persas: “Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos. Por isso essa história do antigo Egito ainda é capaz, depois de milênios, suscitar espanto e reflexão”. E, em seguida, comparando a narrativa ao potencial de germinação de uma semente antiga, conclui: “Ela se assemelha às sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides, conservando até hoje suas forças germinativas” (BENJAMIN, 2012a, p. 220). Ao que parece, cabe ao pesquisador narrativo plantar mais sementes do que descortinar sua substância, delegando aos outros e ao futuro sempre uma nova interpretação do que foi narrado.

Na compreensão dos autores que adoto no âmbito desta tese, a vida humana só pode ser entendida como narrativa, como discurso de si mesmo(a), que se compõe pelo que se acredita ser; porém, atravessado pelo discurso que se julga saber que os outros fazem do que se é ou se pretende ser. De modo que toda narrativa pessoal está marcada pelas redes intercomunicativas que

a afetam, pois todo processo de subjetividade é construído nas e pelas relações interdiscursivas em que os sujeitos estão imersos. Por isso, entendendo narrativa como profusão de palavras enunciadas no e para o diálogo *inconcluso*. Assim, o conceito bakhtiniano de polifonia enquadra-se no contexto de compreensão da narrativa como encontro com o outro, como intercâmbio de vivências, de vidas e de vozes. “Quanto a mim, em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas”. Isso porque a busca da voz alheia, o diálogo, é o que nos confere sentido à existência, já que “a vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Considerando a importância da pesquisa narrativa no quadro referencial das pesquisas contemporâneas, gostaria de situá-la no cenário dos pesquisadores que a estão desenvolvendo, no Brasil e no mundo. Para tanto, faço um modesto inventário deste modo de pesquisa na próxima seção, para em seguida concluir o capítulo com a apresentação da pesquisa narrativa como metodologia de formação de educadores, descrevendo a sua aplicação em um caso.

A pesquisa narrativa

Ao apresentar o quadro histórico da investigação narrativa, a pesquisadora inglesa Bárbara Harrison, editora e apresentadora da importante coletânea “Story Lives Research” (HARRISON, 2008³), remete às pesquisas inaugurais

3 “Story Lives Research” é uma imponente coletânea sobre pesquisa narrativa e seus vários desdobramentos com histórias de vida, editada por Bárbara Harrison e publicada pela SAGE Publications, simultaneamente em Los Angeles, Londres, Singapura e Nova Délhi, em 2008. Trata-se de uma obra em quatro volumes, nos quais são divididos 91 artigos dos principais pesquisadores internacionais sobre narrativas, histórias de vida e autobiografias. Inclui também um apêndice com outros 91 artigos republicados de livros, revistas e jornais científicos de renomados pesquisadores da temática, incluindo aí o importante e influente artigo de Donald E. Polkinghorne [2007], “Validity Issues in Narrative Research”. No caso brasileiro, há também um grande esforço de popularização de pesquisas narrativas no meio acadêmico. A publicação pela Editora EDIPUCRS, em 2004, da coletânea “A aventura (auto)biográfica”, organizada pela professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, é um marco significativo nas pesquisas narrativas brasileiras. Nela, estão reunidos 21 artigos de proeminentes pesquisadores brasileiros e internacionais, contando, ainda, com o precioso prefácio do professor da Universidade de Madri, Jorge Larrosa Bondía, intitulado “Notas sobre narrativa e identidade”.

dos anos de 1920-1940, da Escola de Chicago, o desbravamento deste campo de pesquisa e situa essa escola como responsável pelo uso de metodologias qualitativas na pesquisa sociológica, relativizando os métodos quantitativos e estatísticos predominantes na época e aplicando instrumentos próprios da etnografia e da antropologia.

Reiterando este entendimento, o sociólogo Howard Becker, numa conferência no Brasil⁴ atestou a importância dos métodos qualitativos da Escola de Chicago [ainda que discorde desta denominação], principalmente pelas inovações trazidas ao departamento de sociologia pelo influente, e até certo ponto irreverente⁵, Robert E. Parker, que havia estudado em Heidelberg com um dos pioneiros da sociologia alemã, George Simmel. Becker (1996, p. 180), conta um pouquinho da influência de Parker sobre a Universidade de Chicago e sobre a sociologia americana:

Sob a orientação de Park, duas ou três gerações de cientistas sociais se formaram e iniciaram sua vida profissional. Ele não teve influência apenas sobre a sociologia: os historiadores, por exemplo, começaram a estudar a história de Chicago; os cientistas políticos, as organizações políticas da cidade e a natureza da máquina política local – um importante estudo sobre os políticos negros em Chicago foi elaborado; os economistas voltaram sua atenção para a economia da cidade. Quando Park chegou, o Departamento era de sociologia e antropologia, de modo que

4 Howard Becker proferiu essa conferência no Rio de Janeiro, em 24 de abril de 1990, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (Museu Nacional, UFRJ). Ver: BECKER, H. Conferência: Escola de Chicago. *Rev. Mana*. v.2, n.2., p.177-188, Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v2n2/v2n2a08.pdf>>. Acesso em: 21. Set. 2016. Becker é um dos maiores representantes atuais do interacionismo simbólico da Escola de Chicago. Dentre os seus livros mais importantes está o famoso “*Outsiders: studies in the sociology of deviance*” [1963], um estudo de personalidades transgressoras e desvios sociais.

5 Para exemplificar o engajamento do investigador na pesquisa antropológica, em sua conferência no Brasil, Becker (1996, p. 84-85) contou a seguinte anedota envolvendo Park: “Certo dia, os cidadãos de Chicago abriram o jornal e se depararam com a notícia de que um professor da Universidade de Chicago tinha sido preso com uma prostituta. Park estava fazendo uma pesquisa com jovens prostitutas, moças que viajavam pelas estradas ou iam de cidade em cidade, onde quer que houvesse um acampamento de soldados para exercer o ofício da prostituição. Park estava entrevistando uma dessas moças dentro de um quarto de hotel quando a polícia o descobriu. Ele já tinha arrumado outros problemas e então a Universidade achou conveniente pedir que se aposentasse”.

muitos antropólogos de sua geração receberam sua influência, particularmente Robert Redfield, conhecido por seu trabalho sobre a cultura *folk* e as sociedades camponesas. De certa forma, o trabalho de Redfield derivou diretamente da maneira como Park entendia a relação entre a cidade e o campo.

Inclusive, na coletânea referida acima, há um artigo já publicado de Becker com o inusitado título “The Life History and the Scientific Mosaic”, no qual o autor deixa transparecer algumas marcas da originalidade dos estudos da Escola de Chicago da década de 1920, aproximando as pesquisas narrativas e história de vida com a literatura, dizendo sobre elas: “Certamente não é ficção, mas os melhores documentos de história de vida têm uma sensibilidade e um ritmo, uma urgência dramática, que qualquer romancista ficaria feliz em alcançar” (BECKER, 1996, p. 179). E, na continuidade, alertando os pesquisadores narrativos e autobiográficos acerca dos imponderáveis deste tipo de investigação, diz:

Quando lemos autobiografias, no entanto, estamos sempre conscientes de que o autor está nos contando apenas uma parte da história, ele selecionou seu material para nos apresentar a imagem de si mesmo que preferira que nós tivéssemos, e que ele possa ter ignorado o que seria trivial ou desagradável para ele, embora de grande interesse para nós. (BECKER, 2008, p. 4, tradução minha)

Nas últimas três décadas, a pesquisa com narrativas tem alçado patamares cada vez mais altos no âmbito das ciências humanas (HARRISON, 2008; ANDREWS, SQUIRE, TAMBOUKOU, 2008). Percebe-se, neste período, a emergência de um fenômeno que tem sido chamado de “redescoberta do sujeito”, no bojo de outro que tem mudado o rumo das pesquisas em humanidades: os vários turnos de “virada linguística”. Ambos fenômenos estão ancorados na constituição do gesto fundamental da hermenêutica fenomenológica moderna que, como já discuti, desde Schleiermacher, tem legado ao sujeito leitor a responsabilidade de atribuição de sentidos aos mais diferentes textos narrativos, atitude antes intrínseca à própria literalidade do texto. Desde Schleiermacher, “o ato da compreensão é a realização reconstrutiva de uma produção” (GADAMER, 2014, p. 263); ou seja, cabe agora ao sujeito a reconstrução da autoria de determinada narrativa no seu esforço de compreensão e superação da distância que o separa do texto e do autor original. Neste passo, sigo Bakhtin (2003), pois o

interpretador é inevitavelmente parte do enunciado a ser interpretado.

Ainda que tardiamente, o cenário atual é de valorização dos relatos pessoais, biográficos e autobiográficos, de modo que pesquisas narrativas vêm ganhando espaços importantes no cenário das investigações em ciências humanas, seja como metodologia de pesquisa, forma de exposição e em processos de formação, principalmente de educadores.

As pesquisas, em ciências humanas, em suas diferentes áreas, têm discutido o papel e a importância das narrativas autobiográficas no processo de individuação e construção de identidades, partindo de pressupostos e métodos antropológicos e etnográficos, áreas que reafirmam o papel do sujeito e de sua subjetividade no centro da pesquisa científica (JOSSE, 2010).

Entretanto, não há consenso do que seja de fato uma narrativa e seus sentidos são múltiplos, tratando-se de um território contestado cujo significado está “em disputa” (ANDREWS, SQUIRE, TAMBOUKOU, 2008).

Torril Moen (2008, p. 292) diz sinteticamente que investigação narrativa é “[...] o estudo de como os seres humanos experimentam o mundo, e pesquisadores narrativos coletam essas histórias e escrevem narrativas de experiência”. Ou seja, o fenômeno a ser investigado é a vida das pessoas, que se expressa na forma de narrativas de vida e (auto)biografias. E no afã de captar toda complexidade possível do fenômeno narrativo, o sujeito pesquisador se põe a coletar dados lançando mão dos recursos mais variados a fim de capturar a multiplicidade comunicativa deste ser expressivo (BAKHTIN, 2003). Feito isso, constrói novas narrativas acerca das experiências que lhe foram transmitidas. Como já disse, as produções destas pesquisas estão no campo das metanarrativas, pois são escritas sobre o que lhes foi dito, sujeito ao lusco-fusco da memória, dos interesses e desejos dos seus informantes. Esse é um processo de interpretação que, conforme Bakhtin (2003, p. 408), só pode se dar na medida em que transformo “o alheio no ‘meu alheio’” pela relação dialógica viva. Jamais pode se tratar de uma relação monológica, pois o objeto de estudo é o sujeito [expressivo e falante] e não uma coisa, “[...] não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 2003, p. 400, grifo do autor).

Por conta de tal complexidade, Torril Moen (2008, p. 291, tradução minha) conceitua assim a pesquisa narrativa:

Meu ponto de partida é que a abordagem narrativa é um quadro de referência, uma forma de refletir durante todo o processo de investigação, um método de pesquisa, e um método para representar o estudo da pesquisa. Assim, a abordagem narrativa é tanto o fenômeno quanto o método [...], um postulado que alguns podem achar um pouco confuso e avassalador [...] Investigação narrativa é assim, o estudo de como os seres humanos experimentam o mundo, e pesquisadores narrativos coletam essas histórias e escrevem narrativas de experiência.

Por conta de tais *postulados avassaladores* é que a pesquisa narrativa, embora esteja em evidência, não é nada fácil de se realizar, sobretudo pelos riscos intrínsecos ao processo investigativo, que vão desde a adequação do método ao fenômeno, passando pelas complexas relações intersubjetivas entre pesquisadores e seus informantes, culminando com a produção de uma narrativa equívoca sobre o pesquisado e sua aceitação no mundo acadêmico.

Neste ponto, segundo Andrews, Squire e Tamboukou (2008, p. 01, tradução minha), “[...] a pesquisa narrativa, embora seja popular e envolvente, é difícil [...] Os dados narrativos podem facilmente parecer esmagadores: suscetíveis a intermináveis interpretações, por sua vez, triviais e profundamente significativos”. Muito ao contrário de uma perspectiva quantitativa, cujos dados podem ser classificados e estruturados de maneira estatística e seus resultados apresentados em gráficos e tabelas, a pesquisa narrativa enfrenta uma série de problemas desde o começo. As mesmas autoras resumem um pouco das dificuldades encontradas no campo da pesquisa narrativa:

Há poucos debates bem definidos sobre abordagens conflitantes dentro do campo e como equilibrá-los, como existem, por exemplo, no campo altamente discutido da análise do discurso. Além disso, ao contrário de outras perspectivas de pesquisa qualitativa, a pesquisa narrativa não oferece regras gerais sobre materiais ou modos adequados de investigação, ou o melhor plano para estudar histórias. (ANDREWS, SQUIRE, TAMBOUKOU, 2008, p. 1, tradução minha).

Desde a definição do tema, a pesquisa narrativa desafia o pesquisador de alguma forma a objetivar o fenômeno, o que é muito difícil de ser feito se levarmos em conta que também o investigador está sob influência de uma série de pressupostos, preconceitos e contingências do campo que lhe desafiam. Mas, quando são coletadas as informações, os problemas de fato aumentam,

pois os dados obtidos são mesmo “esmagadores”, sem falar naquela sensação de que de alguma forma, inconsciente [ou não], o diálogo está sendo conduzido para que os sujeitos digam aquilo que se quer antecipadamente saber; ou, tanto pior: quando isso ou aquilo que é dito não cabe exatamente no referencial teórico adotado e obriga o pesquisador a rever todo o empreendimento. Tudo isso se torna mais problemático quando se leva ainda em conta o sério problema da pesquisa narrativa apresentado por Lars-Christer Hydén (2008): a presença nos relatos falados de uma certa paralinguagem corporificada na narrativa, que praticamente obriga o pesquisador a adivinhar o significado de “[...] tom de voz, pausas, risos – além de elementos visuais, como movimentos oculares, expressão facial, postura corporal e gestos, e mais amplamente, aspectos da emocionalidade encarnado nas narrativas” (ANDREWS, SQUIRE, TAMBOUKOU, 2008, p. 11, tradução minha).

Ao longo desta investigação, assim como todo pesquisador narrativo, deparei-me com esse problema. Por ter gravado as entrevistas na ferramenta do *Google Hangouts On Air, on-line* e ao vivo, era comum as egressas se mostrarem nervosas, ansiosas e preocupadas, de diversas formas. Algumas vinham para a entrevista maquiadas e arrumadas com roupa de passeio; outras ajeitavam a sala ou o quarto na hora da gravação; outras se diziam muito nervosas e queriam saber das perguntas que teriam que responder; outras, ainda, pediam para repetir algumas respostas, pois achavam-nas inadequadas. Por mais que o entrevistador procurasse deixar claro que havia somente um roteiro prévio e que as narrativas seriam como elas quisessem, algumas só relaxavam da metade da entrevista para frente. Essas reações compuseram certamente quadros paralinguísticos corporificados nas narrativas, de difícil explicação, mas que desafiam o pesquisador narrativo à atribuição de sentidos opacos e difusos. Quase aquelas adivinhações das piscadelas de piscadelas das quais falou Clifford Geertz (2008) na interpretação das culturas.

Num campo movediço como esse, cabe bem a indicação benjaminiana de método como desvio (*umweg*). Retomo aqui a citação já usada de Benjamin (2016, p. 31): “Methode ist umweg. Darstellung als umweg” [“Método como desvio. Representação como desvio”]. Essa dupla negação serve como crítica à racionalidade instrumental e seu modo de exposição não desviante, claro,

objetivo, seco e silogístico. Pesquisadores narrativos assumem a pesquisa narrativa como fenômeno, método e forma de exposição, admitindo que o que lhes move são as subjetividades que envolvem esse campo, as pessoas, suas interações dialógicas, as histórias de vida, o relato dessas vidas, suas inquietações e suas interpretações sempre desviantes.

Além de uma metodologia de pesquisa consolidada no mundo inteiro, as narrativas, sobretudo autobiográficas, têm aberto um importante campo metodológico de formação de educadores. Esta é a terceira dimensão da pesquisa narrativa, que abordarei na próxima seção.

A narrativa como metodologia de formação

Para a pesquisadora norueguesa Torril Moen (2008, p. 291), “[...] não existem pessoas sem narrativas [...] a própria vida pode ser considerada uma narrativa no interior da qual encontramos uma série de outras histórias” (2006, p.291), apontando diretamente à condição ontológica do ato de narrar e ao encontro do outro como pressuposto de toda narratividade. E a partir desse encontro de histórias, nos formamos enquanto sujeitos situados num determinado tempo-espaço em um processo contínuo de (re)interpretação de si e do mundo. Para Jorge Larrosa Bondía, “el ser humano es un ser que se interpreta y, para esa autointerpretación, utiliza fundamentalmente formas narrativas” (2004, p.12). E nessa autointerpretação se forma, pois a formação e a narrativa são mesmo partes constituintes do que somos. Em poucas palavras: narramos e somos o que narramos.

Assim, os processos de autocompreensão (identitários) passam, necessariamente, pela rede intercomunicativa de dizermos, para nós e para os outros (e vice-versa), quem éramos, quem somos e quem pensamos ser. Então, se toda identidade é produzida no diálogo consigo mesma e com os outros, narrar é dividir experiências de vida, sabedorias, incompletudes, tramas individuais e coletivas, enfim, partilhar história “más o menos nítida, más o menos delirante, más o menos fragmentada” (LARROSA, 2004, p.16). Para o pesquisador narrativo, essas são sempre histórias significativas para a autodescoberta e consciência de si mesmo(a).

Neste contexto de discussão, passa-se a considerar a ideia de que exercícios de narrativas autobiográficas podem levar a processos de (auto)referenciamento e a diversos tipos de aprendizagens, tanto ao se considerar processos cognitivos rememorativos e memorialísticos, quanto a produção de diversos gêneros orais e escritos autobiográficos por parte dos sujeitos aprendentes. Tal proposta remete à importância de se considerar perspectivas de formação inicial e continuada a partir de histórias de vida e relatos autobiográficos, de modo que se possa trabalhar e revolver, no processo de formação de educadores, dimensões esquecidas da subjetividade, tais como a imaginação, afetividade, sensibilidade, emoção e todas aquelas outras que foram banidas do processo formativo (JOSSE, 2010) em nome de uma inalcançável e ilusória objetividade do sujeito, construída pelo imaginário positivista.

O campo da educação tem sido marcado também por experiências de pesquisas que consideram as narrativas autobiográficas como processo teórico-metodológico na formação de educadores (ABRAHÃO, 2004). Essas pesquisas partem da reflexão pessoal e podem levar a tomadas de decisões conscientes a respeito de sua atuação pessoal e profissional.

Apesar da sua boa aceitação no campo da pesquisa atualmente, as narrativas autobiográficas dos sujeitos-educadores não têm sido uma dimensão satisfatoriamente considerada nos processos de formação inicial ou continuada. Essa carência levanta a necessidade da criação de um espaço autobiográfico que retome a importante dimensão da vida pessoal e profissional, a fim de que sejam rememoradas (ou não) contribuições e lacunas, provocações e decepções do percurso formativo, levando à reflexões pessoais e coletivas junto aos pares com objetivo de “passar a limpo” (ARFUCH, 2010, p. 16) essa história e seguir adiante com mais “segurança”.

Assim, as narrativas autobiográficas ou narrativas de vida (JOSSE, 2010), além de serem potenciais repositórios de dados de pesquisa, podendo gerar produtos como relatos de experiência, dissertações, teses, artigos científicos etc., têm também a função de contribuir como metodologia de formação de educadores, partindo dos princípios de que “formar é sempre formar-se” (NÓVOA, 2010, p.25) e de que produzir narrativas autobiográficas requer necessariamente inventariar o próprio processo formativo, levando a tomadas de consciência e atuação em tempos e espaços diversos.

Para que isso ocorra, é preciso proporcionar, pela formação, a emersão de identidades através da imersão em um espaço biográfico constituído de relatos e fragmentos autobiográficos. No entanto, é relevante considerar que esse mergulho individual pode se desdobrar, em algum momento, em relato de todos ou conclusões para o conjunto (ARFUCH, 2010), procurando se enfrentar as complexas relações de impregnação dialética entre a história individual e a história social que marcam a vida do sujeito-coletivo.

Na sequência, apresentarei os resultados do terceiro momento de pesquisa e coleta de dados, conforme descrito no caminho de pesquisa desta tese: a pesquisa narrativa enquanto metodologia de formação de educadores.

Pesquisando com narrativas autobiográficas

A pesquisa-formação no espaço biográfico do curso de extensão *Narrativa, autobiografia e formação de educadores* teve como objetivo principal a inversão da lógica de formação, classicamente calcada na “concepção de formação escolar” (NÓVOA, 2010, p.17) para a ênfase numa concepção de formação autoral e investigativa. Esse ponto de vista encontra ressonância em diversos pesquisadores (JOSSE, 2010; NÓVOA; FINGER, 1988) que propõem que o sujeito em formação saia do lugar comum de passividade e passe a atuar diretamente na própria formação, concebendo-a como autoformação.

Partiu-se do pressuposto de que ao rememorar o seu processo formativo e construir narrativas autobiográficas, os sujeitos mobilizam uma série de funções psicológicas superiores, produzindo saberes e socializando conhecimentos, via de regra desconsiderados no tradicional processo de formação escolar.

O oferecimento do curso foi pensado na perspectiva de construir para e com os sujeitos em formação continuada, egressos do curso de Pedagogia a distância, um espaço de construção autobiográfica e de autoformação.

Assumindo esse ponto de vista, a arquitetura pedagógica do curso teve como parâmetro principal a criação de um espaço (auto)biográfico dialógico que permitisse aos sujeitos autoformadores elementos para construção do seu memorial de vida e de formação. Para tanto, a estrutura do ambiente virtual de ensino e aprendizagem foi voltada para ações que possibilitassem a um só

tempo interações polifônicas e multiplicidade presente nos enunciados [discursos] individuais. A título de subsídio teórico, foi produzido especialmente para o curso um livro no formato digital intitulado “Entremeando Narrativas”, com dois capítulos, cujos conteúdos priorizaram dois elementos principais: 1. Narrativa como partilha de experiência e construção de sentido do mundo; 2. Narrativa como metodologia de pesquisa e de formação. Partindo-se dessa fundamentação teórica, os cursistas-narradores foram convidados a exercitar uma habilidade pouco usual nos processos de formação continuada: a metarreflexão da experiência de formação acadêmica.

Os dados coletados, apesar de parecerem avassaladores, como disseram Andrews, Squire e Tamboukou (2008), levaram em conta três momentos de produção de autoformação: a) *exercício da experiência*; b) *socialização da experiência vivida*; c) *metarreflexão da experiência*.

Esses momentos serão vistos aqui como categorias de análise da pesquisa-formação, cujos resultados passo a apresentar.

a) O exercício da experiência

Larrosa (2002, p.21) diz que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Então, a experiência é algo que se exercita, se faz e na qual se é sujeito. Não se pode ter experiências pelos outros; no máximo podemos conhecê-las, mas não podemos vivenciá-las. De modo que, no curso, os sujeitos foram convocados a exercitar uma experiência que, para muitos, era inusitada: narrar o seu percurso formativo. A partir do fórum de apresentação e autorreferenciamento, deu-se o *start* para o exercício de extrair de cada sujeito as experiências escondidas nos labirintos da memória involuntária. Tal como ocorrido com Proust que, ao lembrar desejos e lembranças desencadeadoras de posturas e vontades adormecidas, na clássica reminiscência que o doce *madeleine* mergulhado no chá lhe causa, é impulsionado a escrever sua grande obra *Em busca do tempo perdido* [1913-1927].

Deflagrado o processo, os sujeitos narradores passaram a organizar suas experiências de formação a partir de um fio condutor: o memorial des-

critivo. Como todo memorial é construído a partir de lembranças e esquecimentos, a proposta foi de construção paulatina do diário a fim de que fosse vivido, em retrospectiva, o processo formativo percorrido no curso de Pedagogia a Distância e suas influências na (trans)formação de cada um e de todos. Desta forma, os narradores puderam construtivamente contar sua história de vida, compartilhar experiências e (re)significar seus processos formativos, pois, como afirma Abrahão (2004, p. 203), esse “[...] processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”.

Na medida em que a pesquisa-formação permitiu aos sujeitos o exercício da experiência narrativa, vieram à tona diferentes e instigantes vivências significativas, antes esquecidas. É isso que provoca o relato autobiográfico de formação: a experiência de comunicar experiências que, como vimos em Benjamin (2012a), é uma faculdade em decadência na modernidade.

b) A socialização da experiência narrativa

Walter Benjamin (2012a, p. 240) diz que o narrador tem um dom, e seu “dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira”, pois “o narrador figura entre os mestres e os sábios”. Desse modo, o espaço biográfico do curso, multivocal e polifônico, foi criado para que os sujeitos autoformadores primeiro se dessem conta da própria experiência que têm e, depois, pudessem extrair dela processos memorialísticos e autobiográficos para transformá-los em percursos formativos. Nessa perspectiva, autobiografar-se significa extrair de si experiências e, a partir delas, produzir novos fazeres e saberes da vida, da profissão e da formação. Do mesmo modo que socializar essas experiências significa partilhar não apenas conhecimentos formais e acadêmicos, mas conhecimentos de uma vida inteira. E por mais que pesquisas narrativas possam ter diversas abordagens e diversos fundamentos, no fim das contas, “em última instância, seus objetivos são revelar vidas ou *segmentos de vida* das pessoas” (HARRISON, 2008, p. 21, tradução nossa).

Para efeito desta pesquisa, trago alguns excertos de vidas das egressas que também fazem parte do conjunto das fênix apresentadas anterior-

mente. Embora os relatos sejam extensos, podendo aborrecer o leitor, evoco alguns fragmentos como exemplo dos resultados próprios da metodologia e, também, para fazer jus ao que foi narrado, deixando que algumas das contadoras tragam um pouquinho de suas histórias. Seguindo as pegadas teórico-metodológicas benjaminianas esboçadas no capítulo terceiro, saco pequenos e brilhantes fragmentos do *continuum* cronológico em que foram narrados para serem atualizados no *tempo de agora* (BENJAMIN, 2012a) e transformados em mônadas de formação.

Os memoriais socializam um extenso leque de experiências vividas por suas autoras e, na medida em que se materializaram em documentos textuais, tornaram-se também produções autorais, que servem de materiais didáticos, pedagógicos e de pesquisa, ganhando uma dimensão totalmente nova para suas produtoras e, especialmente, para seus leitores. Alguns deles surpreendem pelo encantamento com que falam da escola, da infância, ou da sua vida profissional adulta. Em todos, a escolha do magistério é motivo de alegria, o que, de alguma forma, entra em contradição com os discursos lamuriosos sobre a escola e sobre o ser professor(a) atualmente. Como no exemplo da fala da *Fênix-Persevança*, que festeja com orgulho a formatura no magistério:

Eu ali, ouvindo aquelas palavras, parecia que nem era comigo, parecia um sonho, ou melhor era um sonho sim, mais [sic] agora era um sonho realizado. Era eu...professora!

Chegou então o grande dia da minha formatura e lá estava eu...com meu lindo vestido que minha amada mãe fez questão de confeccionar. Neste dia eu estava tão, mas tão feliz que minha felicidade é indescritível parecia que era somente eu a me formar naquela noite. Eu me sentia em um conto de fadas! (<P 2, 3>)⁶

E falando como se fosse um ajuste de contas consigo mesma, reflete: “Conforme eu havia prometido a mim mesma, que quando eu me formasse iria sair da empresa em que trabalhava, assim o fiz! E depois de três meses da minha formatura já estava trabalhando no primeiro Centro de Educação Infantil da minha vida” (<P 2, 4>).

6 Sigo aqui a sequência usada no capítulo 3 para as referências das fênix. Para explicação da identificação da mônadas, com a diferença de que as transcrições são literais dos memoriais, mantendo-se a ortografia original.

Na mesma linha de orgulho com o magistério, conta a *Fênix-Profissionalismo*:

Formei-me no magistério no final de 1997 e em 1999 surgiu à oportunidade de trabalhar vinte horas em uma escola estadual perto de casa. Era a realização de um sonho, agora eu era uma professora atuante e regente de uma classe. Mal podia esperar para conhecer a minha turma. Foi amor à primeira vista! Trinta crianças sentadas enfileiradas nas carteiras esperando para aprender. Pudera elas compreender que ali quem estava para aprender era eu... Fui feliz por ter na escola uma secretária que fora professora muitos anos e que fazia o papel de orientadora ajudando e muito na minha prática pedagógica. Aprendi muito com a professora Eliete, querida! (<P 3, 1>)

Como nos excertos acima, há uma reiterada marca de emoções nas composições, aquela *urgência dramática* de que falava Becker (1996), trazendo para o campo da formação essa dimensão humana, tão importante e que dificilmente aflora na formação tradicional, porque ela é pensada “para” e não “com” os sujeitos-educadores. Neste mesmo sentido, as memórias despertadas podem alavancar potenciais esquecidos, por isso são continuamente provocadas. Essa é uma função minimizada na formação clássica, pois seu uso normalmente é destinado à retenção de conteúdo, muitas vezes sem significados. Na metodologia de pesquisa narrativa, a memória ocupa lugar central na rememoração de emoções e sensações voluntárias e involuntárias, podendo despertar potenciais criativos e reencontro de si, como se vê na produção textual das fênix acima.

Algo reiterado nas autorias é a dimensão do sonho, seja ele realizado ou projetado. Nas mônadas de *Perseverança* e *Profissionalismo*, vimos como o sonho perpassa a narrativa autobiográfica como a realização de um desejo. Assim, esses segmentos de vida nos convidam a ver o quanto a socialização da experiência em espaços (auto)biográficos podem reconfigurar todo processo de pesquisa e formação. São nesses momentos de *busca do tempo perdido*, como mostrou a rememoração proustiana, no qual o sujeito ao mesmo tempo em que narra sua história, torna-se pesquisador e auto(formador), assim como põe em movimento e (re)constrói dimensões humanas historicamente subsumidas à padronização da racionalidade instrumental.

c) A (meta)reflexão da experiência narrativa

Ao contrário do que se pode pensar, produzir narrativas autobiográficas e memoriais não se resume à *doxa* de cada sujeito, isto é, à opinião particular. Sem dúvida, o ponto de partida é a intimidade e seus mais complexos graus de subjetividade; no entanto, o processo formativo com narrativas autobiográficas pretende ir além. Sua pretensão é converter o senso comum e a opinião em algum gênero acadêmico, tal como o inexplorado e pouco valorizado memorial autobiográfico. Esse é o caso da *Fênix-Conhecimento*, cujo memorial ampliou-se a ponto de se converter em um trabalho ricamente fundamentado, com direito a todos os elementos pré e pós-textuais de um artigo acadêmico. Mesmo que os demais memoriais fossem mais modestos do ponto de vista da sua fundamentação teórica e amplitude textual, todos surgiram no cenário da metodologia de formação como produção acadêmica. Como se vê, essa proposta formativa vai de encontro àquilo que Nóvoa (2010) chamou de formação escolar, e que é uma certa praxe de cursos de formação continuada, marcada pela passividade dos sujeitos aprendentes.

No curso que analisamos, os educadores em formação foram não somente ativos quanto produtores de conhecimentos acadêmicos. Neste contexto, *Profissionalismo* disse que “[...] o professor é um ser com sede incessante em busca da fonte inesgotável do conhecimento” (<P 3, 3>) e *Transformação* foi adiante, dizendo: “[...] estou à procura de uma pós-graduação que me traga algo novo, algo que me dê novas oportunidades para trabalhar com educação; diante disso minha formação ainda está em formação” (<T 1, 3>). Mas talvez se possa dizer que o professor [educador] é, ele próprio, uma fonte inesgotável de conhecimentos e se está ainda em formação, é porque não disse tudo o que tinha a dizer.

Desta forma, os cursistas-narradores foram chamados a exercitar uma habilidade pouco usual nos processos de formação continuada, a metarreflexão da experiência de formação acadêmica. Esse exercício foi permitido na medida em que a produção do memorial propôs a reflexão pessoal da trajetória formativa, o que é muito importante, mas que por si só não basta. É preciso dar um salto qualitativo no processo provocando a reflexão sobre a reflexão exercitada, ou seja, a metarreflexão, podendo-se, a partir dela, reinventar o passado e dar sentido à experiência formativa, não apenas descrevendo-a,

e sim interpretando-a. Isso porque a formação, a partir de narrativas, é uma experiência tridimensional em que se revolvem, imiscuem e condicionam, presente, passado e futuro.

Uma grande lição de *Profissionalismo* leva a uma total reconsideração do processo formativo como processo reflexivo, enquanto um “se ver” em totalidade, como quem ensina e como quem aprende, apresentando-se como uma lição de que o processo formativo humano lida com o imponderável, ou seja, nunca sabemos onde ele vai dar. Ao menos é a impressão que me dá a mônada abaixo:

Posso dizer que como estudante, pelo menos no primeiro grau, nunca fui um exemplo de aluna, que continha as melhores notas no boletim, e que de certa forma, essas deveriam ser as qualidades e quem sabe ser pré-requisito para nos tornarmos professores. Pelo menos eram para algumas de minhas colegas do ginásio que também optaram pelo magistério. Posso dizer que quebrei um protocolo, pois algumas dessas colegas nunca imaginaram que eu iria um dia me tornar professora, pois nunca fui “um modelo”. Nós tínhamos um grupo na sala que imagino que muitos de nossos docentes acreditavam que poderíamos não dar certo como professores. Pois o nosso lema era diversão! Se a aula era maçante, a bagunça tomava conta! Claro que nunca deixamos de fazer os trabalhos e de realizar as provas com cola, digo com êxito nas notas. Os nossos melhores professores sabiam que seríamos sim tão bons professores quanto eles! (<P 3, 4>)

Quantas lições de formação pode conter uma narrativa como essa? Ela diz sobre “padrões”, “preconceitos”, “estigmas” e outros emblemas historicamente marcados na e pela escola. Ao refletir o próprio processo formativo, *Profissionalismo* se vê como estudante, mas também ensina que o(a) “mais bagunceiro(a)” pode virar professor(a). Isso é significativo para a formação de educadores. Talvez fosse isso que Arfuch (2010) quisesse dizer da pesquisa autobiográfica como relato de todos ou conclusões para o conjunto; isto é, que o que fazemos enquanto subjetividade está imbricado dialeticamente em um contexto social demarcado.

Na reflexão do seu processo de vida e de formação, os sujeitos narradores puderam, construtivamente, compartilhar experiências e (re)significar seus processos formativos. Na medida em que os egressos teciam fios memoriais retrospectivos de sua formação, ressignificavam muitos de seus saberes e de

suas práticas pedagógicas. Isso porque a atividade humana se dá num processo dialético de ação-reflexão-ação, constituindo neste movimento o universo da *práxis*, ou seja, uma atividade ontologicamente voltada à transformação de si mesmo e do mundo.

Assim, o processo de pesquisa-formação realizado com as fênix me permite inscrevê-lo na perspectiva de que falam Souza e Passeggi (In: Josso, 2010, p. 12, grifo dos autores):

Essa perspectiva de trabalho configura-se como investigação porque se vincula a produção de conhecimentos às relações do sujeito com a experiência: *ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência*. Ela é formação, porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador de sua própria história.

Adicionei a esses elementos tão bem informados pelos autores acima outros dois igualmente relevantes: a socialização da experiência e sua metarreflexão que, na minha opinião, acrescentam ao sujeito o papel de produtor de conhecimentos acadêmicos.

Agora, já nos confins deste livro, rumo às considerações finais, convidando o leitor a conhecer o opúsculo que, na tese, era o quinto e último capítulo do trabalho. Nele, discuto uma questão que considero das mais relevantes para a pesquisa e fundamentos da EaD: o seu entendimento como educação numa era em que a reprodutibilidade técnica digital ganha todos os setores da vida humana.



Posfácio

Fundamentos e inspirações: o peregrino e suas sombras

Introdução

A proposta de inserção deste posfácio no livro é de apresentar reflexões que permitam compreender a educação a distância no amplo contexto de surgimento e desenvolvimento da educação a partir da modernidade, cujos sinais de origem devem ser procurados em ciclos cada vez mais breves de compressão espaço-tempo, assim como na centralidade da reprodutibilidade técnica, que a um só tempo institui e é instituída pela aceleração do giro do elemento irreduzível [mônada] da modernidade: a mercadoria.

Partindo desta ideia, entendo que nenhum processo educacional produzido no interior de uma dada configuração social seja a manifestação de um educador brilhante e futurista ou mesmo pragmático. Penso justamente o contrário: o pensador, o ideólogo ou o educador só pode se tornar brilhante na medida em que suas ideias respondam às manifestações do seu tempo histórico. O que ocorre é que muitas vezes as forças postas em determinada organização social e as tendências indicadas não encontram condições materiais para se afirmar, legando suas sementes para o futuro, já que “cada época sonha a seguinte”¹. Esses são momentos históricos ímpares, quando passado e futuro negociam a face do mundo e as almas dos homens. Como disse Benjamin (2007, p. 41): “À forma do novo meio de produção, que no início ainda é dominada por aquela do antigo (Marx), correspondem na consciência coletiva imagens nas quais se interpenetram o novo e o antigo”. E assim como no conjunto social, os indivíduos são interpelados pelo novo que anelam e pelo velho que lhes assombra.

Essa ideia encontra ressonância no pensamento de Goethe, já no limiar dos seus 80 anos, subscrito num precioso parágrafo da carta endereçada a Karl Zelter, onde diz: “A fim de imaginarmos, de forma aproximadamente precisa, determinada pessoa, temos antes de mais nada estudar a sua época, fase em

1 Frase do filósofo e historiador Jules Michelet, apropriada por Benjamin na *Exposé* de 1935 do livro das Passagens (BENJAMIN, 2007, p.41).

que podemos até ignorá-la, para depois, a ela retornando, encontrar o maior agrado na sua contemplação” (GOETHE, apud THEODOR, 1981, p.3).

Parece que o criador do Fausto nos ensina que a história marca indelevelmente a pessoa, sendo esta a expressão de seu tempo vivido. E creio ser esse o caso de João Amós Comenius, um educador no olho do furacão do momento de transição do feudalismo para o capitalismo. Se suas ideias parecem à primeira leitura “utópicas”, é porque a perspectiva de análise não procurou observar a sua maior obra, *Didática Magna* (1621-1657), como o primeiro giro de compressão espaço-tempo da educação moderna. E é nesta direção que vamos focar a análise para, em seguida, estender a comparação aos processos de educação a distância contemporâneos, que emergem da nova rodada de compressão espaço-temporal provocada na educação e nas relações de produção e reprodução da era digital.

Tentarei me guiar seguindo algumas pegadas de Benjamin (2012a, p.169), quando afirma que:

No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente.

Neste passo, para se compreender Comenius e a educação moderna, é preciso identificar quais as relações entre os problemas sociais enfrentados no século XVII e aqueles que enfrentamos hoje; ou seja, quais as questões que afligiram a humanidade barroca seiscentista, sobretudo da Europa central, e o que isso tem a ver com grande parte da humanidade contemporânea e seus processos globalizantes. Neste percurso, cabe uma análise das características da modernidade e a instituição de um novo processo civilizatório calcado no princípio de reprodutibilidade técnica – que nos últimos quatro séculos tem se aprofundado radicalmente –, e que está na base do *modus operandi* da vida moderna e contemporânea. Ainda sob esse viés, tento relacionar a educação a distância, enquanto fenômeno educativo particular, ao processo geral de desenvolvimento da educação moderna, de raiz comeniana; um processo educativo calcado principalmente na reprodutibilidade técnica dos processos de

ensino e aprendizagem. Essas relações tem por base o pensamento de Walter Benjamin em duas direções imbricadas dialeticamente: a primeira, tem a ver com o que foi apresentado no início acerca do método, que busca o *Ursprung* (a origem) do fenômeno ou ideia nas suas últimas manifestações, como mônada ou conteúdo substancial (*Gehalt*), que poderíamos chamar de irreduzível epistemológico; a segunda, refere-se à centralidade do conceito de técnica na criação de um novo sensorio humano que se institui na era da reprodução, haja vista que “a técnica, para ele [Benjamin], sempre determina nossos modos de percepção” (SELIGMANN-SILVA, 2015, p. 25). E como no contexto do pensamento benjaminiano a mercadoria e sua mistificação [fetichização] são a chave de interpretação da modernidade, que surge sob o signo da reprodutibilidade técnica, o conteúdo substancial da era industrial acaba sendo a própria reprodução. Com permissão tautológica, temos, então, que a mônada do capitalismo reside no processo de reprodução; ao mesmo tempo, a reprodutibilidade se constitui como mônada desta era.

Apresentadas as trilhas, como na metáfora do livro homônimo de Nietzsche, caminharei nestas notas finais como *um peregrino e sua sombra*; acompanhado por ela; ora falando por mim, ora deixando que a sombra tome a rédea e se expresse a bel prazer; porque a sombra é algo surpreendente, que se projeta de nós, mas que ao mesmo tempo está fora; revela sua maior pujança de manhã cedo e no crepúsculo, mas se retrai ao mínimo ao meio-dia, momento este em que o autor tem de se virar por conta própria e se haver consigo mesmo. Só espero que ela traga consigo outros espectros que têm me acompanhado durante muito tempo de leituras e práticas educativas na educação em geral e, em especial, na educação a distância, assim como ricas inspirações que advieram das conversas silenciosas – mas nem sempre totalmente compreendidas – com Walter Benjamin, David Harvey, Antony Giddens e outros que às vezes tomarão a pena para se manifestar em movimentos epifânicos; sim, porque toda citação é uma espécie de epifania, uma aparição súbita de uma entidade, uma iluminação que tende a aclarar um ponto, uma ideia, um desiderato. A esse respeito, Benjamin (2007) diz que a citação é o limiar do texto e o fragmento a sua promessa.

Vamos, então, aos limiares e suas promessas!?

Notas sobre a era da reprodutibilidade técnica da arte e da experiência humana

Ao longo da argumentação deste capítulo, pretendo evocar semelhanças entre o conceito de reprodutibilidade técnica da obra de arte – como a concebeu Walter Benjamin – e a concepção de educação a distância, que considero como educação na era de sua reprodutibilidade técnica. Para tanto, penso que o *insight* original da questão já se encontra em Comenius e na sua proposição de uma didática universal [ensinar tudo para todos], por isso se faz necessária uma explicação mais detalhada do lugar e do significado que o conceito de reprodutibilidade técnica ocupa na obra benjaminiana em geral.

Relacionar esses dois conceitos é tarefa imprescindível no escopo desta argumentação, pois ambos se referem ao papel desempenhado pela técnica no processo de reprodutibilidade, seja da obra de arte, da educação ou do processo de reprodução sócio-metabólica (MESZAROS, 2002) da vida e da experiência humana como um todo, sob a vigência do modo de produção capitalista.

Como ponto de partida, reconheço como inusitada a relação que tento fazer entre Benjamin, Comenius e a educação a distância, pois o foco central do ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*², é, sem dúvida, a apreciação estética da natureza e do conceito de *arte*, a partir dos processos técnicos de sua reprodução. Sendo assim, a *arte* de que trata esse ensaio é relativo ao conjunto das tradicionais *beaux arts* (belas artes). Em Comenius, por seu turno, o termo *arte* é usado de maneira completamente distinta, no contexto histórico transitório do barroco. E quando este escreve sua principal obra

2 Neste ensaio, Benjamin trabalhou desde 1935 até sua morte em 1940. O texto de *A obra de arte* teve quatro versões [talvez cinco, mas me limito as fontes por mim conhecidas]: a do final de 1935, escrita para o periódico do Instituto de Pesquisa Social, do qual Benjamin recebia uma bolsa de 500 francos desde 1934 (cerca de 300 euros atualmente); a segunda, que só veio a público com a abertura dos espólios de Horkheimer, nos anos de 1980; a chamada versão francesa, publicada em francês na *Zeitschrift für Sozialforschung*, não valorizada pelo autor devido as alterações e cortes dos editores; a terceira versão, escrita entre os anos de 1938-1939, que Benjamin revisou finalmente, alterando a epígrafe e acrescentando notas novas, publicada em 1963 pela famosa editora Suhrkamp. Essa última é a versão que influenciou positivamente a recepção de Walter Benjamin até os anos de 1980, antes da descoberta da versão que estava com Horkheimer.

didática, com pretensão de criar uma *arte* de ensinar tudo a todos, o termo tem outro significado, principalmente em função de ter sido reapropriado por ele em novo contexto, quando *arte* ainda significava ofício (como, por exemplo, no caso das sete artes liberais), uma denominação, aliás, que estava sendo ultrapassada devido ao ocaso da produção artesanal medieval, por conta da emergência da manufatura moderna.

Pois bem, o fato é que se Benjamin discute a arte no âmbito da estética, como campo de conhecimento autônomo, e Comenius a concebe do âmbito dos ofícios liberais, como seria possível aproximar esses dois pensadores tão distantes no tempo e com campos de estudo tão distintos?

Como a resposta a esta questão é central neste estudo, considero que as diferenças apontadas na abordagem não inviabilizam a busca de possíveis pontos em comum entre os dois autores, principalmente se levarmos em conta que a pedra de toque de ambos é a mesma: a compressão espaço-tempo causada pelas mudanças histórico-sociais provocadas por intensas rodadas de produção e circulação da mercadoria, que levaram à forma moderna dos processos de reprodutibilidade técnica e seus consequentes impactos. Tais impactos sobre a cultura são objeto de estudo de Benjamin; e sobre a educação, são o objeto de estudo de Comenius. Numa palavra, a mola-mestra e ponto de partida dos dois autores é o circuito da mercadoria, em condições de reprodução renovadas.

Antes, porém, de adentrar às possíveis relações entre eles, seria preciso explicitar melhor o conceito de reprodutibilidade técnica, de Walter Benjamin, situando-o no interior de produção de sua obra mais influente³, assim como a relação deste com o conjunto da sua constelação teórica maior, especialmente com o seu método de investigação.

3 Sobre essa questão Márcio Seligmann (2015, p. 23-24) afirma sobre o texto da *Reprodutibilidade* que “Esta obra foi, sem dúvida um dos trabalhos ao qual Benjamin mais se dedicou e também um dos que ele mais apreciou de sua produção dos anos de 1930. [...] Este trabalho é talvez o que foi e até hoje é o mais lido dentre suas obras, sendo também o mais influente”. Já Detlev Schöttker, um dos mais reconhecidos pesquisados da obra de Benjamin, afirma que: “Embora pequeno, com quarenta páginas impressas, esse estudo abrangente da história e da estética passou a ter o status de uma das obras mais importantes do século XX e obteve repercussão duradoura” (SCHÖTTKER, 2012a, p. 43).

Como disse acima, a questão central do ensaio da *Reproduzibilidade* é, principalmente, a influência da técnica sobre a natureza e conceito de arte a partir da reprodução⁴ da obra artística seriada, como se dá na modernidade. Entretanto, limitá-lo a esse aspecto seria reduzir em muito a abrangência das originais e argutas reflexões que Benjamin realiza nesse estudo. Por isso, penso que o ensaio deve ser situado no conjunto maior da sua obra para que seja razoavelmente compreendido. E isso nos remete àquele pressuposto do método benjaminiano, bem discutido no *Ursprung* e retomado às vésperas de sua morte, na Tese XVII, sobre o conceito de história. Nela, Benjamin se refere aos procedimentos metodológicos do historiador materialista, dizendo que no seu processo de investigação ele deve imobilizar o que há de essencial, de mônada, na análise de qualquer objeto histórico. Só desta maneira, “[...] ele arranca à época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada”; e continua, dizendo que deve atuar assim para preservar e transcender “[...] na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico” (2012a, p. 251).

No caso do estudo da obra de arte, Benjamin procede da mesma maneira, ou seja, procura a mônada da época moderna, o que ela tem de essencial; e encontra uma obra de arte situada [e sitiada] no processo de produção capitalista, quando se converte em mercadoria ao reboque das novas técnicas de reprodução. Eis aí a totalidade histórica de que Benjamin fala na Tese 17. Ao contrário de um materialismo histórico insípido, que buscava relação formal entre infraestrutura e superestrutura, com reflexo da primeira sobre a segunda, ele propõe que se estude justamente o que há de mais fragmentário, de

4 Embora a palavra alemã *reproduzierbarkeit* signifique literalmente reproduzibilidade, numa acepção menos comum também se pode encontrar como correlato repetitividade e replicabilidade. De qualquer forma, o prefixo latino “re”, tanto na língua portuguesa quanto na língua alemã, é indicativo de reprodução. De modo que uso neste livro indistintamente os termos reproduzibilidade e reprodução. Aliás, o termo reproduzibilidade é traduzido como reprodução por um dos primeiros tradutores de Benjamin para língua portuguesa, o poeta concretista José Lino Grünnewald que, em 1969, traduziu o ensaio de Benjamin com o título: “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”, publicado pela editora Civilização Brasileira como apêndice do seu livro “A ideia do cinema” (GRÜNNEWALD, 1969). Deixo em suspenso se o título traduzido por Grünnewald é adequado ou não.

mais original e mais irredutível, para encontrar à época uma vida determinada. Parece ser esse o guia condutor do projeto das *Passagens* de Paris, ao qual o ensaio da *Reprodutibilidade* está indelevelmente atrelado⁵ e que ele resumiu na *Exposé* de 1939, *Paris, a capital do século XIX*, que escreveu para abrir a obra:

Nossa pesquisa procura mostrar como, em consequência dessa representação coisificada da civilização, as formas de vida nova e as novas criações de base econômica e técnica, que devemos ao século XIX, entram no universo de uma fantasmagoria” (BENJAMIN, 2007, p.53)

Penso que a fantasmagoria de que fala Benjamin é justamente a subsunção de todo um modelo civilizatório aos cânones da mercadoria, quer se considere os produtos reproduzidos ou os processos de produção e reprodução sócio-metabólica da vida em geral. O termo, aliás, adaptado do conceito de fetiche da mercadoria elaborado por Marx, em *O Capital* [1845], é revitalizado por Benjamin para se referir ao valor de culto adquirido pela mercadoria a partir das exposições universais, ocorridas em toda Europa a partir de 1798, impulsionando um novo modelo cultural. Ainda no *Exposé* de 1935, Benjamin deixa claro que a Paris do século XIX encarna o modo de vida em que a reprodução da mercadoria e sua adoração instituem novas percepções e novos modos de ver o mundo. Nestes termos, ele se refere no subtítulo *Grandville ou as exposições universais*:

As exposições universais são lugares de peregrinação ao fetiche da mercadoria. “A Europa se deslocou para ver mercadorias”, diz Taine em 1855.

[...] As exposições universais idealizam o valor de troca das mercadorias. Criam um quadro no qual seu valor de uso passa para o segundo plano. Inauguram uma fantasmagoria a que o homem se entrega para divertir-se.

[...] As exposições universais constroem o universo das mercadorias. (BENJAMIN, 2007, p.43-44)

5 Sobre os vínculos entre *A obra de arte* e as *Passagens*, Rolf Thiedemann, em texto introdutório à edição brasileira das *Passagens*, diz o seguinte: “Uma vez que uma simples leitura não permitiria compreender as intenções de Benjamin, um estudo das *Passagens* teria que levar então em consideração o ensaio sobre a obra de arte, os textos ligados a Baudelaire e as teses ‘Sobre o Conceito de História’, tê-los sempre em mente [...]”. Ver: THIEDEMANN, R. Introdução à edição alemã (1982). In: BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. p.14.

E como a falar para o método, conclui dizendo que “As fantasias de Grandville transferem para o universo o caráter de mercadoria” (2007, p.44). Baseado nessa última afirmação, sugiro parafrasear assim a grande síntese benjaminiana: na mercadoria, a obra, e no conjunto da obra, a época da reprodutibilidade; e, na época, a totalidade do processo histórico da vida burguesa.

Ao contrário de um materialismo idealista e mecânico, Benjamin não se intimida com as críticas recebidas⁶ e propõe uma concepção histórica contrária àquela que denunciava estar apoiada no contínuo da história e em um tempo vazio e homogêneo [Tese XIII], coetânea com a visão de progresso burguesa que contaminou também o materialismo histórico. Por isso, defende que a “[...] história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo vazio e homogêneo, mas o preenchido de ‘tempo de agora’”, tendo o historiador que “explodir para fora do *continuum* da história” (BENJAMIN, 2012a, p.249). Desta dinamite, emergem os restos que, ao mesmo tempo, destroem a totalidade e a pulverizam em miríades de fragmentos. Como ele mesmo disse no *Ursprung*, é sobre isso que se trata, colher nos fragmentos a totalidade histórica, montando-a a partir de pequenas peças de um mosaico⁷. Analogamente, este é o sentido de o historiador materialista se autoatribuir a “tarefa de escovar a história a contrapelo” (Tese VII), pois escava onde outros não se interessam ou omitem ideologicamente. E é partindo desta compreensão que analisa as manifestações fragmentárias do mundo burguês para encontrar sua fisionomia.

Sigamos o exemplo de interpretação que dá ao estilo artístico do *Jugendstil*⁸. Benjamin percebe neste movimento os indícios da literatura de in-

6 O texto da *Reprodutibilidade* recebeu muitas as críticas de Adorno e Horkheimer, enquanto editores da revista do Instituto de Pesquisa Social, do qual Benjamin era bolsista. Essas críticas levaram a muitas mudanças e cortes na primeira versão, publicada pelo periódico, em 1935-1936. As mudanças foram aceitas a contragosto por Benjamin em função de razões econômicas, mas ele não teria valorizado muito aquela versão, procurando por todos os meios uma forma alternativa de publicá-la integralmente (SCHÖTTKER, 2015).

7 Sobre o método da montagem, Benjamin (2007, p. 503) deixa clara sua proposta em um fragmento [N 2, 6] das *Passagens*: “A primeira etapa desse caminho será aplicar à história o princípio da montagem. Isto é: erguer as grandes construções a partir de elementos minúsculos, recortados com clareza e precisão. E, mesmo, descobrir na análise do pequeno momento individual o cristal do acontecimento total”.

8 *Jugendstil* [estilo jovem]. Foi um movimento estético de arquitetura e design alemão do final

investigação, cujos detetives ficaram famosos por procurar as pistas de um crime no interior da vida privada e individualista das grandes cidades, voltada ao *intérieur* burguês. Edgar Allan Poe e Arthur Conan Doyle exemplificam a ascensão de um gênero literário baseado na vida privada, na qual rastros de um crime são procurados. E é por aí, nessas minúsculas mônadas da vida burguesa, que Benjamin analisa a ascensão e morte dos principais personagens de sua constelação teórica, tais como o *flâneur*, que tem na loja de departamento sua “última passarela” ou na prostituta que, simbolizando o sujeito moderno, vira mercadoria como qualquer outra. Enfim, os temas em Baudelaire expressam, na prática, o pressuposto teórico da investigação histórica a partir da sua expressão fragmentária, afim de constituir a face de uma era, a era da reprodutibilidade técnica.

Esse método, aplicado ao estudo da arte moderna, leva Benjamin a procurar também pela expressão econômica da nascente cultura de massas, ou, mais precisamente, uma cultura industrializada para as massas sob o poder da técnica. Para tanto, estuda os panoramas, a fotografia, o cinema, enfim, as manifestações modernas da cultura industrial e suas influências na constituição de um novo sensorio a partir de inervações humanas sob novos influxos perceptivos. Nesta era, o que é reproduzido não é somente a mercadoria, mas entra em condições de reprodutibilidade todo um conjunto de atividade humanas, dentre elas a educação.

Como já disse antes, há uma profunda ligação do texto da *Reprodutibilidade* com o livro das *Passagens*, obra maior de Benjamin, que permaneceu inacabada. O projeto de reconstituir a fisionomia do século XIX, seguindo os caminhos das passagens de Paris, denotam aquela importância do método fragmentário, reconstituindo todo um século a partir de coisas “mínimas”, tais como o passante (*flâneur*), as construções em ferro e vidro, os espelhos, as vitrines, o luxo, a moda e, evidentemente, as fantasmagóricas mercadorias exibidas a partir do seu valor de troca.

do século XIX voltado à arte decorativa. Benjamin (2007, p.45) diz que neste estilo “O individualismo é sua teoria” e que “Representa a última tentativa de fuga da arte sitiada pela técnica em sua torre de marfim”. No livro das *Passagens*, Benjamin se dedica ao estudo e crítica do *Jugendstil* na *Exposé* de 1935, no item IV. *Luis Felipe ou o intérieur* (2007, p. 45-46).

No conjunto de sua obra, há um importante texto que seria o germe do ensaio da *Reprodutibilidade*, chamado *Pequena história da fotografia*, escrito em 1931, elaborado também como estudo para o projeto das passagens e do qual vários trechos seriam importados em 1935. Por aí, percebe-se um encadeamento da pesquisa de longo curso realizada para explicar a nova condição das artes na modernidade, enquanto “[...] caixa de ressonância privilegiada para a compreensão do novo papel da técnica” (SELIGMANN-SILVA, 2015, p.25).

Mas o que significa considerar a arte como “caixa de ressonância do papel da técnica” na modernidade?

Penso que a resposta está na questão do próprio método e conteúdo do projeto de pesquisa maior de Benjamin, já que para ele o estudo das artes deve ser concebido no mesmo jogo das fantasmagorias que iluminam as passagens de Paris; são elas próprias fantasmagorias, cujo valor de troca impera sobre seu valor tradicional de uso, de fruição privada, na medida em que são produzidas para serem expostas, tal como qualquer outro artigo de luxo fetichizado. Assim, o seu estudo específico da estética está impregnado de uma análise geral da cultura e do modo de produção capitalista. Vem daí sua crítica severa ao futurismo de Marinetti e sua estetização da política pela concepção de *l’art pour l’art* [arte pela arte], advogando, ao contrário, o seu engajamento social e o seu papel emancipador.

Por essas razões, intuo que a questão central do texto de Benjamin, além da natureza da arte, é também a natureza de uma era, a era da reprodutibilidade de um mundo subsumido ao processo de giro da mercadoria, sob novo aporte técnico.

Ao que parece, no fim das contas, é da técnica que ele está falando, ou seja, de como as funções psicológicas superiores humanas se transformam diante da revolução dos meios de produção. Esta é a pista de Seligmann-Silva (2015) para analisar o ensaio benjaminiano, quando afirma que a técnica determina modos de percepção. Considero essa perspectiva interessante, pois a mirada estética de Benjamin está enraizada no conceito de arte grega que, se por um lado é *téchné* [τέχνη] – e, portanto, ligada à teleologia do fazer humano –, por outro é *aisthítkos* [αἰσθητικός] – ou seja, está ligada ao que é percebido pelas sensações (estética). Não seria ir muito além e sugerir que, no pensamen-

to benjaminiano, o estudo da arte irrompe da técnica, mas nunca como técnica em si, e sim como mônada, enquanto irredutível de uma época.

Sob essa perspectiva, procuro analisar a educação moderna e, no conjunto dela, a educação a distância contemporânea, pensada enquanto lócus de atividade humana sujeita aos impactos das técnicas de reprodução industrial que instauraram um novo modo de ver, sentir e perceber o mundo no ocaso da tradição medieval. Mas, para isso, é preciso investigar a origem deste novo modo de percepção, buscando suas raízes histórico-culturais. Tal enraizamento é que permitirá fazer relações entre as concepções de Walter Benjamin e João Amós Comenius e, neste ínterim, compreender a educação moderna e argumentar sobre as possibilidades de conceber a educação a distância como educação na era de sua reprodutibilidade técnica.

A educação em ciclos de compressão espaço-tempo: de Comênus à EaD

Gostaria de retomar aqui aquela ideia já referida com que Walter Benjamin abre o texto da *Reprodutibilidade*, colocando em perspectiva a relação direta entre infraestrutura e superestrutura. Segundo ele, pode levar muito tempo até que as mudanças estruturais postas em determinada organização histórico-cultural se transformem em modos de vida, comprovando na prática se são transformações de fato ou apenas modas passageiras.

O século XVII, nos países ocidentais da Europa Central, parece ilustrar bem esse fato. Enquanto que os séculos XV e XVI “encurtaram” o mundo e solavancaram as bases do feudalismo a partir das navegações, ampliando os horizontes da sociedade europeia e provocando uma compressão espaço-temporal nunca antes experimentada, o século XVII herdou suas contradições e expressou o fim de uma promessa de transição direta entre o mundo feudal e o mundo capitalista. Sem dúvidas, trata-se de um século de transição, mas não em linha reta, e sim como desvio.

Não cabe retomar aqui esse complexo processo de desenvolvimento da acumulação primitiva do capital para o seu corolário, que é a primeira Revo-

lução Industrial⁹. Entretanto, cabem algumas considerações históricas para se compreender o choque de uma civilização que se vê diante de um movimento de compressão espaço-temporal.

Parece consenso entre renomados historiadores que o século XVII é um século de crise¹⁰ e de profunda melancolia. Não é à toa que o movimento barroco surge justamente no seiscentos, antecedido já de previsões renascentistas, como o anjo melancólico e descorçoado de Düher, que Benjamin analisa no *Ursprung*, e que ele mesmo incorpora quando pousa para a foto de Gisèle Freund¹¹, uma de suas mais enigmáticas e reveladoras imagens.

Mas, de fato, o que o anjo e o homem comum estão presenciando no seiscentos, para que aflore tão vivamente a melancolia?

Antes de mais nada, ambos parecem admirar espantados a erosão do grande, longo e até então eterno edifício: o império monolítico da Igreja Católica Romana. Não é nada, é um modo de viver de quase mil e quinhentos anos que se esfacela diante de si. Toda a sensação de segurança da antiga tradição da Igreja como centro do mundo se pulverizou com a Reforma – esse titã que literalmente pôs fogo na Europa. Dela, decorreu a violenta e destrutiva Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), que irradiou aos países centrais a morte, epidemias, inflação e a fome, sendo o século definido – tanto por religiosos quanto por cientistas – como uma “época da dissolução da sociedade e do fim do mundo” (TREVOR-ROOPER, 1975, p.140). De modo que o *ethos* do século XVII pode ser visto, por muitas razões, como um século apocalíptico¹². Evidente-

9 Ver a esse respeito: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro primeiro: o processo de produção do capital. Cap. XX – Da Chamada acumulação original. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/index.htm>>. Acesso em: dez. 2016.

10 Para mais detalhes dos problemas sócio-econômicos do século XVII, cuja transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista afetou todo o processo civilizatório europeu e mundial, ver os documentados artigos de Eric Hobsbaw, *A crise geral da economia europeia no século XVII*, e *A crise geral do século XVII*, de Trevor-Rooper, ambos em: SANTIAGO, T. *Capitalismo: transição*. São Paulo: Moraes, 1975.

11 SCHÖTTKER, D. Os mundos imagéticos de Benjamin: objetos, teorias, efeitos. In: *Cadernos de letras da UFF – Dossiê: Palavra e imagem*. n. 44, p.21-46, 2012b. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/44/dossie1.pdf>>. Acesso em: dez. 2016.

12 Sobre isso, afirma o historiador Trevor-Hoopper (1975, p. 140): “Desde 1618, pelo menos, já se falava em dissolução da sociedade e do mundo; e a vaga sensação de melancolia daqueles

mente, o mundo não acabou, mas a sensação de “vertigem”, a perda do chão e de um mundo em solavancos, tornou-se a expressão constante do barroco.

Somada à crise política e econômica generalizada, a fugacidade da vida e a instabilidade social, a marca do século é a *revolta social* (HOBSBAWM, 1975). Para se ter uma ideia do caos, as revoltas campestres (centro da vida medieval) ocorreram em série tanto na Europa Ocidental quanto Oriental, da Espanha à Rússia.

Por outro lado, como disse Hobsbawm (1975), crise não significa necessariamente retrocesso, por mais contraditório que isso possa parecer. E é justamente no caos do seiscentos em que é gestada a maior parte das forças produtivas que vão levar à superação do feudalismo, principalmente a manufatura. Ainda que as máquinas *totécnicas* (MUMFORD, 2008) do período pré-industrial fossem feitas de madeira e utilizassem basicamente força motriz humana, o que mais importa é a transformação da divisão do trabalho estabelecida na e pela manufatura na definição dos novos processos de produção. O século XVIII revolucionaria por completo a máquina e o uso da energia, produzindo o autômato sonhado por Descartes¹³. Mas é a manufatura que inicia o primeiro giro espaço-temporal na produção da mercadoria, solapando as bases da economia medieval e inaugurando um novo modo de ver o mundo, que começa a se estabelecer revogando o “universo do mais ou menos” e instituindo um “universo de precisão” (KOYRÉ, 1991), podendo-se afirmar que o maquinismo, enquanto técnica, estética e ideologia, é um produto do século XVII.

Não vem de outro lugar a metáfora cartesiana do funcionamento do universo como um relógio ou o universo mecânico de Newton. É, aliás, a conversão do relógio de um utensílio de luxo para um instrumento de controle do tempo em que se apoiam as grandes narrativas científicas modernas, cuja

anos era justificada ora pelas novas interpretações da Bíblia, ora pelos novos fenômenos nos céus. Com a descoberta de novas estrelas, e especialmente com o novo cometa de 1618, a ciência e a história pareciam confirmar os profetas do desastre”.

13 Ainda que o texto do filósofo da ciência Alexander Koyré tenha sido escrito em 1948, parece bem atual o seu pensamento. Assim, afirma: “O sonho cartesiano de uma sociedade liberada pela máquina de sua sujeição às forças da natureza, de uma humanidade vitoriosa dos males que a oprimiam, animou a Europa durante mais de dois séculos. E ainda hoje está vivo e atuante” (KOYRÉ, 1991, p.245).

origem é o maquinismo manufatureiro. A essa sedução, também cedeu Come-nius, como veremos adiante.

Embora sua invenção seja muito antiga, é somente no início da modernidade, no período barroco, que o relógio deixa de ser um marcador do “tempo da Igreja” (LE GOFF, 1995), tão impreciso quanto o tempo de oração de um monge que tocava o sino da igreja anunciando a hora-ritual¹⁴, para se tornar um controlador do “tempo do mercador” (LE GOFF, 1995), mundano, o tempo do giro da mercadoria e da manufatura.

Esse é um momento de transição importante na reconsideração do tempo, pois a alteração do tempo vivido para o tempo medido vai de encontro à tradição da vida que se realiza no tédio, cujo vagar dos dias são demarcados naturalmente pelas estações do ano e pela passagem dos astros. A contagem das horas, que uma vez foi pública, anunciada no sino da igreja, ainda que imprecisa, passou a ser a hora internalizada, autocontrolada, hora privada. É o fim de um longo ciclo em que

[...] os hábitos de uma sociedade de camponeses que aceitam não saber nunca a hora exata, a menos que o sino toque (supondo-se que esteja certo) e que para o restante se remetam às plantas, aos animais, ao vôo [sic] de tal pássaro ou ao canto de tal outro. Cerca do nascer do sol ou cerca do pôr do sol. (FEBVRE apud KOYRÉ, 1991, p.281).

Havia passado a era de contar as horas tendo por ponteiro o sol, como conta Dante na *Divina Comédia*¹⁵.

Mais do que a invenção, a onipresença do cronômetro no cotidiano passou a dar o tom de uma nova civilização e, com isso, alterar a percepção do homem diante da vida, da natureza e diante de si mesmo. Esse fenômeno causou

14 A similaridade da palavra relógio com a palavra sino, em diversas línguas, denota a sua origem religiosa. A palavra inglesa *clock* tem origem na francesa *cloche*, provavelmente derivada do latim medieval (*clocca*) e significa sino, guardando semelhança com a palavra holandesa *clojk* e com *glocke* em alemão. Ver: WHITROW, J.G. *O que é o tempo?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

15 Assim se marcava o tempo e se dividia o dia na época em que Dante escreveu *A divina comédia*: “Eia! Vamos!’ o Mestre diz querido, ‘Longa jornada e mau caminho temos; E a meia terça o Sol já tem corrido’”. (DANTE, 2002, p. 186). Meia terça indicava mais ou menos sete e meia da manhã, ou seja, hora e meia depois do nascimento do sol.

um impacto profundo na identidade, antes centrada, bucólica e confiadamente estável em suas linhas renascentistas. Esta é uma identidade já chacoalhada, um século antes, pelo alargamento do espaço causado pelas navegações e pela “terrível” descoberta de que o mundo era mais amplo do que se imaginava; isso, por um lado; por outro, a instauração da velocidade do fluxo da mercadoria e sua multiplicação pela manufatura exigiram uma nova relação com o tempo. Esses “deslocamentos” geo-temporais de todo um mundo, para usar um termo de Giddens (2002), acabaram por se converter [na modernidade] em deslocamentos de identidades.

A abundância da emblemática do esqueleto, no período barroco, retratou bem o quanto a medição precisa dos intervalos de tempo aproximou o homem da morte. Daí sua perplexidade. Cada segundo contado significa tempo morto, tempo que não volta mais e que o empurra irremediavelmente à ruína. Afinal, o cheiro da morte estava por todo lado, à espreita, pois o século das revoluções e das carnificinas da Guerra dos Trinta Anos e das revoltas não metaforizou a morte, mas a evocou nos instantes mais inusitados. Neste contexto, o drama lutuoso é sua maior expressão estética. Em dado momento do brilhante *Ursprung*, Benjamin pergunta: “[...] que significado atribuir àquelas cenas de horror e martírio que abundam nos dramas do Barroco?”, para em seguida afirmar que “Para o drama trágico do século XVII, o cadáver torna-se o adereço emblemático por excelência” (2016, p.235-236).

Tal como hoje, o tempo do barroco apresenta alguns dos mais brutais paradoxos vividos pela experiência humana: a produção em larga escala vivendo ao lado da pobreza absoluta; a opulência palaciana contrastando com a miséria por todo lado; a concentração da riqueza nas mãos de poucos afortunados *versus* socialização da pobreza mais extrema; as mais caras conquistas da ciência se conformando ao “poder” da fé; a tentação do prazer a ser consumido num átimo, em contraste com o temor do inferno e da ira de Deus (no nosso caso, mais precisamente, a ira do deus mercado). Tal como o barroco, que é um tempo de oposição ao mundo “perfeito” do Renascimento – com suas linhas retas e suas figuras esquadrinhadas à moda da regra de ouro grega –, nosso tempo de modernidade tardia não é senão desconfiança e incerteza dos sonhos de progresso e total desencanto com as “maravilhas” de geladei-

ras¹⁶ e outras mil “fantasmagorias” de que nos falava Walter Benjamin. Todas elas tão perfeitas que a morte, a ruína e as guerras vivem nos caçando nos quatro cantos do planeta.

Se Dürer é o crítico que antevê o barroco para falar da melancolia e do mal-estar do homem no seu tempo, nós tivemos os nossos para descrever tão brilhantemente o *Mal-estar na civilização*, como o livro homônimo de Freud, ou para nos alertar sobre a impossibilidade de poesia depois de Auschwitz, como o *Prismas*, de Adorno.

Se me remeto ao século XVII para vislumbrar nele a origem de uma radical compressão no tempo-espço, é porque a explicação desse fenômeno ajuda a compreender a primeira proposta de universalização da educação a partir da velocidade, do maquinismo e das novas relações de produções sob o capitalismo (ainda que manufatureiro), como é o caso de João Amós Comenius e sua *Didática Magna*. Concebo a proposta comeniana como o primeiro giro de reprodutibilidade técnica da educação, fazendo desde já uma relação com o clássico e demolidor texto da *Reprodutibilidade* de Walter Benjamin.

Essa mesma linha de raciocínio me permitirá a apresentação dos referenciais sobre educação a distância no contexto do processo de universalização da educação moderna, bem como suas potencialidades na contemporaneidade, tendo como mirada o curso das mudanças tecnológicas provocadas pela emergência do digital e da rede mundial de computadores, cujo efeito mais imediato é o acirramento das condições de reprodutibilidade técnica da educação.

Neste contexto, a EaD é discutida como modalidade de ensino e aprendizagem calcada na apreensão deste novo *sensorium* ligado à educação.

As discussões deste item estão fundamentadas no conceito de reprodutibilidade técnica e na ideia de *inervações humanas*, de Walter Benjamin, advindas de suas reflexões acerca do aparato técnico da modernidade. Estas conjecturas apontam para uma possibilidade de confluências dialógicas sobre

16 Como diz ironicamente Belchior na canção *Balada de madame frigidaire* (1988): “Ando pós-modernamente apaixonado pela nova geladeira [...] Mister Andy, o papa pop, e outro amigo meu xarope, se cansaram de dizer: - Pra que Deus, dinheiro e sexo, ideal, pátria, e família pra quem já tem frigidaire?”

a questão da reprodutibilidade técnica em Comenius e Walter Benjamin, pensadores de tempos distintos, mas que respondem diretamente às demandas de um mundo em vertigem, que lança sérios problemas para a constituição do sujeito e sua identidade.

O pensador e educador João Amós Comenius foi um dos primeiros e principais arautos da educação moderna. É notória sua antevisão das potencialidades educativas do aparato técnico disponível no seu tempo, permitidas pelo desenvolvimento da prensa mecânica, que revolucionou a tipografia, junto à constatação da necessidade de criação de uma rede pública de escolas que proporcionasse educação para todos, enquanto bandeira da Reforma Protestante. Tudo isso levou esse pensador e educador morávio à proposição de um projeto magnífico, que está consubstanciado na sua grande obra, *Didática Magna*.

O próprio subtítulo do livro nos dá uma boa noção da pretensão do projeto: “Da arte de ensinar tudo a todos”. Alves (2005, p. 620) entende assim a importância da função histórica da proposta comeniana:

Comenius foi o educador que encarnou a posição de vanguarda da Reforma Protestante nas origens da produção da escola moderna; foi quem concebeu, de uma forma mais elaborada, orgânica e de conjunto, o projeto dessa instituição social, em meados do século XVII, tendo como fonte de inspiração a manufatura burguesa [...]. Portanto, o surgimento da escola moderna implicava também a superação da base artesanal da organização do trabalho didático.

Evidente que vivendo em um século de transição, Comenius não deixa de apresentar as contradições do seu tempo, tal qual poetas, romancistas e filósofos barrocos. Como estes, o educador da Morávia é antes de tudo, um religioso, um homem de fé, que tenta conciliar o paraíso eterno com o caos do mundo laico. De modo que toda *Didática Magna* é uma narrativa entre a terra e o céu, uma corda bamba em que tenta se equilibrar o homem barroco, com os olhos no céu e os pés na terra. Seu autor é, antes de tudo, um teólogo que se desculpa por tratar da educação de crianças, um tema tão abaixo dos dignos assuntos teológicos. Enquanto que a teologia leva o homem à conquista do paraíso, o tratado sobre educação é uma tentativa de trazer o paraíso à terra, ou seja, uma chance de redenção humana antes do apocalipse,

pintado de cores diversas no século XVII. Embora defenda que o destino do homem é o “paraíso de delícias” a ser retomado depois da queda adâmica, a mirada de Comenius (2001, p.9) é o paraíso terrestre, pois “[...] também aqui, de tempos a tempos, se pode renovar o paraíso da Igreja”. E como fazer isso? Pela educação da juventude, que mesmo antes da euforia Iluminista vinha adquirindo um status de redenção humana. Desta forma, o educador tcheco adere ao coro redentor da educação: “Um dos primeiros ensinamentos, que a Sagrada Escritura nos dá, é este: sob o sol não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a reta educação da juventude”. (COMENIUS, 2001, p. 9).

Embora a *Didática Magna* tenha em vista a restauração de todo “gênero humano”, como missão maior da Reforma Protestante, Comenius (2001, p.5) tem em primeiro plano a redenção do mundo germânico, quase totalmente destruído por guerras e revoltas, considerando a “ruína da minha pátria” e o “triste estado de toda a Germânia”, seguindo as pegadas de reformadores anteriores como Lutero e Melanchthon.

Apesar das críticas e acusações de “utópico” e “saudosista” (MANACORDA, 2008, p. 224), quero destacar o quanto Comenius vislumbrou nas possibilidades técnicas do seu tempo as condições de reprodução da escolarização para todos, um fator de universalização da educação baseado na racionalidade industrial, que fundamentou a produção da escola moderna, cujas características principais estão na *Didática Magna* e cuja metáfora do relógio¹⁷ (a máquina!) transpira os tais *novos tempos*, anunciados sobretudo por Descartes. Segundo ele, devia-se “[...] dar às escolas uma organização tal que corresponda, em todos os pontos, à [sic] de um relógio, construído segundo as regras da arte e elegantemente ornado de cinzeladuras variadas” (COMENIUS, 2001, p.54), lembrando que as tais “regras da arte” se referem às artes liberais e aos ofícios reunidos e reorganizados sob a base da manufatura.

17 A alusão ao relógio aparece várias vezes na *Didática Magna*, sempre representando a precisão, a perfeição, a ordem e o controle, seja da criação do cosmos, da natureza e do corpo humano, princípios esses que devem ser transferidos para a organização escolar. Para este trabalho, contei precisamente vinte e uma menções em dez aforismos diferentes.

Comenius era um homem atento às novas descobertas e aos impulsos técnicos que as novas condições sociais proporcionavam¹⁸, principalmente sobre o relógio. Destaco um pequeno excerto da *Didática Magna* em que o seu autor demonstra conhecer, inclusive o *tique taque* do relógio (marcador dos segundos), algo de extrema importância (e tardio) na evolução do relógio, pois este só foi possível com a invenção do escape e do “balancim”. Vejamos o que ele diz acerca do funcionamento do relógio, metáfora principal da sua obra:

Com efeito, ou se prende um peso ao eixo cilíndrico da roda mestra e, enquanto o peso puxa para baixo, o eixo cilíndrico gira e faz girar a sua roda, e esta faz girar, juntamente consigo, outras, e assim sucessivamente; ou se faz uma longa mola de aço que, estrangida a volver em redor de um eixo cilíndrico, enquanto se esforça por regressar à liberdade e por se estender, faz girar o eixo cilíndrico e a sua roda. E para que o movimento do relógio não seja excessivamente rápido, mas lento como o do céu, encaixam-se outras rodinhas de modo que a última, aquela que, movida apenas por dois dentinhos, vai para a frente e para trás e faz *tic-tac, tic-tac*, representa o revezar-se da luz, que vai e vem, ou seja, o revezar-se dos dias e das noites. (COMENIUS, 2001, p.56).

Como se pode ver, é no maquinismo do século XVII que Comenius se inspira para propor um modelo de educação semelhante ao funcionamento da “ordem universal”. Em uma passagem ilustrativa, fica mais clara a adesão de Comenius à ideia do funcionamento mecânico do universo e que pretende transportar para a educação. Assim diz ele:

18 Em meados do século XVII, o relógio não era mais do que um utensílio impreciso para marcar as horas sacras ou simplesmente para ostentação de riqueza e poder. Essa imprecisão, aliás, era um problema técnico importante a ser resolvido, pois a vida comum nas manufaturas precisava do controle da hora, seja para regular a jornada de trabalho da massa urbana (que aos poucos se convertia de servo em trabalhador “livre”, sob novas relações de produção), para controlar o funcionamento mais adequado das máquinas manufatureiras, ou, ainda, para resguardar a segurança das navegações que, apesar das grandes viagens transatlânticas, padecia do mal da imprecisão da coordenada geográfica longitudinal. Enquanto que a latitude poderia ser medida com certa precisão, pela posição dos astros, a longitude era um problema bem mais complexo, só resolvido plenamente no início do século XVIII. Nesse interregno, Galileu havia proposto o controle do tempo pela lei do isocronismo do pêndulo, que foi aperfeiçoado por Cristhian Huygens, transformando o relógio de utensílio em instrumento de medição. Notável que Comenius tivesse conhecimento dessa discussão, considerando-se as dificuldades de circulação de obras científicas na sua época, principalmente a obra condenada de Galileu.

A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa **repartição do tempo, das matérias e do método**. Se a conseguirmos estabelecer com exatidão, não será mais difícil **ensinar tudo à juventude** escolar, **por mais numerosa** que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, **mil folhas por dia**, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. E tudo andar­á com não menor prontidão que um relógio posto em movimento regular pelos seus pesos. E tão suave e agradavelmente como é suave e agradável o andamento de um tal **autômato**. (COMENIUS, 2001, p.55, grifo nosso).

Até onde posso ver, a questão da racionalidade industrial parece estar no centro da proposta comeniana e é a partir dela que se poderia, segundo essa visão, universalizar o ensino de “tudo a todos”; ou seja, a ideia era lançar a educação numa era industrial, numa era de reprodução serial e de massa, como vinha ocorrendo com a produção de mercadorias, a partir da manufatura. Ainda que de forma bem embrionária, é possível se perceber aqui a origem da mônada moderna de que falava Benjamin. Na medida em que Comenius submete a educação aos princípios e processos da administração manufatureira, baseada na divisão do trabalho e racionalidade técnica entre meios e fins, os processos educacionais entram numa era de reprodutibilidade incomparável se forem comparados ao período artesanal. Na citação anterior, encontramos os fundamentos da educação industrial que ecoará nos séculos seguintes, universalizando-se. Suas marcas mais nítidas, que ainda perduram atualmente são a racionalização do tempo, das matérias e do método. Os docentes entram no processo de ensino divididos em especialidades, simplificando o seu trabalho e cada um realizando uma parte do “processo produtivo”, que passa ser objetivado no manual didático. É justamente essa maquinaria bem organizada e estabelecida com “exatidão” que garantiria a reprodução técnica da educação.

Se em Walter Benjamin as artes são, como vimos, a caixa de ressonância do papel adquirido pela técnica na criação de um novo modo de ver e perceber o mundo, em Comenius, essa caixa de ressonância é a educação.

Essa hipótese nos remete a uma inspiração benjaminiana, haja vista ser algumas dessas as preocupações do autor sobre a questão da arte na virada do século XIX para o XX, a saber, as influências da reprodutibilidade técnica na concepção da arte a partir da modernidade.

Seguindo essa linha, suponho que as reflexões de Comenius possam ser relacionadas à análise que Benjamin faz da arte na era industrial. Ao que parece, esses dois pensadores têm em comum¹⁹ uma escuta atenta das transformações do seu tempo e convergem seus estudos para as consequências que trazem para o seu campo de estudos: no caso de Comenius, para a educação; e, no caso de Benjamin, para a arte. Até a tarefa de colecionador (relevando-se a amplitude conceitual benjaminiana) aproxima de certa forma os dois pensadores, pois as coleções de estatutos e regimentos de diversas escolas, lidos com prazer²⁰, possivelmente tenha em Comenius uma função utilitária, mas que as estuda como palco e como o cenário de seu destino (BENJAMIN, 2012a); e é a partir dessas coleções que Comenius encontra uma síntese do que lhe é mais comum e tendencial, arrancando esses documentos do passado para atualizá-los no seu “tempo de agora” (BENJAMIN, 2012a, p. 249). Neste caso, a atualização comeniana se dá inspirada na reprodutibilidade técnica da vida e das instituições a partir da modernidade, mas principalmente considerando as condições de reprodutibilidade da *arte universal de ensinar tudo a todos*.

E não seria essa mesma a função da arte, em geral, diante de suas possibilidades de reprodução técnica, conforme analisou Benjamin? Inclusive, não seria essa uma função legítima da arte moderna, diante de sua reprodução, uma obra produzida essencialmente para sua máxima exposição e

19 Ao que parece, Benjamin conhecia bem os clássicos pedagogos alemães, como fica patente nos seus escritos sobre educação. Na resenha sobre *Livros infantis antigos e esquecidos* [1924], de Karl Hobrecker, atribui a Comenius a invenção do livro infantil pela criação da sua enciclopédia ilustrada *Orbis Pictus* [um curso de latim ilustrado para crianças, publicado em 1658], ao lado das cartilhas e catecismos da época. Benjamin demonstra conhecer também a *Didática Magna*, pois se refere ao *Orbis* e a *Obra elementar*, de Basedov, como livros em que “[...] lado a lado com um didaticismo universal, que segundo o espírito da época procurava mostrar a utilidade de todas as coisas – desde a matemática até o funambulismo –, havia histórias de moralismo tão radical que beiravam (não de todo involuntariamente) o cômico”. (BENJAMIN, 2012a, p. 256).

20 Assim Comenius se refere ao prazer que teve em fazer a revisão bibliográfica do seu tempo com relação aos fundamentos e aos métodos de organização escolar: “Tendo-se-me apresentado a ocasião de toda a parte, pus-me a ler os livros desses escritores; e se dissesse quanto prazer experimentei e como foram grandemente aliviadas as dores em mim provocadas pela ruína da minha pátria e pelo triste estado de toda a Alemanha, ninguém me acreditaria”. (COMENIUS, 2001, p. 5).

fruição universal? Assim, a época que alterou substancialmente o conceito e a natureza da arte não teria alterado também a natureza e o conceito da educação? Penso que sim. E tento aqui seguir os passos dessa alteração na trilha aberta por Walter Benjamin.

Primeiro, é preciso dizer que um dos arcanos fenomênicos da modernidade é a emergência da massa, da multidão. Sem ela a reprodutibilidade restaria inócua, pois a condição de algo ser reproduzido é ter alguém que o receba (use, frua, consuma). Numa relação dialética, massa e reprodutibilidade estão em razão proporcional, uma condiciona a outra no processo de produção capitalista. Então, a partir da modernidade, não se tem somente uma arte para a massa, mas todo um mundo construído segundo a sua existência, incluindo aí uma educação universal.

É considerando a transformação da turba urbana em massa consumidora que Benjamin vai adiante na análise das possibilidades de uma arte voltada a ela. Digo vai adiante, porque não se demora no denunciamento da “liquidação” da arte e sua conversão em mercadoria, mas já parte deste fundamento, do ser-precisamente-assim da estética moderna, para vislumbrar rachaduras e possibilidades da emergência de uma massa crítica. Essa questão é apresentada no aforismo *Recepção dos quadros*, da primeira versão da *Reprodutibilidade*, quando Benjamin diz que a relação das massas com a arte pode torná-la progressista ou retrógrada. Esta é a polêmica frase que teria deixado indignados os editores da Revista do Instituto de Pesquisa Social: “A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin”. (BENJAMIN, 2012a, p. 2002). Creio que a relação de que fala pode ser retrógrada por dois motivos: distanciamento e passividade. No primeiro caso, se obra está afastada do público, só pode haver fruição à distância (um quadro pendurado num museu) ou mais comumente a não-fruição (pelas dificuldades do acesso a ela); no segundo, mesmo estando diante de uma obra clássica, a condição de recepção é contemplativa, pois não há nenhuma chance de interação tátil, somente uma interação ótica superficial. É a técnica de reprodução que, ao gerar diversos exemplares, aproxima do público a obra que perdeu sua unicidade, sua originalidade. Esse novo processo, que atinge em cheio a arte moderna, é o que

Benjamin chama de perda da aura²¹, tornando a obra artística acessível para a fruição da massa, que se vê submetida a outro modo de recepção: tática e ótica, transformando sua percepção.

A questão que proponho é que essa nova relação não vale tão somente para o produto artístico, mas vai muito além, atingindo sua composição, reprodução e divulgação, assim como atinge as mais variadas atividades humanas, cujo processo é alterado pela inserção das técnicas de reprodução. O caso do *flâneur*, por exemplo, personagem central da constelação benjaminiana, passa pelas mesmas mutações da percepção diante das exposições universais. Agora, acossado pela multidão que caracteriza vida urbana, seus ouvidos se aguçam com o movimento do tráfego, seus olhos são atraídos pelos espelhos, pelas fotografias e pelos reclames iluminados cada vez mais sedutores. Assim como os odores das perfumarias e do lixo das cidades vão lhe exigir um novo sentido olfativo²². E como a técnica atinge em cheio o coração de uma era, Benjamin em vez de um pessimismo anacrônico, procura vislumbrar possibilidades de uma relação progressista das massas com ela. Na medida em que a obra de arte sai do seu casulo e ganha as ruas e as residências, sua recepção deixa de ser contemplativa e passiva, mudando todas as regras da experiência estética, dando origem a um novo *sensorium*. Enquanto que diante da obra clássica somente o especialista tem liberdade de crítica e julgamento, sua aproximação com a

21 Esse conceito bejaminiano, talvez um dos mais conhecidos, é tomado de Baudelaire e já aparece no ensaio "Pequena história da fotografia", de 1931. Sobre a perda da aura da obra de arte pela reprodução técnica, afirma que "[...] o que se atrofia na era da reproduzibilidade técnica da obra de arte é a sua aura". (BENJAMIN, 2012a, p.55).

22 Marx já dava esse tom histórico aos sentidos humanos, criticando uma concepção idealista de natureza humana a-histórica e abstrata. Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, de 1844, texto ainda de juventude do autor, assim ele se expressa: "O olho tornou-se olho humano quando seu objeto passou a ser objeto humano, social, criado pelo homem e a ele destinado. Os sentidos, portanto, tornaram-se diretamente teóricos na prática. Eles se relacionam com a coisa em relação a esta, mas a própria coisa é uma relação objetiva consigo mesma e com o homem e vice-versa. (Na prática, só posso relacionar-me de maneira humana quando esta se relaciona de maneira humana com o homem). A **necessidade** e a **fruição**, portanto, perderam seu caráter egoísta, e a natureza perdeu sua mera utilidade pelo fato de sua utilização ter-se tornado utilização humana. [...] conforme vimos, é só quando o objeto se torna um objeto humano, ou humanidade objetiva, que o homem não fica perdido nele". (MARX, 1979, p. 120-121, grifo meu).

massa a torna também um crítico, podendo transformar seu comportamento retrógrado em progressista, quando lhe permite “[...] o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista, por outro” (BENJAMIN, 2012a, p. 202).

Então, se a massa pode se tornar crítica pela aproximação com a obra de arte reproduzida, pois esta altera o seu conjunto perceptivo e até mesmo seu inconsciente, o que dizer do impacto de um processo educativo que aproximasse o conhecimento historicamente acumulado das massas? Valeria aqui uma analogia do poder da arte moderna reproduzida e da educação nesta era?

Penso que sim. Senão, vejamos:

Ao propor uma educação para todos, baseada na reprodutibilidade dos métodos, das condições e dos materiais didáticos, bem como da multiplicação dos docentes, Comenius propôs que a educação se aproximasse das massas, ainda uma massa informe, é claro, ou como disse Hobsbawm (1995), a “turba urbana” [porque neste tempo as cidades modernas estavam ainda em formação]. Essa condição de aproximação, alcançada tão somente um século e meio depois da *Didática Magna*, permitiu às massas usufruir de uma educação diferente daquela oferecida na forma preceptoral, estabelecendo nova relação, mais próxima e ativa [tática e ótica], em condições de alterar não somente a compreensão do mundo, mas todo um conjunto perceptivo da realidade [*sensorium*], podendo tornar as massas mais progressistas. E assim como a arte foi atingida em seu coração pelas novas formas tecnológicas de produção e circulação da mercadoria, também a educação sofreu esse impacto, resguardando-se as devidas proporções e formas específicas de uma e outra atividade humana.

Assim, a crítica benjaminiana endereçada à arte²³ tendo em vista a sua produção e circulação sob seu valor de culto, serve igualmente para a educação, pensando-se no preceptor-artesão, pois ambos estão marcadamente na contra-mão da história – no sentido de reação às forças produtivas emergentes do seu tempo. A arte produzida de acordo com a tradição de *autenticidade* e *valor de culto*, tem como finalidade a fruição intimista do sujeito isolado e do especialista.

23 O ensaio da *Reprodutibilidade* é uma crítica ao conceito da “arte pela arte” e também uma crítica da arte produzida segundo seu valor de culto, longe do público.

É justamente essa intimidade da fruição que é abalada, segundo Benjamin, pela reprodutibilidade técnica da obra de arte, que ao voltar-se para a *massa*, lança suspeita sobre sua *aura* e viola o seu *culto* e suas relações rituais; e na “[...] medida que as obras de arte se emancipam do seu uso ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas” (BENJAMIN, 2012a, p.173). Analogamente, a partir da condição de reprodutibilidade proposta por Comenius para a produção da “oficina de homens” (COMENIUS, 2001, p. 43), o que entra em suspeição é a *aura* do preceptor e autenticidade de seus ensinamentos. E o que se esvai é a relação ritual de um único professor, sábio, especialista e erudito com seu aluno, que frui seu saber a partir de relações recobertas por autenticidade. Como disse um dos grandes mestres preceptores de reis e príncipes, Erasmo de Rotterdam, o mestre-preceptor deveria ter por característica ser “[...] um homem de bons costumes e de caráter meigo, dotado de conhecimentos invulgares”, além de ser um “artista primoroso” (ERASMO, 1996, p. 9-26). Em Comenius, ao contrário, o professor é um sujeito mediano, especializado apenas em uma parte da grande obra didática, que não é mais individual, e sim coletiva. Como ele mesmo disse: “Ensinar a arte das artes é, portanto, um trabalho sério e exige perspicácia de juízo, e não apenas de um só homem, mas de muitos, pois um só homem não pode estar tão atento que lhe não passem despercebidas muitíssimas coisas” (COMENIUS, 2001, p. 4). Tudo isso deve ser bem organizado e ter por base a estrutura da manufatura, de modo que “[...] os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais” (COMENIUS, 2001, p.3). Neste caso, ensinar menos não deve ser tomado como desqualificação do trabalho docente, mas apenas sua simplificação no conjunto da divisão do trabalho, tal como se deu com a superação da produção artesanal pela produção manufatureira.

Enganam-se os que consideram Comenius um entusiasta que não levou em conta as condições materiais para efetivação do seu projeto educativo. Penso que ele tem plena consciência da paupérrima situação social que pairava em toda Europa, e é justamente por isso que propõe um método de baixo custo para levar educação a todos, preocupando-se com a educação dos pobres e das mulheres, o que o torna, para o seu tempo, revolucionário.

Em diversas passagens da *Didática Magna* se pode ver que de forma alguma Comenius ignora as dificuldades do projeto, pois os “impedimentos”

são muitos e cabe “[...] afastar com prudência e fortaleza os obstáculos que até agora lhe têm impedido o movimento, e que podem continuar a impedir-lho [sic], se não são afastados” (COMENIUS, 2001, p.162). Na sequência, elenca as cinco principais dificuldades a serem superadas, a saber: 1. a falta de professores; 2. (mesmo em havendo) carestia da remuneração destes em todos os lugares; 3. falta de recursos dos mais pobres para pagar a instrução; 4. relutância dos “pseudo-sábios”; 5. falta de provisão de livros “pan-metódicos”, isto é, o moderno manual didático. Para superar essas faltas, evidentemente Comenius vai apelar aos reis e príncipes, pois “[...] apenas em um aspecto o século XVII conseguiu se sobrepor, ao invés de apresentar dificuldades [...] a maior parte da Europa descobriu no absolutismo uma forma de governo eficiente e estável, baseado no modelo francês”. (HOBSBAWM, 1975, p.94).

Para não delongar mais a discussão²⁴, basta aqui conjecturar que apesar de não ter sido implantado na época em que Comenius o concebeu, devido ao fraco desenvolvimento das forças produtivas e a instabilidade política do seu tempo, esse pensamento está na raiz da escola e da educação que iniciou sua universalização no século XIX e se consolidou ao longo do XX; uma educação que tem por base a reprodutibilidade técnica inerente à primeira rodada de compressão tempo-espaço do capitalismo (HARVEY, 1999) e que eclodiu com a explosiva urbanização entre os séculos XVIII e XIX, capitaneada pelo industrialismo e a mecanização metropolitana, dando origem a uma nova experiência na relação tempo-espaço.

Deste primeiro giro de produção da mercadoria do início da modernidade, podemos destacar as tendências da velocidade, da fluidez e da aniquilação do espaço pelo tempo (HARVEY, 1999) e da instauração da era em que

24 Para melhor compreensão do papel de Comenius na proposição da escola moderna, bem como os determinantes histórico-sociais a partir dos quais engendrou sua obra, sugiro ver a análise criteriosa realizada por Gilberto Luiz Alves, no livro *A produção da escola pública contemporânea*, resultado de sua tese de pós-doutorado na UNICAMP, em 1998. Admito que o contato com esta obra, ainda em 1998, em um formato de texto até então não publicado à época, causou-me viva impressão. Ao ser retomada para os estudos atuais, mais de dez anos depois, reitero não somente as boas impressões quanto a condução (e inspirações) de boa parte da argumentação que apresento nesta seção. ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

o mundo parece encolher a nossa volta. Essas categorias estão presentes no texto comeniano e reside aí o fato de ser concebido como o grande arauto da modernidade da educação.

Enquanto Comenius percebeu e se esforçou para resolver, sem sucesso, os limites materiais da produção de uma escola para todos, Walter Benjamin, viveu exatamente o oposto, ou seja, esteve no grande olho do furacão do capitalismo moderno, em pleno funcionamento do sistema fabril Taylor-fordista; um sistema capaz de produzir experiências sensoriais que se transformaram em novas *inovações humanas* (BENJAMIN, 2012a, p. 188).

Assim como Comenius, Walter Benjamin foi um *leitor* atento ao seu tempo e, em diversos momentos, captou suas tendências. Isso fica evidente, por exemplo, no texto da *Reprodutibilidade*, cuja fecundidade das ideias lança luz não somente sobre a questão da arte e da técnica, mas também sobre os modos de vida, as percepções, os sentimentos que a humanidade adquiriu em meio aos solavancos da instauração da modernidade. A partir do seu pensamento, quero problematizar a educação contemporânea e seguir alguns rastros que identifiquem algumas de suas tendências atuais.

Outra ideia que me faz refletir com Walter Benjamin sobre a educação nesses tempos de modernidade tardia, é a de *inovações humanas*, que ocorrem tanto individual quanto coletivamente, na medida em que são inventadas novas tecnologias ou, como ele mesmo disse, “o grande aparelho técnico do nosso tempo” (BENJAMIN, 2012a, 188).

A ideia de inovações pode ser útil na compreensão de que a invenção de uma determinada tecnologia, materializada em técnicas que lhe correspondem, tem o potencial de modificar, ampliar, transformar, enfim, ressignificar tanto as potencialidades e faculdades humanas individuais quanto coletivas.

É a partir da modernidade que essa condição se instaura no cotidiano da vida urbana, notadamente imersa em processos de reprodutibilidade, não apenas da reprodução da mercadoria, mas produtos e processos dos meios, das mensagens, das técnicas e das artes.

Atualmente, tal reprodutibilidade põe em questão o aparato sensório-perceptivo da educação, deslocando ao ciberespaço o lócus em que se processava a educação presencial, provocando novos olhares sobre a natureza, os con-

teúdos e os modos de se experimentar os meios educacionais contemporâneos.

Como disse, o ensaio da *Reprodutibilidade* é um dos mais influentes escritos de Walter Benjamin, seja quando discute a natureza e o papel das artes na modernidade ou quando apresenta sua concepção acerca dos impactos produzidos pela técnica na criação de inervações e produção de uma nova relação experiencial do sujeito moderno com o mundo. Como observador perspicaz, coloca-se na perspectiva de quem antevê uma transformação radical na relação das massas com a obra de arte e também uma explosão radical na produção industrial de bens de consumo cultural, solapando de vez a fruição da obra de arte isolada, como obra ritual e sagrada, como vimos anteriormente. Para ele, a reprodução técnica da obra de arte, seja ela plástica, dramática ou musical, é irremediavelmente transformada pela fotografia, pelo cinema e pelo disco, pois o seu coração é justamente a “autenticidade”, que deve ser avaliada e avaliada por uma série de especialistas, que garantirão o “autêntico”, o “único no mundo”, enquanto que a reprodução é justamente o seu oposto, sua existência serial. Essa concepção inaugura uma nova ideia de percepção e de autopercepção da existência que a técnica torna possível na modernidade.

É isso que produz o cinema, a fotografia, o disco [nos tempos de Benjamin] e a TV, os vários suportes de filmagem (celular, câmera digital, filmadora portátil) e o computador [nos dias de hoje]; isto é, parece que estamos diante de uma ampliação de nossas percepções do mundo, nossos *modos de ver e de sentir* a experiência cotidiana, a cada dia mais midiaticizada e mediada por tecnologias. Se considerarmos o que Benjamin diz acerca do cinema, sou tentado a relacionar suas ideias com os artefatos tecnológicos dos nossos dias, sobretudo aqueles ligados às tecnologias digitais de informação e comunicação. Vejamos:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido. (BENJAMIN, 2012a, p. 188)

A partir dessas insinuações benjaminianas, similarmente gosto de suspeitar que as mídias digitais constituem um novo e grande aparato técnico que

têm provocado transformações na percepção contemporânea, principalmente por serem produzidas para o consumo de massa e por terem nos últimos tempos se tornado de relativo acesso às novas gerações.

Voltando esses fundamentos à educação, é possível ver que na medida em que as mídias digitais ensejam a quebra de barreiras tempo-espaciais, teletransportando a sala de aula para o ciberespaço, surgem infinitas possibilidades na relação do sujeito aprendente com o conhecimento a ser apreendido; e o clássico modo de educar volatiliza-se nesse torvelinho porque os fundamentos e a natureza do processo educativo adquirem novas configurações.

Esse referencial ajuda a compreender o papel da técnica na amplificação, ressignificação e transformação dos modos de ver, perceber e experimentar a realidade, instituindo um novo *sensorium* material e psicológico, e mudando a relação das massas com o mundo.

E se a fotografia e o cinema destruíram o *valor de culto* da obra de arte, atribuindo-lhe outra significação, outra natureza, não poderiam as novas tecnologias digitais de informação e comunicação afetar o *valor de culto* da arte da educação, atribuindo-lhe outro sentido e mudando sua natureza?

Como disse Ventura (2014, p. 3197):

A educação a distância (EAD), fazendo analogia com Benjamin, surge no cenário contemporâneo como possibilidade de reprodutibilidade técnica da arte da educação, dessacralizando a aura do professor e da sala de aula como Vênus a ser contemplada na fruição individual dos alunos-pupilos. Os desafios não são pequenos, haja vista o peso e a predominância da tradição na concepção de educação como transmissão de saberes do professor para os alunos, à revelia das tentativas e boas intenções que remontam aos pioneiros escolanovistas.

Quando tentava fazer essas relações, tive um grato encontro teórico com um dos autores mais importantes da EaD contemporânea, o alemão Otto Peters²⁵, que embrionariamente apontou essas possibilidades, mas infelizmente

25 Recorro as palavras de Melita Hickel na tese de doutorado *Educação a distância (EaD): a realidade brasileira e as contribuições de Otto Peters* – defendida em 2009 na UNISINOS – para descrever esse autor: “Otto Peters foi o fundador e primeiro reitor da FernUniversität (FU) in Hagen, Universidade a Distância da Alemanha, que está em funcionamento desde o início de dezembro de 1974, além de ser ícone e referência na área e muito ter contribuído e ainda contribuir

sem aprofundá-las ou dar-lhe as devidas consequências. Chamo de grato encontro porque foi uma convergência para mim inusitada, pois não tinha ainda encontrado na literatura autores que recorressem a Walter Benjamin para compreender a EaD contemporânea. No seu livro *Ensino a Distância em Transição*, Otto Peters (2002) se remete à questão do fim da “autenticidade” em situações de ensino virtuais, em clara referência a Benjamin, dizendo que “a ‘aura’ se perde, como no caso de reproduções técnicas de obras de arte” (2004, p.191). Mesmo não citando diretamente Benjamin, Peters (2004, p.191) conclui em sua direção:

Perda desta natureza são lamentadas pela maioria das pessoas, em particular por aqueles que ainda estão mais ou menos enraizados na cultura burguesa de nossa era industrial. No entanto, estamos em um momento de decisão: o mundo está ficando digital. [...] Mudanças de paradigma, mudança de valores e experiências completamente diferentes trarão novos *insights*, atitudes e hábitos. Atividades essenciais acontecerão em todo o caso cada vez mais no espaço virtual, inclusive aprendizagem na educação superior continuada. Tais pessoas provavelmente verão estas perdas de uma maneira diferente de nós.

Então, ao que parece, na contemporaneidade, a educação não se circunscreve apenas à fixidez de uma sala de aula presencial, e nem depende unicamente da *autenticidade*, do aqui e agora da aula presencial, mas passa a habitar o ciberespaço, um lugar a que muitos podem ter acesso – usando uma metáfora de Marc Augé (1994) –, o *não-lugar*. Considero fecunda a ideia de Augé, que não inclui o ciberespaço entre os seus *não-lugares*, mas bem que poderia, na medida em que este não se configura como um espaço de permanência, mas como um território de passagem, fugidío, em que não se demora mais do que o necessário. Diz o antropólogo francês que “[...] a supermodernidade é produtora de não-lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente à modernidade baudelairiana, não integram os lugares antigos [...] ocupam aí um lugar circunscrito e específico”

para o crescimento da EAD e para que a mesma tenha alcançado a credibilidade e o reconhecimento que esta modalidade de ensino goza nos nossos dias” (HICKEL, 2009, p. 11). Além de contar com entrevista do próprio Peters e conhecer de perto o seu pensamento educacional, a tese faz um importante levantamento biobibliográfico do autor, um dos mais reconhecidos e influentes da EaD em âmbito internacional.

(AUGE, 1994, p.73). Fico, assim, pensando se o ciberespaço não se configura também como um espaço de rápida circulação, um espaço de compressão do tempo e de hipertrofia geográfica. No caso da educação, se a aula pode ser lançada no ciberespaço, subvertendo o espaço antropológico da sala de aula física e da escola, não é legítimo pensar que estamos vivendo um novo giro na compressão espaço-tempo da educação? E se for isso realmente, com todas as consequências didáticas e pedagógicas que se impõem, não estaria em jogo os trezentos anos de tradição da escola comeniana?

Admitindo-se essas possibilidades, parece que o interesse da educação, na era de sua reprodutibilidade técnica, não é tanto saber se a modalidade a distância é educação ou não, mas em que medida ela tem alterado a própria *natureza* dessa *arte* e o quanto ela permite de novas inervenções humanas na supermodernidade, em meio a uma nova rodada de compressão tempo-espaço no modo de regulação do capital e da vida.

Assim como o barroco presenciou a origem de uma compressão espaço-tempo nunca antes experienciada pela humanidade (pelo menos a da Europa Central), intensificada pela industrialização massiva dos séculos XIX e XX, período áureo de desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, a contemporaneidade vive novo turno de compressão, cuja marca principal é a instauração de uma cultura hipertecnológica que acelera ainda mais o tempo, na mesma medida em que comprime o espaço. Como afirma Ventura (2015, p. 10-11):

A rodada de compressão tempo-espaço provocada pelo novo ciclo de reprodução sociometabólica do capital (MESZAROS, 2002) trouxe no seu bojo uma condição existencial inaudita de hiperaceleração da vida como um todo, na modernidade tardia (GIDDENS, 2001, HARVEY, 2009). Não é demais dizer que experimentamos cotidianamente uma voraz constrição espaço-temporal, que talvez possa ser resumida na expressão certamente mais usada nos nossos dias: “não temos tempo!”. E todos nós, como poetas Virgilius atuais, lamentamos porque “fugit irreparabile tempus”.

Parece fora de dúvida que os processos contemporâneos de compressão espaço-tempo, possibilitados principalmente pelas tecnologias digitais de informação e comunicação e suas mídias correspondentes, têm afetado a vida contemporânea como um todo e colocado pessoas comuns em contato com

tantos recursos tecnológicos que nos remetem à metáfora da “aldeia global”, de McLuhan (1998). Além disso, como lembra Santaella (2005, p.66), vivemos numa “era pós-imagem hipermediática”, caracterizada pela conversão da imagem em linguagem binária, e colocando nas mãos dos usuários inimagináveis possibilidades de produção de artefatos audiovisuais, convertendo-os em “produtores culturais sem sair de casa” (SANTAELLA, 2005, p.60).

E se o cidadão comum, como vimos, pode produzir artefatos tecnológicos por conta própria, de forma autônoma ou a partir de “n” mediações também digitais, em função da personalização das diversas mídias, provocado pelo cotidiano, por que não haveria de aprender a lidar com outros conteúdos, tais como os veiculados nos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada?

Neste contexto, teria a **flexibilidade**, palavra-arcano da modernidade tardia, algo a ver com isso?

Para David Harvey (1999), a pós-modernidade é uma resposta à rigidez do mundo moderno. Assim como o modernismo representou de alguma forma uma resposta à compressão espaço-temporal advinda da primeira crise sistêmica do capitalismo, a hipótese lançada por Harvey é a de que o pós-modernismo “[...] é alguma espécie de resposta a um novo conjunto de experiências do espaço e do tempo, uma nova rodada da ‘compressão do tempo-espaço’ (1999, p.256). Tal fenômeno tem sua origem na crise sistêmica de superprodução do capital, no início dos anos 70, superada por uma total reestruturação da produção, chamada de produção flexível. Tem-se aí nova aceleração do tempo de giro da produção, o que leva a acelerações paralelas na troca e no consumo. Como se sabe, a rigidez do sistema fordista, apesar de alcançar alta produtividade, não conseguiu o mesmo efeito nos processos de circulação e giro de mercadorias. Fábricas multinacionais com grandes estoques, grandes estruturas burocráticas e de trabalhadores começaram a ter dificuldades de transformar seus grandes estoques em ativos, gerando um grande problema de liquidez, pairando todo sistema à beira de um colapso.

Ainda segundo Harvey, a alta modernidade caracterizou-se pelo sucesso (não sem crises) do modelo de produção Taylor-fordista, cujo carro-chefe

no giro de produção-circulação de mercadorias foi a organização científica de Taylor e a esteira de Ford. Contraditoriamente, no final dos anos de 1970, desencadeou-se uma aguda crise nesse modelo de produção justamente por se produzir demais (crise de superprodução). As imensas companhias, tão cientificamente hierarquizadas, com gigantescos estoques, fixadas em grandes plantas, passaram por um grande aperto e estiveram a ponto da ruína.

Neste período de transição, as experiências orientais deram o tom do novo modelo produtivo, com seu princípio de **flexibilidade** e produção *just in time*, evitando o desperdício e hipercontrolando a qualidade (círculos de qualidade) do produto. Mesmo que a internacionalização do capital já se anunciasse com as empresas transnacionais do período fordista, essas não podiam flunar livremente pelo globo sem ter que prestar contas ao Estado-nação e suas barreiras alfandegárias. As palavras de ordem passaram a ser “flexibilidade”, “desregulamentação” e “abertura”. As marcas do fenômeno no tecido social podem ser caracterizadas pela cultura da descartabilidade e as virtudes da instantaneidade, criando uma dinâmica da “sociedade do descarte”. Sob novas condições, agora o capital poderia circular livremente em escala global, dependendo do humor do mercado livre. Todavia, “a primeira consequência importante foi acentuar a volatilidade e a efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, ideias e ideologias, valores e práticas estabelecidas” (HARVEY, 1999, p.258). Harvey destaca, ainda, a quantidade de texto que repetem atualmente a máxima de Marx, “tudo o que é sólido se desmancha no ar”. Quanto as pessoas, bem como tiveram que lidar, não sem custos psicológicos e deslocamentos identitários, com uma nova efemeridade do tempo, comprimindo ao máximo sua noção de espaço. Assim como o viajante Pierre Dupont, citado no prólogo do livro de Marc Augé, que vai da França a Bangcoc em um instante, não mais se impressionando em transcorrer 9.000 quilômetros em poucas horas, adaptado que está a essa extrema compressão espaço-temporal, relacionando-se friamente com espaços de passagens – não lugares.

Ao que parece, essa nova configuração tecnológica da modernidade tardia corrobora o que Walter Benjamin já havia percebido acerca do grande

aparelho técnico da modernidade, ou seja, que este tem criado uma nova experiência das massas com o mundo e originando um novo *sensorium* psicológico e perceptivo. E esse pressuposto interfere diretamente na reconceptualização dos processos de aprendizagem, abrindo novas possibilidades didático-pedagógicas.

Alfredo Bosi (1992, p. 11) diz que “começar pelas palavras talvez não seja coisa vã”, porque “as relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem”. Esse é o caso da palavra **abertura**, que traz em si a marca do fenômeno da produção flexível, marca de abertura do mundo, de desterritorialidade, de globalização sem fronteira da mercadoria; e que tem como antinomia uma rigorosa constrição temporal e lançamento da humanidade numa era de hipervelocidade de ciclos reprodutivos.

No âmbito da EaD, parece uma palavra muito adequada para se considerar os processos educacionais a distância, principalmente no conjunto de sua internacionalização, com a criação das *Open University*. A noção de **abertura**, no contexto europeu, deu-se em diversos sentidos, seja o da *open learning* (aprendizagem aberta) ou de flexibilizar a **rigidez** da clássica formação, transportando também a universidade para outra dimensão espaço-temporal. Para Otto Peters, o sentido de *open learning* traz consigo vários princípios que a fundamentam, dos quais destacamos: *princípio da igualdade*, *princípio do currículo aberto*, *princípio do estudo orientado no estudante* e *princípio do estudo autônomo*. Isso para que as universidades possam ser abertas “[...] de quatro modos, a saber: *abertas para as pessoas*, *abertas para os locais*, *aberta para os métodos* e *abertas para as ideias*”. (PETERS, 2006, p.181, grifos do autor).

O *princípio da igualdade* remete a duas ideias que devem ser consideradas na educação a distância e se constituem mesmo como sua função social, que é a de chegar a todos indiscriminadamente, pois parte-se do fundamento que todos têm direito à educação e a processos estruturados de formação (MOORE; KEARSLEY, 2008); e também em chegando, tem que ser acessível à construção de conhecimento, habilidades e competências, “[...]da qual portanto ninguém pode estar excluído” (PETERS, 2006, p. 179).

O *princípio do currículo aberto* pressupõe maior flexibilidade nos processos de ensino e aprendizagem, focando muito mais na *relação com a vida* (PETERS, 2006, p. 178) dos estudantes do que na hierarquização dos programas institucionais.

Outro princípio de aprendizagem que vem orientando a educação a distância, atualmente na sua 5ª geração (MOORE; KEARSLEY, 2008), marcada pela rede mundial de computadores, é o *princípio do estudo orientado no estudante* e que vem ao encontro dos pressupostos mais caros da pedagogia moderna, de cunho construtivista e interacionista, que compreendem o aluno como sujeito ativo do conhecimento. Alia-se a esse o *princípio do estudo autônomo*, pois “[...] os estudantes não devem ser objetos, mas, sim, sujeitos do processo de aprendizagem. Por isso devem ser criadas situações de ensino e aprendizagem nas quais eles mesmos possam organizar seu estudo” (PETERS, 2006, p.179).

Nas próximas seções, abordarei mais de perto algumas dificuldades na concepção e funcionamento da EaD pública brasileira quanto à oferta, precariedade da legislação e os principais problemas funcionais, trabalhistas e pedagógicos criados em função do sistema UAB. Antes, porém, volto à questão da relação entre arte e educação na era da reprodutibilidade para aproximar ainda mais alguns aspectos da teoria benjaminiana da arte com a educação a distância.

Modos de ver: inconsciente ótico e estético da educação

No ensaio da *Reprodutibilidade*, como vimos, Benjamin considera que a atrofia da aura da obra de arte moderna se dá por conta da perda da “autenticidade” e da “originalidade” do objeto artístico a ser percebido. No centro desta concepção está o problema da percepção, que não se trata de uma faculdade meramente natural e desde sempre a mesma; ao contrário: “Para Benjamin, a percepção era nitidamente temporal e cinética; ele esclarece como a modernidade subverte até mesmo a possibilidade de uma percepção contemplativa.” (CRARY, 1990 apud SCHÖTTKER, 2012a, p. 97). Assim como há o declínio da aura da obra clássica e das faculdades mimética e narrativa, os choques óticos, estéticos e táteis de uma modernidade autodevoradora também subvertem igualmente uma antiga forma de percepção, a contemplação, filha do ócio, que se

demora nas coisas e nas quais se imerge sem tempo de fruição. De modo que a modernidade clássica, assim como a tardia, cria e se alimenta de uma percepção distraída e ocasional.

O tempo da aura e da contemplação é o tempo da vida artesanal; já o tempo do choque é o tempo da velocidade, o tempo cronometrado, o tempo atual. Por mais que isso nos fira o brio da autoidentificação como seres reflexivos e contemplativos, a realidade se impõe duramente, e basta um olhar de relance sobre o cotidiano para nos percebermos controlados por um tempo que nos é alienado. Se é como disse Ricoeur (1978), que a narrativa configura a experiência humana do tempo, a modernidade tardia nos conta acerca de um tempo hiperacelerado, cuja apreensão só pode se dar na forma de choques, tão rápidos quanto ela própria.

Essa problemática levantada por Benjamin, não se limita apenas a questões estéticas ou da arte em geral. O ponto central do ensaio da *Reprodutibilidade*, para mim, reitero, é menos a arte do que a humanidade em geral. Trata-se da constituição de um novo modo de experimentar o mundo, inaugurado pela técnica de reprodução e que se espria para todos os campos da atividade humana, inclusive da educação.

Em outra passagem importante do ensaio, Benjamin diz que a fotografia e o cinema deram à arte uma qualidade tátil que, pela atrofia da aura, são lançados como projéteis capazes de atingir o espectador em forma de choques perceptivos pela intervenção da “câmera e seus acessórios, subindo e descendo, cortes e closes, sequências longas ou rápidas, ampliações e reduções”, levando à abertura do inconsciente ótico, concluindo assim essa passagem: “Ela [a câmera] nos abre pela primeira vez o inconsciente óptico, do mesmo modo que a psicanálise nos revelou a experiência do inconsciente pulsional” (BENJAMIN, 2012a, p. 30). Sobre esse inconsciente, de nítida inspiração freudiana, não há muito mais explicações no ensaio, mas o *insight* é dos mais originais e profícuos. Penso que se trata de uma ideia que avança da estética para considerar a situação perceptiva da modernidade, deflagrada pelos processos de reprodução mecânica que, de certa forma, “autonomizam” as produções culturais mais variadas, indo muito além das artes plásticas ou da música. Atualmente, com a reprodução virtual, todos os conteúdos culturais estão aí dessacraliza-

dos, lançados como projéteis num clicar do *mouse* a produzir choques constantes no espectador [navegador]. Muito ao contrário da forma clássica e aurática de contemplação estética, da qual o espectador sai reflexivo por imergir nela, na recepção moderna isso se dá por *dispersão*, pois a “recepção tátil ocorre mais por meio do hábito do que pela atenção” (BENJAMIN, 2015, p. 90). Para ficar mais clara a ideia, sigamos o autor:

As tarefas que são apresentadas ao aparato perceptivo humano em momentos de transformação histórica não podem de modo algum ser resolvidos por meio da mera óptica, isto é, da contemplação. Guiadas pela recepção tátil, elas são paulatinamente dominadas pelo hábito.

Também o disperso pode habituar-se. Mais: a capacidade de resolver certas tarefas na dispersão indica que essa solução se tornou hábito [...] A recepção na dispersão, sintoma de modificações profundas da apercepção, que se faz perceptível, com ênfase crescente, em todos os campos da arte, tem no filme o seu instrumento de exercício apropriado. (BENJAMIN, 2015, p. 90-91)

O exemplo benjaminiano deste tipo de fruição é a obra arquitetônica, que “[...] fornece o protótipo da obra de arte cuja recepção ocorre de modo disperso por uma coletividade” (BENJAMIN, 2015, p.32).

Entretanto, se o autor diz se tratar de uma questão de transformação histórica da percepção, por que ela se limitaria ao campo das artes? Por que não se espalharia para todos os campos da atividade humana? Cogito que não era essa a sua perspectiva; ao contrário, quando analisa a modernidade com a riqueza de detalhes que lhe é próprio, enquanto diagnóstico fisiognômico, dá a entender que o processo de recepção por dispersão se estende exponencialmente para as mais diversas *tarefas a serem resolvidas*²⁶. Assim, seria impor-

26 Embora não caiba aqui a complexidade desta discussão, que só abri uma pequena janela, há todo um aprofundamento teórico sobre o papel do choque na produção do sensorio moderno, que Benjamin realiza no ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire* [1939], fundamentando-se em Freud, escrito na sequência da *Reprodutibilidade* [1936]. Transcrevo o verbete choque do glossário de Schöttker apensado aos comentários que faz ao texto da *Reprodutibilidade*: “**Choque, efeito de choque** – O conceito caracteriza a ‘qualidade tátil’ da arte moderna, que Benjamin atribui ao cinema e à literatura do dadaísmo. Os choques podem ser reproduzidos por meio de cortes em imagens cinematográficas (montagem) ou expressões linguísticas comuns (poesia sonora). Segundo Benjamin, os choques teriam correspondência nas formas

tante analisar o quanto a educação pode ser atingida por esse processo, já que sua matéria prima são os conteúdos culturais produzidos em determinada época e que devem ser apropriados pelas novas gerações.

Anteriormente discuti essa questão, dizendo que os turnos de compressão espaço-tempo, provocados pelo desenvolvimento produtivo, afetaram diretamente toda a vida humana, principalmente a educação. De modo que a primeira virada da reprodução técnica da mercadoria, provocada pelo capitalismo, permitiu que Comenius vislumbrasse possibilidades de reprodutibilidade da educação pela similar multiplicação dos professores, conteúdos escolares, manuais didáticos e da escola como instituição para todos, em nítido contraponto ao modelo preceptor de inspiração medieval. Já na contemporaneidade, sobretudo a partir do final da década de 1980, com o advento das mídias digitais, originadas a partir de nova compressão espaço-temporal e de novo giro de produção e circulação de mercadorias, tem-se outros impactos na educação devido a um novo tipo de reprodutibilidade técnica, não somente mecânica, mas virtual, por assim dizer, imaterial.

O processo de digitalização e consequente disponibilização “pública” de praticamente tudo o que foi produzido culturalmente nos últimos séculos [milênios, talvez?], tendem a formar e informar pelo choque, como petardos sensoriais que atingem o sujeito quando acessa a *internet* e as mídias digitais.

Numa interessante metáfora, Janet Murray (2003) intui esse processo quando conta a forma como a reprodução digital de Shakespeare foi parar no novo holodeck²⁷ [ciberdrama], não sem reação, às vezes enfurecida²⁸, dos estu-

de ação e percepção aceleradas da modernidade (técnica, tráfego, linha de montagem etc.).” (SCHÖTTKER, 2012a, p. 102, grifos do autor). Para uma síntese da importância do conceito de choque, Benjamin (1975, p. 44-45) assim se refere ao seu papel na obra de Baudelaire: “Baudelaire colocou a experiência do choque no coração do seu trabalho artístico”, e em seguida: “A experiência do choque é uma das que se tornou decisiva para formação de Baudelaire”.

27 O holodeck é parte da peça ficcional da série *Jornadas nas Estrelas* e trata-se de um projetor de holograma, uma tela de computador em que são projetadas e “materializadas” as imagens de narrativas (holonovelas) simuladas por programação, mas construídas com a participação do expectador/interator. Ver mais em: MURRAY, J. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

28 Murray conta com humor em *Hamlet no holodeck* como uma estudiosa de Shakespeare reagiu às necessárias mudanças para conversão do formato do livro impresso para o meio digital: “

diosos clássicos deste autor. De forma análoga, a contemporaneidade mostra que estamos diante do lançamento da educação neste novo holodeck, que são salas de aula, bibliotecas, teatros, museus e cinemas imateriais, imaginários, hiper-reais, no qual imergem sujeitos de todas as idades, com as mais diferentes apercepções, objetivos, sonhos e desejos. Mas penso que desta imersão não podem sair ilesos, senão de alguma forma “tocados” e “chocados”. No conjunto das práticas educativas atuais, a educação a distância é quem tem incorporado este papel de transportar (deslocar) a educação para o holodeck, em função dos processos de reprodutibilidade digital dos quais dispõem e que lhe caracterizam. Neste universo de simulação [simulacro] baudrillardiano, são reproduzidos e deslocados (GIDDENS, 2002): as salas-de-aulas, reestruturadas e desespecializadas em ambientes virtuais de aprendizagem; os alunos, que circulam por diversos lugares imateriais [não-espço] e acessam conteúdos e informações nos/dos mais variados tempos, tipos e formatos; os professores, cujas aulas são reproduzidas para os quatro cantos por mídias diversas, tais como videoaulas, videoconferências ou webconferências; as escolas/universidades, que têm o poder de se multiplicar no tempo e no espaço. Isso sem entrar aqui nas infinitas possibilidades educativas artificiais de ambientes virtuais como simuladores de aprendizagem, objetos de aprendizagem, Recursos Educacionais Abertos (REA)²⁹ e *Massive Open Online Courses* (MOOC), que

[...] minha polida anfitriã não pôde mais se conter: ‘Eu amo esse livro!’, gritou ela. ‘Se você vier falar mal contra o livro amanhã, eu vou atirá-la pela janela!’ E, apesar de ser bem menor do que eu, ela parecia realmente disposta a isso.” E logo em seguida, comentando o caso, faz um alerta importante: “Nós nos agarramos aos livros [e a era analógica?] como se acreditássemos que o pensamento humano coerente só fosse possível sobre páginas numeradas e encadernadas”. (MURRAY, 2003, p. 23).

29 Os REA e MOOC, em diversos formatos e plataformas on-line, foram desenvolvidos a partir do ano 2000 por diversas instituições, principalmente universidades. Alevizou (2017, p. 353) informa que: “Os ‘gêneros’ de REA variaram de projetos institucionais de material didático de acesso aberto (OCW) na forma de podcasts de aulas em plataformas populares como *iTunesU* e *YouTubeEdu* e, mais recentemente, start-ups educacionais que promovem Cursos On-line Abertos e ‘Massivos’ (MOOC) com as marcas das universidades da *Ivy League* [liga de 8 importantes universidades americanas]. Incluíram, também, experiências pedagógicas alternativas, de base ou radicais, que utilizaram a *Web* social para oferecer rotas alternativas para a aprendizagem através de (e sobre) a cultura digital *Commons*, bem como experiências radicais em pedagogia crítica.”. Para acompanhar a transformação dos REA em MOOC, ver: ALEVIZOU, G. De

põem a nu as relações de interação clássicas do processos educacional³⁰.

Comentando acerca da atualidade do ensaio da *Reprodutibilidade*, Detlev Schöttker aponta sua influência na compreensão de questões contemporâneas afins a novos processos de recepção, que penso estarem diretamente relacionadas à natureza da educação contemporânea, porque, afinal, aprender envolve atenção, memória, concentração, enfim, tantas funções psicológicas superiores quanto os processos receptivos informacionais e/ou artísticos. Embora longo, vale atenção ao excerto:

Os escritos de Baudrillard e Virilio, melhor que os da Escola de Toronto, esclarecem a mudança fundamental que se tornou possível no fim da década de 1980, sobretudo graças à geração digital: da imagem como cópia produzida tecnicamente para a imagem autônoma. Embora Benjamin não tenha podido ver tal mudança, suas reflexões ajudaram a compreender o fenômeno [...] Klaus Kreimeier, além disso, chamou a atenção para que o atual desenvolvimento da televisão pode ser compreendido com base em *A obra de arte*. Referindo-se à categoria de “examinador distraído”, usada por Benjamin para caracterizar a nova postura do espectador no cinema (*GS I*, p. 505), ele escreve: Quem seria, esse senão o consumidor de mídias pós-moderno, que escolhe entre os serviços globais de imagens e sons de acordo com seu estado de espírito e na medida de suas necessidades de informação e entretenimento? (SCHÖTTKER, 2012a, p. 98)

Proponho, então, que olhemos o grande bloco submerso formado pelas consequências da digitalização/virtualização, pois os problemas levantados não são, nem de longe, puramente estéticos, como aparenta a ponta

REA a MOOC: perspectivas críticas acerca das trajetórias históricas de mediação na educação aberta. *Rev. Educação e Cultura Contemporânea*. v. 14, n.34. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/136/showToC>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

30 Deixo em suspenso, sem poder abordar aqui, a ideia de que os inúmeros choques provocados pela experiência com mídias contemporânea se tratam, no fim das contas, de impregnações na consciência de experiência vividas [*Erlebnis*] e não daquela experiência arcaica [*Erfahrung*] de que falava Benjamin. São essas experiências inconscientes que acabam emergindo na “memória involuntária”, como no caso do “chá com madeleine”, de Proust. Assim, aponto para a hipótese de que isso pode levar a uma reconsideração do papel do choque em processos de aprendizagem, sobretudo considerando as mídias digitais contemporâneas. Resumo essa ideia numa frase de Schöttker (2012a, p.65): “No artigo *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1939) ele trata da relação entre choque e aprendizagem por meio da experiência.”

do *iceberg*; ao contrário, são problemas colocados na pauta da contemporaneidade pela instituição de um novo modo de percepção do mundo e, por consequência, da educação.

Se é como diz Benjamin, que a câmera e o cinema abriram o inconsciente ótico da humanidade, ou seja, revelaram percepções novas ao olho humano pela sua mecanização, descortinando outros tempos, espaços e paisagens antes em estado de plena inconsciência imagética, penso que os processos e artefatos multimidiáticos da educação a distância podem igualmente abrir um certo inconsciente educacional, trazendo a luz muitas possibilidades reificadas pelas práticas educacionais tradicionais, prisioneiras da descompressão espaço-temporal do aqui e agora, enfim, da autenticidade da aura da aula clássica. Neste caso, tal como a arte moderna, a EaD reivindica para a educação contemporânea o seu valor de exposição.

O valor de exposição da educação pode ser alcançado de diversas formas devido aos processos de reprodutibilidade técnica da era digital. Mas, na medida em que se convertem em processos estruturados de gestão, ensino e aprendizagem em que a mediação pedagógica se dá pelo meio técnico, adquire *status* de educação a distância, sendo denominada de formas diferentes, tais como ensino a distância, aprendizagem a distância (*e-learning*) (MILL; MACIEL, 2013), educação aberta e aprendizagem aberta (*open-learning*) (PETERS, 2006) e, após o advento da Web, educação on-line, educação virtual ou educação digital aberta (ALEVIZOU, 2017), além de outras denominações.

Evidentemente, o valor de exposição da EaD não pode se dar fora do contexto geral de produção da modernidade tardia; pelo contrário, apresenta-se hoje como um ramo importante do mercado, sobretudo no Brasil, que tem as maiores empresas de oferta de ensino a distância do mundo, estando a maior parte do ramo sob controle da iniciativa privada.

Então, para finalizar o capítulo, apresento a EaD também como lugar estratégico na reprodução sociometabólica do capitalismo nacional contemporâneo, haja vista a hegemonia deste rico nicho de mercado pela iniciativa privada e a correspondente minimização do setor público, como já apresentarei adiante. Neste contexto, a falta de um processo efetivo de institucionalização,

de dotação orçamentária e uma verdadeira invisibilidade nos principais marcos legais da educação vão demonstrar que, embora o discurso oficial seja de apoio e incremento da EaD pública, no mundo real as coisas não se processam deste jeito e os indicadores atestam essas deficiências, fazendo transparecer a EaD brasileira uma cópia em carbono do movimento internacional pela criação das universidades abertas mundo afora.

A EaD brasileira: cópia em carbono do privado à privação

A demanda por EaD [ou qualquer sinônimo que lhe possa atribuir] na contemporaneidade é algo, no mínimo, espantoso e massivo. O grau de reprodutibilidade técnica alcançado e a disponibilidade *just in time* de produtos culturais é algo nunca antes imaginado, talvez nem sequer nas previsões benjaminianas.

Afora os dados que apresentei anteriormente sobre a matrícula na EaD brasileira [Ver Seção 1.1. Da apresentação do tema e sua relevância], para se ter uma ideia das tendências mundiais, vejamos o ilustrativo caso contado pela pesquisadora da *Open University (UK)* Giota Alevizou (2017, p. 349):

Em 2011, um curso gratuito e aberto, intitulado ‘Introdução à Inteligência Artificial’, oferecido por dois professores adjuntos da Universidade de Stanford em uma plataforma de cursos on-line, *Udacity*, atraiu mais de 160.000 estudantes, dos quais 23.000 completaram o curso com uma acreditação informal. Seguiu-se uma série de empreendimentos quase corporativos semelhantes, com ‘marcas’ de universidades globais, tais como *Coursera*, *FutureLearn*, *EDx*, oferecendo *Massive Open Online Courses* (MOOC) para audiências globais. Uma cobertura midiática frenética e um debate acadêmico vigoroso têm acompanhado o desenvolvimento subsequente de MOOC, no qual questiona-se ou eleva-se noções de ‘mudança’, ‘transformação’ e ‘perturbação’ digital.

Os dados são impressionantes, pois jamais poderia se esperar a frequência de 160 mil estudantes em um curso, e ainda com 23 mil concluintes. E mais: com audiência global.

Penso que vivemos um momento paradigmático da educação devido ao alargamento do potencial tecnológico atual, o que põe em questão a gestão, atores, meios, artefatos e recursos clássicos do processo educacional. Não va-

mos adentrar aqui nesta seara, mas diversas perguntas não querem calar neste cenário *high tec*: O que é aprender? O que é ensinar? Quem é professor? Quem é o aluno? E outras mais.

Penso que são questões dificilmente respondidas pelas teorias educacionais e de aprendizagem modernas. Isso pelo simples fato de seus autores clássicos, tais como Piaget, Vygotsky, Wallon etc. não terem presenciado esse momento e, talvez, pelos atuais estarem por demais prisioneiros das tradições teóricas do século XX, inclusive este pesquisador.

Por mais que o movimento por universidades abertas que se seguiu à criação da *The Open University (UK)* no final dos anos de 1960, tenha se intensificado na década seguinte, enquanto política pública de democratização do ensino superior e inclusão de minorias, o fato é que nos últimos tempos se agigantou um vasto nicho mercadológico de ensino a distância. E, curiosamente, o Brasil parece ser um filão altamente rentável, indicado pelo interesse do *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* pelo mercado brasileiro, como noticiou o Portal Infomoney, em 21/11/2017, com a manchete: “MIT fecha acordo inédito e vai oferecer cursos em português com certificado no Brasil”.

SÃO PAULO – O Massachusetts Institute of Technology (MIT) fechou acordo com a Ilumno, empresa que auxilia instituições de ensino superior que procuram expandir sua atuação, para trazer programas do MIT com conteúdo completo, exclusivo, e em português com certificados para algumas universidades do país.

[...] No Brasil, os cursos do MIT serão oferecidos pela primeira vez pela Universidade Veiga de Almeida (UVA, Rio de Janeiro), Unijorge (Salvador) e Unifil (Londrina). Para fazer os cursos [on-line] é necessário se inscrever por meio de umas dessas três instituições, e pagar um valor ainda não definido. (SUTTO, 2017³¹)

A matéria vem na linha das tendências de grandes fusões, aquisições e acordos de cooperação que vêm ocorrendo ao longo dos últimos anos no setor de educação virtual. Só no ano de 2015, foram 14 dessas operações (ISTOÉ

31 Disponível em: <<http://www.infomoney.com.br/carreira/educacao/noticia/7100390/mit-fecha-acordo-inedito-vai-oferecer-cursos-portugues-com-certificado>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DINHEIRO, 2016³²), movimentando bilhões de reais em transações comerciais e nas operações da bolsa de valores. Desde 2009, foram mais de 150 negócios milionários fechados (EXAME, 2014³³).

Se, por um lado, pode-se dizer que a EaD brasileira é praticamente privada, pois responde por quase toda oferta (INEP, 2016), a indicação é de que atualmente ela é quase totalmente controlada por capital transnacional. Reforça o argumento o fato de que as maiores universidades que ofertam EaD, no Brasil, nos últimos anos terem sido adquiridas ou firmaram parcerias com empresas internacionais, algumas com investimentos muito variados, inclusive educacional. Este é o caso de uma gigante do setor, a mineira Kroton Educacional que, em 2009, teve parte comprada pela *Advent International* por 280 milhões de reais (EXAME, 2014). Em 2014, a fusão entre a Kroton e a Anhangueira gerou um valor de mercado de mais de 12 bilhões de reais, com uma carteira de 1,2 milhão de alunos (G1 ECONOMIA, 2014³⁴). Este é apenas um exemplo da dança das cadeiras pelo controle da educação superior brasileira, sobretudo pela educação a distância.

Como se pode ver, o mercado da EaD brasileira é altamente cobijado e, não por acaso, é uma das áreas da educação com menores regras de regulação, controle, menos investimentos públicos e, conseqüentemente, mais atrasos no processo de institucionalização nas instituições públicas de ensino superior (IPES). Logo, quanto mais o poder público se omite na oferta de EaD, mais crescem as instituições privadas, que passaram a controlar não somente o mercado do setor, mas também, por *lobby*, as políticas públicas voltadas à área.

Atualmente, das 2.407 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, 2.111 são privadas e apenas 296 são públicas (INEP, 2016). No caso da EaD, segundo ainda esses mesmos indicadores, as matrículas na rede privada abarcaram 91% do total, e a pública respondeu por apenas 9%. Outro dado que indica

32 Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20150423/anima-americana-whitney-desfazem-negocio-bilionario/253653>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

33 Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/quem-e-a-anima-que-comprou-a-universidade-sao-judas-tadeu/>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

34 Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2014/05/cade-aprova-associacao-entre-kroton-e-anhangueira-com-restricoes.html>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.

o monopólio privado da EaD brasileira, é o fato das dez maiores instituições deterem 72,5% do mercado e estarem concentradas na região sul [quatro] e na região sudeste [seis] (ABED, 2016).

Apesar dos esforços empreendidos para a consolidação de um sistema público de EaD, as iniciativas são morosas e precárias. Nas universidades públicas, a oferta de EaD está quase exclusivamente presa ao financiamento da UAB³⁵, esse que é um estranho conceito de universidade aberta. Primeiro, porque não se trata efetivamente de uma instituição universitária com autonomia e matrícula própria. Trata-se de um inconstante sistema de colaboração de entes federados para oferecer cursos a distância. E como se trata de um programa de governo e não política de Estado, fica sujeito ao sabor dos jogos de interesses político-partidários. Embora tenha sido criado por um decreto presidencial [5.800/2006], não há nele nenhuma garantia de continuidade, dotação orçamentária etc. Neste ínterim, a oferta segue a abertura de editais e depende do orçamento consignado ao Ministério da Educação (MEC) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) [Ver Decreto n° 5.800/2006].

Mesmo a Universidade de Brasília (UnB), uma das pioneiras na oferta de educação a distância do Brasil, conveniada à *Open University* inglesa de 1979 a 1985 para oferta de cursos de extensão, só passou a atuar sistemática-

35 Segundo a CAPES: "A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para 'o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País'. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas." Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

mente em formação superior a partir do sistema UAB. Como exemplo geral de dificuldades e precariedade na institucionalização da EaD das IPES brasileiras, a UnB sofre do mesmo mal, conforme Martins (2006, p. 157), que é “[...] a ausência de uma política institucional para essa modalidade de ensino”. Concluindo ainda este autor:

Nesses 27 anos, a Universidade como um todo não chegou a discutir uma política da universidade para essa modalidade de ensino. A dimensão histórica apresentada demonstrou que muitos dos esforços despendidos pelos diferentes atores institucionais resultaram em baixo grau de apropriação dessas experiências pela Instituição.

A conclusão a que chega Pimenta (2015, p. 97), em estudo mais recente, vai na mesma linha, diagnosticando um processo de institucionalização mais formal do que efetivo da EaD na UnB, apesar dos esforços institucionais, inclusive reconhecendo os avanços. Todavia:

Por outro lado, ficou claro ainda que a institucionalização, de forma geral, encontra tanto barreiras externas, provindas do nível legal-normativo e do próprio formato do programa, além da ausência de recursos diversos, quanto de níveis internos, pela resistência de agentes e estruturas em não reconhecerem e incorporarem o programa e a modalidade enquanto universidade. A vinculação e condição trabalhista dos agentes, principalmente os técnico-administrativos e os tutores, a infraestrutura interna e dos polos também se mostram precários. O currículo e a formação do discente a distância são claramente mais limitados, rígidos, e não incluem de forma satisfatória a extensão, a pesquisa, e a vida comunitária, deixando as dinâmicas de identificação-reconhecimento entre agentes do programa e a universidade extremamente frágeis e pontuais.

Ao que parece, um dos aspectos mais limitantes do processo de institucionalização da EaD nas IPES é a questão do financiamento, a dotação orçamentária, problema crônico da educação brasileira, aliado a uma cultura de oferta de educação presencial, que tem pressionado os colegiados superiores à recusa da divisão de parte do minguado bolo financeiro com iniciativas na EaD. Daí a contumaz “prisão” ao sistema UAB, cujo modelo de financiamento é extremamente predatório, tanto do ponto de vista da autonomia universitária quanto das relações de trabalho. O atual sistema de contratação de professores e tutores por meio de bolsas tendem a subproletarizar os trabalhadores da educação, enveredando por uma

perigosa desqualificação humana e profissional, pois não há vínculo formal de trabalho entre as partes, nem quaisquer direitos trabalhistas. Esses são trabalhadores normalmente submetidos a dupla e tripla jornadas de trabalho, sem quaisquer vínculos profissionais e submetidos a duras condições de trabalho. A lógica de fins que justificam os meios, utilizada no sistema UAB, não pode servir de parâmetro para a institucionalização de uma EaD de fato inclusiva. No modelo atual, contraditoriamente, o sistema promove a exclusão de seus próprios agentes, o que tende a influenciar nos processos de ensino e aprendizagem dos acadêmicos.

No aspecto legal, a EaD brasileira sofre de verdadeira inanição, e os marcos regulatórios são tão amplos que em nada ajudam na expansão pública da oferta, assim como não apontam instrumentos ou metas de controle à oferta desregulada do setor privado.

Estudando dois importantes marcos legais da educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), percebo neles uma quase total ausência da educação a distância. Essa constatação dá uma boa ideia do descaso para com as políticas públicas para o setor e sua institucionalização.

O caso do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2015), é um bom exemplo da omissão da EaD em documentos oficiais. Mesmo não se tratando aqui de um estudo minucioso da *presença* da EaD no Plano que vai reger a educação brasileira por uma década, vale levantar algumas reflexões, embora de antemão não se possa muito falar de *presença*, mas de *ausência*, como é o caso.

Para se ter uma ideia de como a EaD, enquanto política de Estado, não está contemplada no PNE, uma pesquisa rápida na lei denuncia que a palavra *distância* aparece apenas em quatro ocasiões. A primeira surge na estratégia 10.3, e se refere vagamente à “educação na modalidade a distância”, como desdobramento da meta 10, que trata da oferta de 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio (integrado). O texto é tão vago que não se sabe como oferecer ou muito menos como se pode implementar a integração de tais cursos, haja vista a variedade de modalidades citadas na referida meta, tendo que considerar “as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunida-

des indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade a distância” (BRASIL, 2014). A terceira aparição (estratégia 12.20) se dá no contexto do financiamento do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), incluindo nele os alunos matriculados em *cursos superiores presenciais ou a distância*, o que é um verdadeiro avanço, pois ao menos a lei passa a reconhecer a isonomia entre os estudantes. Na quarta, e última vez, a palavra distância aparece na estratégia 14.4, que trata de uma “vaga expansão” da pós-graduação usando recursos da *educação a distância*. Volto agora à segunda aparição, pois ela é importante na medida em que prevê a *expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância*. Embora essa estratégia aponte para a expansão da EaD, permanece nos limites da educação profissional e técnica.

Como se pode ver, sobre a formação inicial e continuada a distância em nível superior, há uma completa omissão no PNE. Mesmo o caso da UAB, um programa estratégico do governo, que vem manifestando seu esgotamento com cortes substanciais e deflagrando uma ampla crise de sustentabilidade desde final de 2014, aparece acidentalmente, apenas uma vez, no contexto da estratégia 12.2, que trata da ampliação da oferta de vagas no ensino superior, sem discriminar mais nada, ficando-se sem saber sequer se o sistema UAB de fato vai sobreviver. Infelizmente, sua agonia atual, a contar pelos contínuos contingenciamentos orçamentários, não dá bons sinais vitais.

Com relação à presença/ausência da EaD na CONAE, o problema é semelhante ao PNE. Embora haja um “Documento de Referência” que norteará as discussões da CONAE 2018, é difícil encontrar nele a EaD de forma substancial. De forma específica, só se refere a ela numa única e isolada alusão, no Eixo VII:

280. A expansão da educação superior pública exige a ampliação do quadro de trabalhadores técnico-administrativos e de professores das instituições federais, de forma a garantir a qualidade da oferta. A convivência com outras formas de docência, como nas atividades de tutoria de educação a distância, não pode significar desqualificação dos profissionais ou sub-remuneração. (CONAE, 2017, p. 100)

Certamente se pode intuir que, em 2018, a EaD não será novamente discutida na Conferência Nacional de Educação, tal como ocorreu em 2014.

Ainda que o documento final da CONAE 2014 pareça ter superado as restrições impostas à modalidade a distância do texto de 2010, quando afirmava que a “[...] formação inicial deverá se dar de forma presencial [...] pode, *de forma excepcional*, ocorrer na modalidade de EAD” (CONAE, 2010, p. 83, grifo nosso), o documento atual permaneceu omissivo quanto ao potencial da EaD e não incentivava sua conversão em política de Estado. Mesmo que este texto não discrimine mais a modalidade, tampouco enfatiza o uso desta importante política de democratização de acesso ao ensino superior brasileiro e sua urgente necessidade de interiorização, cujo déficit é histórico.

É sintomático a palavra *distância* aparecer apenas duas vezes em um texto de mais de cem páginas, sem qualquer menção na apresentação e na longa introdução. A primeira surge na proposição 23, do eixo II, que fala da “EAD, no âmbito das escolas do sistema prisional” (CONAE, 2014, p. 40); e a segunda ocorrência se dá no contexto do eixo IV, proposição e estratégia 2.14, que fala do estabelecimento “[...] programas de apoio que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos de graduação presenciais, semipresenciais e a distância” (2014, p.72).

Enquanto correlato de educação a distância pública, o sistema UAB aparece deslocado no Eixo VII, proposição 3, estratégia 3.16, que fala em redefinir “as formas de financiamento dos polos da UAB, de forma a garantir os percentuais deste financiamento, de responsabilidade da União” (2014, p.111). Essa “aparição” da UAB é totalmente estranha no conjunto do documento, pois se há ênfase na necessidade de redefinição do financiamento dos polos, é porque de alguma forma devem ser importantes; logo, seria coerente que o documento recomendasse políticas de expansão, institucionalização e, sobretudo, conversão do sistema UAB em política de Estado, em vez de ficar na dependência deste ou daquele governo e sujeito à volatilidade da política partidária.

E é assim que a EaD tem sido tratada em dois documentos altamente importantes e estratégicos para o desenvolvimento e incentivo à formação inicial e continuada para o próximo decênio, o que me permite reiterar que o par dialético *presencial versus a distância*, no caso brasileiro, está polarizado a favor do presencial, não se permitindo vislumbrar suas imbricações e implicações mútuas, alimentan-

do aquela polêmica estéril sobre qual modalidade tem mais qualidade.

Assim, enquanto o *mundo oficial* não se espelha no movimento dinâmico da sociedade em atendimento das demandas que dela emergem, seguem os educadores do *mundo real* tentando dar fôlego a programas de EaD, seja de ensino, pesquisa ou extensão, procurando trabalhar a favor da multiplicação da oportunidade de estreitamento de diálogos entre a universidade e as instituições que lhe são parceiras na formação inicial e continuada de educadores, a fim de superar dicotomias entre esses dois mundos tão distantes. Isso porque, como explica Iria Brzezinski, “[...] o mundo real e o mundo oficial, têm representantes que se mantêm vivos, tomam partido, defendem princípios e propostas, resguardam convicções, alinhados a ideários distintos construídos ao longo da história de cada um”. (2010, p.186).

As constatações acima revelam-se problemáticas na medida em que todo potencial democratizante da educação a distância não vem encontrando legitimidade nos documentos do *mundo oficial* para sua conversão em política de Estado. Enquanto isso, na contramão da história, segue o ensino superior público brasileiro altamente deficitário em termos de vagas e centralizado nas grandes cidades, legando ao setor privado quase a totalidade das matrículas na EaD.

Na era da reproduzibilidade digital da educação, não se vê, nem de longe, vontade política no sentido de apropriação pública desta força produtiva e sua conseqüente conversão para democratização da sociedade em geral e geração de infindáveis novas fênix.

Por outro lado, coube a este trabalho, o esforço de trazer a público fascinantes experiências de formação em EaD, ainda que em escala diminuta, mas altamente significativas do ponto de vista de sua relevância social.

Retomando, neste pouso final da jornada o voo da fênix em retrospectiva, não poderia ser mais agraciado do que ter sido o narrador desta belíssima história.

Educação a Distância, reproduzibilidade e travessias de identidade

Esta última seção do posfácio propõe o estreitamento do diálogo entre questões que perpassam todo o movimento de escrita do livro, procurando

atar algumas das pontas desfiadas que ficaram soltas em capítulos diferentes.

Embora tenham sido trabalhadas em momentos diferentes, no escopo do livro, há uma relação intrínseca entre as narrativas de travessias de identidade das egressas da EaD e intensa reprodutibilidade do meio técnico contemporâneo, cabendo a esta seção explicitar melhor tal relação.

No capítulo terceiro, insinuei a ideia da educação a distância como um sistema especializado (GIDDENS, 2002), que funciona como mecanismo de desencaixe, podendo levar a movimentos diaspóricos e mobilizador de identidades.

Para Hall (2013), a diáspora é um dos principais arquétipos da modernidade tardia, porque remete aos frequentes câmbios identitários que experimentamos na contemporaneidade. Assim, neste contexto perturbador em que as identidades pessoais são constantemente interpeladas, considero que as narrativas das fênix apontaram para diásporas enquanto deslocamentos culturais, para desencaixes de autorreferenciamento, para travessias de identidades que foram mobilizadas pelo sistema especializado da EaD, cujo meio técnico está fortemente ancorado em intenso mecanismo de reprodutibilidade técnica.

Como já argumentei antes, a reprodutibilidade técnica moderna se irradia para todos os setores da vida, mas sua influência é avassaladora no campo da cultura, principalmente devido à universalização da mídia³⁶ digital contemporânea.

No estudo da relação entre mídia e modernidade, Thompson (1998) destacou a característica da “reprodutibilidade das formas simbólicas”, produzidas e reproduzidas pelas indústrias da mídia e que atingem em cheio o sujeito comum através de um mecanismo multimidiático, apontando para “[...] o

36 Adoto o amplo conceito de mídia elaborado por Cruz e Ventura (2018, 444-446) no verbete “Mídia” do *Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância*: “O termo mídia adotado no Brasil tem uma carga multisssemântica, podendo ser encontrado em diversas acepções, tais como: 1. ferramenta técnica (a internet, por exemplo); 2. veículo de comunicação em especial (a TV, por exemplo); 3. vários veículos semelhantes (as mídias impressas); 4. um departamento das agências de publicidade que seleciona os veículos que receberão os anúncios ou a verba publicitária; 5. o profissional encarregado desse trabalho com as mídias; 6. o conjunto dos meios (“a” mídia ou a grande mídia); 7. a base física ou a tecnologia empregada no registro ou armazenamento da informação (como por exemplo, o CD ou o pendrive); 8. Tecnologia de Comunicação e Informação (TIC)”. In: MILL, D. (Org.) (no prelo) *Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância*. São Paulo: Papirus, 2018.

fato de que a recepção³⁷ dos produtos da mídia é uma rotina, uma atividade prática que muitos indivíduos já integram como parte de suas vidas cotidianas” (THOMPSON, 1998, p. 41). Na mesma linha de pensamento, Giddens (2002, p. 29-32) reitera os impactos sociais da mídia, na modernidade, dizendo que na “medida em que um meio serve para alterar as relações espaço-temporais, não depende fundamentalmente do conteúdo ou das ‘mensagens’ que carrega, mas de sua forma ou reprodutibilidade”, e acrescenta: “Em suma, nas condições da modernidade, os meios de comunicação não espelham realidades, mas em parte as formam”. Para os autores, está claro que mídia e modernidade são inseparáveis, pois a modernidade se instaura sob o signo da revolução tecnológica, a cada dia de modo mais radical e sofisticado, ampliando os tipos e capacidades dos sistemas especializados.

Então, se entendermos a EaD como um sistema especializado, cujo meio técnico amplia exponencialmente a reprodutibilidade de formas simbólicas, podemos inserir essa modalidade educativa no conjunto da mídia contemporânea e admitir sua influência na produção e reprodução de autorreferenciais identitários. Talvez é o que se possa deduzir de Thompson (1998, p. 44), quando diz que “[...] na recepção e apropriação das mensagens da mídia, os indivíduos são envolvidos num processo de formação pessoal e autocompreensão – embora em forma nem sempre explícitas e reconhecidas como tais”.

E continua a reflexão, como se estivesse a falar para as fênix parceiras desta pesquisa, que tiveram suas vidas atravessadas pela imersão em processos de recepção e apropriação de mensagens multimidiáticas, multimodais e multissemióticas próprias da EaD:

Nós estamos constantemente modelando e remodelando nossas habilidades e nosso cabedal de conhecimento, testando nossos sentimentos e gostos e expandindo os horizontes de nossa experiência. Nós estamos ativamente nos modificando por meio de mensagens e conteúdo significativo oferecidos pelos produtos da mídia (entre outras coisas). Esse processo de transformação pessoal não é um acontecimento súbito e singular. Ele acontece lentamente, imperceptivel-

37 Importante frisar que, para Thompson (1998), a recepção se trata de uma atividade situada do sujeito, bem mais ativa e criativa do que supõe o mito do receptor passivo. Ver mais em: Thompson, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

mente, dia a pós dia, ano após ano. É um processo no qual algumas mensagens são retidas e outras são esquecidas, no qual algumas se tornam fundamento de ação e de reflexão, tópico de conversação entre amigos, enquanto outras deslizam pelo dreno da memória e se perdem no fluxo e refluxo de imagens e ideias [...] não devemos perder de vista o fato de que, num mundo cada vez mais bombardeado por produtos das indústrias da mídia, uma nova e maior arena foi criada para o processo de autoformação (THOMPSON, 1998, p. 44-45).

Remodelar parece uma palavra adequada para a questão da identidade na modernidade tardia. São tantos os apelos e riscos a que o sujeito contemporâneo está submetido que frequentemente padrões antes “mais estáveis” de autorreferenciamento se esvaem e deslocam, evocando constantes remodelagens identitárias. Como disse Giddens (2002, p. 25), “[...] confiança e segurança, risco e perigo, existem em conjunções historicamente únicas nas condições da modernidade”. Vêm daí os constantes deslocamentos culturais provocados pelos intensos processos de apropriação de reprodutibilidade simbólica, fixada³⁸ (THOMPSON, 1998) pela reprodutibilidade dos meios técnicos.

Seria apressado afirmar categoricamente que as fênix tiveram suas identidades remodeladas pelo processo de formação por que passaram na educação a distância, mas gosto de pensar que as narrativas acentuam a impressão de que percorreram intensas travessias de identidade; agora, se isso deve ser considerado um pleno processo de “transformação pessoal”, como diz Thompson, é outra história e outra pesquisa.

O que é possível fazer, é se destacar alguns flashes narrativos em que as fênix indicam que sua imersão no meio técnico da EaD provocou deslocamentos e permitiu apropriação³⁹, tanto de mecanismos de reprodutibilidade

38 Segundo Thompson (1998, p. 50, grifos do autor): “Na produção de formas simbólicas e na transmissão para os outros, os indivíduos geralmente empregam um *meio técnico*. O meio técnico é o substrato material das formas simbólicas, isto é, o elemento material com que, ou por meio do qual, a informação ou o conteúdo simbólico é fixado e transmitido do produtor para o receptor”.

39 Tomo o termo apropriação no sentido de Thompson (1998, p.55): “Usarei o termo ‘apropriação’ para me referir a este extenso processo de conhecimento e autoconhecimento. Apropriar-se de uma mensagem é apoderar-se de um conteúdo significativo e torná-lo próprio. É assimilar a mensagem e incorporá-la à própria vida – um processo que algumas vezes acontece sem muito esforço, e outras vezes requer deliberada aplicação”.

material quanto simbólica.

Uma boa parte da conversa com as egressas era sobre sua relação com o meio técnico da EaD. Devido ao hiato de tempo entre a formação no ensino médio e o início da graduação, muitas ficaram sem estudar por um bom tempo ou simplesmente, por outros motivos, perderam o “time” da revolução tecnológica digital. Assim, eram comuns as falas sobre dificuldades no uso dos recursos tecnológicos disponíveis no ambiente virtual do curso de formação, requerendo delas um novo tipo de letramento: letramento midiático⁴⁰. E, como se sabe, letramentos e identidades influenciam-se mutuamente na condição contemporânea (LEMKE, 2001), o que nos leva à questão de que a multimodalidade dos meios multimidiáticos e multissemióticos disponíveis nos processos da EaD trazem consigo amplas possibilidades de novas identificações para o sujeito contemporâneo, muitas vezes colocando em xeque modos de pensar, de fazer e de se relacionar com o mundo, cambiando e favorecendo novos percursos identitários.

Algumas narrativas das fênix apontam para a ideia de que novas apropriações multissemióticas podem conduzir a novos autorreferenciamentos.

A conversa sobre meios e mídias ao longo do curso de Pedagogia, com a fênix Formação, exemplifica um pouco do que vinha dizendo:

Entrevistador: Essa é mais ou menos uma característica dos cursos de Pedagogia na modalidade a Distância, de pessoas que ficaram muito tempo sem estudar e que depois passaram a estudar via ambiente de aprendizagem, isso sempre traz à tona alguns problemas, como de alfabetização digital, de letramento midiático, você consegue perceber em você e nas colegas algumas mudanças nesse sentido?

Formação: As que trabalharam comigo no grupo sim, aos poucos, todas tiveram que aprender a usar o moodle, porque a postagem era comigo, mas as demais coisas cada uma tinha que fazer por si; eu tinha o hábito de imprimir os templates lá e ler os enunciados, fazer uma pastinha e daí muitas vezes eu levava para a escola, para a gente discutir ... pro polo ... e elas a mesma coisa, elas também

40 Cruz e Souza (2018, p.387) definem assim letramento midiático: “[...] é uma expressão relacionada às habilidades e competências que envolvem o acesso, apropriação, a capacidade de compreensão e análise, consumo, produção, avaliação e a criação de conteúdos em uma variedade de contextos de mídias e linguagens”.

ou imprimiam, ou abriam, liam em casa, mas eu acho que aos poucos elas foram modificando isso assim, a [supressão de nome] não tanto, porque a [supressão de nome] trabalha numa instituição né, mas a [supressão de nomes] eu vi que elas mudaram bastante assim, do começo do curso até o final; elas eram bem perdidas e no final elas já estavam ... mais atuais assim, mas eu confesso que até para mim, muitas das ferramentas eu também nunca tinha usado, como eu falei, que nem aquele mapa conceitual e outras coisas que era solicitado, até mesmo postar trabalho no Youtube, mandar o link, tudo a gente foi aprendendo assim, porque não eram coisas que eu usava no meu dia-a-dia, hoje eu uso, porque eu faço muitas vezes vídeos com meus alunos, para depois poder mandar o link para o Face ou até para a escola e aprendi tudo durante o curso daí.

Como Thompson (1998) disse acima, mudanças pessoais provocadas pela apropriação da interação com a mídia não ocorrem de súbito, podem levar dias e até anos, isso certamente porque os fluxos de identidade são permanentes e fluídos na condição contemporânea. No caso das fênix, ao que tudo indica, o processo formativo de quatro anos de graduação permitiu ressignificar muitas de suas experiências com a mídia, adaptando e reaproveitando esses novos conhecimentos e habilidades em outros contextos sociais, principalmente o escolar.

E parece não se tratar apenas do domínio da linguagem informatizada ou do uso de “ferramentas” digitais, mas de uma experiência de deslocamento cultural, de mudanças significativas nas práticas de uso e consumo da reprodutibilidade técnica e simbólica a que as egressas foram expostas no contexto social formativo da EaD contemporânea. Reitero que é um processo de deslocamento cultural, porque requer do sujeito o abandono da terra natal da tradição analógica para se “arriscar” em novos territórios culturais de predominância multimidiática. E isso certamente exige muito; pode, inclusive, exigir novos processos de autorreferenciamento, de identificação e da construção de outra história pessoal e coletiva. Isso porque a cultura não é algo em si ou supra-humano, que está além das experiências cotidianas; ao contrário, deve ser concebida como “[...] algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma de atividade humana: como práxis sensual humana, como atividade através da qual homens e mulheres fazem a história” (HALL, 2013, p. 155).

No contexto da EaD, o meio técnico permite que boa parte de todo processo educacional se torne reproduzível e disponível aos alunos. Os fóruns, *e-mail*, videoaulas, *chats*, objetos de aprendizagem etc. podem ser vistos e revistos em interações pedagógicas assíncronas, assim como recuperados em interações síncronas. Essa materialidade e perenidade da aula, que não ocorre normalmente em interações face-a-face da aula tradicional, permite aos sujeitos envolvidos com a EaD novas formas de apropriação tanto dos recursos, artefatos e ferramentas ligadas à reprodutibilidade técnica, quanto das multissínteses e enunciados multimodais advindo da reprodutibilidade simbólica.

O comentário sobre a importância do uso e apropriação dos recursos multimidiáticos, ao longo da formação em EaD, é corroborado em quase todas as entrevistas realizadas, mas o excerto abaixo da entrevista com a fênix Superação faz refletir sobre essa questão.

Entrevistador: O curso que você fez tinha uma série de ferramentas, tinha caderno pedagógico, encontros presenciais, videoconferências, enfim ... e o ambiente virtual de aprendizagem. Tem alguma dessas ferramentas que você destacaria mais? Ou foi o conjunto inteiro? O que te ajudou mais na formação?

Superação: Olha, o caderno pedagógico ele é bom, porque tu levas ele, para onde tu vai ... então esse material impresso é bom né, você pegar, você poder riscar, coisas que as vezes no computador não ... tem essa opção {...} dá para fazer; e eu destacaria bastante esses materiais que os professores disponibilizavam, esse complementar que eu acho que é um material muito positivo para o curso né, que vai além daquele do caderno pedagógico. A questão ali das web conferências, que nós assistíamos na sala era uma explicação, uma explanação do conteúdo né, que nesse momento que a gente conseguia tirar uma dúvida, que as vezes poderia surgir na leitura do caderno e também os fóruns eu achava muito bom {...}, você escrevia lá a dúvida e o professor respondia, a questão da disponibilidade dos e-mails {...}, de mandar o e-mail e também de responder... as web aulas que eram bem boas, que consegui ouvir e voltar, muito melhor ... eu acho até que as web conferencias, essas webaulas já gravadas eu conseguia voltar, se não entendia direito voltava de novo, escutava e voltava, toda essa parte de mídia do curso é excelente.

Entrevistador: E quanto a essas interações virtuais, você já tinha experiência? Você manejava bem?

Superação: Não, eu não tinha, que nem assim a faculdade que eu fazia que era presencial, ela tinha um ambiente virtual de aprendizagem, só que por ser uma faculdade ... presencial, ele era um ambiente pobre {...}, era muito básico, então esse quesito ali da EaD, que tem toda essa mídia, isso é excelente; assim, olha, para a formação do aluno, são opções a mais {...} que tem para trabalhar, para estudar, muito, muito bom mesmo.

Penso que as narrativas apresentadas acima são exemplos de como o fenômeno moderno da compressão espaço-temporal tem ampliado e radicalizado a capacidade de reprodutibilidade técnica da EaD, exigindo dos sujeitos em formação práticas de letramento midiático até então inexploradas. Neste processo, experiências de usos, recepção e consumo de mídias tendem a interpelar o sujeito para novas identificações pessoais, culturais e profissionais, como os diálogos acima insinuaram.

A essa longa trajetória de deslocamento cultural, fortemente mediada e midiada, foi o que chamei *de travessias de identidade de egressas da EaD*.

E neste parágrafo final da jornada, mirando o voo da fênix em retrospectiva, não poderia almejar prazer maior do que o do ter sido o narrador dessas belíssimas narrativas.



Referências

ABRAHÃO, M. H. M. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

ADORNO, T. *Prismas*. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Ariel, 1962.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALVES, G. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

_____. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.91, p.617-635, maio/ago. 2005.

ANDREWS, M.; SQUIRE, C.; TAMBOUKOU, M. *Doing narrative research*. London, 2008.

ALEVIZOU, G. De REA a MOOC: perspectivas críticas acerca das trajetórias históricas de mediação na educação aberta. *Rev. Educação e Cultura Contemporânea*. v. 14, n.34. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/136/showToc>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARISTÓTELES. *Órganon*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

_____. *A política*. Trad. Nestor S. Chaves. São Paulo: Escala, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). Censo EAD Brasil 2012. Curitiba: Ibpx, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). Censo EAD. BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2016.

AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Tradução de Maria Lucia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.

BACHERLARD, G. *La poétique de l'espace*. Paris: Les Presses universitaires de France, 3. Ed. 1961. Disponível em: <<https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/BACHELARD-Gaston-La-poetique-de-l-espace.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2017.

_____. *Fragments d'une poétique du feu*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1988. 1. Ed. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/Fragments_une_poetique_du_feu/Fragments_poetique_du_feu.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

- BACON, F. *Novum organum*. Versão eletrônica. Notas e tradução de José Aluysio Reis de Andrade. Disponível em: <<http://www.psb40.org.br/bib/b12.pdf>> Acesso em: nov. 2016.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRENTO, J. *Limiares sobre Walter Benjamin*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BAUDRILLARD, J. *Simulacro e simulações*. Lisboa: Relógio D'água, 1991.
- BAUDELAIRE, C. *As flores do mal*. Trad. Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BELCHIOR. *Balada de Madame Frigidaire*. Álbum Elogio da Loucura. Universal Music, 1988.
- BECKER, H. The Life History and the Scientific Mosaic. In: HARRISON, B. (Org.). *Life story research*. London: SAGE Publications, 2008.
- _____. Conferência: Escola de Chicago. *Rev. Mana*. v.2, n.2., p.177-188, Rio de Janeiro, 1996. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/mana/v2n2/v2n2a08.pdf>>. Acesso em: 21 Set. 2016.
- BENJAMIN, W. *A modernidade e os modernos*. Trad. Heindrun K. M. da Silva; Arlete de Brito; Tania Jatobá. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- _____. *Passagens*. Org. Ed. alemã Rolf Tiedemann; Org. Ed. brasileira Willi Bolle. Minas Gerais: Editora UFMG, 2007.
- _____. *Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012a.
- _____. *Obras escolhidas II, Rua de mão única*. Trad. Rubens J. T. Filho; José Carlos M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012b.
- _____. Rua de mão única. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II, Rua de mão única*. Trad. Rubens J. T. Filho; José Carlos M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012b.
- _____. O surrealismo. A imagem de Proust. Pequena história da fotografia. A doutrina das semelhanças. Experiência e pobreza. Franz Kafka: a propósito do décimo aniversário de sua morte. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov.

Sobre o conceito de história. Livros infantis antigos e esquecidos. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (primeira versão). In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: CAPISTRANO, T. (Org.). *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem e percepção*. Trad. Marijane Lisboa; Vera Ribeiro. São Paulo: Contraponto, 2012.

_____. *Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)*. Org. Jeane Marie Gagnebin. Trad. Susana K. Lages; Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades, 2013a.

_____. *O anjo da história*. Org. e Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.

_____. Sobre o conceito da história. Fragmento teológico-político. Experiência e pobreza. Eduard Fuchs, colecionador e historiador. In: *O anjo da história*. Org. e Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.

_____. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Org. Márcio Seligmann-Silva. Trad. Gabriel V. da Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

_____. *Origem do drama trágico alemão*. Trad. João Barrento. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. *Baudelaire e a modernidade*. Trad. João Barrento. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BERGER, J. *Modos de ver*. Edición inglesa de 1972. [BBC, 1972]. Disponível em: <<https://paralelotrac.files.wordpress.com/2011/05/modos-de-ver-john-berger.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BERLIN, I. *Vico e Herder*. Brasília: Editora UNB, 1982.

BOLLE, W. Notas e materiais. In: BENJAMIN, W. *Passagens*. Org. Ed. Alemã Rolf Tiedemann; Org. Ed. Brasileira Willi Bolle. Minas Gerais: Editora UFMG, 2007.

BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BRASIL. Casa Civil. Decreto n. 5800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

- BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, jul./out.2010, p. 185-206. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.
- CALABRESE, O. *A idade neobarroca*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- CAPISTRANO, T. (Org.). *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem e percepção*. Trad. Marijane Lisboa; Vera Ribeiro. São Paulo: Contraponto, 2012.
- CHEVALIER, J. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Editorial Herder, 1986.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE 2010). Documento Final. Brasília: MEC, 2010.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE 2014). Documento Final. Brasília: FNE/MEC, 2014.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE 2018). Documento de Referência. Brasília: FNE/MEC, 2017.
- COMENIUS, I. A. *Didática Magna*. Versão para eBook. eBookBrasil.com. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf>. Acesso em: 25 de jul/2015.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 21. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- COYPEL, C. A. *Fúria de Aquiles*. San Petersburgo (Rússia). 1737: óleo sobre lienzo, 147 x 195 cm.
- CRUZ, D. M.; SOUZA, T. F. M. de. Letramento midiático. In: Mill, D. (Org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância*. São Paulo: Papirus, 2018.
- CRUZ, D. M.; VENTURA, L. Mídia. In: Mill, D. (Org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância*. São Paulo: Papirus, 2018.
- DANTE ALIGHIERI. *A divina comédia*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- ERASMO. De pueris. *Rev. Intermeio: encarte especial*. Campo Grande, MS, vol.1, n.3, 1996. 68 p.
- EXAME. Quem é a Anima, que comprou a Universidade São Judas Tadeu. 11 abr. 2014. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/quem-e-a-anima-que-comprou-a-universidade-sao-judas-tadeu/>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

FEYERABEND, P. K. *Matando o tempo: uma autobiografia*. Trad. Raul Fike. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. *Contra o método*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FILHO, A. J. P. *Linguagem e práxis: Vico e a crítica à concepção cartesiana de linguagem*. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural do Colege de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FRANÇA, C. S. *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREUD, S. *O futuro de uma ilusão*. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: Porto Alegre: L&PM, 1996.

FROMM, E. *A linguagem esquecida*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

FUMAGALLI, A. O Cristianismo e o desafio do mass media. A televisão de poucos e o bem de muitos. Cidade do Vaticano: *Agenzia Fides*, 2006. Entrevista concedida a Bruno Mastroianni. Disponível em: <http://www.fides.org/por/dossier/2006/dossier_massmedia.doc> Acesso em: set. 2011.

G1 ECONOMIA. Cade aprova associação entre Kroton e Anhanguera com restrições. 14 maio 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2014/05/cade-aprova-associacao-entre-kroton-e-anhanguera-com-restricoes.html>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.

GADAMER, H-J. *Verdade e método I*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 14.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

_____. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Márcia S. C. Schuback. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GAGNEBIN, J-M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. Do conceito de *Darstellung* em Walter Benjamin ou verdade e beleza. In: *Revista Kriterion*, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, dec. 2005, p. 184. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200004>. Acessado em: 15 de dezembro de 2014.

GALZERANI, M. C. B. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. *Encuentro de Saberes*. Luchas populares, resistências y educación, Buenos Aires-Argentina, v. 1, 2013, p. 53-64.

GEERTZ, C. *Works and lives: the anthropologist as author*. Stanford: Stanford University Press, 1989.

_____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEOCAPES: Dados Estatísticos 2010/2011. Disponível em:<<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: dez. 2014.

GIARD, L. Apresentação. In: CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOETHE, J. W. von. *Fausto*. Trad. Jenny K. Segall. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1981.

GRÜNNEWALD, J. L. *A ideia do cinema*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1969.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Humanitas, 2013.

HARRISON, B. (Org.). *Life story research*. London: SAGE Publications, 2008.

_____. Editors' introduction: researching lives and the lived experience. In: HARRISON, B. (Org.). *Life story research*. London: SAGE Publications, 2008.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HEMINGWAY, H. *O velho e o mar*. Trad. Fernando de C. Ferro. 62. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

HICKEL, M. *Educação a distância (ead): a realidade brasileira e as contribuições de Otto Peters*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo/RS.

HYDEN, Lars-Christer. Bodies, embodiment and stories. In: ANDREWS, M.; SQUIRE, C.; TAMBOUKOU, M. *Doing narrative research*. London, 2008.

HOBBSAWM. A crise geral da economia europeia no século XVII. In: SANTIAGO, T. *Capitalismo: transição*. São Paulo: Moraes, 1975.

_____. *A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Em Aberto. v.22, n.79. Integração de mídias nos espaços de aprendizagem. Brasília, 2009.

_____. Censo da educação superior 2015. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> . Acesso em: 7 dez. 2017.

ISTOÉDINHEIRO. Anima e americana Whitney desfazem negócio bilionário. 23 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20150423/anima-americana-whitney-desfazem-negocio-bilionario/253653>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN, 2010.

JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Trad. Maria Luiza Appy; Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KOTHE, F. R. *A alegoria*. São Paulo: Ática, 1986.

KOYRE, A. *Estudos de história do pensamento filosófico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

LAKATOS, I. *La metodología de los programas de investigación científica*. Versión española Juan Carlos Zapatero. Madri: Alianza Editorial, 1989.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Brasileira de Educação*, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

LE GOFF, J. Na Idade Média: tempo da igreja e o tempo do mercador. In: _____. *Para um novo conceito de Idade Média*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

LEIBNIZ, G. W. *Princípios ds filosofia ou monadologia*. Trad. Fernando B. Gallas, 2007. Disponível em: <<http://www.leibnizbrasil.pro.br/>>. Acesso em jun. 2015.

- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Rev. Trabalhos em Linguística Aplicada*. vol. 49, n.2, jul. / dez. Campinas, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, 1985.
- LOCK, C. R.; CHURUKIAN, G. Narrative inquiry as a research design. In: ABRAHÃO, M. H. M. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.
- MANACORDA, M. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.
- MARTINS, L. R. R. *Educação a distância na Universidade de Brasília: uma trajetória de 1979 a junho de 2006*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro primeiro: o processo de produção do capital. Cap. XX - Da Chamada acumulação original. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/index.htm> > Acesso em: dez. 2016.
- _____. Manuscritos econômicos e filosóficos. Apêndice. In: FROMM, E. *Conceito marxista de homem*. Trad. Octávio Velho. Rio de Janeiro, 1979.
- McLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. Trad. Décio Pignatari. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- MESZAROS, I. *Para além do capital*. Trad. Paulo C. Catanheira; Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo; Unicamp, 2002.
- MILL, D.; MACIEL, C. (Orgs.). *Educação a distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo*. Cuiabá: EduFMT, 2013.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MUMFORD, L. *A cidade na história*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MURRAY, J. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Trad. Elissa T. Daher; Marcelo F. Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NIETZSCHE, F. *Assim Falou Zaratustra*. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *O viajante e sua sombra*. São Paulo: Editora Escala, 2007.

_____. *A vontade de poder*. Tradução Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

_____. *Assim falou Zaratustra*. Trad. José M. de Souza. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

NÓVOA, A. Apresentação. In: JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN, 2010.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PESSOA, F. O Guardador de Rebanhos. In: *Poemas completos de Alberto Caetano*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PETERS, O. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

_____. *Didática da educação a distância*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

PIMENTA, A. M. *A reprodução educacional por outros meios: dualidade intrainstitucional da Universidade de Brasília no âmbito da Universidade Aberta do Brasil*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2015, p. 111.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Rev. Poiesis*, v.3, n. 3 e 4, p.5-24, Goiás, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

PLATÃO. *Teeteto-Crátilo*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: UFP, 1988.

PREDEBON, A. A. *Edição do manuscrito e estudo das metamorfoses de Ovídio traduzidas por Francisco José Freire*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. p. 718.

PROUST, M. *Em busca do tempo perdido: o tempo redescoberto*. Vol. 7. Trad. Lúcia Miguel Pereira. 15a ed. São Paulo: Globo, 1995.

RILKE, R. M. *Cartas a um jovem poeta*. Trad. Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2009.

RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Tradução Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1978.

- ROMAN, A. R. O conceito de polifonia em Bakhtin: o trajeto polifônico de uma metáfora. *Rev. Letras*. n. 41-42, Curitiba, 1992-1993, p. 207-220. Disponível em: <<http://revistas.ufrpr.br/letras/article/viewFile/19126/12426>>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- ROSA, M. I. P. Et. al. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Rev. Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, jan/jun. 2011, p.198-217.
- SANTAELLA, L. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo*. São Paulo: Paulus, 2005.
- SANTIAGO, T. *Capitalismo: transição*. São Paulo: Moraes, 1975.
- SARAMAGO, J. *Memorial do convento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.
- _____. *A jangada de pedra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. As pequenas memórias. In: *Obras completas*. São Paulo: Companhia das letras, 2014.
- SARTRE, J. P. *As palavras*. Tradução de J. Guinsburg. Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- _____. *A Náusea*. Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. (Coleção Grandes Romances).
- SCHÖTTKER, D. Comentários sobre Benjamin e a obra de arte. In: CAPISTRANO, T. (Org.). *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem e percepção*. Trad. Marijane Lisboa; Vera Ribeiro. São Paulo: Contraponto, 2012a.
- _____. Os mundos imagéticos de Benjamin: objetos, teorias, efeitos. In: *Cadernos de letras da UFF – Dossiê: Palavra e imagem*. n. 44, p.21-46, 2012b. Disponível em:< <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/44/dossie1.pdf>> Acesso em: dez. 2016.
- SELIGMANN-SILVA, M. Walter Benjamin: errância e sobrevivência numa era de catástrofes. In: BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Org. Márcio Seligmann-Silva. Trad. Gabriel V. da Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.
- SELIGMANN-SILVA, M. A “segunda técnica” em Walter Benjamin: o cinema e o novo mito da caverna. In: BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Org. Márcio Seligmann-Silva. Trad. Gabriel V. da Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.
- SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
- SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs). *Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)*. Brasília: UNB, 2009.

SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da C. Apresentação à segunda edição brasileira. In: JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN, 2010.

SUAREZ, R. Nota sobre o Conceito de Bildung (Formação Cultural). *Rev. Kriterion*, Belo Horizonte, nº 112, dez/2005.

SUN TZU. *A arte da guerra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SUTTO, G. MIT fecha acordo inédito e vai oferecer cursos em português com certificado no Brasil. Infomoney. 21 nov. 2017. Disponível em: <<http://www.infomoney.com.br/carreira/educacao/noticia/7100390/mit-fecha-acordo-inedito-vai-oferecer-cursos-portugues-com-certificado>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

THEODOR, E. Prefácio. In: GOETHE, J. W. von. *Fausto*. Trad. Jenny K. Segall. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1981.

THIEDEMANN, R. Introdução à edição alemã (1982). In: BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

TORRIL, M. Reflections on the narrative research approach. In: HARRISON, B. (Org.). *Life story research*. London: SAGE Publications, 2008.

TREVOR-ROOPER. A crise geral do século XVII. In: SANTIAGO, T. *Capitalismo: transição*. São Paulo: Moraes, 1975.

VENTURA, L. Desafios do estágio curricular supervisionado de ensino na ead: a educação na era de sua reprodutibilidade técnica. In: ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: NUTE/UFSC, 2014.

VENTURA, L. Relação universidade-escola: uma experiência dialógica a partir da formação continuada de educadores In: ESUD 2015 – XII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - Congresso Internacional de Ensino Superior a Distância. 2015, Salvador. *Anais...* Salvador: Editora UFBA, 2015.

VICO, G. *Princípios de (uma) ciência nova: acerca da natureza comum das nações*. São Paulo: Victor Civita, 1974.

VIEIRA, C. de O. *Razão, alma e sensação na antropologia de Heráclito*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2010. p. 176.

VOLTAIRE. *A princesa de Babilônia*. São Paulo: Editora Landy, 2006.

WHITROW, J.G. *O que é o tempo?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Sites

<https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2016/03/23/salario-medio-cai-75-em-um-ano-para-r-222750-salvador-lidera-queda.htm>. Acesso em: nov. 2017.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>. Acesso em: out. 2017.

<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>. Acesso em: 10 nov. 2017.

<http://www.cead.udesc.br/?id=483>. Acesso em: 15 dez. 2017.

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 jun. 2016.

<http://dle.rae.es/>. Acesso em: out. 2017.

<http://etimologias.dechile.net/>. Acesso em: out. 2017.

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/>. Acesso em: out. 2017.

<http://www.etymonline.com/>. Acesso em: out. 2017.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

<http://www.infomoney.com.br/carreira/educacao/noticia/7100390/mit-fecha-acordo-inedito-vai-oferecer-cursos-portugues-com-certificado..> Acesso em: 10 nov. 2017.

<https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20150423/anima-americana-whitney-desfazem-negocio-bilionario/253653>. Acesso em: 11 nov. 2017.

<https://exame.abril.com.br/negocios/quem-e-a-anima-que-comprou-a-universidade-sao-judas-tadeu/>. Acesso em: 11 nov. 2017.

<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>. Acesso em: 10 nov. 2017.



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

ISBN: 978-65-88565-16-2

CDL



9 786588 565162