



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESTÉFANI DUTRA RAMOS

**ÉTICA, EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA
TEMPORALIDADE DO PRESENTE**



Presidente Prudente
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESTÉFANI DUTRA RAMOS

**ÉTICA, EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA
TEMPORALIDADE DO PRESENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores.

Orientador: Divino José da Silva



Presidente Prudente
2014

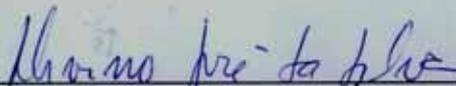
FICHA CATALOGRÁFICA

R142e Ramos, Estéfani Dutra.
Ética, Educação e Experiência Formativa na Temporalidade do Presente
/ Estéfani Dutra Ramos. - Presidente Prudente : [s.n.], ano 2014
169 f.

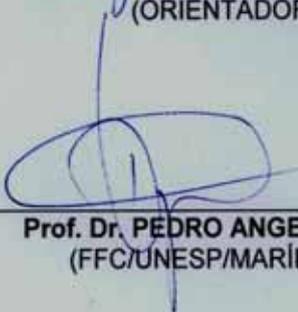
Orientador: Divino José da Silva
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Experiência. 2. Empobrecimento da Experiência. 3. Educação. I.
Silva, Divino José da. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências e Tecnologia. III. Título.

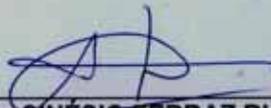
BANCA EXAMINADORA



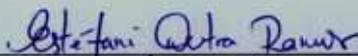
Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA
(ORIENTADOR)



Prof. Dr. PEDRO ANGELO PAGNI
(FFC/UNESP/MARÍLIA/SP)



Prof. Dr. SINÉSIO FERRAZ BUENO
(FFC/UNESP/MARÍLIA/SP)



ESTÉFANI DUTRA RAMOS

PRESIDENTE PRUDENTE(SP), 29 DE SETEMBRO DE 2014.

RESULTADO:

Aprovado

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Leni e Francisco, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão não só na conclusão desta etapa, mas em todos os momentos de minha vida.

À Tatiane, por partilhar comigo as experiências dessa jornada chamada “vida”.

Ao meu professor e orientador Divino José da Silva, por todo o seu auxílio na concretização deste sonho. Este trabalho não teria sido o mesmo sem sua dedicação, esforço, zelo e competência.

AGRADECIMENTOS

A concretização de uma etapa tão importante de minha vida não teria sido possível se não tivesse ao meu lado pessoas tão especiais e admiráveis, as quais amo tanto. No ato mesmo de sonhar, planejar e executar o Mestrado pude contar com o apoio, auxílio, conforto, companheirismo e amizade de uma gama de pessoas que passaram pela minha vida, transformaram-na profundamente e hoje constituem parte de minha conquista. Talvez os meus agradecimentos aqui não dêem conta de manifestar minha tamanha gratidão por todos, porém, eles tentam demonstrar o quanto sou grata pela contribuição de vocês. Desse modo, agradeço:

- A Deus, por me guiar, iluminar, me dar força na caminhada e conceder sempre o melhor para mim.

- Aos meus pais, Leni e Francisco, a quem sou grata pela vida, pela educação ofertada, por apoiarem meus estudos, investirem suas energias e perspectivas nos meus projetos de vida. Agradeço os conselhos, as exortações e os ensinamentos que me transmitiram ao longo da vida, que, sem dúvida, guiaram e têm me guiado no mundo, auxiliando a enfrentá-lo com sabedoria, calma, paciência, perseverança, fé e determinação.

- À Tatiane, por seu amor, sua amizade, seu companheirismo, conforto, apoio e paciência. Sou grata por me incentivar sempre, fazer-me maior e melhor todos os dias. Por me acompanhar nessa jornada e me inspirar todos os dias. Enfim, por me trazer felicidade, lutar por meus sonhos, ajudar a concretizá-los e dar sentido a todas as experiências que tenho vivido ao longo dessa trajetória.

- Aos meus irmãos Rafael e Estevon, à minha irmã Daniela (in memoriam) e aos meus sobrinhos Gabriel e Lucas pela amizade, companheirismo e pela alegria que trazem à minha vida.

- À minha avó materna, Maria Aparecida (in memoriam), por ter feito da minha infância um momento mágico e especial e uma narrativa repleta de possibilidades. Agradeço todas as lições de vida ensinadas, sem elas talvez eu jamais experimentaria o mundo como o experimentei e tenho experimentado todos os dias.

- Ao meu estimado orientador, Divino José da Silva, meu especial agradecimento por toda a sua calma, paciência, amizade, sensibilidade, humildade, por acreditar em mim, por ter me orientado, por me ensinar muito sobre o exercício da pesquisa e pela autonomia confiada. Sem a sua dedicação e orientação esse sonho não

teria se concretizado. O zelo e a maestria com que exerce a profissão docente é um exemplo a ser seguido.

- À Ilda Ferrari, pela acolhida e auxílio em momentos cruciais.

- A todos os amigos que fiz ao longo da minha trajetória acadêmica, no curso de Letras, Pedagogia e no Mestrado. Agradeço por poder partilhar com vocês meus sonhos, projetos de vida, conquistas, alegrias, adversidades e reflexões que, sem dúvida, foram essenciais no percurso. Agradeço em especial Ademir, Rogério, Keith e Maryna, pela amizade, apoio, presença e incentivo.

- A todos os professores do curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente e do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial Suzana Menin, Alberto Albuquerque, Fátima Salum, Paulo Raboni, Mauro Betti, José Milton, Cristiano di Giorgi e Yoshie Ferrari; pelo diálogo, pelas reflexões e pela aprendizagem que estabelecemos e construímos ao longo do meu processo de formação.

- Aos funcionários do Programa de Pós- Graduação, Central de Pesquisa e Biblioteca, por todo o auxílio, solicitude e gentileza no trato durante o desenvolvimento desta pesquisa. O auxílio de vocês nos norteia dia a dia!

- Aos membros da banca examinadora do Exame de Qualificação, prof. Dr. Rodrigo Barbosa e prof. Dr. Pedro Pagni, pela leitura atenta e criteriosa, pela arguição e pelas valiosas contribuições que foram essenciais à finalização desta pesquisa; e, por fim, a Sinésio Bueno, por aceitar compor a banca de defesa e trazer outras tantas indicações para a finalização de meu trabalho.

- Ao Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação “Processos Formativos, Diferença e Valores”, por todas as leituras, discussões, diálogos e reflexões que amadureceram o conhecimento necessário ao desenvolvimento desta pesquisa.

- À minha psicóloga, Maíra Sanvezzo, por sua ética, solicitude, pelas palavras sinceras, pelo cuidado, pela atenção e paciência no percurso que por vezes se mostrou difícil. Sou grata por me ter me auxiliado no processo de concretização deste trabalho, ainda que indiretamente, dando-me serenidade e tranquilidade, e sempre incentivando o meu potencial e competência para findá-lo.

- Por fim, agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo auxílio financeiro no desenvolvimento desta pesquisa e pelos apontamentos dos pareceristas que enriqueceram as discussões que compõe esta dissertação.

EPÍGRAFE

“Em cada época é preciso tentar arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. O dom de despertar no passado as centelhas de esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que tampouco os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer”.

Walter Benjamin (2012, p. 243-244)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo pensar o tema da experiência vinculado à educação enquanto espaço de formação para a aptidão à experiência. A importância do nosso tema de pesquisa justifica-se pelo atual diagnóstico acerca do empobrecimento da experiência resultante do avanço da técnica e do capitalismo, que submeteu o homem a novas formas de dominação impedindo-o de estabelecer um vínculo de sentido com a tradição e, portanto, tornando-o incapaz de narrar e significar suas experiências. Esse diagnóstico pensado no âmbito da educação e da cultura faz com que se predomine na formação um *saber-fazer* em contraposição ao *saber-expressar* próprio da experiência no cenário educativo. O nosso intuito é refletir acerca de uma educação que se atente para o empobrecimento da experiência numa época marcada pelos discursos tecnológicos e por uma temporalidade que é regida pela lógica do mercado. Fazemos isso recorrendo às noções de uma poética na educação e do testemunho histórico, pensados por filósofos como Fernando Bárcena e Seligmann-Silva no intuito de analisarmos a importância de uma linguagem da experiência no cenário educativo, como elemento para pensarmos a animação da nossa experiência nesse espaço. Para tanto, nosso percurso está delineado na análise da noção de experiência e do “empobrecimento de nossa experiência”, pensados por Walter Benjamin, sobretudo nos ensaios “Experiência e Pobreza”, “O Narrador. Considerações Sobre a Obra de Nicolai Leskov” e os textos que estão no volume III das “Obras Escolhidas” intitulado “Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo”. Em seguida, nos esforçamos em aproximar o diagnóstico de Benjamin acerca do “empobrecimento da experiência” no presente ao cenário da educação, especialmente para pensarmos os possíveis desdobramentos desse diagnóstico no âmbito da educação escolar. Dessa forma, refletimos sobre os seus reflexos na educação nos contrapondo à formação instrumental que deixa de lado a experiência que emerge da relação pedagógica que, por ora, pode dar sentido às experiências vividas no cotidiano. Para nós, pensar a experiência através de uma linguagem que nos permita elaborá-la significa, por fim, refletirmos também sobre uma ética na educação, que dê espaço para que a experiência aconteça e seja significada por aqueles que estão envolvidos no processo da formação.

Palavras-chave: Experiência. Empobrecimento da Experiência. Educação. Ética. Conversação.

ABSTRACT

This research has an objective think the subject of experience linked to education while degree's space for the skill to experience. The importance of our research subject justify by present diagnoses about experience impoverishment consequent of advancement of technique and capitalism, what subject the man to new forms of dominate, blocking him to stablished a degree of sense with the tradition and, therefore, becoming him unable of tell and means his experiences. This diagnose tought range of education and culture makes prevailing at education a know-how in contraposition to know-expressing by experience of education. Our intention is reflect about a education that care impoverishment experience in a time marked by technological speech and a temporariness ruled by market logical. We're doing this turning to the idea to an education poetical and the historical testimonial thinking for philosophers as Fernando Bárcena and Seligman-Silva in a intention of analysis the importance of a language of experience in a educational scene, as element for thinking in animation our experience in this space. Because of this, our trajectory is planned in na analysis of experience's idea and "impoverishment of our experience", tought by Walter Benjamin, mainly in essays "Experience and Poverty.", "The Storyteller. Thoughts on the Work of Nikolai Leskov" and the texts that are on book III of "Selected Works" titled "Charles Baudelaire a lyric in the heyday of capitalism". Next, we strained in aproximate the diagnoses of Benjamin about "impoverishment of experience" currently to education's scene, mainly to tought the possible unrolling this diagnoses in a range of school education. Like this, we reflect about their reflections on education countered to instrumental formation that leaves the experience that emerge of pedagogy relationship that, for now, it can meaning to experiences lived everyday. For us, think the experience trough an language that allowed us elaborate means, finally, reflect also about an ethic of education that give na space for the experience happen and means for them are involved in a process of formation.

KeyWords: Experience. Impoverishment of experience. Education. Ethic. Conversation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1. O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN	21
1.1 O Conceito de Experiência em Walter Benjamin: a tradição compartilhada	21
CAPÍTULO 2. A MODERNIDADE EM WALTER BENJAMIN.....	40
2.1 A Modernidade e a experiência da flânerie no século XIX	40
CAPÍTULO 3. MEMÓRIA E COMPROMISSO ÉTICO: A NARRAÇÃO COMO RESGATE DA HISTÓRIA DOS DERROTADOS	63
3.1 O empobrecimento da experiência e a perda da memória e da narrativa	63
3.2 O compromisso ético da rememoração da tradição na temporalidade do presente	84
CAPÍTULO 4. EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE: A TECNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS	93
4.1 A tecnificação da Educação: uma breve introdução	93
4.2 A Tecnificação da Cultura: o colapso da aura em tempos de semiformação socializada.....	102
4.3 Educação na Atualidade: os fins da educação voltados à formação de habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho.....	112
CAPÍTULO 5. ÉTICA E EDUCAÇÃO: NOVAS FORMAS DE NARRAR NA EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA LINGUAGEM POÉTICA E TESTEMUNHAL	126
5.1 A experiência no âmbito da educação: a separação entre experiência e o experimento	126
5.2 Novas formas de narrar na educação: a busca por uma linguagem poética que favoreça a construção do nosso ethos	131

5.3 Linguagem Testemunhal e Temporalidade: o compromisso da Educação com o
nosso tempo.....138

CONSIDERAÇÕES FINAIS159

REFERÊNCIAS164

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar alguns conceitos caros ao pensamento de Walter Benjamin tais quais memória, história, experiência, narração e educação. São temas que nos instigam não só pelas suas contribuições ao pensamento filosófico e educacional, mas, sobretudo, porque incidem diretamente sobre a nossa temporalidade, sobre a nossa forma de habitarmos o mundo e sermos habitados por ele, sobre a nossa consciência temporal e a forma como percebemos o tempo, sobre o nosso modo de experimentarmos aqueles acontecimentos cotidianos que, conforme relata Larrosa (2009), nos acontecem, nos passam, nos afetam e nos transformam; sobre a nossa formação, sobre a nossa moralidade, sobre nossas atitudes, sobre a nossa tradição e sobre a nossa linguagem.

Pesquisar um tema tão denso e complexo, tendo como aporte teórico a filosofia de Walter Benjamin e outros autores que nos auxiliaram no desenvolvimento dessa pesquisa, foi um desafio que assumimos, como diria Benjamin, saudando-o feliz e risonhamente, pois em todo o seu desenvolvimento as discussões que foram emergindo e delineando esta dissertação constituíram uma experiência verdadeira, singular, valiosa e profunda com o exercício do pensamento e da argumentação. Experiência esta que nos passou simbolicamente, nos afetou demasiadamente, nos tocou de forma expressiva e que tem nos transformado a cada novo diálogo que estabelecemos com tais discussões.

Walter Benjamin nos convidou aqui a experimentar. Mais que isso, o autor nos convidou aqui a elaborar o nosso tempo, suas fragilidades e fissuras que afetam diretamente a nossa vida nessa temporalidade em ruínas, repleta de fragmentos, de restos, lixos e entulhos que se acumulam aos nossos pés. Essa elaboração nos faz reconhecer que, de fato, somos muito pobres em experiências narráveis e compartilhadas, mas que uma atitude reflexiva e deveras consciente talvez nos acorde do nosso estado de transe e nos faça “sonhar sonhos coletivos”.

Nessa ótica, problematizando o tema com o qual trabalhamos e buscando os argumentos que o justificam, permitam-me tomar como relato, no espaço da Introdução deste trabalho apenas, uma experiência particular a partir do qual justifico o uso da primeira pessoa do singular no meu discurso a partir daqui. Findo esse relato, padronizo esta dissertação no discurso da primeira pessoa do plural. Pois bem. *Mediante um exercício de rememoração ou elaboração das minhas memórias de infância, me desafiei a realizar um exercício proustiano de buscar nas memórias soterradas da*

criança que fui aquilo que me desafiou a trabalhar com esse tema: a impossibilidade de narrar, o desaparecimento do narrador, a dimensão formativa do relato partilhado, a formação da moralidade e das atitudes por meio da narrativa compartilhada e a perda de uma experiência aportada na tradição.

Esse exercício de rememoração puramente voluntário me fez recordar algumas imagens da minha infância que, por ora, constituem pequenos fragmentos de memória que se compõe esparsamente nas minhas reminiscências, mas que me dão amplitude da simbologia do que experimentei na minha meninice como tradição. Quando criança, como em boa parte dos lares brasileiros em que tanto os pais quanto as mães precisam trabalhar para garantir o sustento da família, meus pais dedicavam boa parte do dia no labor diário de suas profissões. Por essa razão, eu e meus irmãos passávamos um considerável tempo com a nossa avó materna que morava conosco e ficava responsável não só pelos nossos cuidados, mas, ao mesmo tempo, pela nossa educação.

A minha avó materna, nos termos como Benjamin pensa o narrador, era uma narradora em seu sentido mais pleno. Ela tinha a autoridade da velhice, ela tinha sobre o que narrar, suas experiências decorreram de seu embate direto com a vida, suas experiências se formaram também sobre o que ela ouviu falar, ela tinha sabedoria, sabia aconselhar e narrava devidamente. No ensaio “O Narrador” (2012), Benjamin argumenta que o narrador possui como qualidades a sabedoria de vida, o senso prático, o dom de aconselhar e a matéria da experiência que é a experiência vivida, sentida na pele, ou a experiência alheia. A narradora que eu tinha em casa possuía todas essas qualidades.

Na minha relação direta e bastante afetuosa com a minha avó, a quem nunca pudemos chamar por avó senão por “madrinha”, devido a uma experiência supersticiosa vivenciada na infância, criamos um vínculo de amor familiar intermediado pelo relato oral de suas experiências. Não tínhamos uma lareira, essa imagem a qual Benjamin recorre em “O Narrador”, mas tínhamos um sofá velho e um gato como companhia e testemunha que compunham o cenário e as personagens do enredo da nossa vida que foi sendo delineada nas palavras que minha avó tecia. Não tínhamos também nenhuma madeleine ou chá de tília degustados por Proust na sua infância perdida em Combray, mas tínhamos um bom copo de café com leite ou, na sua impossibilidade, um copo de água com açúcar que era para acalantar o sono depois de narrada a história.

Todas as noites a minha atenção se voltava a ela. Ao seu olhar, seus gestos, seu tom de voz, seu cuidado e escolha certa das palavras. Todas as noites ela me contava uma história diferente e me envolvia nessa teia de sonhos, imaginação e criatividade ofertada pela sua narrativa. Ora eram histórias de sua vida ou de sua infância, ora eram histórias de que ela tinha ouvido de outras pessoas. Nunca esqueço a minha ansiedade e inquietação quando a noite ia se aproximando e eu já me preparava para dormir. Quando minha avó se esquecia, eu a lembrava de que ela precisava me contar qualquer coisa que quisesse. Sem dúvida, ela fazia o papel da Scherazade nas mil e uma noites da minha infância para me entreter, sem imaginar, talvez, que suas histórias auxiliavam na minha formação.

Nessas histórias, havia um traço de tradição ou de cultura, um ensinamento moral, um conhecimento, uma palavra consoladora, uma exortação, um ensinamento ou um conselho. Ela tecia as palavras de suas histórias como o artesão tece sua matéria de trabalho, com calma, atenção e experiência. Na sua narração, minha avó tinha tempo para contar. Já na sua idade avançada e debilidade física, ela já não tinha mais a pressa exigida pelo dia a dia e se dedicava com bastante entusiasmo a me contar os acontecimentos de sua vida. Por vezes narrava sua história nômade de vida, os lugares que habitara, as pessoas que conhecera, as relações afetuosas construídas, a história de sua família. Em outras circunstâncias, narrava enredos fantásticos, histórias cheias de mistérios, lendas dos povoados, superstições, culturas do folclore, dentre tantas outras.

Obviamente essas histórias eram concisas, talvez por isso as narrações foram registradas na minha memória. Porém, na concisão delas eu me esquecia de mim para gravar aquilo que eu ouvia. Dessas narrativas orais que minha avó materna partilhava comigo na inocência e imaturidade da minha infância eu fui formando a minha subjetividade, o meu modo de estar no mundo e a minha educação. Assim como na fábula do vinhateiro, que cito já no primeiro capítulo desta dissertação, minha avó me transmitiu experiências valiosas por meio de seus relatos que me acompanham e que certamente acompanharão ao longo da minha vida.

Muito tempo após a morte da minha avó, estando eu e minha família reunidos na mesa do café da manhã, a pergunta de Benjamin ecoou nos nossos diálogos de forma expressiva. Sua indagação presente em “O Narrador” nunca me foi tão significativa: “Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser

transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno?”. (BENJAMIN, 2012, p. 123).

O lamento de Benjamin foi sentido por mim naquele momento quando elaboramos, num misto de saudade e nostalgia, a perda da expressão do relato oral e a crise da autoridade dos narradores. Naquele momento a atualidade do pensamento filosófico de Benjamin se tornou ainda mais expressivo como problema de pesquisa que eu havia assumido no início do meu Mestrado, pois me convidava a pensar esse problema como uma urgência colocada à nossa temporalidade presente. Temporalidade esta que exige de nós toda atenção aos eventos cotidianos e que está marcada por toda forma de pobreza da tradição e do nosso legado histórico.

A partir de nosso diálogo, lamentei que a geração de hoje parece não ter nada a dizer e que os valores éticos sólidos construídos coletivamente se dissolvem na mesma rapidez com que o tempo do Kronos se move. Talvez nunca sentimos com tanta intensidade os efeitos da experiência da velocidade sob a nossa subjetividade. O mundo que habitamos atualmente é quase que irreconhecível para as gerações que antecedem a nossa e especialmente para nós que perdemos as referências que nos permitiam nos orientarmos no mundo. Completamente desamparados e entregues à sorte desse tempo devastador, cada um precisa tornar-se autor de sua própria vida, conforme justifica Kehl (2009). Talvez decorra desse quadro o desejo de deixarmos nossas marcas nos objetos de que temos posse, a fim de que as coisas contenham um traço de nossa personalidade, e deixarmos como encargo das tecnologias imagéticas os registros das experiências que vivemos, para que elas dêem conta de narrá-las por nós.

Diagnostiquei naquele diálogo algumas causas desses fenômenos. A rápida modernização da tecnologia, a tecnologia impregnada na informação, a educação orientada pelas demandas capitalistas, o consumo desenfreado, a barbárie e a banalidade do mal, o embrutecimento das ações, a banalização da palavra duradoura dos narradores da tradição ou mesmo a nossa gagueira instalada diante daquilo que nos passa; tudo isso parece denunciar o nosso atual mergulho na pobreza de experiências.

No nosso presente, somos interpelados todos os dias pelos episódios traumáticos que são registrados no nosso consciente como choque. A impossibilidade de experimentarmos parece ter vínculo com a dificuldade de estabelecermos uma relação de sentido com aquilo que vivenciamos como choque. Na atitude de autômatos, apressados pelo tempo do relógio, pelo tempo do trabalho, pelo tempo perdido no

trânsito, pelo tempo demandado nas atividades físicas; enfim, somos interpelados o tempo todo por atividades que nos consomem e nos impedem de elaborar as vivências que, por ora, deveriam nos afetar e nos transformar.

Com o pretexto de que nos falta sempre tempo para fazermos algo a mais, a vida se perde no cotidiano empobrecido das multidões, das relações apáticas e frias, dos sentimentos efêmeros e passageiros, do tempo do progresso vazio e destituído de história e tradição; que são sintomas de que estamos cada vez mais esvaziados de experiências narráveis e partilháveis. Talvez uma cesura ou uma distensão temporal se faça mesmo urgente nas nossas ações. Na escrita desta dissertação, me expus à interrupção do tempo do Kronos a fim de poder estabelecer uma relação de experiência com o pensamento sobre os temas que me propus a investigar. Todo esse diagnóstico pensado até aqui, portanto, justifica a importância do tema da minha pesquisa e estimula as minhas discussões.

Face ao exposto, a presente pesquisa vincula-se à área de Filosofia da Educação e tem como objetivos investigar a noção de experiência e o sentido do “empobrecimento da experiência” na atualidade a partir da leitura dos textos de Walter Benjamin escritos na década de 1930. Buscamos aproximar o diagnóstico de Benjamin ao campo da educação no sentido de nos contrapormos à noção de formação instrumentalizada que preconiza competências e habilidades no âmbito do saber-fazer tendo em vista a inserção do educando no mercado do trabalho e em sua lógica competitiva, na qual não há espaço para a experiência com o pensamento.

Contrapondo-nos a esse ideal de educação tecnicista, acreditamos que a formação, no âmbito da experiência, talvez nos permitiria encontrar novas formas de narrar nos espaços formativos através do qual a linguagem da experiência romperia com as verdades construídas pela escola, e nos permitiriam experimentar de modo novo. Essa noção de formação, portanto, tem a ver com uma linguagem da experiência, na qual professores e alunos se tornam receptivos ao acontecimento que emerge da relação pedagógica na qual é possível estranhar as práticas escolares e pensar sobre elas.

O nosso interesse por esses temas se vincula a outros objetivos pensados ainda na nossa pesquisa que estão voltados a refletir sobre os limites de uma educação ética para os autores que dão aporte teórico à nossa investigação, aproximando-os do campo da educação. Nesse sentido, esses limites estariam expressos na dificuldade em se pensar a experiência e a linguagem da experiência nos cenários educativos, especialmente porque o discurso científico tem determinado os modos de experimentar

no presente. Reivindicando uma nova linguagem para a experiência, pautada na poética e no relato testemunhal, acreditamos ser possível atribuir novos sentidos às experiências vividas em sala de aula.

A importância desse tema justifica-se ainda pela sua presença nos debates filosóficos e educacionais, especialmente na História da Filosofia e na Filosofia da Educação, a partir do contexto da Modernidade. Esses debates têm sido feitos no sentido de problematizar o “empobrecimento da experiência” e diagnosticá-lo como uma característica própria de nossa contemporaneidade.

Walter Benjamin escreveu na década de 1930 os ensaios, “Experiência e pobreza” (1933) e “O narrador. Considerações sobre a Obra de Nicolai Leskov”, no intuito de diagnosticar a desmoralização da experiência produzida pelo desenvolvimento da técnica e das forças produtivas no contexto do capitalismo. Com esse processo, o homem foi submetido a formas expressivas de dominação que o impediu de estabelecer uma relação de sentido com a cultura e a tradição, isto é, de reconhecer-se na sua cultura, bem como reconhecer a sua participação na construção da tradição.

Assim, o homem moderno foi privado da experiência com a tradição, que se sustentava em narrativas tradicionais expressas em relatos, histórias e provérbios, por meio dos quais era possível os mais velhos transmitirem aos mais jovens ensinamentos e exortações que conferiam um sentido moral à vida. Dessa forma, o lugar da narrativa teria desaparecido e isso trouxe prejuízos à nossa época, que se tornou mais pobre tanto em narrativas quanto nas formas de transmissão dos conteúdos formativos.

Diante desse diagnóstico, seria interessante perguntarmos: qual a sua relação com a educação? A resposta talvez esteja centrada na ideia de que, de fato, os espaços de formação não têm se constituído como espaços para que a experiência aconteça. Esse diagnóstico se acentua na formação escolar, especialmente porque ela tem se dedicado a preparar os indivíduos para a competição no mercado de trabalho nas sociedades capitalistas, favorecendo o ensino de habilidades e competências, no âmbito do saber-fazer, deixando de lado uma formação que privilegie a expressão da experiência por parte do aluno.

A formação pensada na esfera da educação instrumentalizada teria invadido os espaços escolares e mesmo a universidade, de modo que a educação se coloca hoje a favor da formação de habilidades que favorecem a manutenção do *status quo*. O nosso esforço, nessa ótica, é pensarmos uma noção de formação cultural que dê lugar a não-

identidade e à clivagem, na qual a reflexividade abra espaço a novas formas de experimentar e habitar o nosso ethos.

A repercussão de todas essas discussões sobre a experiência, ressalta Pagni e Gelamo (2010), chegou ao campo da educação e tem sido pensada de diferentes perspectivas filosóficas, sobretudo, nas pesquisas em Filosofia da Educação: Pragmatismo, Filosofia Analítica, Teoria Crítica, Filosofia da Diferença, cujo intuito é pensar tanto os limites quanto as condições de se poder reabilitar a experiência enquanto aspecto importante da atividade do pensar na práxis educativa.

Os vínculos entre educação e experiência são óbvios, visto que a educação, supostamente, se constitui num espaço privilegiado de formação para a aptidão à experiência, em contraposição a uma educação que na atualidade está perpassada pela racionalidade instrumental. A noção de experiência, nesse contexto, está muito mais ligada à ideia de um *saber-fazer* técnico do que a de um *saber-expressar* e pensar que envolva a busca de um sentido acerca daquilo que fazemos para além do imediatamente posto pelas demandas do mercado.

Diante do exposto, as perguntas colocadas como desafio para a nossa pesquisa foram as seguintes: o que interdita a nossa experiência com o pensamento no presente? O que teria ocasionado, segundo Benjamin, a inaptidão à experiência hoje? A estas duas questões se ligam imediatamente outras sobre a educação: que relação podemos estabelecer entre educação e o empobrecimento da experiência? Que sentido há em educar para a experiência numa época marcada pelos discursos tecnológicos e por uma temporalidade que é regida pela lógica do mercado?

Com o intuito de aprofundarmos nossa análise acerca da desmoralização da experiência, nos termos como Benjamin a ela se refere nos ensaios “Experiência e pobreza” (2012) e “O narrador...” (2012), e de aproximá-la das discussões em Filosofia da Educação, buscamos pensar a relação entre experiência e educação a partir das discussões feitas por Fernando Bárcena e Seligmann-Silva, entre outros que citamos ao longo do trabalho; os quais têm se dedicado a pensar essa relação intrincada.

Bárcena e Seligmann-Silva fazem isso recorrendo a Benjamin, Giorgio Agamben e Arendt. A preocupação desses filósofos da educação, ressalta Silva (2008), está em pensar a possibilidade de novos modos de narrar, que nos possibilitem estranhar o que acontece na escola. Esse modo de narrar se aproxima da linguagem poética e do testemunho, os quais podem indicar as brechas e as fissuras da realidade. O desafio,

portanto, está em encontrar uma forma de manter a tensão entre pensamento e realidade, entre indivíduo e cultura.

Sendo assim, organizamos nosso trabalho em cinco capítulos. No primeiro e segundo capítulos, intitulados “O empobrecimento da experiência em Walter Benjamin” e “A modernidade em Walter Benjamin”, fizemos uma análise do conceito de experiência formulado pelo filósofo, bem como a análise do sentido do empobrecimento da experiência pensado no contexto da modernidade. Cabe ressaltar que nesses capítulos nos propomos a pensar a noção de experiência em seus vínculos com a tradição compartilhada em que a narrativa oral figura na linguagem da experiência para dar sentido à nossa vida.

O empobrecimento da experiência, pensado no capítulo dois, teria emergido a partir das transformações econômicas e sociais do século XIX, analisadas na poética de Baudelaire, e posteriormente também observadas por Benjamin, que imprimiram novas formas de vida ou novas formas de percepção sobre a experiência do tempo, configurada pela ideia de progresso. É nesse contexto que buscamos pensar a experiência da flânerie como uma espécie de contrachoque em que o empobrecimento da experiência é tomado como objeto de reflexão para retirarmos dessa pobreza de experiência alguma experiência possível.

No terceiro capítulo intitulado “Memória e compromisso ético: a narração como resgate da história dos derrotados”, priorizamos o tema da Narração, da Memória e da História, temas caros à filosofia de Benjamin. O objetivo foi pensar no sentido da extinção da arte de narrar como expressão máxima do empobrecimento da experiência tradicional. Desse modo, analisamos os fatores que teriam auxiliado nesse desaparecimento da narrativa, bem como no declínio da memória, que é matéria-prima da experiência e para a rememoração como uma possibilidade de resgate de uma tradição que foi inscrita sob a perspectiva dos vencedores da História.

Dedicamos o quarto capítulo intitulado “Educação na atualidade: a tecnificação dos processos educacionais”, a aproximarmos o diagnóstico do empobrecimento da experiência ao tema da educação instrumental na qual se privilegia a formação de conteúdos, saberes e competências necessárias à formação para o atendimento das demandas do mercado.

Para nos contrapormos a esse discurso, por fim, no quinto capítulo, intitulado “Ética e Educação: novas formas de narrar na educação a partir de uma linguagem poética e testemunhal”, buscamos refletir sobre novas formas de narrar que nos permita

pensar a Educação como espaço da experiência. O uso que fazemos da linguagem poética e do relato testemunhal, aqui, nos ajudou a pensar essas expressões lingüísticas como formas narrativas no âmbito da educação escolar, através do qual é possível elaborar as experiências provenientes da relação pedagógica.

Até o momento nos ocupamos com o estudo da dificuldade de se pensar a experiência no contexto da educação escolar a partir da separação que a ciência fez entre experiência e experimento, convertendo-a no método de experimentação. Posta essa leitura, nos propomos a pensar a experiência em Educação a partir de uma nova linguagem na qual a poética e o testemunho nos auxiliariam a estranhar o que acontece na escola e, portanto, nos permitiriam experimentar a formação como uma forma de compromisso ético com o nosso tempo de modo que possamos habitá-lo com experiência, sensibilidade e com a busca de novos sentidos para as nossas ações.

CAPÍTULO 1

O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN

1.1. O conceito de Experiência em Walter Benjamin: a tradição compartilhada

A experiência é um tema recorrente em grande parte da História da Filosofia e está presente, sobretudo, no diagnóstico que alguns pensadores contemporâneos têm se dedicado a realizar acerca do empobrecimento da experiência na atualidade. Destacamos em especial os escritos de Walter Benjamin (1994; 2012), Theodor Adorno (1985; 2008), Jeanne Marie Gagnebin (2005; 2006; 2011), Giorgio Agamben (2005), Martin Jay (2009), Maria Rita Khel (2009), Sérgio Paulo Rouanet (1990), Martha D'Angelo (2006), Michel Lowy (2005); dentre outros que tem conferido grande importância a esse tema.

Poderíamos dizer que essa recorrência também se dá na Filosofia da Educação ou História das Ideias Pedagógicas no Ocidente. Nesse caso, o tema da experiência está presente em Platão, Aristóteles, Montaigne, Hume, Locke, Rousseau, Kant, Dilthey, Dewey, Benjamin, Adorno e Arendt, por exemplo. Filósofos contemporâneos como Agamben, Frédéric Gros, Martin Jay e filósofos da educação como os espanhóis Larrosa e Bárcena e os brasileiros Pagni, Kohan e Nadja Hermann, têm abordado de forma explícita esta temática e suas interfaces com a educação. Parece ser razoável reconhecer que esse tema tem se constituído de fato um problema para a nossa contemporaneidade, em que alguns pensadores têm sido enfáticos no diagnóstico acerca do “empobrecimento da experiência”.

O filósofo Walter Benjamin escreveu na década de 1930 dois ensaios, “Experiência e Pobreza” (1933) e “O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov”, nos quais traça um marcante diagnóstico acerca da desmoralização da experiência, produzida pelo avanço da técnica e do capitalismo, que submeteu o homem às novas formas de dominação, as quais o impedem de estabelecer um vínculo de sentido com a tradição. A partir desses ensaios, especialmente “Experiência e Pobreza” (2012), Benjamin diagnostica o declínio da experiência na modernidade entendida enquanto a perda da tradição compartilhada pelos membros de uma comunidade que era transmitida dos mais velhos aos mais jovens por meio de narrativas, histórias e provérbios, a partir dos quais se configura um sentido para a vida.

Este tipo de experiência (*Erfahrung*), ressalta Jay (2009, p. 27), “ativa o vínculo entre memória e a experiência, vínculo no qual subjaz a crença de que a experiência

cumulativa é capaz de produzir um tipo de sabedoria que somente se alcança no final da viagem.” Diante desse argumento, parece interessante indagar: como Benjamin constrói essa noção de experiência (*Erfahrung*)? Ou, então, como essa noção aparece em seus escritos filosóficos? O uso da parábola do vinhateiro tanto em “Experiência e pobreza” (2012) quanto em “O narrador. Considerações sobre a Obra de Nicolai Leskov” (2012), nos ajuda a responder a essas questões.

Na parábola, um pai em seu leito de morte reúne os filhos para segredar-lhes acerca de um tesouro escondido em alguma parte das terras destinadas ao cultivo de videiras. Conscientes do segredo, os filhos, então, põem-se a cavar o solo em busca do tesouro, porém não encontram nada. Na chegada do outono, a vinha deixada como herança pelo pai aos seus filhos se mostra a mais produtiva da região. Os filhos compreendem, então, que na verdade o pai não havia lhes deixado um tesouro expresso no acúmulo de riquezas, posses, ouro ou qualquer outro objeto de valor; mas que havia, sim, lhes transmitido uma experiência valiosa, em que a riqueza e a felicidade são decorrentes do fruto do trabalho.

É interessante observar que a narrativa utilizada por Walter Benjamin, diferente da fábula, por exemplo, não evidencia qualquer caráter moralizante que eventualmente esta história possa assumir, pois não é do interesse do autor tornar evidente qualquer moralidade presente na narrativa. Importa, nesse caso, conforme observa Gagnebin (2006, p. 50), que:

(...) o pai fala do seu leito de morte e é ouvido, que os filhos respondem a uma palavra transmitida nesse limiar, e reconhecem, em seus atos, que algo passa de geração para geração; algo maior que as pequenas experiências individuais particulares (*Erlebnis*).

Gagnebin (2006) nos chama atenção para o propósito de Benjamin ao fazer uso da parábola. Nela, há um efeito, bastante evidente, provocado sobre os seus ouvintes. Esse efeito vincula-se ao gesto de atenção destinado ao pai, no qual os filhos percebem e reconhecem que na história narrada algo é transmitido de geração em geração, que irrompe no espaço e no tempo. Este gesto, então, porta uma experiência na qual é possível compreender e solidificar a vida da comunidade.

Através dessa parábola, o conceito de experiência (*Erfahrung*) formulado por Benjamin ganha força e expressividade a partir da noção de uma tradição

compartilhada¹ que encontra na autoridade e na sabedoria do narrador os meios para a sua partilha. Benjamin (2012, p. 214) justifica que “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores”. Com esse argumento, o autor esclarece que a experiência tem como matéria a vida dos seus narradores que funda a tradição e que, em decorrência dela, toda uma comunidade de homens se orienta pelos seus ensinamentos.

Conforme ressalta Agamben (2005, p. 22-23), “a experiência tem o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto”. Com base nessa autoridade do relato, Benjamin (2012), já nas primeiras linhas de “Experiência e Pobreza”, explicita o que entende por experiência (*Erfahrung*):

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 ainda vai experimentar na própria carne”. Sabia-se também 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. (BENJAMIN, 2012, p. 123).

Essas experiências, observa Benjamin, não tinham como pré-requisito uma estrutura narrativa tão organizada quanto o romance, por exemplo. Bastava a palavra sintética de um idoso para trazer à tona a memória de uma vida inteira no mais simples dos provérbios. Quando não, mesmo o discurso prolixo dos pais aos filhos, por meio de histórias e com a sua eloquência típica, já continha uma aprendizagem que a vida ofertara muito remotamente.

O que importa, nesse caso, é que a experiência (*Erfahrung*) transporta-se na linguagem lendária e extrapola tempos e espaços. Se tomarmos como referência a etimologia da palavra *Erfahrung*, veremos que ela corresponde a essa viagem que conecta diferentes temporalidades e lugares:

Lembremos aqui que a palavra *Erfahrung* vem do radical *fahr* – usado ainda no antigo alemão no seu sentido literal de percorrer,

¹ A tradição compartilhada é um termo usado por Benjamin (2012) para designar o conhecimento que é acumulado pelos membros de uma comunidade, expresso na máxima dos provérbios, fábulas e contos, que permitia significar a experiência do cotidiano, matéria-prima da experiência, e retirar dela uma espécie de ensinamento para a vida. O saber da experiência, portanto, consolidava um legado histórico e cultural no qual as gerações se orientavam para compreender o sentido da vida. O ensinamento oriundo dessa tradição era transmitido via relato oral, por isso essa experiência era compartilhada, pois ela era repassada às gerações por meio da linguagem oral.

de atravessar uma região durante uma viagem. Na fonte da verdadeira transmissão da experiência, na fonte da narração tradicional há, portanto, esta autoridade que não é devido a uma sabedoria particular, mas que circunscreve o mais pobre homem na hora de sua morte. (GAGNEBIN, 2011, p. 58).

E por vincular diferentes tempos e espaços, a experiência (*Erfahrung*) pensada por Benjamin, tem o privilégio de auxiliar na formação (*Bildung*) do indivíduo. Essa formação acontece porque a história narrada no provérbio ou no relato não fica centrada apenas na sua leitura ou na sua escuta, ela é tomada pela comunidade como um exercício de moralidade, isto é, ela abriga um ensinamento moral para ser seguido a vida inteira. Essa aprendizagem se concretiza, portanto, porque não é exclusiva a um único indivíduo, mas é tomada por toda a comunidade. Desse modo, conforme esclarece Gagnebin (2011, p. 57) ela “se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações”. Essa temporalidade, explica a autora, era a “temporalidade das sociedades “artesaniais” (...) em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno”.

Com base nesses argumentos, podemos pensar que a experiência (*Erfahrung*) fora pensada ainda num contexto em que as grandes tecnologias, a revolução no âmbito da indústria, o desenvolvimento do capitalismo, a exploração da força de trabalho, a divisão do trabalho, a manufatura e a grande expansão urbana ainda não eram fenômenos tão expressivos. No contexto em que a experiência acontecia, pressupunha-se a organização de uma comunidade mais arcaica em que o trabalho da agricultura e do artesanato, por exemplo, instituídos numa sociedade pré-capitalista, ainda garantiam o contato direto entre os trabalhadores. Esse contato acontecia pelo ritmo lento do trabalho, calmo e orgânico próprio dessas atividades. A partir desse contato, os homens compartilhavam, então, “memória, palavras e práticas sociais” (GAGNEBIN, 2011, p. 56).

Com o desenvolvimento do capitalismo e das forças de produção, porém, esse trabalho tornou-se mecânico, rápido e especializado. No cenário da fábrica o tempo era cada vez mais escasso e segmentado e não havia intervalo e espaço para a partilha da palavra entre os trabalhadores. Não se podia assimilar, dessa forma, a experiência do trabalho, quanto dirá a experiência comum ao coletivo.

E a *Erfahrung* se sustenta propriamente na experiência do coletivo, isto é, na cultura de uma comunidade. No contexto descrito acima, em que ela se vê barrada pelo trabalho tecnificado, a sua impossibilidade decorre do fato de não haver o contato do

indivíduo com o seu passado histórico coletivo na experiência que ele vive com o seu tempo. Se a *Erfahrung* pode ser interpretada como uma experiência completamente atemporal, na qual ocorre a assimilação de uma experiência sem qualquer recorte temporal, veremos mais à frente que o seu contrário, a *Erlebnis* se concentra no recorte temporal específico em que a vivência se dá no *continuum* do tempo.

A *Erfahrung*, desse modo, é definida por Benjamin (2012) como a sabedoria produzida pela vida que se dá na relação entre o indivíduo, a cultura e a coletividade. Essa sabedoria nunca é fruto apenas do acúmulo de conhecimentos, mas ela resulta também da aprendizagem oriunda da experiência. Essa aprendizagem é transmitida pelo narrador que, por ter acumulado experiências ao longo da vida, tem autoridade para narrá-las. A *Erfahrung*, portanto, é sedimentada na narrativa.

A experiência (*Erfahrung*) denota esses saberes acumulados e verbalizados pelo narrador que relata as suas experiências vividas, os valores construídos a partir delas, os acontecimentos que, de algum modo, o afetaram e lhe permitiram relatar sobre o que viveu, o que aprendeu ou ouviu de outros, as dificuldades ou adversidades, as alegrias ou conquistas, o tempo que passou ou o tempo que demorou a passar; enfim, ele relata as lições aprendidas ao longo da vida e que contribuíram para a sua formação (*Bildung*).

A noção de experiência (*Erfahrung*) presente na parábola do vinhateiro nos permite pensar que essa noção não sobrevive sem o relato, ou seja, sem uma forma de linguagem na qual se permita partilhar a experiência. No caso da narração lendária usada por Benjamin (2012), essa experiência só é compreendida e significada na medida em que o pai a elabora e a verbaliza. Nesse sentido, ela se oferece como aprendizagem para a comunidade no limiar da narração e, obviamente, na condição de que haja ouvintes que estejam atentos e aptos a tomarem a experiência do outro para si, numa espécie de experiência compartilhada que forma e transforma o seu ouvinte.

A narratividade da experiência nos remete aos relatos orais tradicionais em que ainda era possível contar histórias, em que os mais velhos detinham a autoridade e eram reconhecidos pela sabedoria narrada pela palavra. Essa geração tinha algo a contar e gozava, portanto, de credibilidade, por esta razão eram ouvidos. Suas experiências, nesse caso, transformavam a vida dos ouvintes, pois as impactavam. Por meio da assimilação do conselho expresso na palavra, no provérbio ou no conselho desses narradores, outra geração de ouvintes se formava a partir deles.

A experiência (*Erfahrung*), nessa lógica, não pode ser dissociada da linguagem. Se ela é compreendida como uma tradição retomada e transformada, é na palavra do

narrador que existe a possibilidade de sua transmissão. Nessa dimensão, a palavra da experiência se expressa no conselho, na exortação ou nos ensinamentos morais de quem viveu para contar ou ouviu de quem contou, pois somente no relato é que ela assume uma forma de transmissão, independente do tempo ou do espaço em que é narrada.

Para Gagnebin (2006) a experiência (*Erfahrung*) se confirma na continuidade do sentido vivo da tradição compartilhada, fundamentada pela palavra do narrador. Ela pressupõe, então, uma convergência da memória individual com a memória do passado coletivo, no sentido de dar um significado à vida no presente da narração. A autora compreende a experiência (*Erfahrung*) na filosofia de Benjamin:

(...) no sentido forte e substancial do termo, que a filosofia clássica desenvolveu, que repousa sobre a possibilidade de uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, tradição retomada e transformada, em cada geração, na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho. (GAGNEBIN, 2006, p.50).

Se a *Erfahrung* está diretamente ligada às formas tradicionais da narrativa, o fenômeno do seu desaparecimento nos fará pensar a perda da tradição compartilhada como uma perda irrecuperável, na qual ficamos desprovidos do exercício ou da habilidade de narrar, ou mesmo de uma linguagem que nos seja comum a elaboração e a partilha das experiências que afetam, de algum modo, a nossa vida no cotidiano.

Do declínio do relato resultaria a nossa pobreza de experiência na contemporaneidade. No contexto das transformações sociais e econômicas expressas pelo desenvolvimento do capitalismo e das forças de produção, toda a nossa percepção e sensibilidade são moldadas pela necessidade de atendermos instantaneamente aos violentos estímulos e demandas do tempo presente, de modo que toda a nossa atenção e energias são consumidas no esforço em aparar os choques na multidão. Nesse caso, não nos é dado o tempo e a atenção que a experiência (*Erfahrung*) requer e a linguagem para que ela se expresse.

É nessa noção de choque (*Chockerlebnis*) que Benjamin (2012) se propõe a pensar a experiência do nosso tempo identificada com a noção de vivência (*Erlebnis*) inaugurada na modernidade que, ao menos na forma como ela é sentida pelos indivíduos modernos, acaba por travar a nossa capacidade de conferir sentido ao que nos acontece. Esse diagnóstico surge a partir da constatação de Benjamin de que:

Nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência

econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (...). Uma forma completamente nova de miséria recaiu sobre os homens com esse monstruoso desenvolvimento da técnica (...). Aqui, porém, revela-se com toda clareza que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós? (BENJAMIN, 2012, p. 124).

Na perspectiva do autor, a modernidade desmoralizou a experiência e banalizou os conselhos expressos nos provérbios, pois dificilmente há um vínculo entre a tradição e a temporalidade do presente, na qual a experiência pudesse ser expressa na exortação ou no ensinamento, dada por uma geração a outra. Para o autor (2012, p. 128) “ficamos pobres. Abandonamos, uma a uma, todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’ ”.

Para Benjamin (2012), a experiência (*Erlebnis*) própria do tempo presente se manifesta na vivência do cotidiano, experiência esta oriunda do ritmo que impomos à nossa própria vida, em que nossas atividades estão voltadas a responder aos estímulos urgentes demandados pela vida no cotidiano. Assim, a pobreza de experiências não se vincula tão somente a esse diagnóstico, mas se deve também à junção entre natureza e técnica, promovida a partir do desenvolvimento da burguesia e do capitalismo que fez com que houvesse uma profunda rendição do indivíduo à tecnologia. Dessa relação, o indivíduo aprendeu a relacionar-se com a natureza de modo tecnificado, sem qualquer vínculo que pudesse conferir sentido à sua existência. O sentido da vida foi expropriado, dessa forma, por uma espécie de vivência do choque (*Chockerlebnis*).

A *Erlebnis*, esclarece o autor, é uma forma de experiência que surgiu no século XIX aliada à ascensão da burguesia. Esse conceito representa a vivência do indivíduo num espaço temporal definido e muito bem recortado, isto é, desvinculado daquela continuidade e permanência que se exigia a tradição. Trata-se da vivência estritamente particular do indivíduo em que não há uma interação com a coletividade e que, portanto, não pode ser partilhada, pois essa vivência é dada pelo isolamento e pela solidão.

Nessa noção de vivência, não há a incidência de uma palavra ou de qualquer forma de transmissão do que o indivíduo experimenta como vivência, bem como nenhum contato com a tradição que a legitime. Por essa razão, a *Erlebnis* se emancipa da *Erfahrung*, que pressupõe o contato temporal com a tradição e a narração da

experiência. Benjamin faz a diferenciação entre *Erlebnis* e *Erfahrung* argumentando que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”. (BENJAMIN, 2012, p. 38-39).

Nessa ótica, a *Erlebnis* pode ser lida como a experiência vivida e efêmera do cotidiano finito, com curta duração, que tem prazo para começar e terminar. Benjamin critica essa nova modalidade de vivência em razão da dificuldade que o homem moderno tem de elevá-la à condição de experiência verdadeira (*Erfahrung*), dificuldade esta que é superada, conforme veremos ao longo deste e do próximo capítulo, pela atitude poética e moderna de Baudelaire (2007), que consiste na tomada de consciência acerca do empobrecimento da experiência quando tal fenômeno é transformado em objeto de reflexão da lírica poética. Tal dificuldade é sentida, pois a vivência descolada de qualquer tradição e restrita às particularidades do eu individual, não permitiria ao indivíduo reconhecer-se no espaço que habita, na sua relação com o outro, no produto do seu trabalho e nem na sua cultura. Por essa razão, ele se isola e experimenta somente o factual que é da ordem do particular, do solitário.

Não há na vivência (*Erlebnis*), assim, ao menos na forma como ela é sentida no presente, destituída do trabalho de crítica e reflexão, a identificação do indivíduo com a cultura e com o outro de que pressupunha uma comunidade do trabalho, uma comunidade narrativa e, portanto, uma comunidade de experiência. Ao desaparecer essa estrutura coletiva, o indivíduo tem que dar conta de assimilar as transformações que a sua temporalidade imprime sobre as suas percepções, porém isso não acontece. Há aqui a dificuldade de assimilá-las, pois ele não conta mais com as imagens do passado. O que ele percebe como experiência, nesse contexto, é o que ele experimenta nas ruas como uma carga de energia expressa no choque (*Chockerlebnis*).

A *Erlebnis* é compreendida, nessa dimensão, como a vivência do choque (*Chockerlebnis*). Esse choque decorre especialmente das inúmeras transformações do espaço urbano na grande metrópole, que alteraram a percepção do olhar, a relação de alteridade e a forma como as pessoas se comportam em público. Quando Benjamin cita como exemplo as inovações tecnológicas surgidas no século XIX, no ensaio “Sobre Alguns Temas em Baudelaire” (1994), ele esclarece que até o surgimento dos trens e dos bondes, as pessoas ainda não haviam experimentado a sensação de partilhar de um mesmo espaço sem se olharem ou trocarem uma palavra.

O que resultaria dessas relações frias, efêmeras e vazias de sentido é o contato instantâneo sentido pelo choque. Benjamin (1994) ao narrar o cenário da cidade, deixa bastante evidente que o movimento da multidão e o seu ritmo frenético, bem como o tráfego dos carros e de outros meios de transporte, causaram uma grande carga de estímulos nos transeuntes. Para aparar esses estímulos, foi preciso que o consciente entrasse em cena para que o sistema psíquico pudesse se proteger e se preparar para eles. O que é sentido como experiência, nesse caso, é o resultado dessa proteção, o choque:

Quanto maior é a participação do fator choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência. (BENJAMIN, 1994, p. 111).

Para Benjamin (1994), o choque não pode ser pensado como experiência, pois o conceito de *Erfahrung*, como vimos, vincula a experiência individual e coletiva a uma memória coletiva, isto é, a uma capacidade singular de transformar o vivido na experiência do coletivo. O que queremos dizer aqui é que a *Erfahrung* deixa impressões duráveis no inconsciente do indivíduo que são incorporadas pela memória; enquanto que na *Erlebnis*, essas impressões não são incorporadas pelo inconsciente, mas sentidas pelo consciente como traços mnêmicos instantâneos, o que leva Benjamin a considerar que eles são esquecidos rapidamente.

Rouanet (1990) nos explica que a memória e a consciência são sistemas separados e que um estímulo não consegue fazer-se consciente e ao mesmo tempo deixar impressões sobre o indivíduo. Isso significa que “quando uma excitação externa é captada, de forma consciente, pelo sistema percepção-consciência, ela por assim dizer se evapora no ato mesmo da tomada de consciência, sem ser incorporada à memória” (ROUANET, 1990, p. 44).

Por essa lógica, há o empobrecimento de uma experiência centrada na ideia da memória coletiva, pois não há o registro psíquico dessa memória. O consciente do indivíduo, nessa dimensão, prepara-se tão somente para amenizar a ameaça e a incidência do choque. Essa é a expressão máxima da vivência (*Erlebnis*) no contexto da modernidade e ela está presente em todos os domínios da vida privada e coletiva.

Dessa forma, Rouanet (1990) nos ajuda a compreender que na esfera econômica, por exemplo, o choque está presente na produção em série da fábrica, que exige a adaptação do ritmo do trabalho ao ritmo das máquinas. Nele, o trabalhador não tem condições de compreender a totalidade do processo da cadeia produtiva, pois, sua única função nesse cenário é responder aos estímulos da máquina, pois não pode haver qualquer distração. Nesse caso, os movimentos repetitivos impostos ao consciente do trabalhador são sentidos como um choque.

Por outro lado, na esfera pública, o choque se manifesta no cenário urbano no contexto da multidão. Nela, conforme ressalta Benjamin (1994), o indivíduo se compara ao esgrimista que precisa desferir golpes para sobreviver. Esses golpes são os únicos traços de que a memória se lembra, de modo que ao final do dia o que foi vivido como experiência é apenas o choque. Para Rouanet (1990, p. 46) a *Erlebnis*, então, produz uma nova forma de percepção sobre o tempo:

A experiência do choque acaba produzindo um novo tipo de percepção, voltada para o idêntico, uma nova sensibilidade, um novo aparelho sensorial, por assim dizer, concentrado na interceptação do choque, em sua neutralização, em sua elaboração, em contraste com a sensibilidade tradicional, que podia defender-se pela consciência, contra os choques presentes, mas podia também pela memória, evocar as experiências sedimentadas em seu próprio passado e na tradição coletiva.

Essa nova forma de percepção é o que empobrece a experiência (*Erfahrung*) e fundamenta a vivência (*Erlebnis*). Dirá Kehl (2009, p. 160), nessa mesma linha de raciocínio, que a vivência “corresponde ao que, do vivido, produz sensações e reações imediatas, mas não modifica necessariamente o psiquismo”. A vivência, portanto, pode ser pensada pela experiência imediata no contínuo da ação. A vivência pressupõe o uso produtivo da vida em termos de aproveitamento do tempo. Tempo esse medido pelo seu valor monetário.

No registro da *Erlebnis* ficamos impossibilitados de significar o que nos acontece no cotidiano, pois não há uma ruptura necessária que nos possibilite interromper o ritmo da vida no presente. Não haveria espaço para a reflexão reminescente ou o devaneio acerca daquilo que nos acontece. Pelo contrário, a exigência volta-se para a ação e resposta imediata ao estímulo.

Segundo Kehl (2009), podemos pensar o empobrecimento da experiência, nesse contexto, como a “vivência que não pode ser compartilhada, da qual não se tira lição

alguma, excluída do campo humano de produção de sentido”. (2009, p. 166). Se a experiência (*Erfahrung*) produz um saber em decorrência do que é vivido e que assume uma forma de transmissão, a vivência (*Erlebnis*) que não é passível de crítica e reflexão não produz saber nenhum. Afirma Kehl (2009) que a experiência (*Erfahrung*) distancia-se da vivência (*Erlebnis*) justamente por tratar-se de “um saber que pode ser repassado adiante e que enriquece o vivido não apenas para aquele a quem a experiência é transmitida, mas também para aquele que a transmite”. (KEHL, 2009, p. 163). Dessa forma, o indivíduo que não pode experimentar, não pode também sentir-se incluso em uma cultura, em uma tradição.

Na tentativa de suprir a ausência de referências da tradição, Benjamin percebeu o isolamento do indivíduo em sua casa, como uma espécie de proteção contra o mundo exterior. Nesse isolamento, o homem moderno tenta imprimir sua experiência, ou as suas marcas, nos objetos que ele possui. Nessa esfera, segundo Gagnebin (2011, p. 59) “essa interiorização psicológica é acompanhada por uma interiorização especificamente espacial: a arquitetura começa a valorizar, justamente, o “interior”. Essa nova configuração espacial é vista como uma tentativa de conferir, ao espaço particular e íntimo da casa, uma personalidade do seu dono, como uma espécie de legado pessoal.

É por essa razão que vidros e veludos se tornaram acessórios de preferência das residências no século XIX, na tentativa de deixar transparecer e demarcar os rastros do seu dono. Esse refúgio, no entanto, revela uma proteção individual diante de um mundo vazio de tradição e de experiência narrável. Para alimentar a ilusão de se sentir em casa nesse mundo destituído de imagens do passado, o indivíduo tenta deixar rastros para se sentir menos perdido.

Desse isolamento social no contexto burguês, podemos afirmar que a *Erfahrung* não acontece. A experiência (*Erfahrung*) com a tradição que ativa o sentimento de vínculo que o indivíduo possui com a comunidade vê-se interdita, visto que o que predomina é a vivência (*Erlebnis*), que não permite que a vida seja apreendida por ele, pois ela não se vincula em nenhum aspecto a um passado histórico.

Diante desse diagnóstico interroga Benjamin (2012, p. 123):

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio

oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?

Diante do exposto, chegamos agora a um impasse sobre o qual seria interessante nos perguntarmos: Como seria possível experimentarmos em tempos em que a única experiência sentida é a *Erlebnis*? Benjamin parece responder a esse problema e solucioná-lo de modo curioso. Na perspectiva da tradição, talvez o autor concentrasse suas energias a argumentar que, de fato, só haveria experiência verdadeira, forte e substancial, na tradição compartilhada, bem fundamentada na narrativa e intercambiável pela voz do emissor narrador. Quando os tempos mudam, e isso o próprio Benjamin reconhece, a experiência tradicional não sobrevive mais mediante a narrativa e a partilha oral do relato.

Benjamin argumenta em “O Narrador” e “Experiência e Pobreza” que a experiência já não é algo que nos seja dado a fazer e que uma volta a tradição também já não é mais possível, pois a experiência se perdeu. A experiência entendida como *Erfahrung*, portanto, perdeu sua expressão, sua força e sua dizibilidade. Agamben (2005), da mesma forma, esclarece que não precisaríamos mais de uma catástrofe para diagnosticar o fim da experiência, “a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente”. (AGAMBEN, 2005, p.21).

A partir do diagnóstico que realizamos até aqui parece que a possibilidade de experimentação na nossa atualidade nos move a experimentarmos com pouco, a partir da precariedade do cotidiano. Desse modo, a experiência se daria através de uma luta de resgate da tradição oral ou precisaríamos esgrimir como Baudelaire, numa atitude heróica e moderna de reconhecer, a partir da vivência empobrecida, uma possibilidade de experimentação? Assim como Mitrovitch (2011), acreditamos que a segunda alternativa parece ser a mais coerente na perspectiva da nossa modernidade, do pensamento de Benjamin e da poesia de Baudelaire.

Obviamente a vivência, ao menos nos termos como ela é sentida no contexto social moderno, não seria por si só responsável pela resistência, pela crítica e pela busca de uma brecha para experimentar. O desafio existente numa experiência concebida através da vivência parece ser o de que ao mesmo tempo em que ela constitui o pano de fundo para a nossa percepção sobre a realidade, seria preciso retirar dela algum sentido possível, isto é, retirar da experiência puramente individualizada algum conhecimento coletivo. A crítica de Benjamin sobre a experiência inaugurada no contexto da modernidade (*Erlebnis*) não significa que o autor não veja nela uma possibilidade de

experiência. Pelo contrário, parece-nos que somente a partir dela é possível fazê-la. Sua crítica reside, na verdade, na impossibilidade do indivíduo moderno encontrar sentido naquilo que ele vive apressadamente, de operar a crítica e a conscientização sobre o que percebe como vivência.

A exigência colocada à *Erlebnis*, nessa esfera, parece ser a de encontrarmos formas de, conforme justifica Franco (2003), a partir do aceleração de todas as nossas atividades cotidianas e sociais, compreender tudo aquilo que está envolto no que somos forçados a viver ou a fazer, pois no gesto automático de nossas atividades a impossibilidade de experimentar parece residir na nossa incapacidade de encontrar o sentido do que fazemos, do que vivemos, do que percebemos e sentimos, talvez porque a norma da modernidade seja mesmo essa, de que não nos é dado tempo para fazer, viver, perceber, sentir e experimentar.

Experimentar a partir da *Erlebnis* tem a ver, segundo Franco (2003), com a possibilidade de estabelecermos nexos entre os diferentes níveis de nossa existência ou de nossas ações. Isso significa pensar que, embora a experiência da modernidade seja dada pela vivência do choque, precisaríamos romper com esse choque através de um gesto expressivo capaz de traduzi-lo ou elaborá-lo no momento da sua percepção. Essa ruptura pressupõe a conscientização do choque, trabalho este executado pela alegoria baudelairiana e pelo pensamento benjaminiano, por exemplo. Se a vivência é dada pela proteção contra os inúmeros estímulos que nos afetam no dia a dia e se as nossas impressões não são incorporadas à experiência devidamente em razão dessa proteção; parece que a nossa impossibilidade de experimentar está vinculada mesmo à impossibilidade de tornar esses estímulos e choques conscientes, ou seja, assimilá-los e “apropriar deles na forma de conhecimento acumulado, como ocorre na experiência” (FRANCO, 2003, p. 165).

Na ótica de Mitrovitch (2011), elaborar a experiência na nossa temporalidade vincula-se à valorização do presente através de uma indagação sobre a função do cotidiano na nossa maneira de experimentar. Esse parece ser o caminho traçado pelo próprio Benjamin cujo objetivo era pensar um conceito de experiência que, de alguma forma, se vinculasse à perspectiva do novo já que as pessoas já haviam aderido a ele. Por essa razão, ressalta Mitrovitch (2011, p. 79) “a experiência não exclui a vivência, mas a pressupõe e a ultrapassa. É pela modernidade compreendida como “catástrofe em permanência” que a possibilidade de experiência se faz ouvir”. Diante desses argumentos, se confirma a nossa hipótese de que a vivência é condição essencial para a

experiência no presente. Porém, cabe ressaltar que ela seria um ponto de partida cujo ponto de chegada seria a reconstrução do seu sentido. Nessa medida, a experiência não se separa completamente da vivência, mas, ao ultrapassá-la, se emancipa dela e nos dá condições de reconstruí-la.

Kehl (2009) parece confirmar isso. Segundo a autora, a vivência só adquire o estatuto da experiência quando se extrai um sentido e um conhecimento dessa vivência a partir de sua partilha com alguém. O que parece caracterizar a vivência empobrecida, na verdade, é a experiência individual e solitária de quem não tem nada a dizer para o outro, ou seja, a impossibilidade de transmitir o saber que decorre da experiência vivida. A experiência individual e solitária é criticada por Benjamin por não abrigar nenhum conhecimento de vida que dê sentido à experiência da coletividade, por romper uma cadeia de transmissão na qual o isolamento se torna norma.

Essa experiência parece estar fundada nos destroços, nas ruínas e nos lixos que compõe o cotidiano cuja experimentação é viabilizada pela reconstrução dos sentidos desses mesmos objetos. Aqui a experiência do nosso tempo estaria estreitamente relacionada à filosofia da História de Benjamin pensada por nós no terceiro capítulo desta dissertação. Adiantando-nos um pouco, é importante considerar aqui que toda a proposta histórica de Benjamin e poética de Baudelaire consistem em promover um movimento dialético no qual “o passado não é mais o ponto fixo em torno do qual gira o presente; é o presente que se imobiliza, por um instante, atraindo o passado para gravitar em torno de si” (MITROVITCH, 2011, p. 75). Isso significa pensar que a atitude necessária à vivência é justamente elevá-la à condição de experiência a partir de uma chama, um traço que seja de tradição, ou seja, seria preciso mergulhar na individualidade da experiência singular do indivíduo moderno, a *Erlebnis*, e elevá-la à tradição, ao coletivo, portanto, à *Erfahrung*, torná-la dizível e partilhável.

Experimentar a partir da vivência tem a ver com a atitude de tomar a nudez do contemporâneo nas mãos, possibilidade esta que se traduz na atitude altamente consciente e crítica da realidade. Esse é o caminho proposto, pois quando Benjamin argumenta que a experiência está perdida sua concretude se dá em razão da total fidelidade do homem moderno ao século moderno, que o saudou “alegre e risonhamente”. (BENJAMIN, 2012, p. 125). Em face dessa fidelidade, o autor exige de nós um compromisso com a nossa atualidade empobrecida, compromisso este expresso na construção de um tempo em que seja possível compreendermos que a tradição do passado não pode ser eternizada no presente, numa repetição vazia e sem fim, e que o

futuro, por sua vez, não constitui a esperança do que sempre virá a ser e que se distancia de nós cada vez mais.

A atitude de Benjamin de pensar a experiência a partir do novo relaciona-se, nessa lógica, com a valorização desse presente fundado na vivência cuja transformação da realidade é possibilitada por um indivíduo moderno que sabe reconhecer e confessar sua pobreza de experiências, que está impelido a “partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco – a partir de uma tábula rasa”. (BENJAMIN, 2012, 125). Trata-se de um compromisso cujo fim é expresso na indagação acerca de tudo aquilo que estamos construindo para as gerações posteriores.

Valorizar esse presente significa para nós reconhecer a importância do cotidiano e da sua precariedade na experimentação do nosso presente. Essa importância se dá à medida que o palco, em que toda a experiência formulada por Benjamin acontece, é o próprio cenário da nossa realidade tão efêmera e mutável da modernidade. Aqui não podemos negar que a experiência da nossa realidade só é possível a partir da vivência do nosso tempo, cujos fragmentos, teias, mosaicos e labirintos que a compõem ofertam inúmeras possibilidades de significação das experiências que incidem sobre a nossa percepção sobre o tempo. Essas experiências têm como ponto de partida, portanto, a pobreza. A experiência da pobreza, segundo Mitrovitch (2011, p. 76) “é aquela da incompletude, do desassossego, da perdição. Não há sujeito na dialética dessa ruína, há, em contrapartida, o “sobrevivente” que vive o cotidiano, vive o inefável, vive o transe de pensar o destino de sua história individual, na rememoração coletiva”.

A experiência da pobreza, portanto a experiência da vivência (*Erlebnis*), está centrada na ideia mesma de extrair daquilo que é pouco, que é pobre, imperceptível, por vezes desprezado; um chamado que nos impele à luta de construção da vida e de seu significado. Para Bolle (2000), essa significação e construção de novos sentidos para a vida na atualidade foi feita por Baudelaire cuja poética constitui matéria de crítica e explicitação do real.

Nesse sentido, experimentar a partir dos cacos da vivência trata-se de um exercício de elaboração do trauma ou do choque possibilitado pela atitude de modernidade e pelo heroísmo poético. Esse exercício aparece na poesia de Baudelaire de modo alegórico e ganha amplitude na escrita de Benjamin. Na poesia de Baudelaire o tema da vivência é tomado nas *Correspondances* como uma espécie de crítica ao nosso tempo esvaziado de memória, tradição e narração. Baudelaire parece retirar das imagens-tipo da sociedade, o dândi, o trapeiro, o flâneur, as prostitutas, os mendigos, os

viciados, enfim; modelos para experimentar a partir daquilo que é frágil, marginalizado, incompreendido e repugnado pela sociedade. Ele faz isso através da narrativa poética de explicitação e conscientização daquilo que escapa da norma socialmente vigente. Baudelaire, portanto, mergulha na pobreza da experiência parisiense, por exemplo, para narrar um novo modo de fazer experiência a partir dessa vivência empobrecida.

O poeta executa essa ação mediante um heroísmo típico de quem parece resgatar do cenário de extinção da experiência alguma experiência possível. Faz isso também através do que chamaremos aqui de uma atitude de modernidade. A atitude heróica e de modernidade baudelairiana consiste, segundo Mitrovitch (2011, p. 82) em compreender a modernidade como uma catástrofe em permanência. Isso significa dizer que “Baudelaire faz da perda e da destruição da tradição a possibilidade mesma da experiência moderna”. Se o desafio presente pensado por Benjamin é justamente tomar o contemporâneo na sua nudez, como se fosse um recém-nascido nas fraldas sujas da época, esse parece ser o desafio assumido também por Baudelaire.

Nessa ótica, tomar a nudez da época moderna nas mãos equivale a tomar como objeto de reflexão a verdade da vivência, do choque e a perda da experiência como uma experiência irrecuperável e encontrar nessa atitude reflexiva um potencial de reconstrução da experiência contemporânea. A partir desse gesto, não podemos ignorar que há um entrelaçamento bastante evidente entre experiência (*Erfahrung*), vivência (*Erlebnis*) e choque (*Chock*), pois toda condição de recriar a experiência pressupõe fazê-lo através da vivência e do choque, já que eles são a matéria da reflexão:

Ou seja, a vivência (*Erlebnis*) deve ser compreendida em sua relação paradoxal com os conceitos de experiência (*Erfahrung*) e choque (em seu duplo sentido de *Chockerlebnis* e *Chockerfahrung*). Mantendo entre si uma constelação dialética – de tal sorte que um conceito não exclui o outro –, é justamente da tensão entre esses três conceitos que se desdobra o potencial crítico da consciência das perdas e ausências tantas vezes sentidas no centro da vida histórica contemporânea. Emancipar-se em relação às vivências significa associar a capacidade de fruição que é inerente à sua capacidade crítica; afinal, apenas a vivência (...) pode refletir sobre a “estrutura choquiforme” da realidade. (MITROVICH, 2011, p. 83).

De acordo com essa afirmação, o impasse entre experiência e vivência parece ganhar formas mais explícitas e vai se resolvendo à medida que compreendemos que não podemos experimentar na nossa temporalidade se deixarmos de lado a expressividade da vivência como matéria de experimentação. É a vivência em toda a sua

pobreza que revelará, portanto, a possibilidade mesma da experiência do nosso tempo. Na poesia de Baudelaire, por exemplo, a pobreza da experiência é revelada não só com as personagens que compõem a sociedade da época, mas, sobretudo, a partir de um cenário típico cujos espaços empobrecidos habitados pela multidão constituem a única fonte de experiência no sentido forte da *Erfahrung*.

A *Erfahrung* parece existir no cenário da vivência, nessa lógica, quando o eu lírico de Baudelaire e o indivíduo moderno conseguem extrair da realidade o seu sentido para a vida. Esse sentido é construído, segundo Mitrovitch (2011), pela afirmação da realidade, pela conscientização de sua historicidade e pela postura de assumir a esgrima como uma luta contra a precariedade da experiência; possibilitado pela nossa capacidade de construir imagens ou alegorias do real:

A *Erfahrung* pode encontrar seu lugar no panorama desolado da pobreza de experiências nas sociedades moderna e contemporânea, no momento em que somos capazes de construir *imagens* – são as alegorias – e, assim, oferecer um significado à nossa própria pobreza de experiências presente. (MITROVICH, 2011, p. 83).

As alegorias baudelairianas são, nessa esfera, um ponto de referência na construção de sentidos e na construção da nossa identidade. Tais qualidades são atribuídas às imagens poéticas, pois elas são múltiplas, transitórias, se renovam e transformam tudo à sua volta. Por essa razão, a alegoria consegue negar a identidade do indivíduo e faz dela “uma identidade cambiante e imprevisível” (MITROVITCH, 2011, p. 90). Isso quer dizer que através da imagem do presente o indivíduo pode questionar a si próprio e sua realidade, fundando sentidos sempre renovados para si e sobre aquilo que o circunda. A experiência acontece, por essa via, através da conscientização de si e da sua condição num cenário fragmentado repleto de pobreza. Nas palavras de Mitrovitch (2011, p. 91) “trata-se, pois, de uma experiência que não encerra o *eu* em uma identidade racional e estável, porém subverte justamente suas hierarquias lógico-racionais”.

Pensar a experiência do nosso tempo (*Erlebnis*), portanto, tem a ver com a atitude moderna de fundar uma nova consciência temporal sobre o nosso tempo de modo que possamos tomar toda a expressão da vivência do choque empobrecida como objeto de reflexão e transformar essa experiência individual numa história possível, história narrável e intercambiável para as gerações posteriores a nós. Trata-se de um desafio se considerarmos que o fenômeno do empobrecimento da experiência está

vinculado à separação existente entre a experiência individual e a experiência coletiva. Porém, esse é um desafio necessário e urgente para pensarmos numa possibilidade de experimentar ou reconstruir uma experiência que nos dê condições de elevar os fragmentos ou as ruínas de uma vivência individual à experiência coletiva, onde “o indivíduo alienado de si mesmo possa “acordar” no corpo coletivo e não como indivíduo singular”. (MITROVITCH, 2011, p. 127).

Conforme dito anteriormente, esse desafio é assumido por Baudelaire na singularidade de uma poética que se propõe moderna e heróica. Por ser um tema mais amplo e que exige atenção maior, desdobraremos essa discussão no próximo capítulo cujo intuito é justamente não ficarmos desamparados na dialética existente entre as possibilidades de experimentar a partir da tradição, portanto da *Erfahrung*, ou da vivência, *Erlebnis*. Nosso objetivo é demonstrar que a experiência na modernidade não estaria mais abrigada na *Erfahrung*, mas que a vivência (*Erlebnis*) nos oferta uma gama de possibilidades de concretude da reflexão, da crítica, do julgamento, do aprimoramento da percepção e da conscientização das experiências traumáticas que nos impedem de atribuir sentido àquilo que percebemos como choque, que, portanto, nos permitiria elevar ao conhecimento da experiência os estímulos que nos empobrecem. Experimentar a partir da vivência se relacionará no próximo capítulo a uma atitude heróica poética e uma atitude de modernidade cujo desafio é iluminar o presente com as esperanças de uma experiência que se faça presente entre nós, onde a tradição da *Erfahrung* consiga soar na nossa temporalidade de modo novo.

O uso que Benjamin faz de Baudelaire, cabe ressaltar, é oriundo da análise bastante aguçada da modernidade realizada nas “Flores do Mal” (2007), cujas formas de vida na Paris do século XIX constitui tema central na obra do poeta. Embora não seja nosso intuito tratar desse tema no final desse capítulo, cabe ressaltar que esta leitura de Benjamin está pautada na observação e na crítica radicais a uma temporalidade cujas transformações sociais, econômicas e políticas alteraram radicalmente a fisionomia do espaço urbano e dos modos de se habitar o tempo.

A partir dessa noção de choque, portanto, pensada por Baudelaire, Benjamin amplia a sua leitura da modernidade no sentido de reconhecer que é preciso tomá-la como alvo de reflexão e reinventar a experiência de nosso tempo por meio da própria reflexão sobre a *Erlebnis*. Benjamin também se propõe a pensar os reflexos desse empobrecimento da experiência sobre a subjetividade dos indivíduos, conforme veremos adiante.

Essa experiência do choque será dimensionada a partir de Baudelaire e da figura do flâneur. A flânerie pressupõe o movimento na multidão, portanto, a experiência direta com ela, ao mesmo tempo em que ela se constitui como um movimento também contrário, de afastamento dela. Benjamin argumenta que o flâneur possui um movimento dialético onde há, “por um lado, o homem que se sente olhado por tudo e por todos, simplesmente o suspeito; por outro, o totalmente insondável, o escondido”. (BENJAMIN, 1994, p.190).

Nesse sentido, aproximaremos o diagnóstico acerca do empobrecimento da experiência à leitura que Walter Benjamin e Baudelaire fizeram da modernidade a partir da análise do progresso e de seus efeitos sobre a vida no século XIX, cuja ação do flâneur já denunciava o declínio da experiência dos indivíduos nas grandes metrópoles. Fazemos isso, num primeiro momento, contextualizando brevemente a leitura de Benjamin sobre Baudelaire no que compete à modernidade, para em seguida analisarmos a figura do flâneur como uma espécie de crítica à subsunção dos indivíduos às demandas do nosso tempo. O flâneur, como sujeito da experiência, é representado, nessa dimensão, para pensarmos o nosso tempo na contramão do progresso e da evolução do tempo irrefreáveis, em que tudo parece possível e permitido.

2.1 A Modernidade e a experiência da flânerie no século XIX

Nos ensaios “O Flâneur” (1994), “Sobre Alguns Temas em Baudelaire” (1994) e “Parque Central” (1994), Walter Benjamin faz uma análise acerca da modernidade e do progresso, segundo a qual a nossa incapacidade para realizar experiência teria sido um fenômeno decorrente da vida na modernidade que sofreu várias transformações no âmbito social, econômico e cultural, com forte impacto nos centros urbanos.

Já na época era possível notar que as demandas do tempo impossibilitavam o sujeito de elaborar e narrar os acontecimentos da vida e os eventos que davam unidade a ela. Esse diagnóstico está presente, sobretudo, em “Sobre Alguns Temas em Baudelaire” e “O Flâneur” (1994), em que a leitura da poesia de Baudelaire e a imagem do flâneur são usadas para se pensar no esforço do homem moderno em colocar-se entre o tempo e as suas exigências e a experiência decorrente dessa temporalidade. A leitura de Benjamin sobre a crítica à modernidade de Baudelaire e a experiência do flâneur nos ajudam a pensar a atividade poética e a flânerie como experiências de contrachoque, isto é, como atitude moderna de tornar a vivência consciente e retirar dela uma experiência possível.

Nessa esfera, podemos afirmar que o que motivou a leitura de Benjamin sobre Baudelaire foi a lírica do poeta como uma crítica à modernidade e a imagem da multidão nos grandes centros urbanos e a experiência dela decorrente, que conforme assinala Rouanet (1990, p. 52), está marcada pelo “empobrecimento da experiência o esvaziamento da memória e a reificação da vida cotidiana.”

Conforme justifica Benjamin (1994, p. 113), “é a multidão fantasma das palavras, dos fragmentos, dos inícios de versos com que o poeta, nas ruas abandonadas, trava o combate pela prosa poética”. Parece justo observar que essa multidão não exercia, em Baudelaire, o mesmo fascínio do Homem da Multidão interpretado por Poe, por exemplo, também no contexto das transformações de Londres do século XIX, conforme veremos ao longo do capítulo. Baudelaire, por outro lado, analisa o grande contingente de pessoas que invade os centros urbanos, mas não faz isso em vão:

Na atitude de quem sente prazer assim, deixava que o espetáculo da multidão agisse sobre ele. Contudo, o fascínio mais profundo desse espetáculo consistia em não desviá-lo, apesar da ebbriedade

em que o colocava, da terrível realidade social. Ele se mantinha consciente, mas da maneira pela qual os inebriados “ainda” permanecem conscientes das circunstâncias reais. Por isso é que, em Baudelaire, a cidade grande quase nunca alcança expressão na descrição direta de seus habitantes. (BENJAMIN, 1994, p. 55).

Conforme ilustra Benjamin (1994), embora o objeto de sua poética fosse a multidão, Baudelaire não perde tempo em descrevê-la. Essa descrição aparece mais em Poe do que propriamente no poeta. O que o assolava, na verdade, era o contexto social que imprimiu novas formas de vida ou novas formas como as pessoas sentiam a experiência do tempo, em pleno progresso. O próprio Baudelaire, talvez, “teria sido o primeiro a falar de Paris como um condenado à existência cotidiana na capital” (BENJAMIN, 1994, p. 51). Isso significa reconhecer que Baudelaire tinha consciência das transformações sociais, políticas e econômicas de seu tempo e estabeleceu com elas uma relação de aproximação, como objeto de reflexão e crítica, mas também de distância a fim de denunciar a experiência do choque que assolou a memória e a experiência tradicional.

O contexto de que fala Baudelaire é o do desenvolvimento do capitalismo, da indústria, das tecnologias, das forças de produção, da divisão do trabalho; enfim do progresso da modernidade. Para o poeta, o desenvolvimento, especialmente econômico e social, alterou a fisiologia dos espaços urbanos, das pessoas e mesmo dos modos de vida em sociedade a partir dos processos de industrialização, urbanização e da presença da multidão no cenário urbano. A sua poética, portanto, é como se fosse um movimento do olhar sobre o panorama da cidade.

Poderíamos dizer, então, que o primeiro aspecto que chama atenção e se torna objeto de sua lírica foi a transformação da fisionomia do espaço urbano. À época, percebera o poeta que a cidade fora inundada por galerias, ruas luxuosas, grandes centros comerciais, lojas de todos os tipos; e que esses espaços se converteram numa espécie de moradia para a população, pois para ela tudo era novo e tudo causava euforia e fascinação. Para Baudelaire isso não passou despercebido:

Desde o vendedor ambulante do bulevar até o elegante no foyer da ópera, não havia nenhuma figura da vida parisiense que o “fisiólogo” não tivesse retratado (...). Tudo passava em desfile... dias de festa e dias de luto, trabalho e lazer, costumes matrimoniais e hábitos celibatários, família, casa, filhos, escola, sociedade, teatro, tipos, profissões. (BENJAMIN, 1994, p. 34).

Mais que transformações no espaço urbano, Baudelaire analisou bastante intensamente o mesmo aspecto que levou Benjamin a encantar-se por sua poesia, a fisiologia da vida das pessoas. Podemos afirmar, então, que o que fascinou o poeta no século XIX fora o mesmo objeto de fascinação de Walter Benjamin um século depois: a experiência inaugurada com o progresso, expressa na *Erlebnis*, e o que as pessoas tiveram que sacrificar para acompanhar os feitos da civilização.

Nesse sentido, Baudelaire faz uma leitura da “massificação dos indivíduos por meio do acaso de seus interesses privados”. (BENJAMIN, 1994, p. 58). Com isso, ele observou características típicas da personalidade das pessoas que compunham a multidão, as quais, vale ressaltar, se expressam no isolamento, na indiferença e na pressa.

O isolamento é reconhecido como traço da personalidade do indivíduo moderno, porque parece haver, tanto na filosofia de Benjamin quanto na poética de Baudelaire, o reconhecimento de que, assim como as tecnologias foram se inovando, as pessoas acompanharam esse movimento de inovação, aliando-se à própria técnica. Benjamin, em dado momento, analisa o isolamento individual como fruto da transformação tecnológica, por exemplo, nos meios de transporte:

Eis algo característico da sociologia da cidade grande. As relações recíprocas dos seres humanos nas cidades se distinguem por uma notória preponderância da atividade visual sobre a auditiva. Suas causas principais são os meios públicos de transporte. Antes do desenvolvimento do ônibus, dos trens, dos bondes no século XIX, as pessoas não conheciam a situação de terem de se olhar reciprocamente por minutos, ou mesmo por horas a fio, sem dirigir a palavra umas às outras. (BENJAMIN, 1994, p. 36)

Nessa descrição, Benjamin parece pensar a vida parisiense, como fizera Baudelaire, a partir de uma espécie de fantasmagoria em que as pessoas habitam os espaços urbanos, ao mesmo tempo em que não são habitadas por eles. Através do isolamento ou da preservação do espaço de cada um, é como se a multidão não fosse nada, porque ela mesma está vazia de experiências comunicáveis. O esforço de cada um, nesse caso, é conservar o seu espaço no ônibus, no trem, no bonde, no espaço da calçada, no bulevar; enfim, as experiências de contato desaparecem do mesmo modo que uma transformação tecnológica faz desaparecer outra já ultrapassada.

Aliado ao isolamento das pessoas na Paris do século XIX, Baudelaire e Benjamin criticam igualmente a indiferença da humanidade transposta, por exemplo, no

modo como as pessoas se permitem habitar suas casas e mesmo os espaços de socialização. Nesse aspecto, Benjamin (1994, p. 43-44) argumenta que a moradia “se torna uma espécie de cápsula. Concebe-a como um estojo do ser humano e nela o acomoda com todos os seus pertences, preservando, assim, os seus vestígios, como a natureza preserva no granito uma fauna extinta”.

No intuito de preservar a individualidade de cada um, determinados artífices arquitetônicos nunca estiveram tão na moda. As casas, à época, já não refletiam mais o estilo simples de uma vida simples, ainda não modernizada. O contexto da época exigia, então, novos padrões de moradia. Benjamin ressalta que materiais como veludo, vidros, mármore e toda espécie de utensílios que pudessem denotar luxo, inovação e transparência, nunca foram tão utilizados pela população. Embora essas descrições pareçam pouco importantes, é interessante abordá-las aqui no sentido de compreendermos o contexto social que transformou a vida e a experiência dos indivíduos na modernidade.

Parece ficar evidente nestas descrições feitas por Benjamin (1994), a indiferença e a perda do tato entre as pessoas. A experiência inaugurada nessas relações é uma experiência da apatia e da frieza, nunca da atenção e do contato por meio da palavra. Esse diagnóstico é assim expresso por Benjamin (1994, p. 46) que justifica:

De um lado, o homem privado; senta-se na sacada como num balcão nobre; se quer correr os olhos pela feira, tem à disposição um binóculo de teatro. Do outro, o consumidor, o anônimo, que entra num café e que logo, atraído pelo magneto da massa que o unge incessantemente, tornará a sair. De um lado, toda a espécie de pequenas estampas do gênero, que, reunidas, formam um álbum de gravuras coloridas; do outro, um esboço que seria capaz de inspirar um grande gravador: uma multidão a perder de vista, onde ninguém é para o outro nem totalmente nítido nem totalmente opaco.

Diante das transformações da época e do contexto de grandes mudanças, Baudelaire mantém “uma posição não conformista” com relação à vida parisiense do século XIX (BENJAMIN, 1994, p. 20). O que move sua poética é a desconfiança em relação ao tempo do progresso em que a modernidade cria promessas de desenvolvimento, evolução, democracia e liberdade para a humanidade. Através de sua poética, então, ele empreende esforços para ser um contemporâneo do seu tempo, ao mesmo tempo em que o toma na nudeza de uma crítica que pretende compreender e dar sentido às fissuras da realidade de sua época.

O que levou, portanto, Benjamin a se apaixonar pela crítica da fisionomia da cidade grande feita por Baudelaire? Talvez a mesma modernidade pensada pelo poeta no século XIX, mas com vistas a um contexto social repleto de mudanças ainda mais contundentes no século posterior. Parece-nos que todo o esforço de Baudelaire reside na ideia de que, apesar das grandes inovações tecnológicas terem visado facilitar a vida moderna, o poeta parece reivindicar uma vida em que é preciso contentar-se com pouco, em que é preciso se reinventar e começar de novo num mundo repleto de transformações e pobreza. Ele faz isso reconhecendo que, se a experiência da tradição estava empobrecida no contexto social de que fez parte, era preciso então reinventar a vida a partir de uma pobreza interna e externa, própria do tempo da modernidade, ou seja, tomarmos como ponto de partida a vivência.

Para tanto, “Baudelaire conformou sua imagem de artista a uma imagem de herói” (BENJAMIN, 1994, p. 67). Sua atitude heróica consiste, como bem ilustra a metáfora do esgrimista, em esgrimir, com seu lápis ou sua pena, as imagens da modernidade que o permitiam elaborar as experiências de sua temporalidade. Trata-se de um esforço heróico, pois ele luta contra algo que já está perdido, a experiência tradicional. O que restaria, então, ao poeta? Talvez uma luta que se convertesse numa espécie de contrachoque, pois Baudelaire emancipou-se das vivências em sua poesia inserindo “a experiência do choque no âmago de seu trabalho artístico” (BENJAMIN, 1994, p. 111). Por essa razão, é necessário observar, o poeta da *Recherche* não pretende recuperar a *Erfahrung*, mas dar à vivência um caráter de experiência possível.

Para D’Angelo (2006, p. 55), “a desarticulação das relações espaço-temporais intrínseca à modernidade, encontra na lírica de Baudelaire uma forma de resistência”. Essa afirmação nos ajuda a compreender a poesia de Baudelaire como uma forma de resistência à vivência do choque. Baudelaire faz isso construindo uma espécie de poesia de contrachoque. Essa poesia é marcada pelo esforço de delimitar, por exemplo, a diferença como forma de rejeitar a massificação dos indivíduos.

Não é aleatoriamente que Baudelaire cria personagens, como o dândi, o trapeiro e, especialmente o flâneur, conforme veremos ainda nesse capítulo, como mecanismo de crítica às personagens-tipo da multidão, com todas as suas indumentárias, comportamentos, costumes e gestos próprios de quem precisa acompanhar o ritmo do progresso. O contrachoque está presente nas suas personagens a partir de um movimento de ruptura do passo apressado da multidão ou então mediante a crítica das transformações econômicas e sociais impostas à vida. Baudelaire faz uso da flânerie,

para forçar um modo de experimentar a partir de atividades que caracterizavam o oposto da vida moderna. Essas atividades exigiam a ruptura da atividade mecanizada do trabalho e o usufruto do tempo livre; a crítica aos valores burgueses instaurados na época; e o uso do tempo livre para vagar e observar a multidão. O meio encontrado por Baudelaire para contrapor-se ao choque foi o mergulho de sua poesia na multidão, isto é, na vivência dessa massa de pessoas:

O sentimento de Baudelaire em relação à multidão está ligado também ao reconhecimento de que só o mergulho na multidão permite ao poeta tornar-se moderno. Para poder gozar do incomparável privilégio de entrar na pessoa de um outro ou para experimentar a misteriosa embriaguez de uma comunhão universal, é preciso que o poeta deixe a sua torre de marfim e se misture com as pessoas comuns. (D'ANGELO, 2006, p. 64).

A experiência de contrachoque da poesia de Baudelaire permite ao poeta refletir e criticar as características próprias do tempo e do espaço da modernidade. Suas alegorias são extraídas, assim, da vivência da sociedade burguesa em pleno século XIX. O que parece ser um tanto heróico e moderno na sua poesia, então, é a capacidade única e singular de tomar a vivência como ponto de partida e, em certa medida, emancipar-se dela ao elevá-la à condição de experiência pelo trabalho de crítica e conscientização. Por essa razão, sua lírica é transpassada por personagens que matam o tempo, ao contrário, por exemplo, da norma capitalista da época em que o slogan principal era de que “o tempo é dinheiro” (D'ANGELO, 2006).

Essa foi a maneira que Baudelaire encontrou para não sucumbir ao choque. D'Angelo (2006, p. 68) argumenta que “a ausência de hábitos, horários e rotinas, a preferência pela noite, a atração pelos lugares públicos e bares, a mudança freqüente de domicílio, típicas da vida boêmia, representam uma inversão completa do modelo de vida burguês”. Por essa razão esses costumes são tão presentes na poética de Baudelaire, pois através deles o poeta encontra caminho para expor a exploração do trabalho, as normas socialmente impostas e a vida mecânica em evidência. E ele o faz com a rebeldia de quem reconhece que a experiência não coaduna com o choque e nem com a sensibilidade instaurada com a modernidade, sensibilidade esta demarcada pelo próprio esforço de sobreviver ao choque.

Todo o esforço de Baudelaire, no seu processo de esgrima, portanto, está centrado numa espécie de resistência ao choque. Ele se contrapõe à multidão como, um dia, o flâneur também se contrapôs. O objetivo de sua poesia torna-se o objeto para as

análises benjaminianas sobre a pobreza da experiência, pois é isso que Baudelaire faz, toma o empobrecimento da experiência como alvo de sua reflexão. E faz isso através de fragmentos, pequenos e poucos fragmentos. Porém, “o fragmento é visto, neste caso, como miniatura do mundo e representação do espírito de uma época”. (D’ANGELO, 2006, p. 75). Com o pouco, portanto, Baudelaire dá novo caráter à vivência fragmentada.

Suas *correspondances* eleva o choque inerente da vivência à experiência verdadeira (*Erfahrung*), pois são modos de lembrar, com nostalgia e melancolia, o passado que o homem moderno relegou ao esquecimento. Sua poesia, então, é uma espécie de reminiscência de uma tradição de que o poeta se recorda com precisão. Baudelaire reconhece que esse esforço é talvez mínimo para pensar a reabilitação da experiência no contexto da modernidade. Se “não há nenhum consolo para quem não pode mais fazer qualquer experiência (BENJAMIN, 1994, p. 135), então devemos considerar que Baudelaire esgrima com pouco, com apenas estilhaços da experiência histórica. Mas faz com certa urgência de expor a vivência em sua nudez:

Ser objeto dos encontros da multidão: Baudelaire assinala esta experiência, entre todas as outras que fizeram de sua vida aquilo que ela foi, como o critério verdadeiro e insubstituível. (...) Baudelaire se volta contra a multidão; e o faz com a fúria impotente de quem luta contra a chuva e o vento. Tal é a natureza da vivência que Baudelaire pretendeu elevar à categoria de verdadeira experiência. Ele determinou o preço que é preciso pagar para adquirir a sensação do moderno: a desintegração da aura na vivência do choque. (BENJAMIN, 1994, p. 145).

Diante do exposto, poderíamos nos questionar nesse momento, retomando o pensamento de Benjamin: como transformar a pobreza de experiência em objeto de reflexão, na qual se poderia recriar a nossa experiência no presente? Acreditamos que a resposta seja dada pelo gesto de cesura observado tanto na poética de Baudelaire quanto na filosofia de Benjamin, transpostas à analítica do flâneur como referência para se contrapor a experiência apressada do tempo (a vivência, *Erlebnis*) à experiência da interrupção, já que o flâneur dita seu próprio ritmo nas ruas parisienses. Cabe ressaltar aqui que a flânerie é uma crítica aguçada da modernidade, pois ela se converteu na experiência do contrachoque. Nesse sentido, a flânerie oferece um rico panorama para compreendermos a modernidade tanto pelos olhos de Benjamin, quanto de Baudelaire.

Conforme destacamos, face o contexto social e econômico que permitiu a Benjamin ler a modernidade através de Baudelaire, o flâneur surge na escrita desses autores como a imagem do indivíduo que reivindica para si o ócio de que as pessoas foram privadas. O flâneur aparece nos escritos de Benjamin como a prefiguração do cronista da metrópole. Há aqui uma ambigüidade típica do flâneur, pois ele despreza a massa, mas é também aliado a ela. Rouanet (1990, p. 65) destaca que “para o flâneur, o mundo da experiência não se extinguiu de todo. Perambulando pela cidade, ele recorre às memórias nela depositadas, e recorda-se do seu próprio passado. O flâneur ainda tem a capacidade de narrar, e o que narra é o que ouviu da cidade”.

Nessa relação com a multidão e com a cidade, o flâneur conserva o exercício da rememoração, ou seja, consegue conectar passado e presente no movimento do continuum da flânerie. Nesse movimento, ele recupera uma experiência perdida, pois consegue enxergar na cidade as experiências de um passado que são remotas ou quase inexistentes no presente. É por essa razão que as galerias, as ruas e os bulevares são a sua moradia. (ROUANET, 1990).

A rua como moradia significa que o flâneur sentia-se em casa e que “a vida em toda a sua diversidade, em toda a sua inesgotável riqueza de variações, só se desenvolva entre os paralelepípedos cinzentos e ante o cinzento pano de fundo do despotismo: eis o pensamento político secreto da escritura de que faziam parte as fisiologias”. (BENJAMIN, 1994, p. 35). Essas são as fisiologias do flâneur. Ele é interpretado por Benjamin como o sujeito observador e ao mesmo tempo o detetive da modernidade, pois a sua investigação pressupunha encontrar algo perdido, ou seja, a experiência perdida.

Ressalta Benjamin (1994) que o flâneur distingue-se do simples transeunte, pois ele exige o espaço livre para não perder a sua privacidade. O seu movimento pelas ruas é sentido, então, como um protesto face às inúmeras transformações da época. Por essa lógica, o flâneur é a personagem que se destaca também na leitura de Baudelaire sobre a modernidade, pois a sua experiência advém exclusivamente da banalização do espaço urbano. Não é à toa que Benjamin justifica que não haveria flânerie sem as ruas de Paris. O flâneur teria surgido, então, a partir do processo de urbanização da Paris do século XIX, ou seja, mediante a construção de espaços de socialização, tais quais bares, cafés, bulevares, lojas, etc. O meio privilegiado para os seus passeios e divagações são,

portanto, esses espaços de habitação coletiva nos quais se lêem traços, gestos, comportamentos e sensações, pois esse é o palco mais rico em vivências mediante o qual ele exerce sua crítica.

O que o flâneur experimenta nesse palco é o isolamento individual, a pobreza de experiência comunicável, a apatia e a indiferença com que as pessoas se movem nas ruas ou se tratam entre si, como Baudelaire pensara através do *Spleen*² de sua poesia. Todo esse estilhaço de experiência faz do flâneur um verdadeiro crítico de seu tempo. O flâneur experimenta, nesse contexto, a experiência ambígua de ser ao mesmo tempo observado por todos e o completamente insondável para a população:

Para o perfeito flâneur é um prazer imenso decidir morar na massa, no ondulante... estar fora de casa; e, no entanto, se sentir em casa em toda parte; ver o mundo, estar no centro do mundo e ficar escondido no mundo, tais são alguns dos menores prazeres desses espíritos independentes, apaixonados, imparciais, que a língua só pode definir inabilmente. O observador é um príncipe que, por toda parte, usufrui de seu incógnito... O amoroso da vida universal entra na multidão como se em um imenso reservatório de eletricidade. (BENJAMIN, 1994, p. 218).

O flâneur é, então, o indivíduo que tem como profissão a flânerie na paisagem urbana. Por meio dela, ele observa a fisiologia do espaço urbano que apaga o que é próprio do indivíduo. A cidade, então, se oferta como um labirinto aos seus olhos e a sua ociosidade, conforme afirma Benjamin, é mais produtiva que o trabalho industrial. Nas ruas dessa cidade, ele se põe a revirar lojas, vitrines e cafés como se estivesse embriagado pela experiência que esses espaços lhe ofertam:

² O sentimento de *Spleen* é expresso na poesia de Baudelaire como uma forma de percepção crítica da realidade narrada através de uma melancolia própria. Esse sentimento corresponderia, segundo Konder (1999), à permanência da catástrofe sentida a partir do contexto da Modernidade. Na Modernidade, Baudelaire compreende o tempo como reificado, vazio, destruidor e disforme, no qual não há nenhuma correspondência com a tradição do passado. O poeta percebendo a reificação do tempo sente-se, então, excluído de sua temporalidade, especialmente face às mudanças empreendidas pelo progresso. O sentimento de exclusão gera, assim, a melancolia, o *spleen*. Nesse progresso, ele sente as transformações como uma catástrofe que atrofia a experiência e a extingue. A poética melancólica do *Spleen* surge, então, como uma espécie de resistência para poetizar uma perda, pois Baudelaire reconhece que a experiência é impossível de recuperar. Reconhecendo essa perda, o poeta toma a pobreza da experiência como objeto de reflexão. A partir do *Spleen*, portanto, ele expõe a vivência, a experiência do choque e a catástrofe que o empobrecimento da experiência provocou, em sua nudez, no intuito de poetizá-las como forma de crítica de seu tempo. É através do *Spleen* que Baudelaire consegue refletir sobre esses processos. Percebendo a Modernidade como um tempo reificado e esvaziado de memória e de experiências, o poeta se utiliza dos sentimentos de nostalgia, ira, rancor e ironia, transpostas a personagens como o flâneur, por exemplo, para resistir e contrapor-se à moral e à vivência burguesa do final do século XIX. Em suma, o *Spleen* é uma atitude de modernidade que consiste em poetizar a perda, a impossibilidade de um retorno e a força do presente sobre a percepção do eu-lírico, na qual lhe é permitido elevar a vivência à condição de verdadeira experiência, conforme explicitara Benjamin (1994).

A rua se torna moradia para o flâneur que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivania onde apóia o bloco de apontamentos; bancas de jornais são suas bibliotecas, e os terraços dos cafés, as sacadas de onde, após o trabalho, observa o ambiente. (BENJAMIN, 1994, p. 35).

A experiência do flâneur surge da multidão, pois ele retira dela as impressões que a modernidade lhe imprime. Benjamin se refere a ele como “um espelho tão imenso como essa multidão, a um caleidoscópio dotado de consciência”. (BENJAMIN, 1994, p. 218-219). Com esse argumento Benjamin nos ajuda a compreender a figura do flâneur como aquele que consegue captar todas as imagens da multidão, como se fosse mesmo um espelho a refletir gestos, comportamentos, hábitos e personalidades. E ele faz desses pequenos gestos de vivência, a possibilidade mesma de sua experiência.

Muito ironicamente, o ritmo da flânerie está ilustrado no hábito que se tinha, na época, de passear com tartarugas. A tartaruga, como expressão máxima da lentidão, ditava o ritmo em que o flâneur deveria caminhar. A flânerie, nesse caso, seguia a ordem desse passo:

Por algum tempo, em torno de 1840, foi de bom-tom levar tartarugas a passear pelas galerias. De bom grado, o flâneur deixava que elas lhe prescrevessem o ritmo de caminhar. Se o tivessem seguido, o progresso deveria ter aprendido esse passo. (BENJAMIN; 2004, p.51).

Obviamente o hábito descrito por Benjamin é metafórico. Ele é representado, na verdade, como uma espécie de reivindicação contra o ritmo do progresso. Conforme ressalta o autor, a atitude de interrupção própria do flâneur deveria ser uma exigência da modernidade. O uso metafórico da tartaruga nos permite pensar que, para que a experiência aconteça se faz necessária a mesma atitude de cesura do flâneur, pois a elaboração dos acontecimentos que afetam a vida em geral exige tempo para a sua assimilação.

Uma característica própria do flâneur, que pode defini-lo como um contemporâneo de seu tempo, é a sua ambigüidade em se deslumbrar pela multidão, mas não deixar que ela o empobreça. Isso não acontece, por exemplo, no flâneur de

Edgar Allan Poe³, embora Baudelaire tenha traduzido com bastante precisão a escrita do escritor inglês e tenha referenciado suas leituras a partir dele, conforme esclarece Rouanet (1990).

De modo contrário à flânerie desenvolvida no contexto social de Londres, acreditamos que a flânerie pensada na filosofia de Baudelaire e Benjamin torna evidente o fenômeno do empobrecimento da experiência como produto da modernidade. Ela o faz, portanto, pelo gesto de cesura do flâneur, cesura esta também necessária à reflexão da experiência. Em suma, o flâneur precisa de tempo e calma para analisar o espaço urbano e retirar dele alguma experiência a partir dessa relação. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que ele observa as transformações do tempo sobre a metrópole, ele se torna metaforicamente invisível a ela, pois consegue distanciar-se, ou seja, interromper o ritmo para experimentar.

Se a única experiência possível ao homem da multidão é a vivência imediata do acontecimento expressa no aparo do choque no seu corpo e no seu inconsciente, a experiência do flâneur se expressa na distensão. Nessa lógica, o ritmo imposto pelas pessoas nos grandes centros urbanos desenvolvidos é tomado como reflexão pelo flâneur que pensa a vivência como ponto de partida para retirar alguma experiência dela. Assim sendo, da pobreza de experiência típica dos centros urbanos, ele faz a sua própria experiência.

O flâneur representado por Benjamin e Baudelaire revela, por fim, o protótipo do indivíduo que ainda consegue retirar da pobreza de experiências própria do seu tempo, alguma experiência possível. Ele faz isso mediante a leitura e análise da multidão, isto é, das fisionomias, dos traços, do comportamento e dos gestos automatizados da multidão que o permitiram tomar a pobreza da experiência como objeto de crítica.

³O uso que Baudelaire e Poe fizeram do flâneur é diferente. Embora não vamos nos deter longamente nessa diferença, cabe ressaltar que na literatura de Poe o flâneur tem como principal qualidade o sentimento de êxtase e fascínio pela multidão. O seu mergulho na multidão se dá na medida em que ele estabelece com ela uma relação de dependência, visando compreender a sua própria existência a partir do contato direto com o coletivo representado pela grande massa de pessoas. O flâneur de Poe apresenta uma euforia típica de quem não pode estar apartado da multidão. A flânerie, nesse caso, é usada como recurso estilístico para descrever as transformações londrinas da época, como se o conto fosse uma fotografia do centro urbano de Londres, e todas as transformações econômicas e sociais que provocaram admiração no homem moderno. Na poesia de Baudelaire e na filosofia de Benjamin, por outro lado, o flâneur é aquele que mergulha na multidão para fazer dos seus hábitos uma crítica à vivência empobrecida do cotidiano moderno. A flânerie, nesse caso, é uma atitude de contrachoque, na qual o objetivo é fazer experiência a partir do seu empobrecimento no cenário burguês.

Contrariando essa exigência, vivemos em uma temporalidade cujas demandas são outras. A vida agitada própria de nosso tempo fora percebida por Baudelaire (2007) e Benjamin (1994) que narraram o movimento das pessoas na Paris do século XIX, mas que ainda se reflete nos dias de hoje. As galerias, como palco para a experiência do flâneur, ofertaram uma experiência valiosa, que é a oportunidade de observar e refletir sobre um tempo cuja experiência se encontra em extinção.

É através da fisiologia da metrópole e da multidão feita pelo flâneur, portanto, que temos a oportunidade de compreender o empobrecimento da experiência como uma relação também empobrecida que as pessoas estabelecem com o tempo e também umas em relação às outras. Os sintomas de que os indivíduos estão mais pobres em experiência comunicável manifestam-se no isolamento, no sentimento de indiferença e no embrutecimento das pessoas no nosso tempo. Na obra “Minima Moralia” (2008), Adorno descreveu o embrutecimento das nossas atitudes e de nossos gestos, tanto com as pessoas, quanto com os objetos com os quais nos relacionamos. Esses gestos revelariam a nossa incapacidade de experimentar em razão do nosso automatismo.

Eles estão manifestos, assim, na incapacidade de tratar as outras pessoas com civilidade, com educação, cortesia, delicadeza ou mesmo com respeito. Na verdade, nossos gestos com o outro, diferente de nós, dão testemunho do nosso descaso e desinteresse em relação a ele. Pensados neste registro, gestos simples de abrir ou fechar uma porta, de aconselhar, de andar nas ruas, de falar e escutar o outro, de dar atenção a quem nos interpela, por exemplo, demonstram que estamos mais empobrecidos em nossas experiências humanas.

O empobrecimento da experiência se manifesta, desse modo, na perda do tato e da sensibilidade. Adorno (2008, p.23) descreve esta perda do tato nos seguintes termos: “a ausência de qualquer costume que estabeleça laços objetivos leva-nos passo a passo a modos de conduta, a falas e a cálculos que são bárbaros em termos humanos, e mesmo nos discutíveis termos da boa sociedade são desprovidos de tato”.

A perda do tato e da sensibilidade, seja com pessoas ou em situações do cotidiano, demonstra, em pequenos gestos ou atos que portam em si a agressividade, a nossa rudeza ou a nossa falta de delicadeza. Nesse sentido, pequenos gestos comuns ao dia a dia estão contaminados pela brutalidade que nos obrigam a agir com rispidez. Do mesmo modo, o comportamento rude está presente nas ruas, no trânsito, nos espaços de

socialização; enfim, no tratamento grosseiro com outras pessoas, no xingamento, na ofensa, na falta de gentileza e civilidade:

A tecnificação torna entrementes os gestos precisos e rudes, e com isso os homens. Ela expulsa dos movimentos toda hesitação, toda ponderação, toda urbanidade. (...) Desaprende-se a fechar uma porta com suavidade e cuidado e mesmo assim com firmeza. Quando são portas de carros e geladeiras, é preciso batê-las. (...) Entre os culpados pela morte da experiência encontra-se a circunstância de que, segundo a lei da sua pura eficácia, as coisas assumem uma forma que restringe a lida com elas à mera manipulação (...) (ADORNO, 2008, p.36).

Nesse sentido, fomos transformados pela técnica e pela lógica da produtividade numa espécie de autômatos. Benjamin também trata desse tema no ensaio “Sobre alguns temas em Baudelaire” (1994). No ensaio, Benjamin (1994, p. 125) argumenta que “a técnica submeteu, assim, o sistema sensorial a um treinamento de natureza complexa”. Com essa ideia, ele considera que a vivência do choque atingiu todos os âmbitos da vida social, da vida produtiva e das relações pessoais e se expressa no automatismo de nossas ações. Esse automatismo teria sido fruto, então, da alta especialização da mão de obra no contexto da produção industrial:

No trato com a máquina, os operários aprendem a coordenar seu próprio movimento ao movimento uniforme, constante de um autômato. (...) Todo trabalho com a máquina exige – é dito no texto acima – um adestramento prévio do operário. (BENJAMIN, 1994, p. 125)

Se no trabalho artesanal todos participavam da produção dos objetos, na fábrica essa interação acaba e cada trabalhador se torna responsável por uma determinada função. Dessa forma, o indivíduo torna-se hábil para executar o que é próprio da sua função, sem ter dimensão do produto final. Esta se torna, então, uma atividade automática e mecanizada, em que toda ação produtiva se dá apenas através do automatismo.

Esse automatismo acabou atingindo também as relações sociais e pessoais, mediante o qual toda atitude de vivência se torna um reflexo da atividade automática diante dos aparatos tecnológicos. Nessa esfera, o indivíduo passa a responder aos estímulos da vida com a mesma precisão em que opera a máquina, como autômato. Nesse caso, ele vive, interage e se move como um autômato. O automatismo expressa, então, a internalização do gesto automático, da mesma forma com que o choque foi

assimilado pelo consciente. No gesto automático toda relação de experiência desaparece porque o próprio trabalho mecanizado é alheio à experiência. Na verdade, o automatismo acaba por dar abrigo à vivência coisificada.

Diante deste diagnóstico uma outra questão emerge: é possível uma atitude de interrupção desse tempo marcado pelos avanços tecnocientíficos que imprimem outra lógica às relações de produção e ao gerenciamento da vida? Vimos demonstrando que a resposta é dada por Benjamin (1994) quando ele recorre à leitura de Baudelaire para se pensar a experiência do contrachoque de sua poética como meio de impor uma interrupção à lógica do tempo da modernidade.

Vários poemas de Baudelaire, presentes em sua obra “As Flores do Mal”, dão testemunho do sentimento melancólico e nostálgico sentido pelo poeta no contexto da modernidade e que, por sua vez, ora narram as transformações impostas pela época à vida das pessoas, ora narram a atrofia da experiência. No poema “O Cisne”, por exemplo, o poeta nos adianta que “Paris mudou! Porém minha nostalgia é sempre igual: torreões, andaimes, lajedos, arrabaldes, em tudo eu vejo alegoria, minhas lembranças são mais pesadas que rochedos. (...) Penso no marinheiro esquecido numa ilha... Nos vencidos de sempre e nos sem esperança!”. (BAUDELAIRE; 2007, p.100-101).

Esse poema poderia ser interpretado como a narração da rápida transformação da paisagem urbana de Paris, mas também como o lamento pela atrofia da tradição em tempos modernos. Nele, a cidade é observada como território de mutação e de passagem na qual a mudança rápida na arquitetura urbana e a inconstância da vida demonstram que a modernidade já preconizava, à época, a novidade e nunca a permanência, portanto, o moderno e nunca a tradição. Por meio dessa observação, o sentimento nostálgico do poeta não muda. Na verdade há uma cesura que paira entre a experiência do tempo para Baudelaire e o curso do tempo na modernidade.

Essa cesura é evidenciada pelas lembranças do eu-lírico, que insistem em demarcar o território do passado no instante do presente. Baudelaire associa o sentimento melancólico à lembrança para reivindicar um “tempo pleno e resplandecente de um lembrar imemorial” (GAGNEBIN, 2005, p. 150). O poeta figura, então, como uma espécie de narrador que protesta contra a passagem rápida do tempo. Ele narrou, na coletânea do *Spleen e Ideal*, a melancolia que o tempo do progresso imprimiu sobre a

sua experiência, no sentido de lamentar por um tempo sem volta. Essa é uma atitude, reconhece Benjamin (1994), de modernidade em que o poeta revela toda a sua ironia e rancor diante de perdas que são irrecuperáveis.

O que Baudelaire poetiza é justamente a perda da experiência, outro tema que figura entre suas poesias. Em “As Flores do Mal” (2007), especialmente no poema “Vida Anterior”, esse lamento é expresso como uma crítica ao automatismo das ações que nos impelem a seguir adiante sem elaborarmos a experiência do cotidiano. Nele, é possível aproximarmos a melancolia de Baudelaire (2007) ao diagnóstico da atualidade feito por Benjamin (1994):

Longo tempo habitei sob algum pórtico alto
(...) E foi lá que eu vivi nas volúpias mais calmas,
Todo em meio do azul, das vagas, dos fulgores,
E dos escravos nus, impregnados de odores,
Refrescando-me a fronte, a abanar suas palmas,
Cuja única ambição era o de aprofundar
O segredo da dor que me fazia definhar. (...)
(BAUDELAIRE, 2007, p. 26).

O sentimento de nostalgia vivido pelo eu-lírico leva a personagem a lamentar um tempo cuja experiência parece extinta. A forma com que o eu-lírico encontra correspondência com o passado é a rememoração através da qual o passado, embora não possa se repetir, incide sobre o presente do poeta para transformá-lo. Há, portanto, um vínculo entre a memória que rememora e a tradição vivida pelo eu-lírico. No entanto, esse vínculo é manifesto pelo lamento diante da perda de algo. A nosso ver, essa perda está representada na perda da experiência, cuja tradição do passado histórico deixa de ressoar no presente e dar sentido à vida.

Da leitura do poema “A Vida Anterior” (2007), podemos inferir que a experiência acontece através da correspondência entre um passado individual e o passado histórico coletivo. O passado individual diz respeito ao modo como uma tradição registra no sujeito as suas impressões e o passado histórico coletivo, por sua vez, diz respeito a uma herança histórica construída pela humanidade que dá unidade à vida em grupo:

Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo. Os cultos, com seus cerimoniais, suas festas (que, possivelmente, em parte alguma da obra de Proust foram mencionados), produziam reiteradamente a fusão desses dois elementos da memória. Provocavam a rememoração em determinados momentos e davam-lhe pretexto para se reproduzir durante toda a vida. (BENJAMIN; 2004, p.107).

Na temporalidade do presente talvez o maior desafio seja tomar o empobrecimento da experiência como crítica para estranharmos o modo como a nossa vida é regida. Talvez a experiência não nos possa ser restituída. Porém, uma atitude de reflexão, na qual a junção entre o ato de rememorar possa, de alguma maneira, trazer ao tempo do presente a tradição e dar a ela uma linguagem em que a experiência pode ser narrada, seja um indício de que é possível reabilitá-la.

Em sua poética, Baudelaire (2007) lamenta ainda o modo como vivenciamos a experiência com o tempo. Os poemas “O Gosto do Nada” e “O Relógio”, por exemplo, dão conta de narrar esse tema:

(...) Dorme, meu coração! E em sonolência bruta!

Espírito vencido! Ao velho salteador

Não tem mais gosto o amor, nem tampouco a disputa;

Voz da flauta ou clarim ora ninguém escuta!

(...) A adorável primavera já perde seu odor!

Engole o tempo enfim a vida diminuta.

(...) Leva-me contigo, avalanche que enluta. (BAUDELAIRE; 2007, p. 90)

O empobrecimento da experiência está manifesto na expressão do lamento e do sentimento de perda, especialmente quando o eu-lírico narra as suas impressões sobre a dormência, sobre a sonolência, sobre o espírito vencido e a perda da expressividade da primavera. Com essas alegorias, é possível pensar que o sujeito moderno se mantém no mesmo lugar do eu-lírico, cuja percepção sobre o tempo não é sentida ou mesmo refletida. Nessa dimensão, o tempo expropria do sujeito a sua percepção sobre a vida e sobre sua experiência. Assim, a vida é reduzida à lógica do tempo cronometrado que regula a vida cotidiana. No poema “O Relógio”, isso fica bastante evidente:

Relógio! Deus sinistro, assustador, indiferente,
E cujo dedo ameaça a nos dizer: Recorda!
(...) Cada instante destrói um pouco de alegria
Que a cada homem se deu para toda a estação.
Por hora mais de três mil vezes, o Segundo
Murmura: Lembra então! Com sua voz sonora
De inseto, Agora diz: Olha que eu sou Outrora,
Bombeou a minha tromba a tua vida, é imundo!
(...) Lembra então que este Tempo é um jogador atento
Numa lei de ganhar, perene e sem trapaça. (...)
(BAUDELAIRE; 2007, p. 94-95).

A coletânea de poemas de Baudelaire, por fim, revela o seu desejo mais profundo: “interromper o curso do mundo” (BENJAMIN, 2004, p. 160). Será que isso seria possível? Talvez o desejo do poeta não fosse exatamente parar o tempo controlado pelo relógio, embora fique claro nos textos de Benjamin a revolta das minorias incorporadas no gesto desesperado de destruí-lo. Podemos pensar nessa interrupção como um gesto em que o sujeito seja capaz de refletir, ponderar e julgar sobre as exigências do tempo na nossa contemporaneidade.

O flâneur foi metaforizado para isso, como a expressão desse sujeito que caminhou contra a multidão de passantes e, portanto, contra o tempo do progresso. O homem da multidão, por outro lado, foi usado como exemplo para pensarmos o preço pago à constituição do sujeito moderno que, cabe lembrar, produziu a morte do sujeito da experiência que busca sobreviver agora por meio de uma atitude heróica. Essa constituição heróica, em Benjamin, surge para denotar a ideia de que o herói consegue sobreviver e lutar com pouco. Ele mesmo afirma que “para viver a modernidade, é preciso uma constituição heróica”. (BENJAMIN, (1994, p. 73).

Mas o que significaria esse heroísmo para Benjamin e Baudelaire? Nas palavras de Rouanet (1990, p. 53) o heroísmo consiste numa atitude de modernidade na qual os contemporâneos têm “a vantagem de se contentarem com pouco, de poderem começar sempre de novo, apesar de toda a sua pobreza interna e externa”. A definição de Rouanet (1990) é bastante interessante especialmente se pensarmos que um recomeço

significaria aqui a busca de traços da tradição perdida em que é possível elaborar o presente a partir de um lembrar expressivo do passado. Os autores fazem isso através de uma melancolia própria na qual a atitude de modernidade é alcançada:

(...) pela imersão no mundo das coisas criadas. Desleal para com os homens, o melancólico é leal para com as coisas. Trai o mundo, por causa delas. É para salvá-las que as penetra com seu olhar, que as trespassa com sua ruminância. (ROUANET, 1990, p. 17)

Mergulhar na multidão para retirar dela algum estilhaço de experiência foi, sem dúvida, uma atitude heróica. E esse heroísmo está centrado na ideia de lealdade, não com o tempo como fora percebido nas atitudes dos indivíduos contemporâneos, mas com a crítica desse tempo. Baudelaire havia se deslumbrado com a multidão, porque percebeu nela um potencial à sua crítica e representação poética. Com o olhar aguçado de que fala Rouanet (1990), o poeta empreende esforços na tentativa de conectar temporalidades de que a modernidade se emancipou.

No ensaio “O que é o contemporâneo?” (2009), Giorgio Agamben se refere à atitude de modernidade hercúlea como essa capacidade de ser contemporâneo e ao mesmo tempo inatual. O autor justifica que ser moderno exige um gesto em que ao mesmo tempo em que fazemos parte dessa modernidade, dela nos distanciamos a fim de compreender suas fissuras e fragilidades para percebermos, então, que nessa modernidade há algo que nos empobrece e nos impede de estabelecer um vínculo de sentido com a tradição.

Para Agamben (2009), ser contemporâneo significa, conforme fizera Baudelaire, possuir o olhar aguçado para perceber nas luzes da modernidade a escuridão desse tempo. Aqui parece bastante evidente a sua crítica ao Iluminismo através do qual todo conhecimento pautado na ciência, na razão instrumental e no raciocínio matemático possibilitaram a dominação da natureza pelo conhecimento humano. A mesma crítica de Benjamin e Adorno sobre a relação de projeção e dominação exercida sobre a natureza parece intertextualizar com a leitura de Agamben que vê no progresso o total colapso da experiência pautada no contato humano, na palavra, na escuta e na atenção ao outro.

Talvez perceber a escuridão inerente às luzes tenha mesmo a ver com a nossa capacidade de nos conscientizarmos de nossa pobreza inaugurada após tanto êxito no progresso do pensamento, das relações sociais, afetivas, das relações de trabalho e da evolução tecnológica presente em todos os âmbitos da vida privada e pública. Nesse

sentido, conscientizar-nos dos efeitos de todas as transformações infringidas à vida coletiva é, por si só, um ponto de partida no reconhecimento dessa escuridão. As capacidades de refletir e julgar constituem outros elementos importantes à crítica, pois elas poderiam se interpor entre nós e o mundo na percepção que temos dele. Através delas, talvez seja possível reconhecermos as fraturas do nosso tempo e despertarmos para ele.

Diante do exposto, se a modernidade é marcada pelo esclarecimento das nossas experiências com o mundo que habitamos, perceber a escuridão significa notar as fagulhas e os restos de tradição que nos vinculam ao passado. Escuridão tem a ver, portanto, com colapso de experiência, ausência de uma memória social, incapacidade de narrar e elaborar a experiência coletiva, barbárie, violência, apatia, frieza, enfim; camuflados em desenvolvimentos positivos alcançados com a modernização da vida.

Ser contemporâneo, nesse caso, é então “voltar a um presente em que jamais estivemos”. (AGAMBEN; 2009, p. 70). Esse fora o propósito de Baudelaire assumido também por Benjamin, em que ser moderno consiste na aptidão para transformar a temporalidade do presente em um tempo repleto de possibilidades, conforme esclarece Agamben (2009, p. 72):

(...) o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder.

Para D’Angelo (2006), o heroísmo empreendido por Baudelaire e Benjamin consiste ainda numa recusa dos valores construídos pela burguesia. Essa recusa se dá pela fuga da realidade mediante o qual, através da poesia e da filosofia, os autores caminham na contramão dos prodígios da modernidade. Eles fazem isso reconhecendo que os ganhos prometidos por essa temporalidade estão calcados nas perdas humanas da experiência, da memória e da tradição.

Por essas vias, herói é o poeta e o filósofo que, mesmo contemporâneos de seu tempo, sentem-se alheios a ele, numa espécie de atitude nostálgica, mas não só nostálgica, que reconhece os efeitos do novo sobre a vida dos indivíduos. Numa atitude heróica, eles tentam fazer das pequenas vivências, essas expressivas ruínas da experiência perdida, a reconstrução da própria experiência. Eles o fazem através de

fragmentos ou estilhaços da realidade, por isso o mergulho na frágil multidão, para retirar das banalidades do cotidiano uma experiência significativa. O fragmento, então, se oferta aqui como uma “miniatura do mundo e representação do espírito de uma época” (D’ANGELO, 2006, p. 75).

Nessa luta heróica, os autores travam uma batalha contra o esquecimento, pois a modernidade tem como característica a insolidéz das coisas. Essa luta se dá, nessa esfera, conforme ressaltara Agamben (2009), mediante a articulação entre temporalidades, passado e presente, numa atitude de estranhamento que permite ao crítico do presente o afastamento necessário para rememorar as experiências próprias de um passado remoto. Trata-se, segundo D’Angelo (2006, p. 41) de:

(...) entrecruzamentos (que) permitem que se condense, com a velocidade de um relâmpago, o passado no presente. Tal condensação tem uma potencialidade de rejuvenescimento não porque nos empurra momentaneamente para fora da ordem do tempo, mas porque revela as infinitas possibilidades que se apresentam para nós a cada segundo.

Ser herói, nessa dinâmica, significa reconhecer no automatismo das ações, na vivência empobrecida, na reificação do tempo, no trabalho mecanizado e industrial e no comportamento socialmente burguês; traços de que a vida tornara-se empobrecida. Baudelaire e Benjamin adotam a atitude heróica da modernidade ao diagnosticarem a impossibilidade de retorno a uma origem perdida. O heroísmo aqui, portanto, não está vinculado a uma ação propriamente heróica, mas à atitude “da compreensão e da representação das coisas”, através da poesia e da filosofia. (KONDER, 1999, p. 99).

Não é por acaso que essa compreensão e representação da temporalidade se dá na poesia de Baudelaire a partir do refúgio do eu-lírico na multidão. As ruas, as praças e as avenidas, com suas personagens tão atípicas como o flâneur, a prostituta, o operário, o trapeiro, o dândi e mesmo o poeta; representam o mergulho do poeta na modernidade como prática de reflexão, pois só esse adentramento na sociedade é capaz de lhe ofertar um panorama tão rico das mazelas sociais de sua época. Para Konder (1999, p. 100) “é nessa capacidade de se insurgir, afinal, que reside o único heroísmo possível na modernidade: o heroísmo desmistificador. Não podemos suprimir os choques, mas podemos levá-los a se explicitarem”.

Herói, portanto, são essas personagens que desmistificam a modernidade, seus prodígios, suas revoluções, suas conquistas e suas novidades. São heróis, porque são excluídos ou explorados e se contentam em experimentar com pouco. Todo o heroísmo

dessas personalidades literárias figura nos estilhaços de experiência da metrópole, através de atitudes como a entrega à ociosidade, aos vícios, aos prazeres do jogo ou do vinho, por exemplo; porque estas são ações de crítica e, também, formas de representação da cidade burguesa.

A atitude heróica de modernidade, pensada na filosofia de Benjamin e na poética de Baudelaire, em suma, está aliada à insistência na crítica do novo a partir do reconhecimento da morte da antiguidade. O novo, para esses autores, destrói e corrói o tempo eliminando dele qualquer traço da tradição. É contra a reificação do tempo, portanto, que Baudelaire esgrima para trazer ao instante do presente as lembranças de um tempo morto, numa espécie de heroificação da temporalidade através da ação de reconstrução dele a partir de uma descontinuidade entre o tempo do agora e o antigo.

Diante do que expusemos nesse capítulo, pensar a modernidade através de Benjamin e Baudelaire significa pensarmos num gesto de interrupção, cuja ação esteja voltada para reflexão dos modos como as demandas do tempo presente expropriam nossa relação de experiência com o mundo. A atitude do “flâneur”, por exemplo, parece importante para refletirmos a experiência do choque como instrumento para realizarmos experiência com a nossa temporalidade. Dessa forma, nossa ação ética de compromisso com o nosso tempo histórico estaria voltada a viver o tempo da modernidade ao mesmo tempo em que manteríamos com ele uma relação de distanciamento, estranhando as suas influências sobre as nossas formas de percepção.

Sendo assim, podemos concluir que na modernidade a noção de “*carpe diem*” nunca foi tão significativa. Talvez o imperativo mais contundente das sociedades desenvolvidas é mesmo esse: aproveite o dia! O aproveitamento do dia assume sua maior expressão no modo como o homem tem vivido a experiência do tempo. Na ótica de Kehl (2009), o tempo da urgência próprio da modernidade tem influenciado a nossa experiência do tempo e a sua percepção alterando consideravelmente a vida na sociedade contemporânea.

A urgência é ditada pela produção capitalista, pelo consumo e pela produção e se manifesta na noção de que o tempo é um objeto de consumo. Basta observarmos a lógica do tempo para chegarmos à conclusão que nunca houve tanta exigência de que o tempo seja aproveitado, para que não se perca tempo. O homem vive o seu tempo na medida em que pode realizar algo de produtivo com ele. O tempo é medido, então, pela quantidade de atividades desenvolvidas ao longo do dia. Se o dia é produtivo, então o

tempo foi bem aproveitado, caso contrário, perdeu-se tempo enquanto ele poderia ter sido útil.

O tempo apressado é sentido, nessa dimensão, como vazio. Ele não proporciona nada que confira sentido ao que é vivenciado, pois ao mesmo tempo em que somos bombardeados por informações, não há uma cesura necessária para assimilá-las. Podemos pensar que a modernidade substituiu o tempo do acontecimento, portanto da experiência, por um tempo esvaziado.

Para ilustrar a dialética da relação entre o tempo apressado e o tempo da lentidão, Kehl (2009, p. 118) toma como exemplo a fábula chinesa intitulada “Rapidez”, de Calvino:

Entre as múltiplas virtudes de Chuang-Tsê estava a habilidade para desenhar. O rei pediu-lhe que desenhasse um caranguejo. Chuang-Tsê disse que para fazê-lo precisaria de cinco anos e uma casa com doze empregados. Passados cinco anos, não havia sequer começado o desenho. “Preciso de outros cinco anos”, disse Chuang-Tsê. O rei concordou. Ao completar-se o décimo ano, Chuang-Tsê pegou o pincel e num instante, com um único gesto, desenhou um caranguejo, o mais perfeito caranguejo que já se viu.

Poderíamos interpretar, através dessa fábula, uma relação tensa entre o tempo no qual é feita a exigência da pintura pelo rei e o tempo demandado pelo desenhista. Poderíamos pensar que o tempo do rei representa o tempo da urgência, enquanto que o tempo do desenhista representa o tempo da lentidão. A metáfora do tempo expressa na necessidade do desenhista não é aleatória. Na verdade, os dez anos cultivados pelo pintor servem para demonstrar que o fruto da distensão da temporalidade lhe permitiu viver a experiência simbólica de produzir um desenho perfeito. A experimentação só acontece, assim, pelo gesto da calma e da interrupção, em que é possível, na mesma medida, experimentar o tempo para significar a experiência.

Assim, a modernidade se constitui como um “tempo disforme, em função da velocidade com que supera a si mesma e a tudo que a antecedeu a fim de se perpetuar”. (KEHL, 2009, p. 176). A modernidade é compreendida como o tempo em que os estímulos se tornam cada vez mais fortes sobre o sujeito. Ela é um tempo projetado no futuro, que anula e esquece a tradição e torna o presente vazio.

É sob a perspectiva metafórica do flâneur e da flânerie e da experiência do contrachoque pensada por Baudelaire, conforme vimos, que nos colocamos na condição de críticos de nosso tempo, que nos interpomos ao progresso da temporalidade. Para tanto, é preciso uma exposição própria que nos possibilite observar, escutar e perceber as fragilidades dessa temporalidade. Fazemos isso tomando o choque como objeto de reflexão, isto é, pensando a vivência do choque no intuito de fazer experiência a partir do seu empobrecimento.

Segundo Gagnebin (2006), só é possível pensarmos na reanimação da nossa aptidão à experiência se empenharmos esforços contrários ao progresso de nosso tempo, ou seja, através de uma atitude de reflexão face à norma do tempo que determina nossas formas de vida. Essa atitude estaria centrada na possibilidade de narrarmos, elaboramos e transmitirmos a experiência da tradição. Trata-se de um desafio, posto que a modernidade extinguiu a experiência mediante a morte da tradição. Nesse sentido, é importante pensarmos no resgate da memória histórica como um legado em que ainda seja possível dar unidade à vida coletiva.

No próximo capítulo, portanto, aproximaremos o diagnóstico de Walter Benjamin acerca do empobrecimento da experiência ao tema da liquidação da memória histórica e da narração tradicional na modernidade. Faremos isso no intuito de pensarmos a modernidade como um tempo em que não nos é dado tempo para narrar e tornar dizível as memórias do passado.

CAPÍTULO 3

MEMÓRIA E COMPROMISSO ÉTICO: A NARRAÇÃO COMO RESGATE DA HISTÓRIA DOS DERROTADOS

3.1 O empobrecimento da experiência e a perda da memória e da narrativa

Conforme vimos no capítulo anterior, o empobrecimento da experiência está vinculado à perda das narrativas tradicionais, expressas no relato oral fundado na sabedoria construída histórica e coletivamente, o qual encontra o seu fim no contexto social e econômico da modernidade, e suas inúmeras transformações, que imprimiu novas formas de percepção sobre a experiência com o tempo.

Esclarecerá Benjamin (2012) que a memória própria da tradição coletiva se vê forjada por uma espécie de lembrança individual, na qual o esforço de elaborar o passado no instante do presente não conseguiria reavivar esse passado, no sentido de rememorar uma tradição, exercício importante à transmissão da experiência.

No ensaio “Sobre Alguns Temas em Baudelaire” (1994), Benjamin, numa referência a Bergson e Proust, se propõe a pensar, então, o modo com essas duas formas de memória se entrelaçam e são decisivas para pensar a experiência como uma tradição que se funda na reminiscência. Nesse sentido, esclarece o autor que:

A estrutura da memória é considerada como decisiva para a estrutura filosófica da experiência. Na verdade, a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória. (BENJAMIN, 1994, p. 105).

Com base nesses argumentos, Benjamin entende que há um entrelaçamento entre as duas noções de memória desenvolvidas por Bergson e aprimoradas por Proust, a memória involuntária e a memória voluntária, conforme veremos mais adiante; especialmente porque, embora a memória involuntária seja interpretada como aquela que contenha dados do passado da tradição por excelência, há o reconhecimento, por parte do autor, de que as duas memórias são importantes para a elaboração das memórias do legado histórico particular e coletivo. Dessa forma, justifica ele que “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 1994, p. 107).

Por essa lógica, Benjamin não propõe uma total separação entre memória voluntária e memória involuntária, pois acredita que a rememoração comporta um esforço e uma vontade do lembrar, nesse caso, voluntário e propriamente consciente. Do mesmo modo, entende o autor que a memória involuntária pode agir também sobre a memória do intelecto, no sentido de aprimorá-la e expandir a dimensão do que ela abriga como tradição. Nesse caso, Benjamin cita aqui, como exemplo dessa díade, os cerimoniais, cultos e festas nos quais entram em junção essas duas espécies de memórias.

A partir desses cerimoniais se tornava possível rememorar a tradição de que o evento tratava, ao mesmo tempo em que tentava se reproduzir a memória que move a sua tradição. É importante notar, nesse exemplo, que Benjamin não nega a importância nem de uma nem da outra memória. O que importa, nesse caso, na verdade, é que há um vínculo entre elas e não, especificamente, o domínio de uma sobre a outra, pois se houvesse, certamente correríamos o erro de reproduzir a tradição, como uma espécie de repetição vazia do passado, perdendo de vista a sua transformação.

Para Benjamin (2012), o encontro dessas memórias se dá na narração. Nesse sentido, o autor se esforça em pensar o valor da narrativa como a expressão da experiência na qual a tradição se funda pela palavra do narrador e é transmitida no limiar do tempo narrativo graças à elaboração da memória do coletivo. Por essa razão, ele diagnostica o fim da tradição oral a partir da evolução técnica, na qual o surgimento da imprensa, por exemplo, possibilitou o desenvolvimento de outros gêneros narrativos que substituíram o relato oral.

Esse diagnóstico está presente no ensaio “O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (2012), no qual Benjamin justifica que “a arte de narrar está em vias de extinção”. (BENJAMIN, 2012, p.213). A partir dessa afirmativa, é possível pensarmos que o narrador teria perdido a sua real importância ou conforme ressalta o autor, “ele é para nós algo de distante, e que se distancia cada vez mais” (BENJAMIN, 2012, p.213).

A fábula do vinhateiro tomada como ponto de partida no primeiro capítulo, narra o modo como ficamos ricos enquanto que a fábula do imperador chinês (que determina

que seu súdito leve uma mensagem adiante), conforme veremos em seguida, narra o modo como ficamos mais pobres em experiências narráveis.

O conto de Kafka, “Uma mensagem imperial”, nos dá a medida do declínio da capacidade de contar. Nesse conto, um imperador chinês determina que seu súdito leve uma mensagem a outro reino. Ele faz isso segredando no ouvido de seu súdito uma mensagem importante. Para garantir que ela chegasse ao destino certo, exorta ao mensageiro que a repita, para ter a certeza de que ele a havia compreendido. Depois que o imperador morre o súdito começa a sua marcha e missão rumo ao destino demandado pelo seu superior. Assim, ele percorre palácios e reinos, atravessa multidões, mas é sempre impedido por ela. Sua caminhada torna-se, então, precária, pois os caminhos são longos e a trajetória extensa. Ao final, o esforço do súdito é em vão, pois a mensagem levaria milênios para chegar ao seu destino. Na verdade, ela não chega nunca.

Para Gagnebin (2011), este conto ilustra o modo como ficamos pobres em experiência narrável. Podemos pensar esse fim associado ao declínio do hábito de contar sobre as experiências que impactam a nossa vida. Contar sobre o tempo da infância é narrar a experiência da infância e fazer com que o passado incida sobre o presente, por exemplo. Do mesmo modo, contar sobre a juventude, sobre a vida vivida ou sobre o fluxo em que a vida transcorreu, enfim, seria uma forma encontrada para reavivar a experiência através da memória de quem conta.

Para Kehl (2009), a narrativa porta a experiência da tradição, pois ela é a expressão do passado no tempo do presente. Através da narrativa se transmite o legado e a herança histórica dos antepassados às gerações do presente. Nesse sentido, mediante a palavra do narrador, o ouvinte se esquece de si para incorporar a experiência do outro às suas próprias.

Uma temporalidade em que a narrativa não encontra mais narradores que possam dar testemunho da experiência pode ser comparada a uma temporalidade vazia, homogênea e irreconhecível aos sujeitos que fazem parte dela. É como se estivéssemos conectados a um vasto território sem que haja uma relação de identidade com ele e, cabe convir, de acordo com Bosi (1994), somos seres territorializados que temos a necessidade de criar raízes e identidade com lugares, pessoas e objetos.

Se a narrativa é a expressão lingüística da experiência, podemos afirmar que a linguagem é uma forma de mimese para Benjamin. (GAGNEBIN, 2005) A mimese não é uma forma de repetição, mas um modo de representação que favorece o aprendizado. Através da linguagem, a palavra atribui significados à vida. Pela mimese da linguagem o homem conhece e aprende tanto a representar-se quanto representar a sua tradição. Mediante a linguagem escrita ele representa a sua relação com o objeto de conhecimento e através da linguagem oral, ele representa a experiência e a tradição coletiva. É pela linguagem, portanto, que a vida adquire o seu sentido, a sua unidade. A linguagem é, portanto, uma forma de registrar a memória.

Benjamin, então, empreende esforços no sentido de travar uma batalha entre memória e esquecimento. Para ele, o papel do historiador é evitar esse esquecimento. Nas palavras de D'Angelo (2006, p. 34) “o passado deixa de ser algo morto, sem vida, quando o historiador conecta passado e presente e reabilita os acontecimentos soterrados pela história oficial”. Isso significa pensar que o trabalho do historiador é, portanto, um trabalho ético de luta para rememorar e transformar a temporalidade na qual se narra esse passado. Isso só parece possível mediante uma atitude de interação entre passado e presente que, vale ressaltar, não acontece na vertente historicista da história e nem na historiografia burguesa. Na construção de uma nova história dos vencidos, é urgente pensarmos a História como esse compromisso ético de luta contra o esquecimento e o ainda não realizado.

Assim sendo, a força redentora do passado no tempo do presente, mediante as noções de rememoração e elaboração, surge na filosofia de Benjamin (2012) para se pensar a possibilidade de que as reminiscências do legado histórico incidam sobre a temporalidade do presente produzindo alguma transformação, portanto, novos significados.

Veremos mais adiante que sua ideia de história, calcada no Materialismo Histórico, não é voltada à repetição histórica, até porque o passado não pode ser representado com a mesma exatidão de antes; tampouco ele pode desenvolver-se numa seqüência linear, homogênea e acabada. A mimese da linguagem, na verdade, auxilia a tradição a ser salva no instante do presente em que o passado é articulado, numa dimensão ética, no tempo da narração. O passado, portanto, não é repetição, mas

redenção. Essa redenção só pode acontecer pela elaboração da tradição e, por conseguinte, pela mimese da linguagem, conforme pensa Gagnebin (2005).

Na temporalidade do presente, porém, parece que perdemos a nossa principal faculdade de representação da experiência por meio da linguagem, conforme ilustra Benjamin (2012, p.213):

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais freqüente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Essa faculdade era própria do narrador que, para Benjamin, é um misto entre o viajante, nesse caso o marinheiro comerciante, e o agricultor sedentário, cuja experiência provém do seu próprio embate direto com a vida. A partir das viagens do marinheiro, a experiência advém do contato com outras culturas, outras paisagens, outros costumes ou hábitos e outras pessoas. Essa experiência é transmitida pelo narrador que veio de longe e pode contar sobre o que viveu. A experiência, nesse caso, extrapola os limites de tempo e espaço, pois o conhecimento do narrador é incorporado aos de seus ouvintes a partir do que ele viu ou ouviu contar sobre outros cenários.

No caso do agricultor sedentário, a experiência decorre do vínculo entre o narrador e o seu lugar de origem, portanto, entre o indivíduo e uma determinada cultura. O que o agricultor vive como experiência, portanto, advém do fruto do seu trabalho. Sua experiência, nesse caso, é determinada pela territorialização, processo através do qual lhe são fundados os costumes, hábitos, culturas, tradições, crenças e valores de um grupo social e pela experiência do trabalho artesanal:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 2012, p.221).

No trabalho artesanal havia o contato direto entre os trabalhadores, o que favorecia a troca de experiência entre eles. Além dessa troca, podemos pensar no trabalho artesanal como uma função que exige tempo, atenção e lentidão. O trabalho industrial, em contrapartida, tem como característica a pressa, pois todo o tempo deve

ser aproveitado em função do processo intenso exigido na produção. Não é permitido aqui dispensar tempo para significar a atividade mecanizada, pelo contrário, toda a atenção do sujeito se volta para o processo produtivo. A experiência não acontece, nesse caso, em virtude da automatização da atividade do indivíduo, que precisa comandar a máquina e cronometrar todo o seu tempo dentro da fábrica, da indústria ou da empresa. Na realidade o tempo de trabalho e o ritmo do trabalhador passam a ser controlados pela máquina.

Pensadas as causas do declínio da narrativa oral, Benjamin a associa à pouca importância que se dá, hoje, aos conselhos, pois a narrativa possui como característica o senso prático do conselho. Isso significa pensarmos que a narrativa oral tem sempre uma utilidade. Essa utilidade pode ser expressa na sugestão, no conselho, na exortação, na moralidade ou mesmo na simples palavra do provérbio.

Quando nos propomos a pensar o empobrecimento da experiência a partir da decadência das narrativas tradicionais, partimos do pressuposto de que mesmo os conselhos estão em baixa. Na verdade, não há sobre o que aconselhar quando não se viveu o bastante para fazê-lo ou, ainda, não se pode aconselhar se não há uma forma de linguagem capaz de expressar o conselho, conforme ilustra Benjamin (2012, p.216-217):

Mas, se “dar conselhos” soa hoje como algo antiquado, isto se deve ao fato de as experiências estarem perdendo a sua comunicabilidade. Em conseqüência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está se desenrolando. Para obter essa sugestão, seria necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação).

Por trás do conselho há sempre uma sabedoria que vincula a vida do indivíduo à vida do coletivo, já que a experiência nunca acontece no âmbito do singular, do indivíduo isolado. Pelo contrário, ela é produto da interação social de vários indivíduos. Nesse sentido, Benjamin (2012, p.217) argumenta que “o conselho tecido na substância da vida viva tem um nome: sabedoria”. E a sabedoria está abrigada nas gerações mais velhas.

No entanto, parece-nos que a sabedoria das gerações mais velhas é cada vez mais relegada ao esquecimento. Com isso, estamos vendo desaparecer a linguagem na qual a experiência se tece. Esse fenômeno se comprova mediante a banalização e o

descaso com que são tratadas as gerações mais velhas. Nessa lógica, Benjamin (2012, p.217) justifica que “a arte de narrar aproxima-se de seu fim porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”.

Diante do exposto, parece-nos que o narrador tem como papel fazer justiça à sua tradição. Nesse sentido, ele é representado, por Benjamin, pelo justo que honra as suas experiências individuais solidificadas pelas experiências do grupo social do qual fez parte. Ele dá testemunho dessas experiências com a ambição de tornar vivas as memórias de outros tempos. Nesse sentido, seu relato mantém viva a história de outros tempos e povos. Nesse relato, a importância das datas festivas, da celebração dos feitos históricos, dos rituais folclóricos, por exemplo, é reavivada no contínuo da narração pela atitude justa do narrador que pretende aconselhar “não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio (BENJAMIN, 1996, p.221).

Na perspectiva de Gagnebin (2006), o narrador, que se transformou ao longo do tempo, surge na comparação de uma espécie de trapeiro que recolhe os resquícios da história e da tradição que foram esquecidos pelo progresso na temporalidade do presente. Ele cuida, portanto, daquilo que é da ordem do fragmentário, daquilo que pode ou foi esquecido pela atualidade. Trata-se de uma “personagem das grandes cidades modernas que recolhe os cacos, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder.” (GAGNEBIN, 2006, p.53-54).

Poderíamos pensar a metáfora dos cacos do passado como a memória da tradição expulsa no tempo da modernidade, na qual o passado é relegado ao esquecimento, pois não há narradores que possam dar voz a ele. O narrador, nesse caso, pode fazer uso do seu conhecimento útil para ressignificar o presente e redimi-lo com a tradição de um passado. Este seria uma espécie de compromisso ético e político do narrador com o seu tempo. A narração, portanto, pode ser pensada como a elaboração de um tempo longínquo na qual a memória do narrador transforma a memória histórica coletiva.

Dentre outros fatores que atestam a extinção da narrativa oral, o aparecimento do romance e o desenvolvimento da informação figuram entre eles. O romance, em especial, justifica esse desaparecimento na medida em que a criação da imprensa passou a divulgar as informações e os conhecimentos de interesse coletivo em geral. Com ela, a informação, a notícia, os documentos históricos ou a produção literária, por exemplo, tiveram o privilégio de serem impressos nas folhas dos jornais ou livros. O romance

moderno, por outro lado, difere da narrativa oral tanto no que compete ao indivíduo que lê, quanto na estrutura e conteúdo simbólico da obra literária. Para Benjamin (2012), o leitor do romance consome a experiência da narrativa escrita apenas na dimensão em que esta lhe apresenta alguma utilidade. Aqui reside o empobrecimento da experiência literária que substituiu o contato direto entre os indivíduos pela escrita decorrente de um processo criativo literário. O leitor do romance é isolado e não precisa do contato direto com um ouvinte para usufruir do conteúdo simbólico da obra literária. Nessa perspectiva, a narrativa escrita não abriga nenhuma experiência proveniente do conselho ou da sabedoria, já que a escrita, em si, constitui a própria experiência possível ao livro.

A narrativa oral é privilegiada, em contrapartida, pela sua concisão. Na maioria das vezes as personagens são os próprios narradores que dão voz às suas experiências. Do mesmo modo, o relato oral tem o privilégio de se deslocar no tempo atingindo o presente da narração com o conteúdo do passado em que se viveu a experiência do relato. É como se esse tempo fosse aberto à interpretação. Nessa medida, a experiência é contada em favorecimento da sua estrutura concisa, que convida o narrador a repassá-la a outros, conforme destaca Benjamin (2012, p. 220-221):

Nada facilita mais a memorização das narrativas do que aquela sóbria concisão que as subtrai à análise psicológica. E quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, tanto mais facilmente a história será gravada na memória do ouvinte, tanto mais completamente ela irá assimilar-se à sua própria experiência, tanto mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia.

A morte da narrativa oral pode ser pensada ainda pelo predomínio da informação nas sociedades capitalistas em que a velocidade com que os meios de comunicação se desenvolvem permite à comunidade global estar conectada em tudo que acontece no globo. Para Larrosa (2004, p. 154), porém, “a informação não é experiência”, pelo contrário, ela a empobrece. Esse empobrecimento se dá, sobretudo, a partir da conversão da informação em conhecimento. O autor nos auxilia a pensar sobre os limites da nossa temporalidade na qual a informação é veiculada globalmente quase em tempo real e sua assimilação acontece de modo muito rápido. A rapidez com que a mensagem é absorvida impede a atitude de reflexão do leitor que acredita conhecer sobre aquilo que, na verdade, ele está informado:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, o que mais lhe preocupa é não ter bastante informação, cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2004, p. 154).

Se a construção do conhecimento exige certo esforço nos exercícios de interpretação e reflexão, a informação, em contrapartida, não facilita o trabalho do conceito, pois ela elabora os conteúdos que são de fácil compreensão guiando-se pela sua previsibilidade. Nesse sentido, não é dado ao indivíduo nenhuma atitude de abstração e julgamento, pois a mensagem, por si só, já é decodificada para que nada fique à margem da interpretação. De modo geral, a mensagem é facilitada para que o público alvo a compreenda rapidamente e não haja dúvidas sobre o seu conteúdo.

Ainda na ótica de Larrosa (2004), o excesso de informação a que o indivíduo está sujeito na sociedade moderna o impede de estabelecer um vínculo de sentido com o seu tempo, pois para estar informado toda a sua atenção se volta ao consumo da notícia. Nesse sentido, não sobra tempo para a pausa necessária que a experiência requer. Para esse sujeito, estar a par do que acontece no mundo é condição necessária para se fazer parte dele, já que não é permitido estar de fora.

A ausência do relato oral revela, ainda, a ausência da autoridade do narrador. Essa autoridade costumava ser demonstrada pela consciência do processo de finitude da vida. É por essa razão que a morte seria, para Benjamin, o momento privilegiado para a expressão da experiência, pois a partir dela o narrador transforma a sua sabedoria de vida em aprendizagem para outros.

Devemos considerar, nessa dimensão, que mesmo a morte sofreu transformações ao longo dos séculos. Na ótica de Benjamin (1996, p.207), “hoje, a morte é cada vez mais expulsa do universo dos vivos”. A morte costumava ser um espetáculo natural da vida, mas hoje ela é evitada. Basta observarmos o quanto a ciência tem criado técnicas de prolongação da vida para concluirmos que a morte se tornou um tabu. Se considerarmos as práticas de vivência do luto, por exemplo, concluímos que as famílias optam por vivenciá-lo longe das residências, onde há lugares específicos para fazê-lo.

Benjamin manifesta seu lamento justificando que “é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e sobretudo sua existência vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível” (1996, p. 207).

Para o autor, portanto, o espetáculo da morte confere à experiência o seu grau de perfeição, pois, como revela a fábula do vinhateiro, é no leito de morte que ela é proferida e assimilada por seus ouvintes. A morte, nessa esfera, dá testemunho da sabedoria e da autoridade do narrador, tornando narráveis as lembranças e recordações de vida que compõe a sua história. Essas lembranças seriam como uma reminiscência que “funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (BENJAMIN, 1996, p. 211).

O acúmulo de experiências narráveis encontra, então, na memória o seu tecido mais rico ou, nas palavras de Benjamin (2012, p. 227), “a memória é a faculdade épica por excelência”. A estrutura da memória, então, se articula diretamente à tradição. Para Kehl (2009), nós percebemos o movimento do tempo através da memória. As nossas experiências de vida são registradas na memória e, conforme o tempo segue o seu curso, nós rememoramos essas experiências. A rememoração favorece, então, a leitura do passado no instante do presente. É por meio da reminiscência que o indivíduo reconhece sua identidade. Nas palavras de Kehl (2009, p. 127):

É ela quem nos dá alguma medida, tanto individual quanto coletiva, do fio do tempo, e estabelece uma consciente impressão de continuidade entre os infinitos instantes que compõe uma vida. Arrisco propor que o passado, cuja inscrição psíquica se dá através da memória, conserva o tempo em sua versão imaginária. É a memória que confere uma permanência imaginária a essa forma negativa do tempo, que é o passado. A função da memória, participante do mesmo registro psíquico do corpo e do narcisismo, é essencial para manter nosso sentimento imaginário de identidade ao longo da vida; ela funciona como garantia de que algo possa se conservar diante da passagem inexorável do tempo que conduz tudo o que existe em direção ao fim e à morte.

O modo como percebemos o tempo por meio da memória foi analisado por Proust que fez sua própria leitura das teorias fundamentadas por Bergson. Benjamin toma como referência a leitura que Proust faz da sua infância na obra “Em busca do Tempo Perdido” (2003), para pensar a função da memória no relato tradicional. Proust,

então, narrou a busca de um tempo perdido no limiar do desejo de um retorno. Segundo Gagnebin (2011, p. 71), Proust é “o cantor da memória e do passado reencontrados”. Proust é, então, o narrador que se consagra por não deixar que a memória caia no esquecimento. Ele empreende esforços e interpõe-se entre o esquecimento e a conservação da memória da infância. Haveria uma notável diferença entre o desejo de lembrar e, de fato, a ocorrência da lembrança. Nessa lógica, ele se propõe a pensar nas duas estruturas da nossa memória.

A partir dessa análise, o escritor francês delineou o que entende por memória voluntária e memória involuntária. Os dois termos, na verdade, são utilizados para diferenciar o modo como a memória retoma, por meio das reminiscências do passado, as experiências de um narrador que, ao escrever sobre a sua infância na cidade de Combray, se ocupa em lembrar os tempos de criança vividos a longa data. Contrariando a hipótese de recuperação do tempo da infância perdido, acreditamos que esse esforço esteja mais voltado a significar esse tempo do passado no contínuo do presente da narração. Desse modo, tratar-se-ia, conforme sugere o nome da obra, de uma busca do tempo perdido em que o passado incide sobre o presente individual do narrador com uma força rememorativa.

Na escrita de Proust, ao menos no começo de sua obra, o narrador manifesta seu esforço para descrever o passado de sua infância. Ele o faz mediante os apelos da atenção, recorrendo às lembranças e recordações dos tempos de criança. Sua memória, entretanto, o trai. Mediante essas lembranças ele percebeu que conseguia apenas recordar-se das suas vivências (*Erlebnis*) na cidade de Combray e o tempo da lembrança era limitado. O narrador percebeu, então, que essa memória era precária:

Nas reflexões que introduzem o termo, Proust fala da forma precária como se apresentou em sua lembrança, durante muitos anos, a cidade de Combray, onde, afinal, havia transcorrido uma parte de sua infância. Até aquela tarde, em que o sabor da *madeleine* (espécie de bolo pequeno) o houvesse transportado de volta aos velhos tempos – sabor a que se reportará, então, freqüentemente-, Proust estaria limitado àquilo que lhe proporcionava uma memória sujeita aos apelos da atenção. (BENJAMIN, 1994, p.106).

A memória voluntária, relata Proust, está sujeita aos esforços do intelecto. Trata-se da maneira como se é empenhada a força para lembrar os acontecimentos que marcam o seu passado individual. É como se houvesse o esforço de dispensar toda a atenção no intuito de rememorar algo do passado que lhe é significativo. No entanto,

nesse esforço de memória proustiano, o autor percebera que o passado representaria, tão somente, o que a memória voluntária conseguia recordar dele, isto é, fragmentos de lembranças.

Nessa perspectiva, Proust percebe que suas memórias voluntárias abrigam vivências (*Erlebnis*) remotas que estão sujeitas ao fator tempo. Nelas, o passado de Combray se revela de forma empobrecida. Proust sentia-se, então, limitado, pois o próprio esforço da lembrança lhe trazia também o esquecimento. Em Proust (2003), a memória que se mostra com força redentora “Em Busca do Tempo Perdido”, por outro lado, corresponde à memória na qual o passado é rememorado e incide sobre o presente da narração de modo recordativo.

A memória involuntária, a seu ver, está vinculada ao acaso e é despertada por algum estímulo externo. Nessa lógica, “o passado encontrar-se-ia em um objeto material qualquer, fora do âmbito da inteligência e de seu campo de ação. Em qual objeto, isso não sabemos. E é questão de sorte, se nos deparamos com ele antes de morreremos ou se jamais o encontramos” (BENJAMIN; 1994, p. 106). No caso da obra de Proust, esse estímulo é representado por uma espécie de bolinho, a “madeleine”, na qual o seu sabor, misturado ao chá de tília, leva Marcel aos tempos longínquos da infância em que podia saborear a guloseima preparada pela tia Léonie aos domingos pela manhã antes do horário da missa.

As reminiscências do narrador conduzem, então, as memórias do texto de Proust. No início, o narrador tenta relembrar a infância em Combray recordando a lembrança dos lugares, das paisagens e das pessoas que havia conhecido e que fizeram parte das memórias do seu passado individual. O narrador relata que tentava relembrar esses momentos dia a dia, através do esforço contínuo de sua memória. Esse esforço voluntário, porém, o fazia lembrar-se apenas das vivências (*Erlebnis*) dos ambientes que compunham a casa da sua família, como se Combray fosse reduzida à sala de jantar, ao vestíbulo, ao quarto e ao corredor do andar superior do casarão de sua família.

Marcel sente-se incomodado perante as recordações, pois na verdade elas não davam nenhuma dimensão real do que fora experimentado na infância e nem em sua cidade natal. Do mesmo modo, sente-se impotente face ao esforço inútil da ação de recordar, pois de qualquer modo a sua memória voluntária tornava inacessível a elaboração do tempo da infância em Combray. Assim, Proust (2003, p.47) justifica:

Mas como o que na época eu lembrasse me seria fornecido exclusivamente pela memória voluntária, a memória da

inteligência, e como as informações que elas nos dá sobre o passado nada conservam dele, nunca teria sentido interesse em imaginar o resto de Combray. Tudo aquilo, de fato, estava morto para mim.

Na ótica de Proust, estaríamos relegados ao acaso no exercício da rememoração do tempo do passado no instante do presente. Este acaso vincula-se a um estímulo qualquer, como na sua obra, na pequena porção de bolinho misturado ao chá de tília. O acaso despertado pela mistura de sabores torna viva a memória da infância. É interessante observar como o acaso é descrito por Proust. Em um dia de inverno a mãe de Marcel, já envelhecida, vendo-o com frio lhe oferece uma porção de bolachinhas junto a uma xícara de chá. A bolacha, “Madeleine”, é degustada pela personagem quando ele a introduz na xícara de chá e a leva à boca. Até então Marcel estava distraído durante a refeição. Contudo, quando ele sente o sabor da bolachinha misturada ao chá uma nova sensação o invade.

Na leitura da passagem, Proust relata que a sensação de alegria inusitada o toca tão profundamente como se o enchesse de uma esperança sem razão aparente. Diante dela, ele passa a pensar, então, a expressividade da emoção vivida, isto é, como era possível aquela sensação despertar reminiscências tão profundas e significativas. O esforço encontrado pelo narrador é provar novamente a refeição, para ver se conseguia viver novamente a sensação de antes. Porém, ele não consegue. No exercício de lembrar, o narrador recorre ao esforço da atenção e do intelecto, sua memória voluntária, portanto, entra em ação. O narrador repete as mesmas ações realizadas da primeira vez, categoricamente, no intuito de compreender a força da sensação vivenciada. Durante a refeição, entretanto, estando distraído, o passado é retomado novamente na lembrança do narrador, de modo involuntário:

E de súbito a lembrança me apareceu. Aquele gosto era o do pedacinho de madeleine que minha tia Léonie me dava aos domingos pela manhã em Combray (porque nesse dia eu não saía do quarto antes da hora da missa), quando ia lhe dar bom-dia no seu quarto, depois de mergulhá-lo em sua infusão de chá ou de tília. (...) E logo reconheci o gosto do pedaço da madeleine mergulhado no chá que me dava minha tia (embora não soubesse ainda e devesse deixar para bem mais tarde a descoberta de por que essa lembrança me fazia tão feliz), logo a velha casa cinzenta que dava para a rua, onde estava o quarto dela, veio como um cenário de teatro se colar ao pequeno pavilhão, que dava para o jardim; (...) e com a casa, a cidade, da manhã à noite e em todos os tempos. (PROUST; 2003, p.50-51).

No tempo do acaso e em decorrência do estímulo, a memória involuntária permite que o passado do narrador seja rememorado no presente da narração. Essa redenção se dá através da grandeza que Combray assume na memória da personagem. Combray se revela, então, com uma vastidão de cenários, tempos e pessoas. É como se a cidade toda saísse de uma xícara de chá e da porção de madeleine.

Obviamente Benjamin se ambienta em Bergson e Proust para compreender a dimensão do acesso reminiscendente e rememorativo no alcance e resgate da memória do passado. Talvez mais que isso, Benjamin se esforça no intuito de pensar a função da memória na escrita ética e revolucionária da história. O autor compreende que esse acesso se dá, na obra de Proust, através da memória involuntária em contrapartida à memória voluntária que seria mais restritiva por não abrigar as percepções mais valiosas sobre ele.

Porém, é interessante observar que a partir dessa díade filosófica da memória elaborada por Bergson e Proust, Benjamin faz a sua própria apropriação, de modo bastante original diríamos, acerca do tema:

O conceito de rememoração (*Eingedenken*) benjaminiano incorpora essa dimensão, na medida em que absorve de Baudelaire a contradição entre *esforço*, que corresponde à memória voluntária, isto é, à consciência, e *imaginação/desejo*, os quais, por sua vez, permitem ao homem “ordenar a soma de materiais involuntariamente acumulados” em nova ordem”. (MITROVICH, 2011, p. 92).

O conceito de rememoração interpretado por Benjamin pressupõe uma convergência entre memória voluntária e involuntária, sem privilegiar uma ou outra, como fizeram Bergson e Proust, cada qual à sua maneira. Quando Proust elabora seu exercício de busca do passado, parece haver num primeiro instante o esforço voluntário de recuperar a infância perdida. Quando o autor percebe que não conseguiria recuperar as sensações, as cores e a vivacidade das impressões de sua infância por meio do esforço voluntário do passado, ele compreende então que a busca forçada das lembranças o levaria, no máximo desse exercício, à repetição desse passado infantil. Quando o estímulo que move sua memória involuntária o afeta, ele acaba por relegar a memória voluntária a um esforço precário que não nos daria reais condições de elaborar o passado.

Benjamin resolve esse problema de modo diferente. De acordo com Bolle (2000), o autor não se agarra à memória involuntária como pressuposto salvador do

passado e nem reconhece seu valor exclusivo. Além de reconhecer que essa memória é demasiadamente centrada no indivíduo particular, “interessado na fusão dos materiais da recordação biográfica e social, ele desenvolve um modelo de rememoração que incorpora também o elemento voluntário”. (BOLLE, 2000, p. 327).

Por essas vias, chegamos a dois consideráveis problemas característicos da obra de Proust, no que compete à memória involuntária, mas também uma contribuição importante. O primeiro deles é que, se considerarmos que para Benjamin a experiência ocorre onde há a confluência entre os dados do passado individual com os dados do passado coletivo, a rememoração proustiana não é dotada de nenhuma atividade ética rememorativa comprometida com a tradição e com o resgate da experiência no sentido forte da *Erfahrung*. Isso acontece porque tal exercício feito pelo autor da *Recherche* narra tão somente as lembranças provenientes de memórias individuais do autor. Ou seja, a memória involuntária emerge da experiência particular, solitária e privada da criança que fora Proust.

O segundo problema consiste na hipótese de que dificilmente Proust recupera uma experiência simbólica proveniente da construção cultural e da sabedoria do coletivo, ao menos nos termos em que Benjamin concebera o conceito de experiência. Haveria na *Recherche* uma lacuna considerável que impossibilitaria o vínculo entre passado individual e coletivo. Na ausência desse vínculo, conforme esclarece D’Angelo (2006), o tempo percebido pela memória involuntária de Proust é desprovido de história o que impede, por sua vez, que a rememoração alcance o seu objetivo e conquiste a qualidade ética de luta pelo esquecimento da tradição em termos coletivos. O próprio Benjamin (1994, p. 135) reconhece que “esse tempo é sem história, do mesmo modo que da *mémoire involontaire*”.

No trabalho rememorativo empregado por Benjamin, nessa dimensão, o autor não abre mão da correlação existente entre passado individual e passado coletivo na qual a memória se perfaz tanto pela memória voluntária quanto pela memória involuntária. Nem uma nem a outra seriam excluídas ou assumiriam certo privilégio nesse exercício:

Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo. Os cultos, com seus cerimoniais, suas festas (*que, possivelmente, em parte alguma da obra de Proust foram mencionados*), produziam reiteradamente a fusão desses dois elementos da memória.

Provocavam a rememoração em determinados momentos e davam-lhe pretexto de se reproduzir durante toda a vida. As recordações voluntárias e involuntárias perdem, assim, sua exclusividade recíproca. (BENJAMIN, 1994, p. 107).

Na narrativa, Proust não elabora, portanto, uma experiência coletiva, uma experiência cunhada na tradição, mas a experiência singular de um narrador que luta contra o esquecimento de si próprio. Não haveria nessas lembranças uma experiência histórica coletiva, pois a experiência narrada está abrigada nas lembranças de um único indivíduo, encerrado num determinado cenário e num determinado contexto histórico. A crítica de Benjamin direcionada à Proust, nessa medida, é a tentativa do autor francês em delegar à lembrança o exercício de resgate da tradição, tradição esta que, segundo Benjamin, não há na *Recherche*.

O que nos parece um problema em Proust, em suma, é a sua incapacidade de narrar a experiência, nos termos da *Erfahrung*, através de um gesto de memória social. Talvez porque a memória involuntária privilegiada na obra narre somente a *Erlebnis*, a vivência pura, particular e isolada de Proust, o que não diminui o mérito da obra em tornar vivas as imagens de seu passado no presente narrativo, conectando duas temporalidades distintas pela atividade do lembrar transpondo um tempo finito ao tempo da eternidade, como é o caso da *Recherche*.

A contribuição dessa densa obra é inquestionável e caminha na mesma via desse argumento. A obra de Proust parece auxiliar na definição do conceito de rememoração elaborado por Benjamin, pois todo o pano de fundo da narrativa é a memória, palco onde se desencadeiam os fatos. Em “Em busca do tempo perdido” há uma tentativa bastante árdua de busca, resgate e redenção do passado do eu que recorda e do eu recordado, “eu” que busca e tempo recuperado respectivamente; de modo que Proust parece empreender esforços para dar à memória seu papel primordial na elaboração do passado, mesmo que este passado seja o seu individual. Na luta contra o esquecimento, Proust de fato consegue salvar os acontecimentos que foram esquecidos, pois a memória involuntária não ativa o passado na iminência de sua repetição, mas da transformação do presente narrativo pela chama da memória. De modo geral, Proust recupera suas lembranças, porém peca justamente por deixar por conta do acaso esse trabalho.

Obviamente os conceitos de memória voluntária e memória involuntária são importantes para Benjamin, que não nega a importância da narrativa construída por Proust no que compete ao papel da memória na construção histórica da percepção da

temporalidade. Porém, Benjamin percebe as limitações inerentes à narrativa e reconhece que a escrita da memória talvez possa fazer interpenetrar esses dados da memória individual, inconsciente e involuntária, com outros de memória coletiva, consciente e voluntária.

Talvez a memória involuntária possa, de alguma forma, operar com a busca, a construção e a emergência do novo; porém, nos nossos dias temos que levar em conta que os estímulos que movem nossas percepções sobre a temporalidade são outros, extremamente urgentes e empobrecidos. Por essa razão, para Benjamin, seria consideravelmente arriscado estarmos à mercê e deixarmos por conta do acaso, como num golpe de sorte, o trabalho do resgate das memórias soterradas no inconsciente coletivo, especialmente por que o acaso, segundo Proust, é quem determina “se cada indivíduo adquire ou não uma imagem de si mesmo, e se pode ou não se apossar de sua própria experiência”. (BENJAMIN, 1994, p. 106). Aqui se abre uma hipótese de concretude para Proust que Benjamin parece questionar.

Se considerarmos que a rememoração é um compromisso ético, a salvação da história daqueles que não tiveram vez e voz estaria submetida meramente ao acaso, podendo ser lembrada ou não, ou talvez, na pior das hipóteses, ainda mais facilmente esquecida. Gagnebin (2011) nos confirma que a memória involuntária estaria muito mais próxima ao esquecimento que a própria memória em si sobre o passado. Nessas vias, se Proust empreendeu de modo bastante coerente a tarefa de encontrar o passado da infância pelo trabalho de narração da memória, “mensurou toda a dificuldade da tarefa ao apresentar, como questão do acaso, o fato de poder ou não realizá-la”. (BENJAMIN, 1994, p. 107). Para Bolle (2000), a memória involuntária sujeita ao acaso não responde, assim, às necessidades objetivas da historiografia pensada por Benjamin.

Parece importante considerarmos, então, que o resgate ético e redentor não pode estar sujeitado a um estímulo qualquer, até porque o estímulo pode nunca ser percebido ou resgatado pelo inconsciente. Conforme esclarece Benjamin (1994, p. 106) “é questão de sorte se nos deparamos com ele antes de morrermos ou se jamais o encontramos”. O trabalho de elaboração do passado estaria muito mais vinculado aqui a uma memória intencional, voluntária, consciente e ativa acerca do episódio traumático vivido. De modo geral “é a intenção, não o acaso, que está em primeiro plano no trabalho benjaminiano de memória”. (BOLLE, 2000, p. 330).

Nessa esfera, Mitrovitch (2011, p. 94) esclarece que o modelo de rememoração pensado por Benjamin “incorpora não apenas um movimento involuntário, centrado na

experiência particular, solitária e privada do indivíduo moderno, porém, sobretudo, um elemento voluntário, composto pelos momentos de choque e reflexão inerentes à vida moderna”. De acordo com as palavras da autora, parece-nos que construir a experiência e a memória coletiva do passado envolve a elaboração de uma experiência particular do indivíduo moderno, até porque essa é a experiência que sobreviveu no contexto da modernidade, mas está muito mais relacionado a uma consciência reflexiva realizada pelo ato de vontade do lembrar:

O que está em primeiro plano, para Benjamin, é a intenção, e não o acaso, do trabalho baudelairiano da memória, quer dizer, a “idealização forçada” é a única experiência (em seu sentido forte de *Erfahrung*) capaz de transformar as vivências do choque (*Chockerlebnisse*) em momento de reflexão e crítica sobre “nossa própria situação” de homens modernos. (MITROVICH, 2011, p. 95-96).

O que difere o trabalho rememorativo de Benjamin, ambientado na poesia de Baudelaire, do exercício rememorativo e narrativo de Proust é que o trabalho de memória aqui “ousa afirmar a busca de si mesmo pelos caminhos da alteridade, isto é, da coletividade”. (MITROVITCH, 2011, p. 97). A busca de si, portanto, dialoga com a busca do outro pelo ato de vontade e por escolhas arbitrárias de construir a história do nosso tempo como compromisso consciente de elaborar a história esquecida nas memórias do coletivo, nos livros, nos monumentos históricos, nos monumentos de barbárie, nas literaturas de guerra, dentre outras expressões artísticas da memória. Isso se dá porque embora a memória seja sempre individual, ela é formada e tecida socialmente. O tempo da memória, nessa esfera, é social, conforme esclarece Chauí (1994):

(...) O modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique. O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas porque também repercute no modo de lembrar. (CHAUÍ, 1994, p. 31).

A construção dessa história possibilitada pelo trabalho rememorativo da memória constitui, em suma, uma luta consciente de sobrevivência ou de tornar viva a tradição do passado, nunca uma construção emergida a partir do acaso, até porque o exercício de rememoração, tomado como referência em Baudelaire, é uma tarefa

reminiscente que não é evocada pelo acaso na poesia baudelairiana, mas pela conscientização e pela percepção aguçada do que é percebido na temporalidade e se registra na memória.

O trabalho da memória trata-se do esforço e da decisão ética que não pode acontecer ocasionalmente por estímulos quaisquer ou acidentalmente. Na perspectiva de Bolle (2000, p. 318) “o trabalho da memória é, portanto, um procedimento intelectual, auto-reflexivo”. Para o autor, referindo-se a Benjamin, quem deseja se aproximar do passado soterrado na memória deve agir como um homem que cava e o sucesso da escavação depende do plano executado, ou seja, revolver o terreno da memória exige um esforço e uma estratégia planejada e coerente, que não se dá aleatoriamente.

Pensar o conceito de rememoração como uma ética possível da memória no nosso presente talvez passe pelo crivo da superação conflituosa entre memória voluntária e memória involuntária para privilegiarmos, na verdade, um conceito elaborativo da memória social na qual as duas incidam entre si. Bosi (1994) nos auxilia a pensar essa dimensão da memória em “Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos”. Na sua obra, a autora relata que toda a sua tentativa de tornar narrável o passado dos velhos está centrada na ideia de apelo à memória pessoal dos mesmos, mas que, ao mesmo tempo, se trata de uma “memória social, familiar e grupal”. (BOSI, 1994, p. 37).

Por essa razão, essa elaboração toma como ponto de partida o individual e o particular, mas se emancipa das vivências quando o fio condutor da memória é atravessado pela memória do grupo. A elaboração, portanto, transforma a vivência em experiência partilhada, narrada, que retoma a tradição construída coletivamente. Ela parte, por assim dizer, do gesto voluntário e consciente do lembrar, altamente reflexivo, para vasculhar também no inconsciente a matéria da memória que pode emergir no instante da elaboração:

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1994, p. 47).

Nessa ótica, dirá Bosi (1994, p. 54) que “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo”, pois é a necessidade da socialização que demarcam as nossas experiências e as tornam autênticas. O exercício do lembrar que retoma essa experiência, então, não é mero sonho ou devaneio involuntário, mas um trabalho no qual se exigem os exercícios do “refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. (BOSI, 1994, p. 55). Tal trabalho, esclarece a autora, coloca em evidência a disposição das lembranças à nossa consciência atual.

Por essa razão, elaborar o passado, ou rememorar-lo, não significa mergulhar inconscientemente no sonho e esperar que o acontecimento vivido em contato com a tradição possa emergir espontaneamente da memória. Não se trata, portanto, de um trabalho onde se espera passivamente que a memória seja despertada. Evocar o passado, na verdade, segundo Bosi (1994), consiste numa ocupação consciente e atenta do passado, que é a substância própria da vida e que, por via de regra, nos desperta. Isso significa que a elaboração é um exercício consciente de indagação, questionamento e investigação.

Desse modo, o presente nos solicita a lembrar e é preciso um esforço de boa vontade para tal. O lembrar, aqui, é o cerne de um fazer consciente que reflete, recorda, narra e torna ativa a memória do passado. À guisa de exemplo, na obra referida de Bosi (1994), o trabalho de rememoração realizado com oito idosos inseridos em asilos consiste na elaboração do passado que lida diretamente com essa necessidade do lembrar, pois a autora compreende que elaborar as lembranças dos idosos abriga todo um programa social, político, ético e histórico das recordações que estão presentes nas memórias dos seus entrevistados.

A autora compreende que elaborar a história de vida dos entrevistados passa por um esforço de memória voluntária e atenta, e que os entrevistados, de fato, recorrem à memória da atenção para recordarem. Ao final de seu trabalho apenas dois idosos conseguiram traçar suas memórias de modo mais espontâneo, à medida que eram tomados de sobressalto por uma sensibilidade ou estímulo proporcionado pela entrevista que os faziam lembrar-se de algum fato importante da sua experiência do passado.

Na maioria dos casos, porém, a memória atenta da elaboração do passado permitiu a construção do passado desses idosos, de modo que foi possível resgatar a sua experiência como uma experiência de sentido, ensino, aprendizagem e sabedoria

vivenciada coletivamente no passado e que age sobre o presente narrativo dando-lhe significados novos. Essa elaboração atenta e ativa, para Bosi, permitiu que o presente chamasse o passado para si e fosse construído a partir de uma tábula rasa, como uma nova história narrada. Não se trata aqui, cabe esclarecer, de uma história meramente pessoal, centrada num indivíduo isolado, mas na experiência histórica de um indivíduo que a tece pela sua real construção no corpo coletivo, na cultura social, na tradição partilhada, na qual o indivíduo se insere num determinado contexto econômico, social e político em que as experiências ainda podiam ser dizíveis.

Esse trabalho de rememoração, por fim, toma emprestado do vivido aquilo que pode ser elaborado como experiência coletiva e a torna intercambiável. É por essa razão que essa elaboração deve ser realizada mediante um esforço do lembrar que nos permita compreender o presente como uma temporalidade repleta de sonhos e possibilidades. Essas possibilidades ganham concretude pela memória, pelo trabalho da memória de que temos acesso e compromisso no instante mesmo da resignificação das nossas experiências. Talvez só esse trabalho consciente possa redimir o passado histórico coletivo.

Desse modo, poderíamos pensar essa redenção através da rememoração do passado histórico, termo pensado por Benjamin que possibilita a linguagem da experiência. A rememoração nos faria pensar a tradição de modo contrário ao que a História Progressista escreveu. Nessa dimensão, a tradição seria retomada pela nossa memória no sentido de narrar a história dos vencidos durante o progresso do nosso tempo.

A partir desse diagnóstico, Benjamin critica o modo como a memória coletiva é forjada no presente. Para ele, as experiências provenientes da memória histórica do nosso tempo são memórias empobrecidas nos quais os choques seriam a única forma de registro de vivência e percepção do tempo.

No próximo tópico, nos propomos a pensar um pouco mais essa noção de rememoração face ao modo como a história é pensada na modernidade. Na perspectiva de Benjamin, a História Progressista se dedica a narrar a história dos vencedores, deixando de lado o seu compromisso ético com a redenção da história dos vencidos. Pensar a experiência dos vencidos é fundamental para rompermos com essa forma de expressão do nosso tempo.

3.2 O compromisso ético da rememoração da tradição na temporalidade do presente

Os diagnósticos feitos por Walter Benjamin revelam a sua preocupação com o declínio da experiência, da narrativa e da memória em uma temporalidade que não possui vínculos com a tradição. A experiência do nosso tempo, pensada a partir da vivência (*Erlebnis*) do choque, incide sobre a nossa forma de percepção do tempo e sobre nós mesmos no sentido de que nos tornamos inaptos a significar o que nos acontece no presente.

Para Benjamin (2012) a forma como o tempo determina a nossa subjetividade nos privou da nossa principal faculdade de intercambiar experiências. Nesse sentido, a partir da sua leitura sobre a modernidade, o filósofo faz suas críticas ao modo como o progresso determina o curso do tempo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da História. Dirá Benjamin (2012) que o modo como o Historicismo e a Historiografia Burguesa inscreveram a tradição histórica do passado, deram ênfase à perspectiva dos vencedores, esquecendo-se das lutas dos vencidos na construção dessa tradição.

Pensar as teses “Sobre o Conceito de História” (2012) torna-se fundamental à crítica do progresso. Segundo Löwy (2005) a forma como Benjamin compreende a história da humanidade caminha na contramão da história progressista ou conservadora através do qual os acontecimentos são narrados na perspectiva das classes opressoras. Assim, parece-nos importante reivindicar a redenção da história, no sentido de dar voz a aqueles sujeitos que representam os vencidos e que estão massacrados pelo progresso no curso histórico.

Para Löwy (2005, p.15), Benjamin utilizará “a nostalgia do passado como método revolucionário de crítica do presente”. Sua filosofia da história, portanto, volta-se contra a modernidade capitalista e industrial que impôs suas formas de domínio sobre o indivíduo. Essa filosofia possui um viés Romântico, Messiânico e Marxista. É romântico, pois Benjamin lamenta-se do tempo do presente no qual a vida tornou-se mecanizada e automatizada pela técnica, e as relações humanas tornaram-se enrijecidas a partir do processo de desencantamento do mundo que resultou na relação empobrecida entre sujeito e objeto.

A crítica à modernidade é feita de modo romântico, pois o lamento é expresso em termos de algo perdido ou pela constatação de que a vida, na modernidade, extingue a humanidade dos indivíduos:

(...) A transformação dos seres humanos em “máquinas de trabalho”, a degradação do trabalho a uma simples técnica, a submissão desesperadora das pessoas ao mecanismo social, a substituição dos “esforços heróico-revolucionários” do passado pela piedosa marcha (semelhante à do caranguejo) da evolução e do progresso. (LÖWY; 2005, p.20).

Numa perspectiva Messiânica, a história seria pensada como uma realização e não um devir. A história progressista linear, conforme discutiremos mais adiante, consiste na abordagem histórica em que os fatos históricos seguem uma ordem cronológica, como se ela se desenvolvesse de modo predestinado. A história pensada no âmbito da realização, porém, abriga a possibilidade de intervenção do indivíduo sobre o seu tempo em uma relação engajada e comprometida para transformar a sua ordem. Nessa perspectiva, poderíamos pensar a história, do ponto de vista do Materialismo Histórico, como aquela que poderia trazer à tona toda a tradição do esquecido, numa espécie de compromisso de redenção dos vencidos.

A redenção, segundo Löwy (2012), é pensada como a atualidade do passado no tempo do presente em que essa temporalidade sofre uma revolução pela força do passado não realizado. Diante dessa possibilidade, a tradição é rememorada e atribui um novo sentido às experiências do passado histórico. A redenção, nos termos de Löwy (2012, p. 120), “é um salto dialético, fora do contínuo, inicialmente rumo ao passado e, em seguida, ao futuro. O “salto do tigre em direção ao passado” consiste em salvar a herança dos oprimidos e nela se inspirar para interromper a catástrofe presente”.

Numa perspectiva Marxista, Benjamin (2012) toma como referência, para pensar a revolução do nosso tempo histórico, a crítica à burguesia, que oprime a classe trabalhadora na sociedade capitalista. Nesse sentido, somente uma revolução seria capaz de interromper a evolução histórica progressista que libertaria e emanciparia as classes oprimidas. Essa revolução está pautada na noção de redenção da história, no sentido de narrá-la sob a ótica dos supostos perdedores da história, conforme ressalta Löwy (2005, p.39):

Pouco a pouco me dei conta também da dimensão universal das proposições de Benjamin, de sua importância para compreender – “do ponto de vista dos vencidos” – não só a história das classes oprimidas, mas também a das mulheres – a metade da humanidade -, dos judeus, dos ciganos, dos índios das Américas, dos curdos, dos negros, das minorias sexuais, isto é, dos párias (...) de todas as épocas e de todos os continentes.

No ensaio “Sobre o Conceito de História” (2012) há uma crítica aos dois modos como a história é forjada na memória da coletividade. Por um lado, a Historiografia Progressista avalia o tempo por uma ordem cronológica. Os acontecimentos históricos, nessa dimensão, são organizados pela linearidade do tempo, como se sua realização fosse inevitável. Nesse caso, não seria possível pensar na intervenção do indivíduo na história, pois ela estaria determinada pelo progresso e fadada a acontecer como uma espécie de devir histórico.

Por outro lado, o Historicismo favorece a narração de uma tradição histórica que se dá na empatia entre o historiador e os fatos históricos. Nessa perspectiva, Löwy (2005), nos auxilia a compreender que a história seria contada mediante o interesse do seu narrador pelo ângulo que lhe parece mais conveniente. Nesse tipo de escrita histórica, prevaleceria a descrição de um passado que não se articula em nenhum aspecto com o presente de sua narração. O passado, então, seria como que um amontoado de acontecimentos mortos e esquecidos, onde não é possível se elaborar nada. Ainda nessa abordagem, haveria um esforço de repetição da tradição, como se fosse de fato importante narrá-la do modo exato como ela acontecera um dia. (Gagnebin, 2006).

Em ambos os casos, a temporalidade é esvaziada de história e de tradição. Diante desse diagnóstico, é possível pensarmos, então, no potencial revolucionário de uma história que ainda não foi contada pelos historiadores. Este papel está vinculado, num primeiro momento, ao Historiador Materialista que é capaz de atribuir sentido às experiências dos oprimidos da história através de uma narração que abrigue a sua participação nela. Nas palavras de Gagnebin (1996, p.8) o papel do historiador Materialista consiste em:

(...) identificar no passado os germes de uma outra história, capaz de levar em consideração os sofrimentos acumulados e de dar uma nova face às esperanças frustradas -, de fundar um outro conceito de tempo, “tempo de agora” (Jetztzeit), caracterizado por sua intensidade e sua brevidade, cujo modelo foi explicitamente calcado na tradição messiânica e mística judaica.

Para fundar um novo conceito de tempo, é preciso redimi-lo. A redenção da temporalidade é expressa na realização histórica do fato que ainda não aconteceu, isto é, de um passado esquecido que ressoa sobre o presente de modo inédito. A noção de redenção pressupõe uma reparação ao passado, não no sentido de comemorar o fato

histórico, mas de elaborá-lo para que a rememoração dê testemunho da história esquecida.

Segundo Gagnebin (2011, p.98) “somente a tentativa de parar o tempo pode permitir a uma outra história vir à tona, a uma esperança de ser resguardada em vez de soçobrar na aceleração imposta pela produção capitalista”. A cesura é primordial no pensamento de Benjamin porque é através dela que a possibilidade de salvação das vítimas do passado se revela com sua força. Benjamin não queria que a memória da tradição fosse encerrada nas bibliotecas, nos livros ou em qualquer monumento que dê testemunho da barbárie. Pelo contrário. Ele desejava que essas memórias fossem pensadas no presente para trazer à tona o sofrimento dos oprimidos. Trata-se, assim, de “uma salvação que não consista simplesmente na conservação do passado, mas que seja também transformação ativa do presente” (GAGNEBIN, 2011, p.105).

Podemos pensar que Benjamin posiciona-se contra a presentificação do tempo a partir da noção de atualidade do tempo. Na perspectiva da presentificação, a tradição seria pensada no presente mediante a busca de algum elemento do passado que fosse correspondente a determinado problema do presente. Nesse sentido, o passado ressoaria sobre o presente como uma espécie de repetição vazia. Mais que isso, o passado seria uma tradição acumulada e morta registrada nos documentos históricos, nos livros, nas bibliotecas, etc. Há, por outro lado, uma atualidade do passado em que é possível reconhecer nele, a partir do tempo presente, uma nova história, como se novos acontecimentos emergissem da tradição até o nosso tempo. O passado, nessa lógica, se mantém vivo pela memória e pela transmissão, ele ainda é passível de realização. (GAGNEBIN, 2011).

Para Benjamin (2012), a história seria, então, aberta. Ela não está pronta nas páginas dos livros, sobretudo porque eles apresentam os fatos históricos na perspectiva dos vencedores, e nem pode ser narrada de modo positivista. Benjamin (2012) previu a repetição de novas catástrofes e barbáries e concluiu que o evolucionismo histórico nos levaria a novas tragédias históricas. Nesse sentido, a abertura da história foi pensada no sentido de uma nova realização do acontecimento histórico, ou nas palavras de Löwy (2005, p.150):

(...) ela ilumina um novo horizonte de reflexão; a busca de uma racionalidade dialética que, quebrando o espelho liso da temporalidade uniforme, recusa as armadilhas da “previsão

científica” de gênero positivista e leva em conta o *clinamen* rico de novidades, o *kairos* cheio de oportunidades estratégicas.

Há nessa ideia uma potencialidade histórica que permite a sua transformação. Essa potencialidade se expressa na rememoração, mas acima de qualquer coisa, na redenção histórica do passado. Ela está prefigurada no poder messiânico do coletivo para produzir os acontecimentos que constituem o legado histórico dessa classe. Mediante a sua elaboração, o passado incide sobre o presente dando unidade a ele. Talvez esse seja o maior desafio de nosso tempo, trazer à luz do presente os seus limites para pensarmos a tradição do passado. Há, portanto, no passado a força redentora pensada por Benjamin (2012, p. 242):

O mesmo ocorre com a representação do passado, que a história transforma em seu objeto. O passado traz consigo um índice secreto, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que envolveu nossos antepassados? Não existem, nas vozes a que agora damos ouvidos, ecos de vozes que emudeceram? (...) Se assim é, então existe um encontro secreto marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Então, alguém na terra esteve à nossa espera. Se assim é, foi-nos concedida, como a cada geração anterior à nossa, uma *frágil força messiânica* para o qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente.

A ideia de rememoração do passado, para fins de sua redenção, não vislumbra a contemplação ou a descrição dos eventos históricos, até porque isso seria impossível ou culminaria na sua repetição. O Historicismo só conhece a história na medida em que se esforça para descrevê-la. Esse conhecimento é, no entanto, limitado posto que o compromisso do Progresso é com os dominadores. Numa visão historicista, reforça-se a história dos opressores sobre a dos oprimidos. O que Benjamin pretende, contudo, é elaborar a história das derrotas a partir da história das conquistas.

A rememoração reside, assim, na ideia de uma transformação real e significativa do passado no tempo do presente. Essa é a esperança de Benjamin presente nas teses de “Sobre o Conceito da História” (2012). Para o autor, “o passado só se deixa capturar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento de sua conhecibilidade” (BENJAMIN, 2012, p. 243). Portanto, o passado só é redimido na atenção dada pelo gesto de lembrar, que o torna conhecido e é transformado salvo se conhecido e pensado pelo historiador materialista.

Todo o trabalho do historiador materialista está voltado a “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1996, p.225). Isso significa que o historiador deve

posicionar-se contra a empatia estabelecida entre o Historicismo e a história das classes opressoras. Trata-se de um exercício de questionamento, no qual a história oficial, dada como pronta e acabada, é elevada à reflexão pelo historiador e refutada mediante o aparecimento de novas interpretações possíveis. Escovar a história a contrapelo, numa imagem cara a Benjamin (2012), significa caminhar contra uma espécie de cortejo triunfal dos vencedores que passam por cima dos vencidos. Aqui Benjamin se esforça em pensar toda a barbárie da história para evitar a sua reiteração.

Nesse sentido, o historiador materialista está comprometido a perceber as lacunas da história para perceber um passado que se articula ao presente e lhe dá outras possibilidades de realização. O que pode redimir a história, portanto, é a narrativa de um passado que se articule com o presente no sentido de pensá-lo e mesmo significá-lo de outra forma pela rememoração. Nessa perspectiva, Benjamin esclarece que o passado:

(...) se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a constelação em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um “tempo de agora” no qual se infiltraram estilhaços do messiânico. (BENJAMIN, 2012, p. 252).

O historiador possui aqui três tarefas distintas. A primeira é fazer com que permaneça viva a memória dos anônimos da história. A segunda tarefa, esta política, consiste em não deixar que a tradição do passado caia no esquecimento, sobretudo as histórias de horror e violência. Sua função, então, é evitar a reiteração da barbárie. A última missão, esta ética, consiste em narrar as lutas dos mortos, vencidos e esquecidos que não tiveram vez, segundo Gagnebin (2006), de serem enterrados.

A fisionomia da história é prefigurada pela imagem que Benjamin faz do anjo melancólico, na pintura de Paul Klee, o *Angelus Novus*, para ilustrar a forma como o Progresso expropria a tradição do passado na temporalidade do presente:

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, 2012, p.245-246).

O anjo melancólico na pintura de Paul Klee é usado como referência por Benjamin para ilustrar o anjo da história. Trata-se de uma alegoria na qual poderíamos pensar o esforço do autor em criticar a repetição da história que fora até então pensada, predominantemente, na perspectiva Historicista e Progressista, na qual o passado seria reiterado com novas catástrofes, destruições, guerras, genocídios ou quaisquer outras formas de violência. Benjamin faz essa análise explorando, por exemplo, as expressões do anjo representadas na pintura.

Nesse sentido, os olhos escancarados, o queixo caído e as asas abertas representariam a contemplação do anjo da história, não no sentido de lembrar ou comemorar os fatos históricos, mas de observar nesse passado algo ainda não realizado. O semblante do anjo voltado para trás representaria o exercício do historiador materialista, cujo papel é “despertar no passado as centelhas da esperança” (BENJAMIN, 2012, p. 244) que permite a significação do presente a partir das reminiscências do passado.

As ruínas sobre os pés do anjo representam a catástrofe que o Progresso provoca na escrita da história. Essa catástrofe, na lógica da história oficial, seria banalizada pelos acontecimentos históricos que narram e descrevem a tradição dos vencidos. Numa perspectiva Materialista, por outro lado, as ruínas seriam os dados do rememorar ilustrados pelos massacres da história e a sua barbárie. Desses fragmentos o historiador materialista consegue enxergar no passado um novo acontecimento que dá testemunho da luta das classes oprimidas.

O desejo de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos consiste no desejo de Benjamin de que o historiador materialista possa dar vida e voz aos esquecidos pela historiografia tradicional. Talvez o exercício de juntar os fragmentos da história corresponda ao exercício de elaborar essa história. Nessa dimensão, seria somente a rememoração o recurso mediante o qual seria possível pensar a experiência das classes menos favorecidas.

Benjamin já previra no ano de 1933 que o progresso ditaria o modo como a escrita da história seria realizada. Quando ele se utiliza da metáfora da tempestade que sopra do paraíso e que impele o anjo da história ao futuro, o autor fez uma crítica radical ao progresso e ao evolucionismo histórico. Assim, nosso tempo seria marcado por um tempo desprovido de tradição, no qual o curso do tempo cronológico nos conduziria ao fatalismo histórico.

O desejo de Benjamin (2012) era deter o curso do tempo. Essa interrupção só pode ser pensada através da noção de rememoração em que o historiador materialista dê testemunho da história como um acontecimento que tenciona internamente o nosso presente. Nessa lógica, dar testemunho significa dizer que a participação dos oprimidos na história não será esquecida. Quem dá testemunho, portanto:

(...) aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente. (GAGNEBIN, 2006, p. 57).

Para Gagnebin (2006), o resgate dos acontecimentos históricos vividos e já esquecidos no presente não possui qualquer vínculo com as lembranças e as comemorações, ou seja, não podemos pensar o passado para lembrá-lo ou comemorá-lo tão somente. Um exemplo dessa prática é a comemoração das datas festivas nas quais não há a elaboração do seu real significado.

Apenas lembrar o passado também não garante que ele seja transformado. Comemorar e lembrar o passado poderia ocasionar, no máximo, a recriminação daqueles que, de algum modo, colaboraram com as práticas bárbaras e com o extermínio de milhares de pessoas inocentes nos episódios históricos violentos que ainda fazem parte do imaginário social. O sentido da elaboração do passado, na verdade, vincula-se à ideia de esclarecimento:

(...) a palavra-chave não é a memória ou lembrança, mas *Aufklärung*, esclarecimento (...). Enfim, *Aufklärung* designa o que fala com clareza à consciência racional, o que ajuda a compreensão clara e racional contra a magia, o medo, a superstição, a denegação, a repressão, a violência. (GAGNEBIN; 2006, p.101-102).

Para a autora, não devemos comemorar, mas rememorar o passado, ou seja, recorrer ao esquecido, às lacunas da história. Mais que narrar, o exercício de escrita do passado pretende a transformação do presente. Elaborar o passado exige ainda um exercício de resgate do sofrimento indizível, em que a narração permite que seja dada a voz aos oprimidos:

(...) aquilo que não tem nome, aqueles que não têm nome, o anônimo, aquilo que não deixa nenhum rastro, aquilo que foi tão bem apagado que mesmo a memória de sua existência não subsiste (...) o narrador e o historiador deveriam transmitir o que a tradição, oficial ou dominante, justamente não recorda. Essa tarefa paradoxal consiste, então, na transmissão do inenarrável, numa fidelidade ao passado e aos mortos, mesmo – principalmente- quando não conhecemos nem seu nome nem seu sentido. (GAGNEBIN; 2006, p.54).

A partir dos diagnósticos feitos por Benjamin acerca do empobrecimento da experiência, vimos que ele se vincula à perda da tradição narrativa, da memória coletiva e a influência do progresso sobre a escrita da história. Dessa forma, podemos pensar que os elementos que favoreceram o declínio da narração e da faculdade de intercambiar experiências são aqueles que também limitam o processo de rememoração. Aqui a preocupação volta-se tanto para a extinção da narração tradicional, quanto para a ausência dos narradores que levam a experiência adiante. Nesse sentido, o declínio da tradição narrativa alia-se ao empobrecimento da memória coletiva.

Mediante o diagnóstico de Benjamin acerca do empobrecimento da experiência no tempo presente, nosso interesse volta-se, no próximo capítulo para os seus reflexos sobre o campo da Educação no sentido de pensarmos a formação como uma educação que elimina o espaço da experiência. Nesse sentido, nossas críticas estarão direcionadas à educação tecnicista dos indivíduos que faz com que predomine, nos espaços escolares, o saber-fazer em contrapartida ao saber-expressar. Pensada por esse lado, veremos que a educação preocupada com o saber-fazer só privilegia a formação de sujeitos tecnicados, ao passo que a formação que desenvolve a habilidade do saber expressar-se favorece a constituição de indivíduos capazes de estranhar o que acontece nos espaços formativos e experimentar o que deles emerge.

**EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE: A TECNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS
EDUCACIONAIS****4.1 A tecnificação da Educação: uma breve introdução**

Apresentamos como proposta deste capítulo a crítica à formação instrumentalizada dos indivíduos na nossa contemporaneidade que, por ora, se dissocia da ideia da *Bildung* pensada pelos autores da Escola de Frankfurt cujo objetivo é a formação do sujeito livre, autônomo e reflexivo. A noção de uma formação que se contrapõe a essa ideia é característica da modernidade que tem buscado, de forma cada vez mais recorrente, atender às exigências do mercado, do capitalismo, enfim, de uma sociedade competitiva e concorrencial.

Essa sociedade tem como sua aliada a técnica que, segundo Pucci (2005), invadiu todos os âmbitos da vida humana e tem determinado as formas de vida, de pensamento, das condutas, das ações, do labor humano e mesmo das relações sociais. Por essa razão, parece predominar uma identificação dos indivíduos na modernidade com a técnica, através da qual a vida é vivida em prol da necessidade de dominá-la seja no ambiente de trabalho, em casa, na escola, na universidade ou nos espaços destinados ao lazer.

Em “Experiência e Pobreza” e “O Narrador”, Benjamin já demonstrara suas inquietações sobre o tema argumentando que o empobrecimento da experiência tinha como principal causa o desenvolvimento da técnica, do capitalismo e das forças de produção. Nessa ótica, a experiência, que encontrava na narrativa oral a sua transmissão ao longo do tempo, encontrou como barreira o desenvolvimento da imprensa que substituiu a experiência passada de boca em boca pela folha de papel impressa nos livros. Da experiência compartilhada houve um salto à experiência isolada do leitor do romance, que para encontrar algum sentido para a sua vivência cotidiana, toma a narrativa romanceada como aporte para a própria fruição da vida.

As inovações tecnológicas no âmbito da informação são também bastante expressivas. O mundo conectado como uma grande aldeia não seria possível sem as grandes descobertas nas tecnologias de transmissão da mensagem, da notícia e da informação. Sites, jornais, revistas e canais se especializaram na notícia e

transformaram a informação em conteúdos de conhecimento. Benjamin (2012) direciona suas críticas à informação rápida transmitida por esses canais de informação, argumentando que a informação se separa da experiência porque esta sobrevive na duração do tempo, vive num determinado momento e flui por entre as gerações. Enquanto a experiência é duradoura, marcante, que tem seu valor simbólico para um grupo de pessoas; a informação é recortada, temporal, efêmera e perde seu valor no instante mesmo em que é ultrapassada por outra.

Dessa experiência com a informação, se sobrepuja a experiência pautada numa tradição histórica, numa memória que não é esquecida pelo tempo e num contato humano exigido pela sua partilha. A experiência está empobrecida, pois a técnica elimina o conhecimento oriundo da palavra, do conselho, do provérbio e da exortação, substituindo-o pela informação. Do mesmo modo, ela enfraquece a nossa capacidade mnemônica de registrar e lembrar algo simbólico, ao nos bombardear com informações que mudam em velocidade recorde. Ela dissolve, ainda, os laços humanos necessários nas relações sociais e afetivas, pois substitui o contato humano por máquinas, equipamentos tecnológicos, ferramentas de produção e aparatos sem fim que nos tornam autômatos, apáticos e frios e, portanto, impossibilitados de estabelecer um vínculo com o outro, diferente de nós.

Todas essas razões são apresentadas por Benjamin como causas de um colapso da experiência que tem como cerne o desenvolvimento da técnica, que tem atingido todas as áreas da vida, inclusive a cultura e, conseqüentemente, a formação cultural. Se compreendermos a técnica, conforme explica Pucci (2005), como apropriação das leis da natureza pelo homem com o intuito de facilitar a vida e a sobrevivência da humanidade na lógica do progresso da modernidade, então podemos afirmar que toda tecnologia hoje é usada para facilitar a vida, o contato entre as pessoas, o manuseio dos equipamentos de trabalho, a obtenção de informações; enfim, o seu desenvolvimento pressupunha uma melhor qualidade de vida para os homens na sociedade do capital.

Aliada ao conhecimento científico, porém, parece-nos interessante observar que os efeitos da técnica sobre a vida dos indivíduos parecem produzir resultados contrários daqueles pretendidos por ela. O progresso tecnológico visava justamente a extinção da miséria e da pobreza, dando reais condições para que as classes menos favorecidas emergissem socialmente; a facilitação do trabalho pelas máquinas e o seu manuseio, facilitando e racionalizando o trabalho, permitindo que o homem produzisse mais em menos tempo; a formação do homem pelas técnicas da informação, especialmente na

chamada sociedade do conhecimento; o prolongamento da vida por técnicas da medicina, que visavam dar mais qualidade e saúde à vida dos homens; ou a busca e a descoberta de quaisquer outros saberes que de algum modo pudessem impactar a vida e satisfazer as necessidades do coletivo.

A tecnificação da vida, entretanto, tem promovido, segundo Pucci (2005, p. 7) “a reificação do indivíduo e sua submissão à máquina; o fortalecimento de um modo de ser pré-reflexivo, não-racional e não-espiritual; intensificação absurda do processo produtivo; concentração de renda, desemprego estrutural e criação de indivíduos, coletivos e países inteiramente “descartáveis”.

Esse diagnóstico ganha forças na atualidade através da qual a técnica, aliada ao capital, tem produzido formas reificadas de vida e de pensamento e favorecido a lógica de uma sociedade pautada na produção e no consumo na qual o coletivo é estruturado por relações de produção que o exploram e utilizam sua força de trabalho para acumular mais rendas. Essa reificação se dá, conforme já dito, pela identificação entre indivíduo e coisa que se estende às outras esferas da vida.

Essa é uma preocupação, ressalta Alves (1982), que tem influenciado a forma como a vida é regida na lógica do capital. O autor argumenta que as pessoas e suas identidades passaram a ser definidas pela sua participação na produção e a função desempenhada no seu processo. Através desse mecanismo, torna-se mais viável gerenciar e administrar a vida, “pois que aquilo que se faz e se produz, a função, é passível de mediação, controle, racionalização” (ALVES, 1982, p. 18-19).

Para Rosa (2009), retomando o pensamento de Foucault, a vida tem sido administrada por essa lógica da racionalização e torna-se muito mais evidente na sociedade empresarial em que é preciso investir cada vez mais em capital humano, já que o indivíduo é constituído na atualidade pelos seus níveis de função e produção. Na sociedade empresarial, ressalta a autora, aprendemos a administrar. Administramos nossa vida, nossa casa, nossas relações, nossos sentimentos, nossas afetividades, nosso tempo de trabalho, nosso tempo de estudo, nosso tempo de lazer, enfim; e nos sentimos satisfeitos por sermos bons administradores.

Ao mesmo tempo, somos administrados, no corpo e na alma, pelas empresas que transformam o indivíduo em “sujeitos econômicos ativos” (ROSA, 2009, p. 378). Na sociedade empresarial o indivíduo nada mais é que um sujeito econômico que deve receber investimentos humanos para produzir capital. Esse investimento é expresso pela formação de competências específicas:

Aliás, trata-se de uma verdadeira miscelânea de competências a serem desenvolvidas por todos: da gestão de recursos humanos nas empresas à problematização da aprendizagem através das competências, ou ainda a interação humana focada no desenvolvimento das competências emocionais e coletivas. Competências que visam produzir “pessoas saudáveis, sadias e produtivas”. Ou melhor, sujeitos flexíveis e adaptados. (ROSA, 2009, p. 378)

Essas competências, como bem ressalta a autora, sejam elas emocionais ou objetivas, estão trespassadas naquelas postas e exigidas pelas grandes empresas, que cabe lembrar, são expressas pela capacidade de adaptação às constantes mudanças do mercado, pela facilidade na comunicação, pela inovação, pela criatividade, pela habilidade de diagnosticar problemas, reconhecer suas causas e propor soluções; pela tomada de decisões, pela interação com o grupo de trabalho, pela segurança e confiança na prática e principalmente pela autonomia e pela qualificação do trabalhador. Todas essas habilidades obviamente devem ser desenvolvidas em tempo hábil e praticadas com eficácia.

A sociedade empresarial investe no capital humano através do desenvolvimento de tais competências. Ela o faz ao reconhecer o grande potencial de indivíduos competentes através de “elementos inatos e de outros adquiridos” buscados por empreendedores neoliberais. (ROSA, 2009, p. 379). O que isso significa? Segundo Rosa (2009), os elementos inatos são aqueles genéticos de que as pesquisas em Genoma Humano têm se dedicado a investigar e mapear no sentido de localizar e reconhecer indivíduos potenciais. Através delas, o genoma humano é concebido como um patrimônio da humanidade que deve receber investimentos com o único intuito de:

(...) reconhecer os indivíduos de risco e o tipo de risco que os indivíduos correm ao longo de sua existência. Ou ainda prever o comportamento futuro de pessoas, até então, aparentemente saudáveis e normais. Trata-se de incrementar, produzir, localizar bons equipamentos genéticos. (ROSA, 2009, p. 379).

A busca de indivíduos potenciais muito obviamente é realizada para identificar trabalhadores em potencial, isto é, pessoas mais resistentes, mais ágeis, mais habilidosas e com mais competências para exercer aquilo que se espera delas. Quando essas habilidades não lhe são inatas, então se aperfeiçoam os elementos adquiridos de que fala Rosa (2009).

Esse aperfeiçoamento se dá pelo investimento em habilidades que o indivíduo não possui, mas que pode desenvolver. Com base nesse pressuposto, as pesquisas

identificam, então, os riscos, doenças e deficiências com o intuito de aprimorar o ser humano para que ele se torne mais saudável e útil para a sociedade de que faz parte ou então, conforme explica Rosa (2009, p. 381) “primeiro, ser melhorado, segundo, ser conservado e utilizado pelo maior tempo possível”.

Esse investimento ocorre desde a formação da mais tenra idade da criança e se objetiva a partir de investimentos educacionais. Isso significa que a aprendizagem escolar realizada em todos os seus níveis, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, deve privilegiar a formação de indivíduos habilidosos, competentes e que tenham grande potencial para adquirir renda e acumular capital. Numa perspectiva bastante economicista, a escola é entendida como a empresa que deve investir em alunos talentosos ou lapidar indivíduos potenciais, pois são eles que vão assumir funções burocráticas, administrativas e de liderança, que são de grande responsabilidade nas empresas.

Quando as instituições de ensino não dão conta de fazê-lo, então as empresas estabelecem acordos com instituições privadas e universidades através de programas de treinamento de alunos. Nesses programas, os alunos são treinados e preparados para conquistarem bolsas de estudos nas ditas melhores escolas privadas, com o intuito de concorrer aos vestibulares das universidades mais concorridas e tornarem-se bem sucedidos na sociedade competitiva. Esse investimento, obviamente, é retornado depois para as empresas, que exploram a mão de obra em troca de uma renda rentável.

É por essa razão que a escola não ficou imune à racionalidade técnica e empresarial. O que se espera hoje da formação na sociedade empresarial? Ou, que aluno se espera formar nas instituições de ensino? Diante do que expusemos até aqui, parece evidente que os processos formativos têm buscado atender a essas demandas e formar os alunos mediante tais princípios. Não é à toa que as empresas propõem demandas às instituições de ensino para que sejam ofertados os conhecimentos necessários ao desenvolvimento das competências profissionais úteis e imprescindíveis à sobrevivência do trabalhador no mercado de trabalho.

Se retomarmos aqui a noção de técnica pensada por Crochík (2003, p. 108) “como um conjunto de habilidades e regras especiais para realizar determinada atividade”, então podemos pensar a tecnificação da educação, na lógica empresarial, como a busca da formação de habilidades e técnicas de trabalho, mediante procedimentos educacionais específicos, racionalizados e eficazes; através dos quais se

formam nos alunos as competências técnicas especializadas para a sua inserção na sociedade e no mercado.

Numa perspectiva globalizada, capitalista e neoliberal, a técnica se alia à educação, no sentido de favorecer a manutenção da ordem vigente dos dominantes, e secundariza os papéis da formação, orientando-os em favor do discurso econômico da sociedade capitalista. É nessa linha de raciocínio que a educação, no âmbito da tecnologia, tornou-se um empreendimento capaz de formar mão de obra e produzir indivíduos aptos e dinâmicos tanto para o consumo quanto para o mercado, pois essas são as novas virtudes assumidas pelas instituições escolares:

O processo educacional, amparado pelas mais modernas invenções que invadem as escolas e as salas de aulas, é direcionado na formação dessas novas virtudes, funcionais e utilitárias, que a implantação das novas tecnologias educacionais impõe aos docentes e discentes. (PUCCI, 2003, p. 12)

A educação, então, é entendida na atualidade como o processo pelo qual se formam habilidades e competências de indivíduos úteis ao mercado. Por essa razão, a formação aqui é sempre avaliada pela sua utilidade e pela sua aplicabilidade após o processo de ensino e aprendizagem. Para ser útil, portanto, as instituições responsáveis pela educação têm assumido a tecnologia na educação como forma de aperfeiçoamento do processo de ensino com vistas à utilidade social. Há um paradoxo, porém, que perpassa essa possibilidade, pois ao mesmo tempo em que as escolas tentam fazer uso da tecnologia como meio de formação do aluno, elas estão supostamente “atrasadas” na sua aquisição:

De um lado ela é desafiada a assumir efetivamente a construção do conhecimento e acompanhar de perto o surgimento das novas tecnologias, pois na condição de uma mera transmissora de conhecimentos ou como qualificadora de mão de obra especializada para o mercado, ela está perdendo seu espaço e justificação histórico-social. (...) De outro, a escola é uma das instituições mais conservadoras da sociedade; (...) quando uma inovação adentra as salas de aulas, normalmente já se acha fora de moda. (PUCCI, 2005, p. 10).

Diante desse paradoxo, Pucci (2005) nos ajuda a pensar que a educação escolar, ao menos aquela pensada enquanto espaço de formação do pensamento e da crítica do aluno, parece ser relegada na atual sociedade, soando quase que desnecessária, pois ela não produziria bens simbólicos úteis à sociedade empresarial. Na ótica capitalista de

formação, a educação tem a ver, na verdade, com a capacitação de alunos empreendedores. Seus objetivos, portanto, são meramente econômicos.

É por essa lógica que a modernização das instituições responsáveis pela formação dos indivíduos, especialmente pensada no âmbito da tecnificação da educação, ameaça transformá-las em instituições prestadoras de serviços, pois na lógica capitalista a formação é condição necessária para formar mão de obra, empreendedores, técnicos, operários, administradores ou grandes líderes de empresas.

Assim, dirão Bárcena, Pagni e Gelamo (2013) que a racionalidade instrumental ou técnica na educação ajusta os meios pedagógicos para se atingir determinados fins almejados pela ordem capitalista à formação que, por sua vez, determinam-na como um processo no qual o “aprender a aprender” é a principal virtude esperada pelas instituições formadoras.

É nessa esfera, então, que a formação contínua ou a aprendizagem permanente passa a figurar no cenário educativo, pois se exige do aluno a intensa capacitação de habilidades e competências que o farão um trabalhador produtivo. Nesse caso, a formação perde o seu sentido originário e passa a orientar-se pela transmissão de um saber tecnificado:

A lógica do ensino vigente orienta a relação ensinar/aprender a uma única função: ensinar é transmitir as verdadeiras representações do discurso docente e aprender se limita a assimilar adequadamente o que foi explicado, estabelecendo-se uma correlação entre a explicação do professor/compreensão do aluno, para posteriormente repetir, de modo claro e distinto, o aprendido. (BÁRCENA, PAGNI, GELAMO, 2013, p. 95-96).

Com base nesses argumentos, os autores nos chamam a atenção para os perigos relativos à tecnificação da educação ao menos nos termos em que o ensino e a transmissão dos saberes se reduzem a uma lógica explicativa dos conhecimentos escolares, pois nessa perspectiva parece figurar uma racionalidade educativa em que a reprodução dos conhecimentos ameaça converter o ensino em mera transmissão de saberes técnicos, ou instrumentalização da aprendizagem, através da qual todo conhecimento é reproduzido visando uma utilidade.

O ensino dos conteúdos, nesse caso, se dá através de sua explicação reiterada, memorizada e expropriada de sentido para o aluno, como se o professor também fosse reduzido a um técnico responsável por informar seus alunos acerca dos saberes necessários para desenvolver neles as competências esperadas. Nesse caso, o professor

se converte no técnico que organiza, administra e transmite os conhecimentos úteis ao aluno, e a aprendizagem da tradição do pensamento se reduz à “explicação/ assimilação, cujo objetivo é propiciar a acumulação de informações sobre determinados conhecimentos que supostamente seriam capazes de gerar as competências e as habilidades esperadas pelas políticas educativas” (BÁRCENA, PAGNI, GELAMO, 2013, p. 96).

As instituições de formação são contaminadas, assim, pelas técnicas de ensino. O professor, para se fazer claro e transmitir os saberes, é um técnico da educação que precisa ter domínio não só dos procedimentos que farão da sua didática uma estratégia de sucesso, mas também dos conhecimentos supostamente formativos que compõe os vastos currículos da educação. O aluno, por sua vez, é treinado na habilidade de reproduzi-los e precisa dar conta da sua aquisição para forma-se um profissional eficiente e flexível para o mercado competitivo.

Já a escola, burocrática, adota como conhecimentos e papéis, aqueles que são indispensáveis às demandas econômicas, cujo objetivo é desenvolver a competência do exercício profissional do aluno, para que ele seja capaz de resolver problemas, propor soluções e inovar-se dentro do ambiente de trabalho. Ela assume, portanto, atribuições que escapam de seu papel formador, para atender às demandas do capital.

A formação, na perspectiva tecnicizada, tem transformado, portanto, a ação pedagógica em técnicas de ensino e de aprendizagem que são orientadas pelos conhecimentos científicos em educação no sentido de atender as exigências de nossa sociedade empresarial e competitiva. Predomina na educação atual, os ideais de formação de como “aprender a aprender” ou de uma formação contínua que habilite os educandos a serem criativos, dinâmicos, autônomos e competitivos. Com base nesse pressuposto, a educação se alia ao capital e forma pessoas ajustadas ao sistema econômico.

Face ao exposto, onde se localizaria uma educação em que seja possível formar o sujeito da experiência? Como poderia essa noção de formação educar o indivíduo para a experiência, isto é, sua atitude de crítica, resistência, confronto e reflexão? Como poderia essa educação estar comprometida, conforme pensara Benjamin, com a educação das gerações através da qual formar se relaciona com a capacidade de perceber o tempo e suas fraturas? Qual o compromisso dessa educação com a função de fazer com que alunos e professores sonhem sonhos coletivos e despertem para a transformação da nossa realidade reificada?

Na perspectiva de Benjamin, Adorno, Horkheimer, bem como de outros autores que usaremos ao longo das próximas discussões, as questões colocadas acima, na ótica da formação instrumental, não seriam respondidas. A ausência de relação entre essas perguntas e a educação tecnicizada reside na hipótese de que as instituições responsáveis pela formação na nossa atualidade não assumem para si tais papéis, necessidades e urgências. Essa formação se separa da *Bildung*, pois ignora o espaço escolar como espaço da experiência transformando a experiência da escola em experiência de escolarização, de modo que o seu espaço físico é qualquer coisa, menos o lócus onde seja possível pensar, criar, imaginar, fantasiar, questionar, julgar e conhecer. Assim sendo, essa formação auxiliaria mais na semiformação dos indivíduos do que na formação propriamente dita.

O diagnóstico realizado até aqui evidencia a dificuldade de se pensar a educação e os seus papéis no contexto da modernidade. Conforme justifica Adorno (1995), esse impasse está vinculado à apropriação dos ideais do progresso e da técnica por parte da formação, especialmente da formação cultural. Na ótica não só de Adorno como também de Benjamin, a formação se vê em crise, pois a cultura, elo que estabelece o vínculo entre indivíduo e o entorno, também está. Essa crise é percebida na leitura que Benjamin faz acerca da tecnificação da cultura através da sua reprodutibilidade técnica. No contexto da modernização da vida em que a técnica alcança todos os âmbitos da vida econômica, política, social e cultural; Benjamin afirma que as expressões artísticas, responsáveis pela formação cultural e perceptiva do indivíduo, perdem sua aura, isto é, seu caráter único de experimentação, fruição e formação cultural. Nesse sentido, as obras de arte que auxiliam na educação dos sentidos e na compreensão do mundo são apropriadas pelo mercado que destituem seu valor de culto em detrimento do seu valor de uso e troca. Assim, a produção em massa e em grande escala acaba por transformar a cultura em objeto de consumo, de modo que a cultura, ao invés de formar, auxilia ainda mais na dominação do indivíduo e na manutenção da ordem capitalista vigente.

Considerando que este é um aspecto essencial no pensamento de Benjamin sobre a tecnificação da cultura e interessa a nós no sentido de refletirmos sobre os seus reflexos na educação, no próximo tópico de discussão nos esforçaremos em pensar o vínculo existente entre técnica, cultura, aura e sua reprodução, no sentido de refletirmos sobre a tecnificação da cultura como um elemento impeditivo da formação que acentua ainda mais expressivamente uma noção de formação na nossa atualidade identificada com noções de progresso, desenvolvimento e instrumentalização da formação. Faremos

isso recorrendo ao ensaio “A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica” (2012), de Walter Benjamin, e “Teoria da Semiformação”, de Adorno (2000).

4.2 A Tecnificação da Cultura: o colapso da aura em tempos de semiformação socializada.

Em um dos debates entre Adorno e Hellmut Becker transmitido pela Rádio de Hessen na Alemanha⁴, depois publicado com o título “Educação ... para quê?”, cujo objetivo era discutir os fins gerais da educação e da formação, Adorno esclarece de imediato que os fins da educação já não são tão mais evidentes como foram em outras épocas.

Nesta entrevista, Adorno reconhece a dificuldade de se pensar os fins da formação na atualidade, numa época em que os fins gerais da educação estão voltados tanto à emancipação dos sujeitos, quanto à formação de habilidades e competências necessárias à preparação para o mercado de trabalho. No entanto, há o predomínio na contemporaneidade da ideia de que o papel da educação consiste na adaptação dos indivíduos às demandas do mercado.

Embora esse impasse seja ocasionado pelas demandas de uma sociedade tecnológica, é possível pensarmos que ele também se vincula à nossa inaptidão à experiência hoje. Diante dessa ambigüidade, nos parece interessante indagar: que sentido há em educar para a experiência numa época marcada pelos discursos tecnológicos e por uma temporalidade que é regida pela lógica do mercado? Ao longo desse capítulo, veremos que há certa urgência em se pensar a educação enquanto espaço privilegiado para estranhar o que nos acontece e nos afeta diretamente na nossa temporalidade.

A principal dificuldade em definir os papéis da educação está associada, num primeiro momento, à extensão dos aspectos totalitários do progresso e da técnica à cultura. Se compreendermos a cultura enquanto o processo resultante da ação do indivíduo sobre o seu meio, isto é, expressa em ações políticas, econômicas, sociais, artísticas e materiais; devemos considerar que ela forma a vontade e as escolhas do indivíduo, ou seja, ela é essencial à formação de um sujeito reflexivo que consegue significar as experiências de seu tempo em contrapartida às fragilidades desse mesmo tempo que incidem diretamente sobre a sua subjetividade.

⁴ Estas Conferências e Debates foram traduzidos e publicados no livro “Theodor Adorno. Educação e emancipação”, pela editora Paz e Terra. Com a tradução de Wolfgang Leo-Maar.

A crítica de uma cultura tecnificada, que auxilia de modo ainda mais contundente na reificação dos indivíduos e na sua semiformação não passou despercebida por Benjamin. Nos ensaios “A Obra de Arte da Era da sua Reprodutibilidade Técnica” (2013) e “Sobre Alguns Temas em Baudelaire” (1994), o autor se esforça em pensar a apropriação dos bens simbólicos necessários à formação por parte do mercado capitalista e a perda da dimensão aurática da obra de arte responsável por intermediar a relação do indivíduo com a cultura na criação de imagens oriundas desse processo de fruição estética, através do qual se torna possível darmos sentido às nossas experiências com o mundo ou às nossas percepções sobre ele.

Nos referidos ensaios, especialmente “A Obra de Arte da Era da sua Reprodutibilidade Técnica” (2012), Benjamin analisa, tomando como referência suas leituras sobre Marx, os prognósticos sobre o capitalismo no que compete tanto à exploração do proletariado quanto às condições de produções dos bens materiais úteis à vida na modernidade. Desde o Século das Luzes, o homem se esforça na exploração da natureza para retirar dela tudo aquilo que garanta sua subsistência e torne sua vida mais prática. Dessa relação, resulta uma total supressão da natureza pautada na relação de dominação através da qual se extingue toda a experiência com o objeto com o qual o indivíduo se relaciona. Com as evoluções da técnica aprimoradas pelo conhecimento humano, Benjamin deixa evidente que os homens passaram a reproduzir o máximo de bens duráveis, não duráveis e simbólicos que pudessem com o intuito de alcançar igualmente o lucro.

Essa reprodução alcançou de igual maneira a obra de arte e, conseqüentemente, a cultura. Sua justificativa é expressa pelo próprio Benjamin (2012, p. 180): “em sua essência, a obra de arte sempre foi reproduzível”. Ora, nas primeiras páginas de seu ensaio, o autor esclarece que desde que o homem se reconhece enquanto tal, ele imita ou copia aquilo que é realizado por outros homens. Essa mímese, nos primórdios da civilização, ocorria mediante as ações mágicas e ritualísticas através das quais os homens, ameaçados pela força natural dos deuses, imitavam a natureza para não sucumbir à sua força. Ao longo do processo civilizatório, eles, que já haviam submetido-a ao seu eu, passaram a recriar a natureza através da arte com fins estéticos ou como uma espécie de referência imagética sobre o mundo, pois, segundo Seligmann-Silva (2013, p. 41), a arte possui como funções:

- 1) Familiarizar a humanidade com certas imagens, antes que sejam dados à consciência os fins em cuja perseguição tais

imagens são criadas; 2) Auxiliar tendências sociais, cuja realização no próprio ser humano seria destrutiva, a se concretizarem no mundo das imagens.

Face à necessidade de imitar ou reproduzir, Benjamin esclarece que a técnica tornou possível o desenvolvimento da xilogravura, da litografia e posteriormente da fotografia, do cinema, do jornal e da imprensa. Com ela, as artes gráficas e a escrita se tornaram reproduzíveis em grande escala para as massas, colocadas à disposição do mercado e vendidas sob o pretexto de serem novidades apresentadas aos consumidores afoitos. A partir desse desenvolvimento tecnológico sobre as artes em geral:

(...) A reprodução técnica atingiu tal padrão de qualidade que ela não somente podia transformar em seus objetos a totalidade das obras de arte tradicionais, submetendo-as a transformações profundas, como conquistar para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos. (BENJAMIN, 2012, p. 181).

Embora reproduzíveis, os bens simbólicos transformados em objetos de consumo parecem não conter um elemento primordial à fruição da obra: a sua autenticidade que a torna única num determinado tempo, num determinado contexto e num determinado espaço. Isso acontece porque na reprodução em grande escala a reproduzibilidade se emancipa do objeto original, separando-se, portanto, dos valores que contém em si. Benjamin argumenta, no entanto, que o “aqui” e o “agora” da obra não podem ser reproduzidos e, por essa razão, o objeto simbólico reproduzido não possui a autoridade que a verdadeira obra possui:

A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquiva do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida, só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele é a autoridade da coisa, seu peso tradicional. (BENJAMIN, 2012, p. 182).

O “aqui” e o “agora” presentes nos bens simbólicos autênticos designam, segundo Palhares (2006), o local e o tempo em que ocorre a sua conhecibilidade. O conhecimento da obra, que se dá por meio da sua experimentação, pressupõe essa distância espaço-temporal que envolve um alto grau de abstração no qual ocorrem a atividade reflexiva e o despertar do indivíduo no instante mesmo da fruição estética. Nesse sentido, a aura contida na obra de arte impacta o indivíduo que a experimenta transmitindo-lhe uma experiência única e singular que o forma.

Face ao exposto, o que torna uma obra de arte autêntica é a sua capacidade de transmissão, cultural e tradicional, desde a sua origem, isto é, o “aqui” e o “agora” de uma tradição que encontra na obra de arte a sua dizibilidade, o seu testemunho. Embora a tradição seja mutável, um objeto cultural possui sua aura porque ele agrega valor àquilo que representa, a realidade, que é comum a todos. Nesse sentido, o que o torna único é essa capacidade de representar o que é singular à comunidade humana.

A perda da aura é sentida em todas as formas de expressão artística e cultural. À guisa de exemplo, a fotografia talvez seja a mais expressiva. No caso da fotografia, Benjamin nos explica que na sua gênese, o exercício fotográfico abrigava em si uma aura e uma experiência própria em que tanto as pessoas quanto os fotógrafos se dedicavam ao registro da experiência em si, como uma espécie de testemunho da existência e da tradição coletiva. Desse modo, quando as pessoas optavam por registrar seus familiares, elas o faziam na emergência de eternizar rostos, vivências e experiências. O fotógrafo, nesse caso, se dedicava a registrá-las e se envolvia nessa experiência não só no contato que deveria estabelecer com essas pessoas, mas, sobretudo, no trato direto com o material do seu trabalho, com a revelação das fotos, enfim, como se, de fato, estivesse imprimindo suas impressões, como o oleiro em seus vasos de barro, ao material de trabalho. Nesse caso, a fotografia ainda continha a sua aura, pois permitia essa relação de experiência entre quem executava o trabalho e o outro que o solicitava.

Em tempos nos quais tanto o fotógrafo quanto o equipamento de registro de memórias são dispensáveis pela evolução tecnológica, a experiência oriunda de sua tradição vai desaparecendo. O fácil acesso aos equipamentos fotográficos, o seu registro no clique rápido dos dedos e a sua instantânea impressão por meio dos computadores, fez com que a aura do registro das memórias desaparecesse. Assim, a perda da aura se expressa na hipótese de que dificilmente a foto consegue reproduzir a experiência tal qual ela fora vivida pelo próprio olhar do indivíduo que a experimentara. A foto irá registrar e reproduzir, num raio de segundo, no máximo, uma situação, uma paisagem, objetos ou pessoas, enfim; mas nunca substituirá a experiência, tal como ela fora pensada por Benjamin em outros escritos, sentida na pele, registrada pelo olhar e memorizada pelo inconsciente. Do mesmo modo, outras expressões artísticas falseadas se tornam popularizadas e acessíveis, mas não contém a experiência singular que o indivíduo poderia ter ao ouvir um concerto, visitar um museu ou assistir à peça de teatro, por exemplo.

É como se as tecnologias, de fato, pudessem democratizar o acesso à obra de arte por meio do consumo, mas elas a devolvem aos homens destituída de seu sentido originário, isto é, sem o seu caráter sagrado. Isso acontece, conforme esclarece Palhares (2006), através dos processos de massificação; reprodução rápida, instantânea e em grande escala; diminuição do tempo de exposição que altera a relação da obra com o tempo; banalização da obra e hábito estabelecido entre ela e o indivíduo.

Poderíamos afirmar com certa segurança, então, que a reprodução de um bem simbólico pelos aparatos técnicos extermina qualquer possibilidade de experiência, pois elimina, ao mesmo tempo em que o reproduz, a tradição contida nele representada através da experiência do seu autor. Instaura-se, a partir desse diagnóstico, uma verdadeira crise da tradição, pois além da obra, que era única e singular, ser transformada em objeto massivo, ela é atualizada no instante da reprodução para que o espectador a consuma como uma novidade. A tradição, fundada numa temporalidade remota, em outros contextos econômicos, políticos e sociais, repassada de geração a geração como um tesouro perde sua exclusividade ao ser enredada num objeto reproduzido pela indústria da cultura. Assim, conforme explicitam Adorno e Horkheimer (1985), o valor tradicional do patrimônio cultural é substituído, portanto, pelo valor de uso e troca que o mercado cultural determina.

Da ausência da autenticidade e da autoridade da obra de arte decorre do que Benjamin chama de perda da aura. A aura, segundo o autor (2012, p. 184) “é uma teia singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”. Com essa definição, um tanto dialética diríamos, podemos depreender que a aura corresponde ao conjunto de imagens que construímos no processo de fruição e experimentação, imagens essas que podem estar perdidas, mas que se tornam presentes no momento em que experimentamos. Esse processo é sentido porque ele nos afeta e influencia a nossa percepção sobre o tempo, o espaço e os objetos que nos cercam. A aura, então, é como se fosse a essência dos objetos com os quais mantemos uma relação de culto e experimentação, que chega até nós como uma aparência, uma percepção. Assim, “observar em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho”. (Benjamin, 2012, p. 184).

Palhares (2006. P. 51) nos dá uma definição interessante sobre a aura:

Como tal, a aura denota o modo de ser da obra de arte no contexto da tradição: aura/autenticidade como original, peça única produzida pela mão do autor, e que desfruta por isso de uma superioridade qualitativa sobre a qual se legitima sua autoridade com relação às falsificações, e da qual deriva seu poder de testemunho histórico.

O que determina a aura de um determinado bem simbólico, na perspectiva da autora, é a sua inserção na tradição por meio do testemunho que a obra exerce. E, segundo Benjamin (2012), a relação entre aura, testemunho e tradição se revela por meio do culto. Fundamentada teologicamente, a obra de arte sempre fora criada face à necessidade do ritual e do culto ora mitológico, ora religioso. Assim, se uma determinada obra de arte possuía um valor para os gregos, ela poderia possuir outro completamente diferente para a Idade Média, isso acontece porque a cultura e a tradição são mutáveis. Benjamin chama esse valor de “valor de culto”. O valor de culto decorre de que muito remotamente, na era paleolítica, por exemplo, as expressões artísticas serviam a um ritual mágico praticado pelos homens, nesse caso, pelos paleolíticos. Assim, o que era produzido nas paredes das cavernas deveria ser contemplado somente pelos espíritos, e, em rara ocasião, pelos seus semelhantes. O valor de culto, nesse caso, é determinado pelo caráter secreto da obra de arte que registra em si uma dada cultura ou tradição que está inscrita num recorte espaço-temporal específico.

Importa aqui, no entanto, que inserida na tradição viva e compartilhada ao longo do tempo, a obra de arte possui um valor único e simbólico que é cultuada em diferentes tempos, espaços e comunidades humanas, e auxilia na formação do indivíduo, na sua percepção e na sua capacidade crítica; pois, no momento mesmo de sua experimentação, ela atribui todo o sentido para a vida coletiva. Isso acontece porque a experiência da aura faz o intermédio na relação intersubjetiva do eu com o seu interlocutor, isto é, do eu com a obra de arte. Nessa relação, isenta-se toda a projeção do indivíduo sobre ela para que haja, na verdade, a retribuição do olhar daquele sobre esta. Essa é a condição essencial para que a experiência entre indivíduo e cultura aconteça, pois é na fruição estética que o homem pode devolver seu olhar para o objeto observado, olhar este repleto de sonho, imaginação e criatividade. (MITROVITCH, 2011) A metáfora da devolução do olhar é imprescindível ao conceito de aura na arte, pois trata-se de “uma relação de equação entre os homens e as coisas que abre o mundo para uma série de novas significações”. (PALHARES, 2006, p. 108).

À medida que as obras de arte vão perdendo seu valor de culto e este é substituído pelo seu valor de uso e troca, é fundado um novo valor, o “valor de exposição”. O valor de exposição é determinado quando a arte deixa de ser secreta, contemplada em sua dimensão ritualística, para ser exposta aos olhos da comunidade humana. O que acontece com a obra de arte, segundo Konder (1999, p. 78), é que:

Pressionada pelo desenvolvimento das forças produtivas, a arte está assumindo uma função social diferente. O valor que a obra de arte sempre teve, como objeto de culto, está cedendo lugar ao valor que ela adquire na medida em que passa a ser muito mais amplamente exposta do que no passado e é posta ao alcance de um público muito mais vasto (a quantidade está alterando a qualidade).

Obviamente o problema não reside na hipótese de que o valor de culto tenha sido extinto em detrimento de sua exposição aos homens. Se assim o fosse, então toda expressão artística se manteria secreta e desconhecida para nós. O que parece ser um problema, na verdade, é que a partir de sua exposição, as obras de arte foram expostas também ao mercado e à indústria da cultura que as apropriou e as reproduziu indistintamente, fazendo com que se perdesse sua exclusividade estética e formativa.

Por essa razão, quando essa relação de experimentação e culto acaba, a aura que um determinado bem simbólico possui também desaparece. Benjamin nos auxilia a compreender a perda da aura mediante condições sociais bastante específicas. Elas estão expressas na difusão das massas e no movimento das mesmas. No contexto fascista em que Benjamin viveu, o desenvolvimento da técnica parece ter se aliado ao progresso econômico e político que viu na popularização da cultura uma forma expressiva de dominação das massas. Assim, foi garantido o acesso sob o preço alto da alienação da coletividade que aceitou passivamente uma cultura a que Adorno (2010) chama de semiformativa

Por essas vias, a partir das necessidades das massas, o mercado direciona todo o seu olhar para elas, pois a cultura fascista e fetichizada tem como sua principal aliada a propaganda. Em razão de sua popularização, seu esforço é aproximar do espectador o objeto que lhe era inalcançável. Assim, na reprodução em grande escala de um bem cultural, o indivíduo se sente satisfeito quando tem poder aquisitivo de adquirir aquilo que lhe era negado e conquista o status que o mercado vende junto com o produto.

Face ao exposto, desenvolvem-se novas formas com que o público se relaciona com a arte e a arte, por sua vez, vai se modificando em detrimento dessas condições. Se

a relação com que o indivíduo outrora estabelecia com o objeto de fruição estética se dava mediante a sua aproximação com ele no momento mesmo da experimentação, essa relação, após a evolução técnica no campo das artes, se transforma de modo tal que não é mais o sujeito que se aproxima do objeto experimentado e, sim, o seu contrário. Nesse caso, o objeto cultural perde seu caráter singular:

(...) O declínio da aura está relacionado com um desejo cada vez maior do homem contemporâneo ou das massas de “fazer as coisas se aproximarem de nós”. Portanto, “retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o “semelhante” no mundo é tão aguda que, graças à reprodução, ela consegue captá-lo no fenômeno único”. Logo, essa vontade de aproximação, de destruição de todo mistério, da inacessibilidade tanto das coisas como dos homens (...) diz respeito a uma mudança antropológica no domínio da percepção cognitiva. (PALHARES, 2006, p. 38).

Os prejuízos causados pela reprodução das artes em geral incidem diretamente sobre a formação do indivíduo que não conta mais com as imagens da tradição e do passado, representadas nas obras de artes em todas as suas formas de expressão, que, por ora, auxiliavam na sua formação. A perda da dimensão aurática da arte culmina na perda de uma referência segura na qual o indivíduo se enxergava no que produzia como cultura. O que teria sobrado da arte na nossa contemporaneidade é apenas “um gênero de mercadorias, preparadas, computadas, assimiladas à produção industrial, compráveis e fungíveis” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 131).

Quando a arte deixa de formar e os bens culturais se convertem em mercadoria, há um verdadeiro prejuízo da formação cultural. Adorno (2010) nos auxilia a pensar que tal dano infringido à cultura e à formação se concretiza na semiformação socializada dos sujeitos. A semiformação cultural é uma espécie de conhecimento falseado que tem como seu mote a informação em contrapartida à formação que atua na autonomia e na liberdade do indivíduo. A formação inaugurada com a cultura de massas pode ser entendida como uma formação que favorece ainda mais a dominação, a alienação, o adestramento e a permanência do *status quo*.

A crítica adorniana ao que hoje se propagou como (semi)formação cultural decorre de que ela só acentua as injustiças sociais, a exploração e a manutenção do status quo mediante a suposta necessidade de se promover a unidade social pela supressão da subjetividade do indivíduo. Nessa esfera, a formação, submetida aos

interesses do mercado, se converteu numa simbólica conformação do sujeito à sua realidade, e não à superação dela, favorecendo a adaptação e a alienação do indivíduo.

Parece bastante evidente, portanto, que essa noção de formação se emancipa do conceito da *Bildung*. No ensaio “Teoria da Semicultura” (2010), Adorno traça um contundente diagnóstico acerca do declínio e dos limites em se pensar a formação na temporalidade do presente justificando que hoje a educação tornou-se tão racionalizada e instrumentalizada quanto a vida dos indivíduos na sociedade moderna. Por essa razão, ela auxiliaria mais na semiformação que na formação propriamente dita.

Na ótica de Zuin (1999) a semiformação, purificada da ação formativa emancipatória, elimina os princípios de continuidade e temporalidade caros à formação cultural e presentes, portanto, nos objetos de cultura. Para o autor, o princípio de continuidade na educação diz respeito ao modo como a cultura permanece viva e presente no processo de ensino e aprendizagem. Isso significa pensar que o processo educativo envolve a possibilidade de retomada de aspectos históricos e culturais que foram essenciais à construção da identidade histórica da humanidade, no sentido de se pensar a sua importância como fator determinante na constituição de nossa temporalidade. É como se a educação se comprometesse, aqui, a dar uma fisionomia à tradição, condição essencial pensada por Benjamin.

A semiformação, de modo contrário, elimina a continuidade da cultura quando enreda os conteúdos culturais à sua aprendizagem pautada na memorização e repetição de datas, lugares, pessoas e fatos históricos. Por essas vias, a aprendizagem seria descartável na mesma medida em que a memória, sujeita à memorização, é esquecida após a aprendizagem e, também, por conta do desvínculo que há entre o fato histórico e a temporalidade em que acontece a aprendizagem. Nesse sentido, é como se a formação cultural estivesse destituída do legado do passado que incide sobre o presente, como se o presente tivesse que estar separado do passado histórico.

A formação cultural, conforme Zuin (1999), não pode relegar a tradição do passado que nos permite compreender as relações sociais, materiais e históricas do nosso presente. A semiformação cultural empreende esforços, de modo contrário, justamente no esquecimento desse passado, deixando de lado os aspectos históricos que determinam a cultura da humanidade. A cultura mercantilizada, nessa esfera, acaba por valorizar o presente esquecendo-se do passado e até mesmo do futuro no processo de aprendizagem. Não se pode pensar, dessa forma, que a semiformação cultural substitui ou se equipara à verdadeira formação cultural.

Os prejuízos da cultura semiformativa sobre o sujeito estão vinculados, dessa forma, à ideia de que, com ela, o indivíduo já não precisa escolher e nem responsabilizar-se pelas suas escolhas, pois há aparatos que escolhem, julgam e refletem por ele próprio. No processo da semiformação, a consciência individual sofre uma espécie de atrofia na qual o pensamento adestrado é liberado do exercício e trabalho de reflexão crítica.

Para Adorno (2010) a semicultura, portanto, não auxiliaria e nem facilitaria o processo de formação, já que para o autor “o entendido e experimentado medianamente -semi-entendido e semi-experimentado - não constitui o grau elementar da formação e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2010, p. 13). Dessa forma, o que o mercado teria assumido como cultura, na verdade, diz respeito ao que autor define como “conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural” (ADORNO, 2010), que são consumidos sem resistência por um indivíduo que, para não se colocar na condição de ignorante, aceita uma formação falseada.

Por essas vias, a semiformação anula a possibilidade da experiência e o trabalho do conceito, aspectos esses importantes na constituição da subjetividade dos indivíduos, e que são caros à noção da *Bildung*. O trabalho do conceito foi substituído pela informação e pelas imagens destituídas de sua aura que são oferecidas aos indivíduos pelo mercado. Nessa dimensão, tudo parece se reduzir ao efêmero e instantâneo da informação rápida, o que não permite o demorar-se nas coisas para julgá-las e avaliá-las. Isto inviabiliza o trabalho da reflexão e, portanto, impede a experiência.

Os papéis da educação, nessa esfera, se perdem face à substituição dos ideais da *Bildung* pela noção de uma educação expressa por habilidades específicas que deverão ser formadas nos alunos que servirão posteriormente à sociedade capitalista. A educação que se aparta da experiência e da verdadeira *Bildung* destitui todo o espaço da formação. Destitui, conforme veremos no próximo item de discussão, a identidade da atividade docente, bem como a identidade do papel da formação. Desse modo, na perspectiva de Adorno (1995), os fins da educação não seriam mais evidentes na atualidade em virtude da ambigüidade existente no processo de formação que visa tanto formar o indivíduo autônomo quanto adaptá-lo às exigências sociais.

Assim sendo, no próximo item de discussão privilegiaremos a leitura e análise dos papéis destinados à educação na sociedade capitalista, educação esta que está preocupada com a formação de indivíduos úteis ao mercado. Por outro lado, esse tipo de

formação funciona como um claro obstáculo ao exercício do julgamento moral, portanto, à experiência com o próprio pensamento.

4.3 Educação na Atualidade: os fins da educação voltados à formação de habilidades e competências

Destacamos no item anterior que a primeira dificuldade em se pensar os fins da educação na nossa atualidade está associada à extensão dos aspectos totalitários do progresso e da técnica à cultura que transformaram expressivamente o seu caráter formativo. Nesse terceiro momento, o que parece constituir, por fim, outra dificuldade na definição dos papéis da educação consiste em que a formação educacional, nos dias atuais, tem se voltado para o ensino e a aprendizagem de conteúdos, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e competências para o sucesso profissional do educando, mas não em seu papel emancipador capaz de formar o indivíduo autônomo e enraizado nas suas próprias escolhas e vontades.

Em seus escritos educacionais, especialmente aqueles presentes em “Educação e Emancipação” (1995), Adorno deixa transparecer o que entende por educação justificando que ela está intimamente atrelada à noção de emancipação. Ao menos essa é a noção principal da *Bildung* pensada em seu sentido originário.

Na ideia da *Bildung*, segundo Mitrovitch (2011), a formação é o processo através do qual o indivíduo é elevado do seu ser natural ao ser espiritual. A partir dessa noção, é possível compreendermos que o caminho da formação se concretiza na aquisição da cultura e no aperfeiçoamento do indivíduo: “a formação significa a própria humanização do homem concebido como ser que não nasce pronto, mas que deve necessariamente buscar um estágio de maior humanidade. Assim a formação pode ser caracterizada como um devir humanizador”. (MITROVITCH, 2011, p. 30). A *Bildung*, então, pressupõe a transformação do homem através do cultivo de si e da busca do conhecimento.

De modo análogo, Mitrovitch (2011) nos auxilia a pensar a *Bildung* como uma experiência da alteridade através da qual o indivíduo estranha o mundo e o percebe o como estranho a si mesmo. Esse estranhamento é essencial ao exercício de questionamento que retira o indivíduo de uma espécie de minoridade para que se transforme em ser social. Em ambas as noções de *Bildung*, parece-nos que a formação tem como principal objetivo o processo de conscientização do indivíduo que pressupõe

sua experiência com o pensamento de modo que seja superado um estágio de alienação para um estágio superior, o estágio do saber, da aquisição cultural.

Parece-nos que Benjamin também não se exime de pensar o conceito de formação cultural. Para o autor, porém, a formação atua na luta e na necessidade de sobrevivência no nosso tempo através dos exercícios de oposição, protesto e resistência operados contra o devir histórico que a cultura burguesa fundou ao longo da história do pensamento. Benjamin parece superar uma ideia de perfectibilidade do ser humano, ao propor um entendimento sobre a formação enquanto o processo cultural que funda o verdadeiro estado de exceção através do qual a educação não finge formar, mas, de fato forma os indivíduos e desperta-os da inércia e do conformismo cultural, social e histórico impregnados na atual sociedade capitalista e burguesa.

De modo geral, muito se fala sobre emancipação e sobre os ideais da *Bildung*, de modo que os objetivos propostos por muitas instituições escolares sejam mesmo colaborar no desenvolvimento da criticidade e autonomia de seus alunos. A formação cultural, pensada no contexto da Modernidade, porém, se desvia da noção da *Bildung* quando confunde esse processo com a socialização do indivíduo que precisa internalizar as normas de coesão social. Para garantir essa coesão, é dada a cada um a formação necessária correspondente à posição que o indivíduo deve ocupar na sociedade. Por essa razão, a formação contemporânea se identifica com noções como desenvolvimento e progresso e se emancipa de seu papel libertador ao atuar, na verdade, na adaptação dos indivíduos. A ideia de formação cultural moderna, portanto, se utiliza do saber para prover a vida e a sua subsistência.

Todo o discurso sobre liberdade, autonomia e criticidade parece, então, ficar restrito aos documentos oficiais da educação ou abandonados nos projetos pedagógicos das escolas. Parece-nos que a dificuldade em desenvolver a autonomia dos alunos está vinculada aos papéis que se têm pensado para a educação nos dias atuais. Em “Teoria da Semicultura” (2010), Adorno justifica que a educação possui um caráter ambíguo em que, ao mesmo tempo em que ela forma o sujeito crítico, ela também pretende adaptá-lo às exigências sociais de seu meio.

Obviamente Adorno sabe o quanto seria ingênuo nos dias atuais fazer uma defesa de uma educação que não esteja preocupada com a adaptação às demandas do mercado, até porque as escolas, sejam elas públicas ou privadas, empreendem esforços, especialmente no Ensino Médio, para preparar os seus alunos para o exame vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou quaisquer outros que estimulem o

rendimento individual tendo em vista a competição para o ingresso no Ensino Superior. Nesse caso, a formação superior torna-se sinônimo de sucesso, garantia de emprego e, portanto, de seguridade econômica.

Em outros casos, o acesso ao Ensino Profissionalizante nunca esteve tão em alta. Para aqueles que não pretendem cursar o ensino superior, há a possibilidade de especializar sua mão de obra em cursos que, sem nenhuma dúvida, são requisitados pelo mercado de trabalho. Esses cursos geralmente não exigem tanto tempo do alunado e fornecem o aprendizado de habilidades e competências que possivelmente vão assegurar o emprego do aluno, conforme explica Pucci (2005, p. 11):

E para que o aluno se adapte o melhor possível ao mundo globalizado contemporâneo, ele deve passar pelo aprendizado de competências intelectuais (formação básica, conteúdos adequados) e, sobretudo, de atitudes morais (sociabilidade, iniciativa, disponibilidade, capacidade de envolvimento nos problemas e soluções da empresa) que o tornem capaz de sobreviver no mutante ambiente do mundo do trabalho.

Nesse caso, as exigências se mostram outras. O profissional formado por cursos técnicos deve dar conta de manusear os aparatos tecnológicos que aprendeu a dominar. Como a tecnologia inova a cada tempo, a sua formação deve ser contínua e a aprendizagem permanente. Isso certamente exige uma flexibilidade e agilidade do profissional que se vê sempre diante da necessidade da formação complementar que vai garantir o emprego e a sua sobrevivência. Essa parece ser uma lógica bastante cruel, mas bastante pertinente à lógica capitalista.

Nessa perspectiva, parece-nos que as qualidades exigidas pela ordem capitalista à escola estão voltadas a “desenvolver competências e habilidades que dêem ao educando condições de ingressar no mercado de trabalho e se adaptar continuamente às mudanças geradas pela aceleração tecnológica”. (PUCCI; 2005, p. 11). Isso significa pensar que a educação está cada vez mais encerrada na esfera da produtividade, do rendimento e dos resultados necessários ao mercado de modo que sua qualidade é medida por esse resultado alcançado, ou seja, pela real inserção do aluno nas empresas.

Retomando a crítica de Adorno, Pucci (2005) nos chama a atenção para o duplo caráter da educação. Se por um lado ela atua na adaptação, já que transmite valores, socializa e adapta os indivíduos à convivência social; e aqui deveria haver a preocupação com o grande risco dela potencializar a heteronomia; por outro, ela se ocupa com a formação da autonomia que é fundamental ao desenvolvimento da

resistência do aluno, possibilitando-o fazer uso da sua reflexão para transformar o seu meio e superar a exploração de sua classe.

Para Dalbosco (2008) essa dupla função da educação parece incompatível. Ao citar as propostas governamentais para a educação, o autor justifica que a formação, pensada pelo Estado, deveria estar voltada à formação global do educando. Isso significa propiciar ao aluno a educação humanista e profissional que o permita tornar-se um cidadão ativo no seu meio. Questionando essa hipótese, Dalbosco (2008, p. 196) argumenta que:

A meu ver, o paradoxo deixa-se ver no fato de que a formação integral visando à formação do cidadão global – que traz como exigência elementar de sua realização a formação intelectual mínima das novas gerações, que as capacite a entabular um diálogo vivo e criativo com a tradição cultural passada, condição essa indispensável, inclusive, para entender as mudanças do “novo mundo” e as exigências por ele postas – não é compatível com a pressa e as exigências de uma formação profissionalizante voltada quase exclusivamente para atender as demandas do mercado.

O que é interessante observar nessa ambigüidade posta à educação é a proposta de se pensar em dois papéis tão distintos sobre os quais a formação não consegue lidar nem com um nem com outro. Aliás, essas exigências sempre foram socialmente opostas. Nesse caso, parece ser cada vez mais inviável reconciliar esses objetivos, posto que um sempre sobressai sobre o outro face às exigências de nossa sociedade capitalista e competitiva.

Desse modo, segundo Pucci (2005, p. 8), “a ideologia do *homo economicus* invade todas as esferas da vida e se torna programa também na pedagogia”. Com esse argumento, o autor pretende justificar que a formação, seja ela na escola ou na universidade, está toda voltada aos interesses do mercado de modo que o ensino e a aprendizagem sejam organizados sempre pela lógica da utilidade prática do conhecimento e dos conteúdos ensinados por essas instituições. Nessa perspectiva, a educação se ocupa com a formação do técnico em informática, do engenheiro, do empresário, do administrador; enfim, do profissional que, de alguma forma, vai ser útil ao mercado.

Apesar da ambigüidade relativa à educação, Adorno acredita que a educação, em seu sentido amplo, pode contribuir na formação dos alunos, especialmente no processo de desalienação e retomada da consciência pessoal dos indivíduos que se identificam

cegamente com o coletivo. Para a formação desse “sujeito moral e epistêmico”, Hermann (1994, p. 100) justifica que “o estabelecimento desse processo crítico não se dá em abstrato; deve ocorrer na concretude da ação pedagógica. Em especial na sociedade brasileira, onde são reduzidos os espaços favoráveis à reflexão.”

Embora em crise e já desacreditada, acreditamos na formação que privilegie a autonomia dos alunos. Autonomia essa que, segundo Pucci (1994, p. 47), retomando o pensamento de Adorno, é definida por:

Educação/formação cultural pela auto-reflexão crítica significa para Adorno a busca da autonomia, da autodeterminação kantiana, do homem enquanto sábio fazendo uso público de sua razão, superando os limites da liberdade trazidos pela barbárie, pela semicultura (...). A educação é antes de tudo esclarecimento.

Assim podemos postular que a educação é antes de qualquer pressuposto, uma formação para o esclarecimento. Entretanto, vivemos em uma sociedade capitalista, em que a educação aliou-se aos interesses econômicos do mercado e tem produzido cidadãos semiformados que são treinados para executar funções, em detrimento do exercício das capacidades de refletir, julgar e escolher.

A começar pela própria estrutura organizacional da escola, ela reflete, segundo Hermann (1994), os ideais de uma razão instrumental, pois é industrial, capitalista, burocrática e o conhecimento que preconiza prefigura mais o saber como um empreendimento que o saber autônomo. A escola, nessa esfera, prepararia profissionais habilidosos que, no entanto, não têm condições de pensar criticamente as fissuras da realidade e nem se abrir aos acontecimentos que proporcionariam ao aluno elaborar a experiência com o pensamento.

A preocupação com a submissão da educação à economia é descrita por Gruschka (2008) em seu ensaio “Escola, Didática e Indústria Cultural”, nos seguintes termos:

Tanto no plano mais geral quanto na prática pedagógica diária da escola, trata-se do enfraquecimento da lógica própria e da autonomia da Formação e da Educação como ordenadoras da cultura. Com isso se coloca em primeiro lugar uma subsunção à Economia das práticas no sistema educacional, cuja lógica interna passa a exigir de outros âmbitos que sigam o imperativo econômico: do político, a consecução da igualdade de chances e da qualificação para o trabalho; do científico, a procura do

conhecimento verdadeiro; do pedagógico, que tome partido no desenvolvimento do interesse das futuras gerações pela Educação. (GRUSCHKA; 2008, p. 175).

Para Gruschka (2008), a escola e a universidade, sem nenhuma dúvida, já se tornaram um negócio que gera lucros. Nelas, os alunos são clientes de um serviço que, mediante o pagamento prévio de algumas taxas, oferta e garante os produtos educacionais que produzirão títulos e formação especializada. Os profissionais da educação, em especial os professores, do mesmo modo se convertem em prestadores de serviços responsáveis por garantir o resultado do empreendimento educativo. Nessa lógica, o ensino transforma-se em empreendimento econômico, isto é, no meio através do qual se acumula o capital ao mesmo tempo em que os alunos, ao final das etapas de formação, se convertem em mercadoria para o mercado de trabalho.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Dalbosco (2008) argumenta que a escola e a universidade, e todos aqueles que estão envolvidos no seu processo, se revelam de modo característico como uma indústria educacional. Nas palavras do autor (2008, p. 193):

A indústria educacional denota, do ponto de vista de sua definição, o processo no qual o capital (investimento financeiro) invade a educação, apropriando-se de instituições de ensino, interferindo diretamente no processo formal de ensino-aprendizagem, submetendo o próprio processo pedagógico às leis de mercado e, portanto, às suas leis de valor e lucro. Dito de forma mais direta, escolas, faculdades, universidades, alunos e professores tornam-se parte do complexo empresarial dominado por grandes corporações privadas, as quais se transformam em verdadeiras agências comercializadoras do saber visando exclusivamente o lucro.

A submissão da formação à economia incidirá no que Chauí (1982) se propõe a pensar como a morte da pedagogia como uma arte, bem como a morte do educador, em que ainda era possível pensar a formação como um diálogo estabelecido entre o aprendiz e o saber cultural fundado ao longo da tradição. Ao menos a formação ainda era tida, na filosofia de Platão, Rousseau e Hegel como condição essencial para que o aprendiz aprendesse a “lembrar, conhecer e re-conhecer” (CHAUÍ, 1982, p. 53).

Chauí (1982) nos explica, nesse sentido, que a pedagogia fora compreendida na tradição filosófica antiga como uma arte em que havia a troca da palavra entre o mestre

e seu discípulo e essa troca favorecia o contato do aprendiz com os saberes necessários à sua formação, numa espécie de reencontro com a tradição no sentido de compreendê-la, bem como compreender a sua participação na cultura. Por essas vias, a autora nos explica que a arte pedagógica consiste em:

Impedir a corrupção de um homem no interior da corrupção dos homens, eis a arte do pedagogo e o papel fundamental que nesta arte tem que ensinar a “olhar ao longe” para compreender e amar o que está próximo – o lugar do selvagem com o Outro perdido, que em sua diferença nos ensina o que perdemos e o que ainda podemos desejar. (CHAUÍ, 1982, p. 54)

A pedagogia pensada como arte, para Chauí (1982), não se dissocia da ideia de uma relação pedagógica na qual a palavra é fator essencial à formação do pensamento do aluno. Se pensarmos que os espaços formativos não dão mais abertura para esse diálogo com o saber, então podemos diagnosticar a morte da pedagogia e do educador como a morte da aptidão de trazer ao cenário educativo os conhecimentos construídos pelo coletivo expressos na cultura e na tradição da comunidade humana.

O diagnóstico apresentado por Chauí (1982) parece ter como intertexto a filosofia da história de Benjamin através da qual o autor critica o nosso tempo pensado com base no progresso histórico que elimina qualquer conexão entre presente e passado, entre presente e tradição. Na ótica de Chauí, se a morte da pedagogia e do educador se vincula à impossibilidade de construir no espaço formativo a crítica à cultura acumulada pelo coletivo e a construção de novos sentidos a essa cultura que, na maioria das vezes, está permeada por barbáries; parece-nos que o desafio colocado à educação é assumir a noção de formação que permita o diálogo entre o velho e o novo.

Benjamin (2012) esclarece nas suas teses sobre a História que o papel da história é examinar tudo aquilo que foi apagado, esquecido ou negado pela história positivista, de modo que seja dada outra narrativa aos mortos e aos episódios de horror e violência que estão impregnados na memória do coletivo social. Essa é uma exigência histórica, mas, sobretudo, educativa. É função dos espaços formativos não só atuarem no conhecimento da tradição e da cultura, mas questioná-los como verdades apresentadas pela perspectiva histórica em que foram inscritos.

Nessa ótica, parece que a educação carece de um momento de dúvida e incerteza no qual seja possível duvidar. A dúvida, nesse caso, abriria uma brecha de reflexão,

crítica, confronto e argumentação que, possivelmente, auxiliaria professores e alunos na construção de novas narrativas para os episódios históricos. Talvez se essas narrativas fossem assumidas como elemento próprio da prática docente e da relação pedagógica, então o cenário educativo conseguiria formar indivíduos éticos, mais humanos e sensibilizados com as questões que são pertinentes à nossa temporalidade, já que formá-los pressupõe o contato com a tradição através do qual assumimos como nossa a dor e a experiência do outro sentidas ao longo da história.

A dificuldade de assumir essa perspectiva, conforme explicita Chauí (1982), determina a morte do que é ser educador e do que significa educar, pois tais atividades perdem sua identidade quando não dão conta de realizar essa intermediação entre indivíduo e cultura. Como causa dessa morte, Chauí (1982) nos ajuda a pensar o progresso tecnológico como o mais expressivo embate pelo qual a pedagogia passou. Os prejuízos da tecnificação da vida, conforme já discutimos, afetaram todos os âmbitos da vida social e a formação não ficou imune a ela. O progresso tecnológico fora sentido nos anos de 1960, com as reformas educacionais, que introduziram o discurso da profissionalização, das licenciaturas curtas, do convênio entre empresa e escola e da sua modernização. Posto isso, surge um novo papel destinado à escola que “além de reprodutora de ideologia e das relações de classe, está destinada a criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva”. (CHAUÍ, 1982, p. 56).

Nessa esfera, a pedagogia teria se convertido em uma ciência prática, o educador em um técnico da educação e a aprendizagem em uma formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho. Para tanto, a formação pautou-se na ideia de que educar correspondia ao desenvolvimento de competências nos educandos. Porém todo discurso sobre competências parte do pressuposto de que elas são um forte dispositivo de dominação social. Isso acontece porque, segundo Chauí (1982), a competência pressupõe um hiato entre a experiência do indivíduo e o discurso competente daqueles que têm o discurso legitimado pela ciência. Com isso, entre o que o indivíduo experimenta e o que ele julga a partir dessa experiência, há o discurso do especialista que influencia o modo como ele vive essa experiência. Nesse sentido, as nossas experiências estariam condicionadas pelos discursos dos especialistas:

Entre nosso corpo e nossa sexualidade, interpõe-se a fala do sexólogo, entre nosso trabalho e nossa obra, interpõe-se a fala do técnico, entre nós como trabalhadores e o patronato, interpõe-se o especialista das “relações humanas”, entre a mãe e a criança, interpõe-se a fala do pediatra e da nutricionista, entre nós e a natureza, a fala do ecologista, entre nós e nossa classe, a fala do sociólogo e do politólogo, entre nós e nossa alma, a fala do psicólogo (muitas vezes para negar que tenhamos alma, isto é, consciência). E entre nós e nossos alunos, a fala do pedagogo. (CHAUÍ, 1982, p. 58).

Através dessa lógica, estaríamos condicionados e tutelados por discursos científicos que legitimam nossas ações. Disso nem a escola e nem a universidade estiveram imunes. No caso da escola, esses discursos parecem convergir para o que Adorno e Horkheimer (1985) pensaram como instrumentalização da cultura. Nesse âmbito, Chauí (1982) argumenta que há três maneiras pelas quais é possível que os espaços de formação instrumentalizem a cultura. A primeira delas é sujeitar o papel da educação à permanência do *status quo*, favorecendo assim a ideologia e a reprodução das relações de classe. Aqui, a educação não estaria comprometida com a emancipação do educando, mas tão somente com a sua exclusão social. A segunda forma consiste em transformar a cultura em objeto de consumo. Nessa dimensão, haveria o predomínio de uma semiformação dos educandos, excluindo assim o acesso à formação cultural. Essa exclusão do acesso é a terceira maneira de se instrumentalizar a cultura.

No caso da universidade, Chauí (1982) nos ajuda a pensar que a confusão estabelecida entre conhecimento e pensamento faz com que a universidade instrumentalize a cultura transformando o saber consolidado pela tradição em conhecimento dosado e quantificado para que o aluno possa fazer desse conhecimento o caminho possível para o seu lucro pessoal. Nesse aspecto, a cultura surge também como objeto de consumo na qual conhecer significa ter domínio dos saberes que permitam ao indivíduo executar uma função, mas não pensar sobre ela. Em suma, a universidade moderniza-se e se tecnifica ao tomar para si o discurso de que é preciso formar o indivíduo para que ele conheça e que, portanto, tenha habilidade e competência para fazer algo com esse conhecimento; em detrimento de formá-lo para que ele possa refletir e julgar com base na experiência com esse saber.

Essa exigência teria se inaugurado, segundo Chauí (2003), a partir da conversão da universidade em universidade operacional, através do qual a formação em nível

superior se define e se sustenta pela sua flexibilidade e sua habilidade para adaptar-se às mudanças e às transformações sociais da sociedade capitalista. Para Chauí (2003), a universidade operacional adotou os programas, as estratégias de ensino e as políticas de avaliação que definem os papéis da formação a partir de sua eficácia:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Na lógica da eficácia, a universidade parece ter se esquecido da formação ao adotar como educação a transmissão rápida de conhecimentos e o adestramento dos alunos. A transmissão de saberes em tempo hábil pode ser exemplificada pelo surgimento de uma grande quantidade de cursos superiores em tempo reduzido, as chamadas licenciaturas curtas, ou, em outros casos, em cursos em que não há a exigência dos encontros presenciais entre professores e alunos. Nesses cursos, a licenciatura é reduzida em termos de tempo de formação e a relação pedagógica se dá apenas no campo das tecnologias de informação que favorecem a educação a longa distância a partir de um único encontro semanal. Professores e alunos, nesse caso, são indivíduos virtuais que se conectam não através da relação humanizada exigida na relação pedagógica e nem pela busca do fim último da formação do pensamento e das atitudes do aluno ético e emancipado; mas pelo encontro distante e apático do retroprojektor e do computador, e pelo anseio de formar alunos, em tempo hábil, para ter um emprego e garantir a sua sobrevivência.

Os alunos, portanto, são adestrados para conhecer e reproduzir os conhecimentos obtidos nos cursos superiores. Fazem isso ao conquistarem o tão sonhado emprego e se especializam cada vez mais para manterem-no, sob a pressão do mercado contra indivíduos descartáveis e inúteis à produção. Para tanto, professores universitários são forçados e preparados para habilitarem seus alunos na superação de dificuldades, resolução de problemas e busca de soluções que, por ora, fazem deles indivíduos

dinâmicos e flexíveis e que têm criatividade diante das situações conflituosas do cotidiano do próprio trabalho.

Por essa razão, a formação na atualidade passa não só pelo crivo da formação rápida e técnica, mas também da formação continuada. Entendemos a educação continuada aqui, conforme explica Chauí (2003, p. 11), como aquela que se ocupa com “aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas”. Pelo exposto, há de se reconhecer, então, que a formação não é mais entendida como processo formador do indivíduo ético e emancipado, mas se converte numa formação técnica reciclada que carece de aperfeiçoamentos constantes para habilitar o trabalhador às transformações instantâneas do mercado. Nesse caso, há então uma deformação do processo formador do indivíduo que favorecerá, conforme explica Chauí (1982), a morte da pedagogia e a morte do educador.

A morte da pedagogia e do educador, portanto, é entendida como resultado da submissão da formação “à modernização e aos critérios do rendimento, da produtividade e da eficácia” (CHAUI, 1982, p. 63). Essa morte se expressa no esforço das escolas e universidades em fazerem uso dos saberes educativos para se alcançar determinados fins sociais, os quais estão vinculados com a perspectiva capitalista de lucro, formação de mão de obra e manutenção da ideologia vigente.

Face a tudo o que expusemos, quando a formação cede lugar ao imperativo econômico, ela acaba por escapar de seu papel formador do indivíduo epistêmico e moral. Seus objetivos se colocam à disposição, em primeiro lugar, da economia, pouco dando importância à formação num sentido mais amplo e livre das determinações do mercado. A educação peca justamente ao submeter-se aos mecanismos do mercado e da indústria cultural, que reduz o conhecimento à informação e que, por consequência, impede o sujeito do conhecimento de exercer o seu julgamento e sua resistência.

Na ótica de Zamora (2010), a dialética da formação atual habita, por um lado, no modo institucionalizado de apropriação da cultura por parte dos indivíduos como fator de torná-los autônomos, livres e autodeterminados; e, por outro, na promoção de técnicas instrumentais como fator de desenvolvimento profissional. Nessa lógica, podemos afirmar que a formação que se isenta de emancipar os educandos auxilia na

sua semiformação, isto é, no ajuste e na adaptação de uma consciência reificada. Nesse caso, esse tipo de formação tecnicizada serviria para a aquisição de graus de formação, títulos, boas profissões e status econômico; mas não para a formação do pensamento crítico, para a conquista da liberdade e para a experiência com modos de pensar que vão além do imediatismo do pensamento.

Segundo Zamora (2010), mais do que pessoas rentáveis à economia, acreditamos que a educação possa formar pessoas reflexivas capazes de indagarem acerca das desigualdades e das barbáries que marcam o nosso tempo, que possam resistir a elas, que possam se abrir para a experiência com o objeto de conhecimento, com o mundo e com as outras pessoas. Que possam, em suma, experimentar.

Diante dos argumentos apresentados, é fundamental pensarmos na educação voltada à autonomia e resgate da aptidão à experiência. Caso contrário, “não restará outro que o sombrio prognóstico: a escola futuramente nada mais terá a ver com a formação (...). Ela se reduz à alfabetização da massa calada e à disseminação de uma elite que não passa de um aparato funcional. (GRUSCHKA; 2008, p. 182). Ou então, conforme explica Pucci (2005, p. 13):

(...) A educação escolar, em todos os seus níveis, não pode se reduzir simplesmente à preparação do educando para se adaptar a mudanças constantes do mercado e aos interesses dos que ainda podem oferecer algumas vagas de trabalho. A educação escolar deve ser contemporânea de seu tempo e formar indivíduos aptos a enfrentar os desafios que o mundo globalizado impõe. E justamente por isso, o educando que não conseguir apreender o sentido formativo da educação escolar e o potencial formativo presente em todas as disciplinas, inclusive nas profissionais, dificilmente será um profissional competente e um cidadão preparado para os revezes do mercado.

Acreditamos que isso seja possível mediante a busca de uma noção de formação que dê conta de narrar as memórias sociais, a tradição cultural do coletivo e todo o legado histórico inscrito nas memórias da humanidade através de uma narrativa própria em que seja possível questionar e duvidar das verdades históricas estabelecidas pelo processo de empatia entre o historiador e a história dos vencedores. A educação, nessa ótica, auxiliaria na formação de indivíduos sensibilizados e comprometidos com a nossa temporalidade e assumiria como sua função a construção de uma nova história ou novos sentidos às nossas experiências. Em suma, ela promoveria o vínculo e o diálogo entre o

velho e o novo, trazendo para o cenário educativo a tradição de barbárie enraizada na memória social, dando a ela um sentido inédito, ou como diria Benjamin e Baudelaire, novinho em folha.

Essa narrativa, a nosso ver, pode ser expressa pela linguagem poética e pelo relato testemunhal, pois ambas as formas de linguagem constituem expressões privilegiadas não só de criação, imaginação, fantasia e significação, mas, sobretudo, de perlaboração ética da nossa tradição histórica. Talvez essas linguagens, nos espaços escolares possam, de alguma maneira, dar voz à nossa experiência e nos fazer estranhar a realidade da qual fazemos parte.

No próximo capítulo, portanto, nos dedicaremos a pensar a educação como uma experiência possível para a elaboração de nossas experiências. Faremos isso recorrendo aos escritos de Benjamin, Fernando Bárcena, Beatriz Sarlo, Marcio Seligmann-Silva e Ecléa Bosi que, sem dúvida, nos convidam a pensar a educação como espaço que ainda pode reanimar a nossa aptidão para experimentar e habitar o mundo de modo novo. Os autores fazem isso elaborando uma ideia de poética e testemunho na educação, nos quais professores e alunos constituem-se como narradores das experiências que emergem a partir da relação pedagógica. O uso dessas linguagens, especialmente para Bárcena (2005), está centrado na hipótese da construção de uma narrativa da escola, na qual são elaborados os acontecimentos que afetam a ação pedagógica e a transformam.

A partir delas, talvez seria possível reanimar a experiência nos espaços de formação, pois haveria nela um espaço privilegiado para a comunicação da experiência, através de sua elaboração. Essa comunicação se daria a partir de uma relação de estranhamento, na qual os educadores convidam seus educandos a questionar as verdades e certezas construídas por leis universais do conhecimento científico. A partir dessa relação, então, o testemunho abre-se à possibilidade de elaborar as experiências como algo novo, como acontecimento inédito que transforma nossas ações e nossas formas de perceber o mundo.

Assim sendo, considerando-se o diagnóstico de Benjamin acerca da morte da narrativa da experiência no recorte temporal da modernidade apresentado nos primeiros capítulos desta dissertação, a poética e o testemunho na educação são pensados por nós como uma possibilidade de reanimar a experiência, pois elas pressupõem uma

linguagem da experiência faz emergir no cenário educativo as experiências próprias da ação pedagógica.

ÉTICA E EDUCAÇÃO: NOVAS FORMAS DE NARRAR NA EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA LINGUAGEM POÉTICA E TESTEMUNHAL**5.1 A experiência no âmbito da educação: a separação entre experiência e o experimento**

No ensaio “Algumas notas sobre a experiência e suas linguagens”, Larrosa (2004) nos auxilia a pensar alguns sentidos da noção de experiência desenvolvidos pela filosofia clássica e pela ciência moderna que separou a experiência singular do indivíduo, pautada na tradição coletiva, da experiência prática pensada como experimento. O nosso objetivo aqui é evidenciar a dificuldade de se pensar a experiência nos espaços formativos, no contexto em que ela fora determinada como experimento prático, para que possamos reivindicar a experiência no cenário educativo através de uma linguagem na qual seja possível experimentar, na qual o indivíduo possa ser afetado e transformado por ela, e na qual, portanto, a vida no presente possa encontrar novos sentidos.

A dificuldade de se pensar a experiência nos espaços formativos está vinculada ao modo como a ciência moderna liquidou a experiência no seu sentido tradicional que se traduzia em máximas e provérbios. Conforme Agamben (2005, p. 25), “(...) a ciência moderna nasce de uma desconfiança sem precedentes em relação à experiência como era tradicionalmente entendida.”

Há uma incompatibilidade entre certeza e experiência: “Não se pode formular uma máxima nem contar uma estória lá onde vigora uma lei científica.”(Idem, p. 26). Se havia ainda a separação entre saber da experiência, saber humano, do saber divino, a ciência moderna abole esta separação e faz da experiência o lugar do conhecimento, o qual se orienta por um método seguro. A experiência enquanto aquilo que escapa ao planejamento, como aquilo que se aprende após um sofrimento, e que se dá na multiplicidade e que é própria dos sujeitos é submetida à unificação da consciência pela noção de um novo sujeito que se pretende universal.

Desde o pensamento grego clássico a experiência fora relegada à condição de conhecimento de segunda ordem. Em Platão a experiência fora pensada como uma

espécie de entrave ao conhecimento do mundo inteligível. A experiência, que era da ordem do mundo sensível, lugar que habitava nossas opiniões, nossas paixões, nossos sentimentos e nossas sensações, fora menosprezada por uma forma de conhecimento superior que só era concretizado no âmbito das ideias, do racional. Desse modo, havia certa desconfiança em relação à experiência, pois ela impedia uma ascensão ao conhecimento verdadeiro.

Nessa esfera, a razão era o único caminho que poderia nos levar a conhecer, isto é, a descobrir, explicar e nomear os fenômenos que são da ordem do desconhecido. Na modernidade, sobretudo com Descartes, a ciência, então, aliada à razão, impôs formas de conhecer nas quais a lógica matemática produziu saberes claros e distintos que não abriam margens à dúvida. Assim, o que não era elevado ao conceito da razão matemática não era válido como conhecimento. Desse modo, a experiência, própria da singularidade e do sensível, foi deixada de lado como uma forma de conhecimento inferior que não auxiliava no processo de construção dos saberes humanos racionais.

Ao longo da tradição do pensamento ocidental esta desconfiança em relação à experiência foi quase sempre mantida. Por ela não se vincular à racionalidade da ciência, produziu-se também a separação entre a linguagem da experiência e a linguagem da ciência que foi ainda mais acentuada na Filosofia Moderna, que tratou de convertê-la em experimento e método de descoberta.

Na Filosofia Moderna, a ideia de experiência sempre esteve vinculada ao experimento prático. A partir do Iluminismo, a ciência encontrou formas de impor-se sobre a natureza, transformando esse contato numa espécie de relação instrumental na qual se obtém os fins necessários à sobrevivência humana. Nessa esfera, toda a relação de experiência do sujeito com o seu objeto de conhecimento tornou-se coisificada pela lógica da ciência. A experiência, portanto, transformou-se em sinônimo de experimento, método necessário para comprovar as verdades absolutas e universais descritas pela ciência. Através dessa noção de experiência é que foi possível ordenar o mundo mediante os métodos empíricos que tornaram possível sujeitar a natureza ao conhecimento racional. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985).

Com base nesses pressupostos, podemos pensar que não há lugar para a experiência na ciência moderna. Por essa razão, Larrosa (2004) nos ajuda a pensar que é

preciso fazer soar uma nova palavra, uma nova linguagem para a experiência, especialmente no cenário educativo.

A experiência, pensada pelo autor, não compactua com as outras noções que já descrevemos, pois “a experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre aqui e agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida” (LARROSA; 2004, p. 22). Isso significa pensar que a linguagem da ciência não se vincula com a linguagem da experiência, pois se a experiência é do âmbito da vida, acreditamos que as certezas universais postuladas pelo cientificismo ainda não conseguiram dar conta de explicar todos os fenômenos da natureza e da vida.

Larrosa (2004) reivindica a linguagem da experiência no sentido de que ela possa atribuir novos sentidos à vida, urgência esta que é própria do nosso tempo, especialmente em virtude dos fatores que a têm tornado tão destituída de sentido. O autor faz isso nos dando algumas indicações para que possamos pensar a palavra e a linguagem da experiência no cenário educativo.

A primeira indicação consiste em separar a experiência do experimento. Como vimos anteriormente, é preciso então atribuir à experiência uma linguagem que a separe da linguagem científica. Se a experiência, na ciência moderna, foi igualada ao método, no presente ela deve ser pensada a partir de linguagem própria que abra brechas para se pensar a experiência não propriamente como recurso metodológico de comprovação de uma verdade, mas como forma de questionamento e dúvida, que faz emergir outras experiências possíveis.

A segunda indicação dada por Larrosa (2004) consiste em eliminar o dogmatismo e a pretensão de autoridade que a palavra experiência possui. A experiência interpretada como uma verdade ou mesmo dotada de autoridade se converte em uma espécie de imperativo que determina nossas ações, nossos modos de pensar, de se expressar ou de julgar. Nessa dimensão, a experiência, não comporta nenhuma certeza, pois, ela é também imprevisível.

Outra indicação dada pelo autor consiste em pensar a experiência não do ponto de vista de seu valor prático, mas do sentimento da paixão. O sentimento da paixão, aqui, pode ser compreendido como o sentimento que impulsiona o indivíduo e o torna aberto, exposto a um novo acontecimento. A experiência, aliada a esse sentimento de

paixão, permite uma exposição na qual o indivíduo se permite viver, pensar e mesmo agir de outras maneiras que não as impostas pelas demandas do nosso tempo presente expressas no enrijecimento e na apatia das relações.

O quarto apontamento feito por Larrosa (2004) consiste em se evitar que seja atribuído à experiência um conceito, isto é, uma definição que determine o seu significado. Dar significado à palavra “experiência”, nesse caso, significaria o mesmo que categorizá-la, prática esta que a ciência moderna já realizou. Nessa lógica, Larrosa (2004) nos convida a elaborar a experiência como um acontecimento que afeta e transforma a nossa vida:

La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que sua propia existência: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento. Tal vez por eso se trata de mantener la experiencia como una palabra y no de determinarla con un concepto. (...) Y la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra cosa mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura. (LARROSA; 2004; p. 25).

De acordo com o autor, portanto, não podemos conceituar a experiência, pois, se ela é da ordem da vida, a vida também não pode ser ajustada em conceitos prontos e já dados. A experiência escapa às definições que podem ser impostas a ela, pois ela é interpretada na singularidade de cada indivíduo.

Por fim, o último apontamento dado por Larrosa (2004) diz respeito à possibilidade de se pensar a experiência e sua linguagem de outros modos que não os já conhecidos na filosofia clássica e na ciência moderna. Sua preocupação está voltada em evitar “que tudo se converta em experiência, que qualquer coisa seja experiência, para evitar que a palavra experiência fique completamente neutralizada e desativada.” (LARROSA; 2004; pg. 26). A palavra experiência, nesse sentido, vincula-se às noções de experiência/sentido que, no âmbito da paixão, torna o sujeito aberto e receptivo à sua realização. Nesse sentido, a experiência tem a ver com algo que passa e acontece ao indivíduo que é receptivo àquilo que possa, de algum modo, modificá-lo. Larrosa (2004, p. 28) pensa a experiência como uma experiência de sentido justificando que “a

experiência é o que me passa e o que, ao passar-me, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade.”

Assim sendo, tendo em vista que a experiência não pode se aproximar do discurso científico, como poderíamos pensá-la e aproximá-la do campo da educação? Esse é um desafio se considerarmos que “o lugar da experiência formativa não é a escola” (MITROVITCH, 2011, p. 100). Ao menos nos termos em que a escola é organizada, ela não oferta nenhum espaço para que a experiência aconteça:

Enquanto espaço institucionalizado, cujo funcionamento é fixado por categorias que fundamentam a base das atividades econômicas e políticas, como a utilidade e a meritocracia, por exemplo, a escola, assim como qualquer outra entidade estatal, não é o espaço adequado para que a experiência se realize. (MITROVITCH; 2011, p. 100).

Um ambiente escolar que comporte a experiência careceria, nessa esfera, de um espaço onde fosse possível narrá-la e comunicá-la. Essa necessidade pressupõe a superação da concepção de uma educação pautada no instrumentalismo, no saber-fazer e nos fins utilitários; para compreendê-la, na verdade, como o espaço que estimula o aluno a experimentar ou “como ambiente capaz de proporcionar um mínimo de proteção e amparo, e, ao mesmo tempo, a errância, a mobilidade, o lançar-se ao desconhecido, ao mundo, [esse] é o movimento da experiência formativa”. (Mitrovitch, 2011, p. 108). E para que a experiência possa ser reabilitada no cenário educativo, seria preciso atribuir a ela novas formas de narratividade.

No próximo tópico de discussão, nos esforçaremos em pensar essa nova forma de narratividade da experiência no espaço da educação. Acreditamos, num primeiro momento, que a linguagem poética possa intermediar a relação do indivíduo com o mundo através do processo de criação, imaginação e fantasia, pois a arte nos permite experimentar o mundo de outras maneiras que não aquelas que a ciência prática determinou. Posteriormente, investimos no relato testemunhal como forma de expressão que se abre à elaboração da experiência e funda uma nova percepção sobre a nossa temporalidade, auxiliando na formação de valores e na construção de um novo ethos social.

5.2 Novas formas de narrar na educação: a busca por uma linguagem poética que favoreça a construção do nosso ethos

Os ensaios que fazem parte da obra “A experiência reflexiva na educação”, de Fernando Bárcena (2005) são um verdadeiro convite para pensarmos o vínculo estreito entre experiência e formação através do que o autor analisa como “experiência reflexiva” e “experiência de sentido”, atitudes essas de experiência com o nosso tempo. A partir dessas noções o autor se propõe a refletir sobre uma poética na educação através da qual é possível extrair o significado da experiência oriunda do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo de Bárcena consiste em pensar na hipótese de duvidarmos de uma noção racional de formação que se orienta por leis universais e verdades absolutas para pensar a práxis educativa como uma experiência indagadora sobre a nossa temporalidade, isto é, uma práxis poética.

Para Bárcena (2005) a educação pensada no âmbito da experiência, portanto, consiste na construção de novos mundos tanto para o aluno, quanto para o professor. Mais adiante, veremos que a linguagem poética será pensada como a possibilidade dessa concretização, pois é pela imaginação, pela criação e pela poética que nos abrimos a novas formas de pensar, julgar, decidir e conhecer.

Importa, por enquanto, deixarmos claro que a educação orientada para a experiência favorece o contato do aluno e do professor com aquilo que está além do que eles já conhecem e habitam como mundo. Educar significa, nessa lógica, pensar as verdades absolutas e as certezas do conhecimento impostos pela racionalidade científica moderna. A prática pedagógica pensada no âmbito da experiência se relaciona com o momento único e simbólico da incerteza, pois a educação como experiência pressupõe o confronto com o estranho a nós, com o que ainda não foi dominado pelo conceito, pela lógica da racionalidade instrumental.

Bárcena (2005) justifica que o sentido da formação dos indivíduos está centrado numa práxis reflexiva que se opõe à *poiésis* na qual a educação está pautada numa noção de prática, cujo fim é a produção de determinados objetos que garantem a sobrevivência e o conforto dos indivíduos. A *poiésis*, nesse caso, desenvolve o saber-fazer, portanto, a competência e habilidade produtiva. A práxis, por outro lado, denota uma ação na qual a própria formação é um fim em si mesma.

É interessante pensar aqui que a formação entendida como práxis reflexiva está relacionada à potencialização do pensamento, da crítica e da expressão como experiência para aprimorar a capacidade de julgar do sujeito da formação. Ela se dá,

então, a partir da qualidade do saber-expressar em que o pensamento ganha formas a partir do espaço de formação. Por essas vias, a formação que se ocupa com a expressividade mais do que com a habilidade do fazer, possibilita a experiência com o pensamento, especialmente por permitir a tensão entre o pensamento e a realidade, portanto, entre sujeito e objeto.

Pensar a formação como uma práxis reflexiva e como momento de experiência significa buscar o sentido para a nossa vida e para o que fazemos na atualidade. No ensaio “A educação como experiência” (2005), Bárcena nos ajuda a elaborar o momento da formação como uma experiência de sentido, isto é, produtora de sentidos. É interessante observar aqui uma diferença que o autor faz entre as expressões “sentido” e “significado”, já que essas palavras denotam quase a mesma coisa. O que nos chama a atenção nessa diferenciação é que, enquanto o significado já tem seu sentido pronto, dado e interpretado; o sentido comporta novas interpretações, ou seja, novas significações.

Se retomarmos aqui o diagnóstico de Walter Benjamin acerca da forma como vivemos nossas experiências no presente que, vale lembrar, são vazias, empobrecidas e destituídas de sentido, devemos considerar que o desafio posto à educação na atualidade consiste justamente em buscar um sentido para as nossas experiências. Bárcena (2005, p. 19) argumenta que “dispomos de informações e habilidades, no entanto freqüentemente ignoramos o sentido daquilo que fazemos, porque não pensamos no que fazemos”.

Por ora, importa pensarmos que a linguagem que figura nos espaços formativos, segundo Bárcena (2005), sofreu consideráveis influências das demandas científicas e tecnológicas. Nessa dimensão, poderíamos afirmar que as escolas ou mesmo as instituições de ensino superior se aproximam cada vez mais de uma empresa. Os objetivos colocados pela formação são meramente econômicos e voltados à instrumentalização do aluno para que ele atue no mercado de trabalho, conforme discutimos no capítulo anterior. Porém, vale ressaltar que Bárcena faz essa leitura justamente para reivindicar outra linguagem no espaço educativo, no sentido de que a práxis educativa não fique patinando entre discursos que não dão conta de atribuir novos sentidos à vida, portanto, de experimentar o acontecimento que emerge dessa ação.

Aqui nos contrapomos a uma educação influenciada pela lógica instrumental e racionalizada em que os discursos pedagógicos quase sempre estão vinculados a teorias

e práticas que pouco tem a ver com a experiência vivida na sala de aula. Essas práticas são sempre sentidas e interpretadas como verdades absolutas que garantem o uso de uma boa metodologia e o alcance de resultados.

Pensar a educação como experiência, nesse caso, parece quase impossível, pois se pensarmos que a experiência é uma relação de abertura do indivíduo para que as coisas lhe passem, isso exige uma atitude de exposição e sofrimento ao que gera a dúvida e a incerteza. Os espaços de formação, que estão contaminados por verdades que se pretendem absolutas e universais, têm dificuldade de permitir o acontecimento da experiência porque negam a incerteza e a dúvida:

O sujeito moderno é um herdeiro da ansiedade cartesiana, alguém que não pode aceitar a ambigüidade, a falta de clareza e certeza, nem a diversidade de opiniões a menos que conclua com um acordo racional. Se a experiência passa por uma relação de abertura ao mundo, uma relação tal que propicie que nos passem coisas, a compulsão, tão caracteristicamente nossa, a estar sempre informados parece conduzir-nos a ver e conhecer o mundo antes de experimentá-lo, sofrê-lo e padecê-lo. (BÁRCENA; 2005, p. 56-57).

Na lógica racional da formação, prevalece a mesma ideia racional de que tudo deve ser explicado, nomeado e justificado pela ciência. A experiência vivida na escola, então, está centrada na ideia de experimentar de modo prático. Isso significa pensar que a relação vivida com o objeto do conhecimento está pautada na ideia de experimentar para conhecer algo e fazer algo com esse conhecimento. O objeto, nesse caso, deve ser conhecido para ser explorado e colocado à disposição dos fins do homem.

Essa ideia de experiência é incompatível com a experiência de sentido pensada por Bárcena como uma poética na educação, pois a experiência formativa consiste em “fazer uma verdadeira experiência com um mundo mutável e incerto onde os jovens se vêem afetados diante de um futuro incerto no qual são capazes de perceber com nitidez a precariedade de um futuro instável e descontínuo”. (BÁRCENA, 2005, p. 37-38).

Esse desafio não é só colocado aos espaços formativos, mas também ao educador. Nos espaços de formação parece que a dificuldade de abrir espaço para a experiência reside na preocupação dos educadores com a teoria e a prática que orientam a sua ação. Nesse caso, parece-nos que há certa dificuldade, por parte do professor, em significar a dúvida que surge a partir do seu trabalho. Nesse caso, os educadores se perdem em objetivos, metas, resultados e valores que não lhes oferecem suporte para significar a sua prática docente como um ato que está a todo momento afetado pela

dúvida e pela incerteza. É como se houvesse uma maior preocupação com os métodos do que com o próprio sentido de ensinar, ou ainda, com a teoria e a prática que dão suporte e certeza acerca do trabalho que devem realizar. Nesse caso, os professores perdem a dimensão do seu trabalho: “Se têm que enfrentar situações que têm que ser lidas, decifradas e interpretadas, em suma significadas, não sabem experimentá-las porque sempre estão dependentes de “como fazer”, no sentido técnico-produtivo.” (BÁRCENA; 2005, p. 58).

O desafio que se coloca aqui é que os professores não podem ser técnicos que só colocam em prática teorias e metodologias. Bárcena justifica que os professores precisam ser reflexivos, pois “o educador é alguém a quem também se passam coisas ao mesmo tempo em que está comprometido com uma atividade que sabe que não pode planificar inteiramente em todos os seus aspectos” (2005, p. 52). Nessa esfera, devemos compreender que a prática pedagógica comporta a incerteza. Não podemos negá-la no campo da educação, até porque há muitas metodologias em questão, muitas finalidades, muitos papéis definidos como relevantes à formação, muitos currículos a cumprir; enfim, diante desse emaranhado de questões, que são complexas e às vezes conflituosas, há de se considerar que a prática docente envolve a dúvida.

Podemos então pensar a incerteza como o processo que move a reflexão do educador para julgar e decidir o que é melhor à sua ação. Obviamente isso exige uma atitude de distensão temporal, ao menos expresso no tempo linear, cronológico e no tempo do progresso pensado por Benjamin, no qual o tempo é regrado e programado para abrigar o maior número de atividades possíveis. Caberia, nesse caso, por parte do professor, discernir o tempo oportuno para significar o acontecimento que emerge da sua prática e reconhecer que ela também é passível de questionamentos. Essa seria talvez uma forma de transformar a sua prática e ressignificá-la, de desenvolver o seu compromisso ético com a sua atuação.

Para significar essa prática, parece razoável considerar que a linguagem da experiência não se confunde com a linguagem científica de experiência, conforme discutimos até aqui. Nesse sentido, Bárcena nos ajuda a pensar que a linguagem poética pode inaugurar uma nova forma de narrar nos espaços formativos, pois ela:

Produz no indivíduo um acontecimento que rompe qualquer previsão prévia que houvesse sido estabelecida. Por isso o homem da experiência é o menos dogmático, justamente porque aprendeu da experiência, e porque sabe julgar as situações em concreto. (BÁRCENA; 2005, p. 28).

A linguagem poética, segundo Bárcena (2005), se abre à possibilidade de narrar e rememorar no espaço formativo. Levando-se em consideração que o cenário educativo está cada vez mais permeado pelas tecnologias eletrônicas e de informação, no qual a informação, confundida com o conhecimento, é veiculada de modo muito rápido e é facilmente substituída por outras; hoje parece um desafio trazer à tona a experiência da memória na educação possibilitada pela linguagem poética. Desafio, no entanto, que é possível de ser realizado. Tomando emprestadas as palavras de Bárcena (2005, p. 58) “é necessário repensar essa racionalidade e essa prática desde uma rememoração da educação que permita capturar novamente a experiência (a práxis) como núcleo do fazer educativo”.

A linguagem poética, explica Bárcena, não sucumbe à informação porque ela lida com a memória e a imaginação na qual é possível experimentar o pensamento de modo diferente. Pela narrativa poética, então, a vida se tornaria mais fértil e rica, pois ela nos convida a exercer nossa reflexão e principalmente nossa relação com o objeto de conhecimento que a arte se propõe a pensar. Se o discurso científico não dá conta de narrar a experiência, Bárcena acredita que a narrativa poética, então, pode nos ajudar a significar o que somos e o que interpretamos como mundo. A literatura, a arte e a poesia permitem, nesse caso, uma experiência que vai além da denominação, do cálculo, da ordenação racional da interpretação sobre o mundo.

Para Bárcena (2005) é possível pensarmos, então, a educação como uma experiência de sentido a partir da linguagem poética que visa revelar o humano que há em nós ou nos humanizar. Por meio dessa linguagem nós nos permitimos pensar o mundo com outras ideias, outras palavras e mesmo dar outra cara às nossas verdades, ou seja, nos permite um novo começo. É por isso que a educação pensada pela experiência da linguagem poética pode fazer emergir a novidade, o novo, novas experiências.

Essa forma de linguagem constitui um modo de resistir à barbárie própria de nosso tempo, pois ela nos permite elaborar o horror, o sofrimento, a dor, a falta de esperança, o desalento, a insegurança, dentre outros tantos fenômenos que afetam a nossa vida no presente. A linguagem poética nos possibilita, ainda, interpretarmos e compreendermos as experiências de nosso tempo, que embora façam parte de nossa vivência cotidiana, nos permite romper com elas produzindo um novo saber, uma nova compreensão sobre as mesmas. Essa forma de linguagem nos permite em suma, aprimorar nossa capacidade de ver, ouvir e sentir a realidade de modo novo. Trata-se da:

Aprendizagem de um novo modo de verbalizar e palavrear o mundo, e por isso criar mais realidade e outra classe de realidade. (...) É uma realidade desnuda, uma nova realidade disposta a receber as atribuições e classificações que podemos ou queremos conferir. (BÁRCENA; 2005, p. 80).

A linguagem da arte, portanto, educa o indivíduo e o transforma. Pensar a experiência no campo da educação pressupõe então pensá-la como uma práxis em que o indivíduo se forma a si mesmo, se constrói a partir da educação. E aqui falamos de um indivíduo ético, que é livre, autodeterminado e sabe julgar.

A capacidade de julgar é resultado de uma práxis educativa desenvolvida pela busca da experiência de sentido na educação. O julgamento esclarece Bárcena (2005), não é só uma atividade do educador, mas também do aluno. Considerando-se que o julgamento determina nossas ações, ele deve ser próprio de quem educa, pois o educador, nesse caso, discerne e julga as situações que envolvem a sua prática para escolher as melhores ações que transformarão a sua atividade; mas também próprio de quem aprende, pois o trabalho do educador está centrado na ideia de formar o indivíduo que pensa, pondera e decide, portanto, que tem habilidade para julgar no sentido de conquistar a sua autonomia.

Mais que essas proposições, a atividade do julgamento nos ajuda “a ver o que estamos fazendo” de nossa prática. (Bárcena; 2005, p. 181). Isso equivale a dizer que a ação pedagógica não só exige uma atividade reflexiva, como também uma ação resultante dessa atividade. Nela se combina a junção entre teoria e prática, para que o educador tenha dimensão da função ética sobre o seu trabalho. A atividade reflexiva articulada à capacidade de julgar são qualidades necessárias à educação que tem o compromisso ético de evitar a reincidência de novas barbáries, novas formas de violência e que está comprometida, portanto, com a formação do sujeito da experiência.

A capacidade de julgar possui aqui um elemento ético, portanto, pela sua possibilidade de aprimorar os exercícios de auto-reflexão e discernir uma boa ou má ação. Por meio dela, nós pensamos nas nossas ações e avaliamos as suas conseqüências. O elemento ético consiste justamente numa alteridade que nos permite visualizar o que fazemos com o outro. O elemento político, por sua vez, nos auxilia no trato com esse outro, ou seja, na escolha das ações que nos permitam compreender o que é melhor a ele, e não só a nós mesmos.

A essa capacidade de julgar com um olhar sensível a ação educativa, Bárcena (2005, p. 200-201.) a define como tato pedagógico ou como “poética da compreensão

educativa que influencia na forma em que definimos a atividade do julgamento pedagógico” Ela carece, esclarece o autor, de uma percepção consciente e de uma estética em educação. A percepção e a estética pensadas aqui denotam um novo trato com o outro na relação pedagógica. O tato pedagógico requer que seja pensada a experiência do indivíduo em toda a sua singularidade, isto é, sua experiência particular, local e temporal; de modo que haja um discurso que permita elaborar o que acontece na relação entre o homem e o mundo. Para tanto, há uma dimensão sensível na ação educativa que nos permite ser impactado pelo outro.

A educação como práxis e como experiência de sentido abriga, então, um olhar pedagógico para o outro em que a ação docente se pauta na sensibilidade:

Este olhar é um tipo de atividade sensível, uma atividade na qual o professor olha para o outro como humano ou, o que significa o mesmo, como um sujeito que expressa algo, não somente que diz algo, mas que diz sobre algo: que se expressa e significa dando sentido ao mundo. É compreender que o outro tem consciência de si mesmo e de suas ações, que tem sentimentos, o que significa que tem a possibilidade de ser afetado por eles, que sofre no momento em que um objeto ou situação o provoca. (BÁRCENA, 2005, p. 69).

Esse trato envolve noções de cuidado, atenção, respeito e mesmo tolerância para se manter boas relações no espaço onde se dá a formação. O tato pedagógico é quase que uma urgência em tempos onde prevalece a incivilidade, a indelicadeza, a insensibilidade, a rudeza dos gestos, a indiferença, a ausência de solicitude; enfim, os gestos de civilidade com o outro, diferente de nós. O tato pedagógico, conforme esclarece Bárcena (2005, p. 202):

Não reflete somente o desejo ou a habilidade de conviver bem com os outros para estabelecer relações sociais harmoniosas com eles. Ter tato não significa ter uma sensibilidade suave ou fraca, ou simplesmente conforme. Não é mera empatia. A pessoa que tem tato pode ser ao mesmo tempo sensível, suave, considerada forte, e ter qualidades que pareçam especialmente adequadas para definir a natureza das relações pedagógicas.

Parece-nos que o tato pedagógico vincula-se com uma pedagogia do cuidado com o outro e consigo próprio. Pensar a prática pedagógica pelo tato significa que ela está aberta à experiência que acontece no cenário educativo. Essa experiência se manifesta na sensibilidade de olhar para o educando, bem como ser olhado por ele; de deixar-se transformar pela própria ação e pela ação do outro; mais que isso, uma

pedagogia do tato se expressa na percepção que temos das nossas ações e o comportamento resultante dela. Bárcena (2005) justifica que o tato é uma maneira de estarmos presentes com o outro e de nos fazermos presentes com ele também.

O tato, em suma, é uma prática reflexiva, perceptiva, estética e, sobretudo, poética. Reivindicá-lo no espaço da educação significa exigir práticas que estejam pautadas na solicitude, na atenção, no respeito, na sensibilidade e no cuidado. O tato pedagógico, então, nos permite humanizar a relação pedagógica, permite a aproximação, o contato e a interação, portanto, inaugurar uma nova forma de relação entre educador e educando. O que decorre dessa relação talvez nós não podemos prever, mas podemos interpretá-la para buscar o seu sentido na nossa vida. E o modo como vamos elaborá-la, segundo Bárcena (2005) pode ser expressa na linguagem poética da educação.

Pensar a linguagem da experiência mediante a narrativa poética, salienta Bárcena (2005) significa, por fim, pensar uma infância do discurso em que nós nos convidamos a pensar com novas palavras ou mesmo nos desafiamos à reaprendizagem do uso de nossos discursos. Como uma criança que aprende a falar e que se vê em êxtase diante da novidade e das suas experiências com o mundo; ou como um poeta que se deslumbra com aquilo que ele desconhece e expressa a relação com o objeto por meio da arte; talvez falte em nós uma infância do discurso ou uma expressão estética em que a experiência com o mundo seja reinventada ou iniciada novamente.

Não só pela narrativa poética isso acontece. O relato testemunhal pode contribuir na indagação sobre a nossa realidade, fundando uma nova percepção sobre o nosso tempo. Essa formação da percepção tem a ver aqui com a possibilidade de indagação acerca da construção da história coletiva que é forjada pelo Historicismo. Acreditamos que ela possa ser formada mediante a linguagem testemunhal na qual a elaboração de novas histórias da coletividade nos faça sonhar sonhos coletivos.

5.3 Linguagem Testemunhal e Temporalidade: o compromisso da Educação com o nosso tempo

O diagnóstico realizado por nós nos primeiros capítulos desta dissertação tentaram denotar a importância da narração e do narrador na filosofia da experiência elaborada por Benjamin. Para o autor, a linguagem oral é o meio privilegiado para a troca da sabedoria construída na tradição coletiva, de modo que o relato dos narradores,

tanto aqueles que vieram de longe quanto aqueles que viveram a experiência na própria pele, e a sua autoridade constituem o verdadeiro aprendizado para a vida do coletivo.

Quando Benjamin diagnostica o fim da arte de narrar, bem como o fim do lado épico da vida, o autor argumenta que suas razões decorrem, como vimos, das transformações tecnológicas no âmbito da própria narração, do conhecimento e da informação. Essas transformações privilegiaram como nunca o surgimento do romance, no qual a experiência contada é a própria vivência em si e onde não se exige nenhuma partilha, posto que a fruição da obra se dá isoladamente por um único leitor; a informação jornalística, encerrada no momento específico em que emerge a novidade, não exigindo certa continuidade no tempo; e o conhecimento de mundo pautado na percepção rápida sobre o tempo, na falta de referência tradicional sobre ele.

Pelas razões apresentadas, Benjamin argumenta que estamos empobrecidos de experiências partilháveis, ao menos nos termos em que a experiência é compreendida em sua filosofia. As formas de vida reificadas pelos processos tecnológicos, sociais, econômicos e políticos sentidos no contexto da modernidade têm determinado o modo como percebemos o nosso progresso histórico. O rápido consumo da informação convertida em conhecimento, a rápida percepção sobre aquilo que experimentamos como vivência e a urgência como vivemos nossos dias têm colaborado na construção de uma temporalidade cujo passado é amontoado sem medidas e cujo presente é vivido sempre na espera de um porvir, projetado demasiadamente no futuro.

Essa projeção auxilia, por sua vez, no soterramento das memórias do passado, cuja vida no presente não encontra nenhum traço, nenhuma referência ou nenhuma tradição daquilo que nos permitiu construir o tempo que vivemos hoje. A perda das referências tradicionais torna a vida empobrecida, pois os nossos conhecimentos não encontram vínculo e sentido com o que fora construído remotamente de modo coletivo. Por essas vias, a nossa temporalidade é confiada a memórias que, segundo Benjamin (2012), são forjadas por um modo de se fazer história cujas memórias narram tão somente a história dos vencedores ou a história positivista, linear e harmoniosa da humanidade. Essa história, para o autor, não abrigaria nenhuma experiência do passado em que pudéssemos, de fato, narrar os acontecimentos históricos da humanidade fundamentados em muito sofrimento, barbárie e experiências traumáticas. O Historicismo, de modo contrário, se esquece dos pormenores e de contar a história dos vencidos, que viveram na própria carne as experiências de dor de seu passado histórico.

Nessa ótica, Benjamin acredita que a história e a expressão da experiência coletiva devem estar pautadas num trabalho de rememoração coletiva na qual a memória possa atuar sobre o presente de modo ativo e transformador, em que se revela o nosso compromisso ético com o presente. Essa elaboração da tradição reivindica para si um chamado do passado para o presente, resgatando lutas, dores e sofrimentos que se tornaram indizíveis à medida que a experiência fora sentida como um choque. Benjamin acredita que todo o trabalho do historiador materialista está voltado a “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1996, p.225) ou, ainda, conforme esclarece Bolle (2000), em exercer sobre a história um trabalho de escavação do terreno da memória na qual possamos encontrar o sentido para a nossa vida.

Elaborar o passado comporta, então, atitudes éticas de fazer com que se permaneça viva a memória dos anônimos da história, de não deixar que a tradição do passado caia no esquecimento, sobretudo as histórias de horror e violência e, por fim, de evitar a reiteração dos horrores históricos impregnados na memória social da humanidade. Essas atitudes estão amparadas na narração das lutas dos mortos, dos vencidos e dos esquecidos que não tiveram vez, segundo Gagnebin (2006), de serem enterrados.

A partir do exposto, talvez seria interessante nos perguntarmos: de que maneira isso se concretizaria? Acreditamos que a rememoração da tradição coletiva encontre no Relato Testemunhal um terreno fértil para tal. Essa expressão artística da história dialoga com o que Benjamin pensa acerca da rememoração escrita, pois ela lida diretamente com uma memória social, construída pelo coletivo na qual a experiência é fundamentada pela história e autoridade do narrador. Considerando-se que, segundo Benjamin (2012), não há documentos de cultura que não sejam ao mesmo tempo documentos de barbárie, o discurso testemunhal parece atender justamente a essa necessidade de se pensar a barbárie impregnada na cultura que foi silenciada pela empatia estabelecida entre o Historiador Positivista e a história dos vencedores.

Por essa razão, a memória da barbárie comporta um momento iluminista que se preserva face ao negacionismo da História Positivista que tentou apagar, por exemplo, o assassinato de milhares de judeus na Alemanha hitlerista, da sua memória histórica, achando que o extermínio coletivo seria esquecido se as provas e as testemunhas de que ele existiu fossem eliminadas.

Parece-nos, então que pensar nas possibilidades de experimentar, narrar e escrever novas possibilidades históricas na temporalidade do presente significa atribuir a ela uma nova forma de narratividade. O desafio colocado aqui parece ser justamente o trabalho de elaboração através de uma linguagem que permita formar indivíduos sensíveis à experiência, indivíduos comprometidos com o nosso tempo, sensibilizados com as questões que afetam a vida no cotidiano.

Para Gagnebin (2006, p. 11), “a memória dos homens se constrói entre esses dois pólos: o da transmissão oral viva, mas frágil e efêmera, e o da conservação pela escrita, inscrição que talvez perdure por mais tempo, mas que desenha o vulto da ausência”. Em ambas as formas de linguagem há o esforço de testemunhar tanto a existência da lembrança, por meio das palavras, quanto a tentativa de tornar imortal, por meio da narrativa escrita, a força de uma história ausente. Se a narrativa oral foi se extinguindo ao longo do tempo, temos ainda a esperança de que a narrativa escrita da memória social possa resgatar algum ensinamento, alguma aprendizagem, algum conselho, alguma exortação, alguma experiência, alguns valores ou qualquer tradição do passado.

De acordo com Seligmann-Silva (2007) dentre as formas de linguagem escrita, o testemunho tem despertado a curiosidade dos pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento. “Na filosofia, o testemunho tem um valor, tanto na teoria da percepção como nos estudos de atos de linguagens testemunhais, entre muitas outras abordagens, inspiradas por autores como Walter Benjamin, Lévinas e Paul Ricoeur”. (SELIGMANN-SILVA,2005,p.72) ⁵.

As literaturas de testemunho tiveram como fonte a chamada “era das catástrofes”, período este marcado especialmente pelos anos de Guerra que geraram sofrimento e morte não só para os envolvidos diretamente nos combates, mas à humanidade em geral. No século XX a necessidade de elaborar o luto e o trauma nunca foi tão significativa. Benjamin, ao elaborar sua própria filosofia da história, por exemplo, o fez em virtude da experiência traumática e pessoal vivida na Shoah. Sua

⁵ De modo geral, salienta Seligmann-Silva (2007), a literatura de testemunho tem sua expressão com autores estrangeiros como Primo Levi, Anne Frank, Aharon Appelfeld, Paul Celan, Elie Wiesel, David Grossman, Jorge Semprun, Jean Améry, Adam Czerniakow, Robert Antelme, Georges Perec, Charlotte Delbo, Ruth Kluger, Maurice Blanchot, David Rousset, Art Spiegelman, dentre outros. No Brasil, a literatura de testemunho está presente em autores como Regina Igel, Joseph Nichthausen, Bem Abraham, Konrad Charmatz, Olga Papadopoul, Alexandre Stolch, Sonia Rosenblatt, Moacyr Scliar, dentre outros.

filosofia da história envolve todo um programa ético de narração, elaboração e explicitação das experiências de barbárie que acometeram a humanidade e a acometem dia a dia. (SELIGMANN-SILVA, 2007).

A necessidade de uma literatura que dê testemunho das experiências catastróficas parece operar com um interesse especial pela memória e, especialmente, com a necessidade de tornar dizível o trauma. Em “Experiência e Pobreza” (2012), Benjamin já percebera que os combatentes da guerra voltavam silenciados dos campos de batalha, não mais ricos senão mais pobres em experiências narráveis, devido ao grau de extrema violência sofrido nessa experiência. Essa mudez ou mesmo gagueira estabelecida depois da era das catástrofes impeliu Benjamin a justificar que o minúsculo e frágil corpo humano carece de uma linguagem capaz de atender ao seu apelo e dar voz à experiência que não pôde ser dita.

Seria missão do Historiador Materialista fazê-lo, mas acreditamos que seria função também da literatura cumprir esse papel de construir dialeticamente as imagens do passado, ou seja, captar o momento em que a tradição faz seu apelo no relampejo veloz do instante do presente narrativo, já que, segundo Benjamin (2012), o passado se fixa como imagem no instante em que é reconhecido. A exigência de uma ética da representação, para Seligmann-Silva (2000), encontra no testemunho do relato a concretude de uma nova construção das imagens do passado. Essa construção, ressalta o mesmo autor, caminha na mesma via que o pensamento de Benjamin sobre a construção da história ao lidar com elementos fragmentários da nossa temporalidade abrigados no registro pessoal ou coletivo da memória do vivido.

Esses fragmentos são compostos por cacos do passado, que oram são valiosos oram são supostamente sem valor, e reordenados pelo historiador/coleccionador que empreende uma missão salvadora desses restos esquecidos pela humanidade no percurso do progresso histórico. Nessas memórias fragmentadas, haveria uma real possibilidade de volta ao passado, porém, não de modo nostálgico como fizera o narrador Proust, mas através da elaboração ética na qual o presente chama para si o passado, conforme fizera o poeta Baudelaire. O esforço das literaturas de testemunho consiste em transformar “o passado perdido em traços de uma escritura que tem o valor do cemitério para aqueles que não puderam ser enterrados”. (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 85).

A literatura de testemunho, vale esclarecer, possui duas características primordiais, conforme nos explica Seligmann-Silva (2005). A primeira delas é que se trata de uma vertente dentro da literatura, que emerge dos anos de catástrofe e passa a estabelecer um vínculo entre literatura e o seu compromisso com o real. A segunda característica consiste em que esse “real” não diz respeito exatamente à representação da realidade feita pelo romance realista ou naturalista, por exemplo, mas o “real” que nos interessa aqui deve ser compreendido na chave freudiana do *trauma*, de um evento que justamente resiste à representação”. (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 85).

O gênero testemunhal, tanto no contexto europeu e americano quanto na América Latina, tratam diretamente desse trauma. No primeiro âmbito, ele tenta lidar com as narrativas emergentes das Grandes Guerras e da Shoah e, no segundo, das experiências históricas da ditadura, da repressão e da violência infringida às minorias (negros, mulheres, idosos, homossexuais, soropositivos, dependentes químicos, deficientes, etc). Importa aqui que há a necessidade de não só resgatar e reunir os fragmentos desse passado, dando a eles novos sentidos, mas, sobretudo, fazer-lhes justiça e dar à história seu sentido de verdade através da perlaboração do trauma.

Trata-se, assim, de um gênero rememorativo e terapêutico que, segundo Sarlo (2007, p. 19) restitui a “confiança nessa primeira pessoa que narra sua vida (privada, pública, afetiva, política) para conservar a lembrança ou para reparar uma identidade machucada”. É interessante observar nessa afirmação que o cerne do testemunho é a reparação da experiência, nunca a lembrança repetitiva, comemorativa ou punitiva do dano da memória, conforme diria Gagnebin (2007). A reparação é condição para a construção do presente, pois o passado não está esquecido em monumentos de memória, mas chama para ser lembrado através dessa prática narrativa que privilegia a voz emudecida do passado.

A narrativa testemunhal constitui um gênero que visa evitar a repetição dos horrores do passado compreendendo que a elaboração do fato histórico é imprescindível para fazer dele uma abertura dialética com o presente. Essa abertura reaviva a esperança de que o esquecimento seja superado. Trata-se de um exercício de memória e lembrança, cujo fim, porém, não se restringe só a isso, mas busca a compreensão, o entendimento e o esclarecimento.

O testemunho pressupõe, assim, um narrador e uma linguagem, elementos tão fragilizados na contemporaneidade, pois “não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiências sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável” (SARLO, 2007, p. 24-25). Embora o testemunho esteja centrado no indivíduo que narra a experiência que viveu ou ouviu falar, essa experiência nunca é solitária.

A experiência testemunhada por esse narrador está fundada em uma memória social ou numa memória coletiva, conforme argumenta Bosi (1994). Por essa razão, o testemunho pode ser subjetivo, porém está embasado no grupo coletivo que constrói sua identidade a partir do relato da memória coletiva. Desse modo, embora ele possa ser contado na primeira pessoa gramatical do discurso, ou seja, falar sobre a experiência de quem viveu (protagonista) ou da experiência de quem ouviu falar (testemunha), seu relato abriga a experiência do grupo social de que faz parte. E o desafio do relato é justamente esse, permitir essa ponte entre o “eu” que fala e o outro diferente que escuta.

Seligman-Silva (2008) usa uma imagem interessante para esclarecer que a narrativa testemunhal busca romper os muros do Lager (campos de concentração) atuando como uma espécie de picareta que pode levar esse muro abaixo. A imagem utilizada pelo autor, obviamente uma metáfora, nos auxilia a pensar a necessidade dessa narrativa na construção da história silenciada. Se a proposta benjaminiana de escrever a história a contrapelo consiste em fazer emergir outra história possível, parece-nos que a narrativa do relato concentra também esse desejo de fazer renascer penetrando nas verdades escritas pela Historiografia e fundando esse tempo de agora (Jetztzeit), conforme ilustrara Benjamin, repleto de possibilidades e histórias novinhas em folha.

O que faz o relato testemunhal chamar o passado para si com uma ação transformadora do presente é que a estrutura temporal do testemunho é justamente o passado. Embora seja realizado no presente narrativo, o relato tem como matéria uma memória que não foi esquecida, que não passa para quem ainda se recorda dela. No momento mesmo em que o relato se concretiza, o passado já é ele próprio o presente do narrador, pois o que ele irá contar é a memória viva e ativa que relampeja no momento em que é reconhecido, para usar uma expressão de Benjamin (2012). Desse modo, a

partir do conteúdo relatado se reconstrói um espaço simbólico de vida, conforme esclarece Seligmann-Silva (2008, p. 65):

A linearidade da narrativa, suas repetições, a construção de metáforas, tudo trabalha no sentido de dar esta nova dimensão aos fatos antes enterrados. Conquistar esta nova dimensão equivale a conseguir sair da posição do sobrevivente para voltar à vida. Significa ir da sobre-vida à vida.

Conforme Sarlo (2007), narrador e narrativa se fudem no relato testemunhal para inscrever a experiência na temporalidade do acontecimento cuja unidade narrativa é a vivência significativa do mesmo, fundando assim uma outra temporalidade cuja tradição se atualiza no presente da narração. A restituição moral acontece porque o narrador presente, em primeira pessoa do discurso, dá testemunho daqueles que estão ausentes, que não podem relatar; assumindo uma dimensão coletiva sobre a matéria-prima da narração. A autoridade do relato, então, está fundada não só na alegoria do protagonista, que vivenciou o acontecimento, mas na lembrança sincera e justa da experiência coletiva. Importa aqui “o testemunho na sua complexidade enquanto um misto entre visão, oralidade narrativa e capacidade de julgar” (SARLO, 2007, p. 81).

O relato testemunhal, nessa esfera, tem a qualidade de construir a experiência através da narração de uma memória ativa por meio de “um movimento de devolução da palavra, de conquista da palavra e de direito à palavra [que] se expande, reduplicando por uma ideologia da “cura” identitária por meio da memória social ou pessoal” (SARLO, 2007, p. 38-39). O relato testemunhal abriga a experiência no sentido da *Erfahrung*, pois, conforme diz Seligmann-Silva (2007, p. 91), “ele aglutina populações, etnias e classes em torno de uma mesma luta”, ou ainda, segundo Sarlo (2007, p. 26) “chamamos experiência o que pode ser posto em relato, algo vivido que não só se sofre, mas se transmite. Existe experiência quando a vítima se transforma em testemunho”.

Diante do exposto, acreditamos que o relato testemunhal é a linguagem privilegiada da experiência, pois permite a sua construção e a sua elaboração fazendo reassoar no presente as fagulhas de esperança do não dito, não acontecido, não vivenciado por uma tradição de memória historiográfica. No boom de narrativas testemunhais, literatura de testemunho, filmes, entrevistas, autobiografias, dentre outras formas de representação autorais; a retórica testemunhal parece figurar entre as mais expressivas. Sua expressividade reside, conforme explicita Seligmann-Silva (2007), no

compromisso ético, político e moral de denunciar o horror e a barbárie e instaurar a reparação e a justiça. Mediante esse compromisso, o testemunho ativa o vínculo entre o horror e a nossa humanidade, nos sensibilizando a questões humanitárias e valores humanizados que, por ora, são coletivos.

No relato testemunhal, portanto, há uma relação temporal que permite ao passado sê-lo de modo diferente no presente. Isso acontece porque a narrativa ao mesmo tempo que envolve a voz do narrador a silencia para testemunhar não só a experiência singular, individual, do narrador em si, que viveu a experiência; mas a experiência do coletivo, de uma comunidade cuja experiência narrada lhe é comum. Diferente de uma narrativa rememorativa cujo fim é dar voz às lembranças de um narrador solitário, o relato testemunhal converge as experiências do coletivo, porque lida com o sofrimento, a dor e as lembranças de uma comunidade inteira.

Para Seligmann-Silva (2007, p. 82), ainda, “o testemunho revela a linguagem e a lei como constructos dinâmicos, que carregam a marca de uma passagem constante, necessária e impossível, entre o “real” e o simbólico, entre o passado e o presente”. Na perspectiva do autor, o testemunho é o “vértice entre a história e a memória, entre os fatos e as narrativas, entre, em suma, o simbólico e o indivíduo”. (SELIGMANN-SILVA, 2007, p. 82).

Nessa lógica, é importante pensarmos que o testemunho não é uma forma de construir verdades sólidas ou mesmo certezas, mas fortalecer a crítica das verdades históricas delineadas pela Historiografia Positivista. Isso requer tratar dos grandes traumas dos já enterrados e também dos sobreviventes das guerras, dos genocídios, da Shoah ou de quaisquer outros episódios históricos bárbaros, mas também dos traumas das minorias.

Conforme justifica Benjamin (2012) nas teses doze e treze de “Sobre o Conceito da História”, os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E, de fato, o inimigo que opera contra a ação salvadora do passado é especificamente o negacionismo, o esquecimento reiterados pelo Historicismo e, ainda, segundo Kramer (2010, p. 3) “aquele que faz calar o outro, perseguindo-o, discriminando, liquidando, aniquilando”. O objetivo do relato testemunhal caminha na contramão dessa proposição, pois ele opera contra a fastamagoria da irrepresentabilidade e se constitui como:

1) Um impulso para se livrar da carga pesada da memória do mal do passado; 2) como dívida de memória para com os que morreram; 3) como um ato de denúncia; 4) como um legado para as gerações futuras; e, finalmente, 5) como um gesto humanitário na medida em que o testemunho serviria como admoestação. (SELIGMANN-SILVA, 2007, p. 4).

Face ao exposto, em que medida tudo o que discutimos até aqui se relaciona com a educação? As propostas de Benjamin apresentadas nas suas teses sobre a história, sobre a experiência e sobre o narrador deixam nítidas, conforme já dito anteriormente, que se a cultura não é isenta de barbárie, tampouco a educação poderia sê-lo. Aqui se retoma a exigência adorniana de que a educação tem um vínculo estreito com uma ética da sensibilidade, cujo objetivo da formação seria educar contra a barbárie. Essa ética lança à educação um duplo desafio: a tomada e o respeito do sofrimento do outro e o anseio pela transformação dessa realidade opressora.

Diante desse objetivo, não podemos separar esse papel da conscientização provocada pela elaboração histórica que é despertada nos espaços formativos. Diríamos que a perelaboração dos episódios de horror comportaria um momento ético e um momento educativo cujos fins almejam não só transformar a história dos vencedores em história de luto, justiça e reparação, mas, sobretudo, o pensamento dos indivíduos, auxiliando-os no exercício da reflexão, da crítica, da formação de valores mais humanos e na construção de um novo ethos. Para tanto, essas exigências dialogam mais uma vez com a proposição de Benjamin (2012, p. 243), de que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “tal como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo”.

Isso significa que a perelaboração, no cenário educativo, trabalha com a dimensão conflituosa da memória ao se propor questionar a totalidade histórica. Esse conflito, segundo Sarlo (2007) é despertado pela vontade histórica, por um lado, de apagar os rastros do passado e, por outro, de não esquecê-los. A educação, ao propor esse exercício rememorativo, perlaborativo e testemunhal tem como missão a segunda proposta. Ela comporta o exercício de dúvida na qual se poderia refutar toda a construção histórica tendo por base esse tempo linear, progressista e desprovido de história apresentado na perspectiva Historicista.

Das memórias dos nossos tempos de escola, por exemplo, ao menos é possível lembrarmos que o ensino de história, sempre teve um caráter descritivo, repetitivo ou comemorativo, nunca de reparação ao dano sofrido; cujos fins, na maioria das vezes,

serviam para que os alunos decorassem as datas ou os eventos históricos para reproduzi-los nas avaliações e terem sua aprovação garantida para o próximo ano escolar ou, ainda, para vê-los inscritos nas questões do vestibular e terem o acerto garantido. Nesses casos, parece que o passado é mesmo um peso morto que se acumula volumosamente nas memórias também da escola.

Essa é uma forma da educação prender-se a um passado que se repete indefinidamente ou, ainda, a um presente desprovido de história:

A educação vive essa situação de uma maneira particularmente dramática. Capturada pela cisão entre indivíduo e sociedade, uma cisão própria de uma concepção de história concebida como “processo”, para a qual as fontes tradicionais de identidade desapareceram, legando ao indivíduo uma história constituída a partir do critério econômico, a educação acaba por fortalecer o imobilismo social, ao desempenhar seu papel de transmissão do patrimônio cultural baseada em uma temporalidade presa ao passado ou, o que é pior, presa ao presente. (MITROVITCH, 2011, p. 119).

A desconstrução dessa história e a construção de uma nova história, por parte das instituições educativas, exige um esforço de tomar o sofrimento do outro para si, no instante mesmo do perigo, e lutar para que ele não aconteça mais. Exige, ainda, segundo Benjamin (2012), arrancar a tradição do conformismo despertando muitas centelhas de esperança de modo que todos nós possamos sonhar os sonhos coletivos de uma história que está inacabada na memória social.

Os espaços formativos, nessa perspectiva, precisam fortalecer aquele encontro secreto indicado por Benjamin (2012), no qual a nossa geração possa fortalecer seu vínculo com as gerações precedentes. Desse encontro, se ativaria, do mesmo modo, aquela força messiânica na qual o passado dirige o seu apelo para o presente. A educação, a nosso ver, constitui esse espaço privilegiado de encontro e essa força demonstrados pelo filósofo. Ela se revela como a esperança de que nós não podemos perder de vista o que há do sofrimento do outro em nós e de que somos também constituídos por esse outro. (KRAMER, 2010).

Além desses compromissos, nossa hipótese considera igualmente a importância do relato testemunhal que, pensado no campo da educação, poderia intermediar o exercício da perlaboração nos auxiliando a desconstruir o continuum da história enraizado nas instituições educativas, expresso no progresso do tempo escolar, dos programas de ensino, dos fins formativos, da preparação dos alunos para a vida, enfim;

e abrir brechas para que pudéssemos narrar as experiências traumáticas provenientes ora dos episódios históricos, ora da prática ou da relação pedagógica que estão impregnados não só na memória coletiva, como também na memória das escolas. Essa narrativa, portanto, talvez nos ofertaria uma atitude de resistência e tensão com o presente:

A experiência de relatar o passado e a de compartilhá-lo como citação torna-se possibilidade de uma educação onde a liberdade e o acolhimento de todas as opções políticas e expressões humanas configuram-se como ética e onde o inacabamento da história é compreendido como condição para mudar o futuro. (KRAMER, 2010, p. 1).

Se considerarmos que narrar, escrever outra história, tornar viva a tradição, dar testemunho de uma memória coletiva são condições essenciais para experimentarmos em nossos dias; há de se convir que essas atividades não podem estar dissociadas da educação escolar, até porque a formação é entendida aqui como um processo de emancipação do indivíduo que pressupõe o aprimoramento do juízo, da crítica e da aptidão para experimentar. Ao menos essa é a noção principal da *Bildung* pensada em seu sentido originário. Na ideia da *Bildung*, a formação tem a ver com a cultura do espírito de modo que o indivíduo bem formado apresenta como qualidades a “capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes especiais na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor”. (GIACÓIA, 2004, p. 4)

Essa formação pressupõe, portanto, a formação da percepção do indivíduo sobre o tempo, o julgamento sobre ele e as experiências que dele decorrem; numa atitude de crítica e reflexão de modo que o indivíduo possa tencionar esse presente através de um exercício de memória na qual a sua história possa ser inscrita repleta de novas possibilidades. Acreditamos que essa função não pode estar apartada da educação e nem tampouco da prática docente.

É função igual da educação “o compromisso de mudar o passado, como tarefa histórica, a contrapelo da direção esperada, contra o fatalismo que considera que as coisas aconteceram como deveriam acontecer, são como deveriam ser, irão se desencadear linearmente como as contas de um rosário”. (KRAMER, 2010, p. 4). Na perspectiva de Kramer, para educarmos os indivíduos contra a barbárie seria necessário aquele salto de tigre metaforizado por Benjamin (2012) em suas teses sobre a história, isto é, um salto dialético na educação que nos permita questionar os processos formativos e a transmissão da cultura. Seria preciso, nessa lógica, rompermos com uma

tradição escolar e com programas educativos extremamente voltados ao porvir da formação profissional do aluno.

Essa função exige um alto grau de conscientização e questionamento que desperta o educando na sua percepção sobre a temporalidade. No âmbito da educação, talvez ela possa ser efetuada através de um trabalho de indagação e elaboração das experiências históricas sociais, de modo que o professor teria condições de formar novas atitudes em seus alunos, despertá-los para valores mais humanos e abriria espaço para experimentar o pensamento, a crítica e a argumentação. Mais que isso, essa ação pedagógica privilegiaria o aprendizado através da abordagem do testemunho e das narrativas que transformam o continuum da história, que fortaleça o real conhecimento de mundo, o reconhecimento do outro e a luta por um passado não oprimido. (KRAMER, 2010).

No nosso tempo em que tudo é organizado e cronometrado para que a vida seja produtiva, parece que os indivíduos são formados para tal fim. A formação que se projeta e antecipa o futuro dos alunos, pode ser comparada a uma formação que se identifica com o tempo do progresso, esse tempo destituído de história e tradição. Segundo Mitrovitch (2011, p. 58) “destinado a impor uma concepção comum do mundo e da sociedade, o projeto educacional moderno foi fundamentado em uma concepção de tempo regida por categorias como progresso, desenvolvimento, evolução, ascensão”.

Talvez o professor possa romper com essa linearidade permitindo, através da sua ação pedagógica, uma ruptura com o tempo escolar identificado com o progresso onde seja possível questionar as fissuras da realidade que afetam diretamente o espaço da educação. Pensar estratégias de elaboração dessas experiências pode dialogar com o trabalho do historiador ampliado ao trabalho do educador, cujo intuito seria favorecer a criação do espaço de elaboração das violências, intolerâncias, preconceitos, ou seja, das alegorias que compõe a imagem da escola ao longo da tradição pedagógica; cujo intuito seria fazer com que as experiências com o pensamento dentro da sala de aula permitam que professores e alunos possam narrar outras histórias possíveis de tolerância, respeito e alteridade. Essa seria uma forma ética de construir um ethos mais humano e sensibilizado com a experiência:

(...) A “construção da história” pede uma noção de educação entendida como educação das gerações, capaz de formar o indivíduo, fazendo-o transcender sua particularidade em direção à tarefa de “sonhar sonhos coletivos”. Podemos pensar essa tarefa de dois modos: 1) pelo viés da transmissão do saber

histórico por meio da escola e 2) pelo viés da relação da escola com o presente histórico. (MITROVITCH; 2011, p. 123).

Na ótica de Mitrovitch, quando os espaços formativos assumem a transmissão do saber histórico e sua conscientização sobre o nosso presente histórico, eles colocam em contradição justamente as formas de violência, horror, barbárie, genocídios, preconceitos e intolerâncias que são necessários à explicitação da violência. Nessa abordagem, a ação pedagógica atua como uma espécie de anti-história fundamentada por Benjamin. Além disso, assumir uma postura de conscientização sobre o presente significa abandonar atitudes impotentes e passivas, isto é, discursos politicamente corretos sobre os eventos históricos, para assumir, na verdade, uma luta contra o silêncio, o trauma e o negacionismo. Estas é uma tarefa, segundo Gagnebin (2006, p. 47):

(...) Altamente política: lutar contra o esquecimento e a degeneração é também lutar contra a repetição do horror que, infelizmente, se reproduz constantemente. Tarefa igualmente ética e, num sentido amplo, especificamente psíquica: as palavras do historiador ajudam a enterrar os mortos do passado e a cavar um túmulo para aqueles que dele foram privados”.

Essa tarefa política e ética, também pensada por Adorno (1995) como exigência da educação, não se desvincula da tarefa do que é ser educador nos dias de hoje. Nessa medida, parece justo observar que o papel do historiador por vezes se reflete no do professor, cuja função é fazer justiça à história do passado histórico. Não somente à história em si, mas sobretudo dar voz para que a experiência aconteça, como uma espécie de testemunha que permita inventar o presente a partir da relação com o outro na educação.

Pensar essa dimensão histórica da formação e da prática docente significa interpretar a verdade do presente através de um trabalho de fragmentação e desestruturação da enganosa totalidade histórica. O que Benjamin chama de elaboração ou de rememoração, poderíamos chamar aqui de uma memória ativa e formativa que transforma o presente. O trabalho histórico formativo tem a ver, nessa esfera, com um trabalho rememorativo vislumbrando a transformação das experiências do nosso tempo, esse tempo de colapso da experiência, em que tudo é percebido e vivenciado e, no entanto, nada é registrado pela memória como uma experiência significativa, que nos toca, nos afeta e nos transforma. Esse trabalho rememorativo, cuja memória é sua

matéria-prima, tem a ver com uma noção de memória formativa e um trabalho de escovar a história a contrapelo inerente ao espaço formativo e ao exercício pedagógico.

Quando justificamos que o fim da educação deve ser evitar a repetição da barbárie, acreditamos que a barbárie está expressa em qualquer forma de violência, exclusão, aniquilamento do outro, intolerância de todas as ordens e preconceitos em todas as suas formas de expressão. Posto isso, narrar, experimentar e reinventar o presente na educação tem a ver com a formação de um novo ethos cuja ação pedagógica privilegie a formação de atitudes éticas nos alunos, contrárias a toda forma de violência, ódio e preconceito.

Sendo, assim, diante do que expusemos até aqui, acreditamos que o relato testemunhal na educação comporta uma memória formativa em que o trabalho da elaboração e da rememoração constitui-se como exercício de pensamento e significação do presente da narração em decorrência do tempo passado. Benjamin recorre à memória, portanto, buscando compreender o sentido da vida, da vivência do seu tempo, das suas experiências; pelo vínculo reminescente que estabelece com as lembranças do passado. O despertar para o nosso tempo e a construção de novas histórias são condições de uma educação que tem por compromisso a formação de indivíduos aptos a experimentar.

Posto isso, a memória, e o seu registro escrito, têm caráter formativo, pois dão medida do significado ou abrem novas possibilidades no presente para os professores e os alunos que se implicarem nesse exercício de elaboração. Mais que isso, a elaboração ganha dimensão e expressividade porque redime o seu passado, permite a ele compreender e transformar o presente e, portanto, transforma o indivíduo que elabora. A memória e a narração, então, abrem um leque de significações que formam e transformam e, portanto, educam os sentidos de quem rememora. A memória em sua dimensão formativa possui um potencial crítico, transformador, portanto, educativo.

Tudo isso é possível mediante o exercício de memória ativa formativa que nos auxilia a reinventar o presente, evitando que essas memórias caiam no esquecimento. A memória, sem dúvida, é aliada a essa exigência de reinvenção do presente. Nessa medida, toda tarefa ética da memória e da sua escrita na história consiste em “salvar o desaparecido, o passado, em resgatar, como se diz, tradições, vidas, falas e imagens” (GAGNEBIN, 2006, p. 97). Esse esforço é concretizado através de um exercício de compreensão e esclarecimento não só do episódio traumático, mas do próprio presente.

Ele se dá pelo recolhimento de estilhaços de história e de experiência, pela compreensão do fato, pela sua interpretação e pelo seu esclarecimento.

Pensar o papel formativo da memória, por fim, tem a ver com a reabilitação de uma memória ativa que fortaleça nossas ações no presente e sobre ele, de modo a nos permitir reinventar nosso tempo. Trata-se da construção de um ethos com valores mais humanos e deveras reconciliado com a tradição. As memórias do presente, segundo Benjamin (1994), são cada vez mais forjadas pelo progresso, pelo moderno e pelo novo que nos fazem romper com a tradição. Desse modo, ficamos desprovidos de valores, atitudes e experiências que nos fazem significar o espaço que habitamos.

Desse tempo contínuo e reificado, nossa memória não registra um aprendizado simbólico sobre a vida. Por essa razão, parece importante pensarmos a memória como aquela que, aliada à reabilitação do passado, nos permite construir um sentido para o que vivemos. Acreditamos que a memória tenha caráter formativo, pois são as aprendizagens que ela testemunha que solidificam a nossa percepção sobre o tempo, sobre as experiências que dele decorrem, sobre os modos de vida que ele sustenta, que, por ora, formam a nossa subjetividade.

A memória, nessa lógica, constitui a cesura entre nós, sujeitos da experiência, e a nossa temporalidade. Toda ação memorativa pressupõe, então, o exercício ético de luta contra o esquecimento e a busca de sentido das nossas vivências. Romper com o nosso tempo, portanto, é condição para inventarmos o presente por um gesto de memória que forme a consciência do tempo, que nos permita elaborar o presente de modo diferente, num sentido verdadeiro e libertador. Pensar a memória em sua dimensão formativa equivale, assim, a refletir em que medida a educação se compromete com a formação da consciência do tempo em nossa contemporaneidade, isto é, em que medida a formação teria compromisso com as fragilidades de nosso tempo. Não podemos aceitar passivamente uma noção de educação que reproduza conteúdos e saberes que, por ora, são determinantes e atendem às urgências do progresso, que, portanto, está desvinculada das fraturas do nosso tempo e da formação de indivíduos identificados com esse tempo.

A exigência de se pensar a elaboração da memória na educação pode ser concebida também através da reflexão das memórias construídas na tradição escolar. A educação, portanto, se compromete aqui com a volta a um passado perdido, no sentido de elaborar o horror e a barbárie que fazem parte da memória da humanidade e também

da escola. Educar seria, então, um exercício de memória, rememoração, elaboração e construção de sonhos coletivos. Ela pressupõe um compromisso com o mundo que habitamos e com as formas como o habitamos. Nas palavras de Mitrovitch (2011, p. 55) “a educação é aquela instância mediadora entre o velho e novo; tanto o respeito pelo passado quanto por aquilo que está por vir é um pressuposto essencial ao seu próprio conceito”.

O trabalho elaborativo da memória ampliado ao cenário educativo pode ser compreendido, portanto, como um movimento de restauração e inconclusão. Restauração porque o tempo fundado por Benjamin, o “tempo do agora” (Jetztzeit) equivale à reconstrução de um tempo dado como fechado e acabado na espera da sua eminente transformação. Restaurar, nessa ótica, significa tomar de novo como objeto de reflexão e fazer do fato consumado uma tábula rasa, de modo a escrevê-lo novamente no campo de sua semântica possível. Se ele é passível de mudança, então ele é inconcluso, admite interferências.

Desse modo, a memória constituiria um aspecto formativo, através do qual se abriria um espaço livre para criarmos e reinventarmos. Ousaríamos dizer que o espaço da memória, no âmbito formativo, promove “o movimento dialético entre destruição e reconstrução” (MITROVITCH, 2011, p. 80), ou seja, entre empobrecimento e elaboração do que vivemos hoje como experiência. Talvez possamos fazer isso pensando, de modo conjunto, as imagens construídas pela escola ao longo da tradição do pensamento pedagógico que favorecem a construção de sua identidade reconciliada com a nossa temporalidade fragilizada. Deste modo, talvez seria interessante tencionarmos a instituição escolar como aquela que sofreu transformações ao longo do tempo, que passou de uma instituição disciplinadora, de controle, à supostamente uma instituição responsável pela *Bildung*; mas, que está enraizada de silêncios, repressões, violências, preconceitos, intolerâncias, dentre outras práticas de barbárie.

Trazer a expressão e a narrativa da memória para o campo formativo, em suma, tem a ver com a reconstrução não só das memórias históricas que nos fizeram modernos, mas, sobretudo, das memórias que reificam a vida. A instituição escolar, a nosso ver, pode superar sua passividade e impotência ao lidar com a memória do legado morto como algo desconectado do presente. Isso significa construir a memória “por meio de

uma atenção ativa que permite intervir no presente histórico”. (MITROVITCH, 2011. p. 125).

Talvez a educação possa dar conta desses papéis se assumir que as personagens que compõem o cenário da escola, isto é, professores e alunos, são também narradores e a sua ação comporta esse exercício narrativo; especialmente o professor, cujas experiências decorrentes do embate com a vida e com a função docente, lhe ofertaram significativos ensinamentos que valem a pena ser contados, portanto, rememorados. Esse exercício estaria abrigado no gesto de troca entre professores e alunos.

Jeanne Marie Gagnebin (2006) nos auxilia a pensar o exercício narrativo como uma espécie de troca. Na sua leitura sobre as aventuras de Ulisses em “A Odisséia”, a autora justifica que todas elas são também relatos de memória através das quais o herói tem experiências a contar. Dentre suas aventuras, por exemplo, há um encontro com Polifemo, rei dos ciclopes, em que o herói aguarda com certa ansiedade o momento em que eles realizariam as “trocas” de hospitalidade. Na epopéia, essa troca geralmente variava entre presentes diversos, mas ela também pode ser pensada como uma troca simbólica da palavra entre o narrador e o seu ouvinte em que é possível permutar as histórias e lições de vida, os valores morais da época, a cultura ou mesmo as histórias de quem partia ou chegava.

O objetivo dessa troca parece ser estabelecer uma aliança, portanto, um vínculo entre aquele que dá e o que recebe a palavra. A troca pressupõe, assim, uma relação com o outro, uma relação de gentileza, de hospitalidade ou de afetividade; possibilitada pelo objeto de troca que, nesse caso, é a palavra, o traço de memória ou o fragmento de uma tradição que alguém, no caso o narrador, pode ofertar. A troca, nessa medida, fundamenta um sistema de transmissão simbólico que vai movimentando-se entre as gerações.

Pensada no campo da educação, a narrativa pressupõe uma troca e um vínculo de sentido entre aquele que fala, o professor, e aquele que lhe ouve, no caso o aluno. O contrário também é válido. A troca exercida pelo professor, porém, não pode estar fundamentada tão somente no conjunto de saberes e conteúdos culturais que acabam por suprimir a identidade, a humanidade e as experiências individuais que fazem do educador um indivíduo tão singular na sua profissão. Acreditamos que essa partilha de experiências tem a ver com a troca de uma experiência singular que permita ao aluno

ser tocado e transformado pelos ensinamentos que possam conduzi-lo à transformação do seu ethos.

Mais que isso, acreditamos que a troca, entre esse professor que escava e narra ao seu discípulo, pode ser permeada também por uma troca entre narrador e narrador, em que professores e alunos se percebem narradores daquilo que é singular no espaço da sala de aula, a experiência do ensinar e do aprender que pode transformar expressivamente o espaço de formação num espaço de experiência com o pensamento, com o diferente, com o que ainda não foi elaborado, o não dito, portanto, o não narrado.

Essa troca entre professor e aluno pode fortalecer, em decorrência da experiência permutada, o vínculo entre ambos, vínculo este que está quase invisível nos espaços de formação. Muita apatia e distanciamento têm transformado as salas de aulas em verdadeiros espaços de treinamento dos alunos. Parece inexistir, assim, um espaço de aproximação no qual a experiência tenha algum foco como cerne da educação, em que ela aproxime e permita resgatar o vínculo de sentido que move a formação. Pensar a formação como esse gesto de troca e vínculo de sentido entre professores e alunos não pode estar dissociada de um campo narrativo onde a palavra seja a esperança da elaboração das experiências que acontecem e afetam na/a escola; mas vinculada a ele, de modo que o professor reconheça-se como esse narrador que tem coisas a contar e ensinar que ultrapassa os conteúdos que as escolas e as universidades tentam dar conta.

O professor que narra e escreve a história a contrapelo pode transmitir, assim, uma cultura que lhe é própria, que se mistura à cultura do aluno e que pode transformar a relação pedagógica dentro da sala de aula. Essa cultura pode estar expressa nos saberes escolares, já que eles são necessários à aprendizagem, mas, sobretudo, na cultura da tradição coletiva que permite a cada um ser diferente na sua singularidade.

A relação pedagógica é afetada, então, pelo gesto de experiência que nos permite estreitar os vínculos com o outro na educação, seja esse outro o professor ou o aluno. Importa, nesse caso, que esse outro “é o outro homem, na sua alteridade radical de estrangeiro que chega de repente, cujo nome não é nem dito nem conhecido, mas que deve ser acolhido, com quem se pode estabelecer uma aliança” (GAGNEBIN, 2006, p. 21).

Diante do exposto, como poderíamos pensar numa educação com base nesses pressupostos? Parece-nos que a educação enquanto compromisso ético, pensada com base nesses argumentos requer, sem dúvida, um compromisso com o nosso tempo presente, mas também um compromisso com a memória individual e coletiva e com a

tradição. A educação pensada pelo âmbito da tradição nos auxilia a pensar nos valores, nos comportamentos, nas regras e nos princípios culturais que nos moldam como indivíduos, os quais são transmitidos às gerações que virão. O desafio aqui consiste em dar voz ao passado, mas no sentido de transformar o modo como vivemos o presente, isto é, reconhecer as determinações históricas, políticas, sociais, econômicas e filosóficas próprias da nossa cultura e do nosso legado histórico. Com isso, abre-se a possibilidade de um cuidado com o mundo e consigo mesmo no sentido de significarmos a herança cultural que estamos deixando para as gerações posteriores.

Essa é uma atitude ética e que deveria ser própria da formação. A rememoração da tradição nos espaços formativos vincula-se à problematização da realidade e à sua interpretação na busca de um sentido para a vida na nossa temporalidade. Aqui a educação se aproxima, então, de uma experiência de sentido que rompe com o modo como o tempo é transcrito na lógica do progresso atual. Aqui a educação abriria espaço para a história e a tradição reivindicadas por Benjamin nas teses que fundamentaram o seu conceito da história e permitiria a realização de um novo começo.

Pensar a educação como uma ética possível ou uma experiência de sentido significa pensá-la como práxis cujo fim é a formação e o aprimoramento do indivíduo ético e político, ou seja, o aprimoramento de suas ações, escolhas e julgamentos no mundo em que vive. A educação como práxis, portanto, não visa, numa perspectiva bastante capitalista e instrumental, formar o indivíduo que sabe executar e produzir algo, ou seja, que lhe ensine modos de fazer e que, portanto, o aperfeiçoa tecnicamente; pelo contrário, ela centra sua ação na formação de um indivíduo que tenha capacidade de expressar, refletir, julgar, decidir, escolher e experimentar de modo novo, portanto, de viver melhor.

Sendo assim, acreditamos que os desafios colocados à educação consistem em reivindicar novas formas de expressão e a busca de novos sentidos ao que nos passa, nos acontece e nos afeta. Isso só é possível mediante gestos de ruptura, de atenção e cuidado com o outro e de atenção com ele. Estes são fatores que aproximam a ação pedagógica de uma práxis reflexiva e uma práxis de sentido. Conforme vimos ao longo do capítulo, elas acontecem na expressão de uma espécie de poética, relato e testemunho nos quais é possível narrar e estranhar o que acontece no cenário educativo. Por meio dessas linguagens, é possível estabelecer vínculos entre aqueles que se relacionam no interior do espaço educativo com vistas a transformar o que o indivíduo pensa, sente e vive. A narrativa na educação atua na suspensão do juízo do educador,

bem como na do aluno, para que a vida não seja nomeada, calculada e operada de modo instrumentalizado; mas para que se encontrem novas formas de expressão e mesmo uma linguagem para imaginar, criar e interpretar a realidade e os seus múltiplos sentidos.

Trata-se de um compromisso ético no qual os sujeitos da educação estão envolvidos em uma relação de alteridade na qual se concretiza o cuidado e o zelo, a atenção e a sensibilidade e o respeito e a tolerância com o outro. Por essas vias, podemos justificar que essa formação está aberta à experiência, pois ela nos permite olhar para o outro, para a experiência desse outro, para a sua singularidade.

Assim sendo, o poético e o testemunho na educação nos dão suporte para narrar de modo diferente e permitir um novo começo às nossas experiências. Isso significa considerar que é possível interpretar a realidade e dar um novo sentido à vida cotidiana pobre em experiências. Obviamente isso exige o questionamento de nossas ideias pré-concebidas, nossos preconceitos, nossas verdades e certezas; para que possamos nos expor à experiência, portanto, ao novo sentido dela. O fazer poético e testemunhal, então, se concretiza na narração e no relato daquilo que a linguagem nos permite narrar, interpretar e compreender novamente. Por meio dessa exposição é permitido criar e construir sentidos para a vida, em interatividade com o outro. Esse sentido é encontrado quando nos permitimos habitar o nosso mundo e a nossa temporalidade de modo diferente.

Ao longo da nossa pesquisa a nossa tentativa foi compreender o sentido da experiência e do seu empobrecimento na atualidade, tendo como referência o pensamento de Walter Benjamin. Fizemos isso recorrendo à leitura e análise dos seguintes textos do autor: “Experiência e pobreza”, “O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, “Sobre o conceito da História”, “O Flâneur”, “Sobre Alguns Temas em Baudelaire” e “Parque Central”.

Esses escritos nos permitiram compreender a experiência como uma tradição compartilhada em que a narrativa, expressa em provérbios, relatos, contos e histórias, transmitida das gerações mais velhas às gerações mais novas, se ofertava como um campo de sentido e unidade para a vida em comunidade. Para Benjamin (2012), a importância da narrativa está centrada na ideia de que ela porta em si uma experiência (*Erfahrung*) que permite nos conectarmos a diferentes espaços e tempos por meio dos ensinamentos e da sabedoria do narrador. Através de suas palavras havia, assim, uma ideia de formação (*Bildung*) que orientava nossas ações no mundo.

O diagnóstico de Walter Benjamin acerca do empobrecimento da experiência vincula-se à constatação de que na modernidade não há mais espaço para a linguagem da experiência, pois as narrativas tradicionais perderam força e representação com os acontecimentos decorrentes da Primeira Guerra Mundial e do progresso da modernidade, especialmente no contexto de transformações sociais e econômicas que inauguraram novas formas de percepção sobre as experiências com o tempo que eliminaram a forma de transmissão oral da experiência.

Nesse contexto, a experiência tradicional (*Erfahrung*) teria sido substituída pela vivência cotidiana (*Erlebnis*) ou pela experiência do choque, conforme ressalta Benjamin (1994). Para o autor, a vivência (*Erlebnis*) é uma espécie de vida experimentada no contínuo da ação própria dos grandes centros urbanos, em que a luta pela sobrevivência e as mudanças nas relações de produção, em razão dos avanços tecnocientíficos, produziram uma nova realidade que imprime novo ritmo à vida, resultando em novas formas de relações sociais.

Neste contexto, a vida dos indivíduos teria sido reduzida, em grande medida, ao permanente esforço em atender às demandas desse novo tempo. Nestas circunstâncias,

as ações dos indivíduos ficaram reduzidas ao trabalho de aparar choques, portanto, às vivências imediatas do cotidiano, sem que pudessem estabelecer com elas relações mais significativas e profundas. Isso afetou todos os domínios da vida pública e privada empobrecendo nossa percepção sobre o mundo.

Com base nesse argumento, Benjamin esclarece que seria preciso tencionarmos a vivência (*Erlebnis*) particular mediante um esforço heróico e uma atitude de modernidade através dos quais nos conscientizaríamos acerca da verdade dessas vivências e da pobreza e, paradoxalmente, das riquezas que elas portam. Nesse sentido, tencioná-las tem a ver com a capacidade crítica de as elevarmos à condição de *Erfahrung*. Esse trabalho é realizado, segundo Benjamin, tomando como ponto de partida o pouco, os restos, os lixos e estilhaços de experiência que estão abrigados na vivência do cotidiano.

A partir desse diagnóstico, o empobrecimento da experiência emerge nos textos filosóficos de Benjamin para vincular-se ainda às noções de Memória e História. Para o autor, a Memória é como que a matéria na qual a experiência se sustenta e através dela é possível haver o diálogo entre a experiência e a sabedoria de vida do narrador, com a experiência da comunidade. Nesse sentido, a experiência compartilhada e retomada a partir da memória individual e do coletivo extrapola o tempo da narração permitindo que seja atribuído o sentido à vida daqueles que se dedicam a escutar o relato da experiência. A tradição se funda, assim, em diferentes temporalidades e cenários.

Benjamin lamenta que a perda da tradição seja resultado não só da morte da experiência narrável, mas também da incapacidade de rememorarmos a tradição. Para o autor, essa rememoração, tomada como objeto da História, é forjada no âmbito Historicista e Positivista de se fazer história em que prevalece a história dos vencedores.

Esta concepção de História de Benjamin nos auxilia a pensar que somente um passado aberto à sua elaboração no presente pode dar voz e testemunho da tradição, das experiências dos vencidos. Desse modo, a rememoração aparece como um elemento ético, a partir do qual é possível dar voz aos esquecidos.

Benjamin argumenta, então, que a linguagem da experiência precisa ser pensada na urgência de se encontrar modos de elaborar nossas experiências e conferir um novo sentido à vivência empobrecida do presente. Esta exigência certamente tem ressonância na Educação e nas instituições que se propõem formativas. Obviamente que não é

possível extrair da leitura que fizemos de Benjamim um programa para a educação escolar, mas o diagnóstico do autor sobre o empobrecimento da experiência nos conduz a interrogar em que medida a escola pode se contrapor à pobreza de experiência que marca o nosso presente. Isto, certamente, requer pensar o empobrecimento da experiência no contexto escolar.

Pensar o tema da experiência é de fundamental importância à pedagogia, pois reivindicamos aqui uma formação que se ocupe em resgatar a aptidão à experiência no presente. Conforme vimos ao longo do nosso trabalho, essa formação não dialoga com uma educação instrumentalizada pensada no contexto da educação ou da cultura tecnicizada e empresarial que forma o indivíduo no corpo e no espírito.

Esse ideal de formação submete os papéis da educação às demandas do mercado e da sociedade empresarial que vêem na educação a possibilidade de preparo de mão de obra para a formação de técnicos, empreendedores e administradores que têm como qualidades as habilidades e competências para liderar, racionalizar o trabalho, produzir, tomar decisões, diagnosticar problemas, buscar soluções, dentre outras que são importantes para a sua sobrevivência no mercado competitivo de trabalho e essenciais para o acúmulo de rendas.

Nessa perspectiva, os papéis da educação foram transformados, conforme justifica Chauí (1982), quando escolas e universidades reduziram seus papéis formativos ao desenvolvimento de habilidades e competências que garantiriam a formação global do aluno e a sua preparação para a concorrência no mercado de trabalho. Por meio da educação instrumentalizada houve a morte tanto da arte de ensinar quanto do educador, já que a escola teria se convertido numa empresa, o ensino em produto e o educador em técnico da formação.

Ao retomarmos o diagnóstico de Benjamin sobre o empobrecimento da experiência, o intuito foi pensar o que dele decorre para a educação no contexto escolar e particularmente, refletir sobre as possibilidades de reanimar a experiência nos espaços formativos, reivindicando novas formas de linguagem à experiência.

Por essa razão, recorreremos ao pensamento de Jorge Larrosa (2001, 2004), Fernando Bárcena (2005), Seligmann-Silva (2000, 2005, 2007), Sarlo (2007), Bosi (1994), Palhares (2003), dentre outros autores, os quais defendem outra linguagem, que se aproxima da linguagem poética e do testemunho, como condição para se reabilitar a experiência no contexto escolar. Esta experiência pensada no âmbito da educação

escolar não seria, então, uma habilidade, competência ou mesmo um saber técnico necessário ao educador ou ao educando. Pelo contrário, ela tem a ver com a capacidade de nos relacionarmos com o mundo e com o outro no sentido de estranharmos o que somos, o que vivemos e o que pensamos. Trata-se de um exercício permanente de interpretação e atenção ao que acontece no contexto dos processos formativos. Assim, a linguagem da experiência requer uma poética e um testemunho, por meio dos quais o educador e o educando se expõem às atividades do pensar que extrapolam as certezas referendadas pelo saber científico. Instaure-se por meio deste processo a dúvida e a incerteza acerca do que somos e do que fazemos.

Por meio dessas formas de linguagem talvez haja uma esperança de que a experiência seja tomada, pelos espaços formativos, como ponto de partida para toda ação pedagógica. Nessa perspectiva, a poética e o testemunho parecem operar com a função ética e redentora da História pensada por Benjamin que, por ora, não se dissocia também da função do educar cujo fim está centrado na formação de pessoas que estejam comprometidas com o seu tempo e com as questões éticas que lhe são inerentes. Se considerarmos que a educação pressupõe, entre os seus inúmeros propósitos, o despertar da consciência do indivíduo para que ele possa sonhar sonhos coletivos, então nos parece que as formas de linguagem que pensamos nesta dissertação auxiliam nesse despertar, especialmente porque elas propõem um tensionamento do presente e da relação histórica e tradicional que estabelecemos com ele.

Nesse sentido, a poética e o relato testemunhal não só lidam com a nossa gagueira diante do mundo, como também nos auxiliam a romper com os saberes técnicos, com o saber-fazer-técnico e com os modos de pensar próprios do contexto escolar. Fazem isso nos ajudando a estabelecer novos vínculos de sentido com as coisas que percebemos, com o mundo ou com as pessoas com quem nos relacionamos; ao mesmo tempo em que amplia a nossa percepção e nossas formas de pensar determinadas situações. Isso acontece, pois a poética e o testemunho operam diretamente com a dor, a incerteza, a dúvida e o sofrimento e atua sobre nós despertando o compromisso de elaborá-los. É, portanto, a elaboração o meio através do qual a tradição pode iluminar o nosso tempo com novas possibilidades.

É por essa razão que tais linguagens nos ajudam a reinventar o nosso presente, pressuposto este que se faz necessário e urgente ou mesmo condição para se pensar a experiência na nossa temporalidade. Diante dessa necessidade, acreditamos que tais linguagens não podem estar separadas dos espaços formativos, pois são elas que podem

intermediar a relação de alteridade com o outro, assumindo o seu sofrimento e transformando tal realidade. Se a educação assume como seu o exercício rememorativo, perlaborativo e testemunhal, então podemos ter a esperança de que ela está comprometida na luta social contra o esquecimento dos episódios bárbaros próprios da cultura em que estamos todos inseridos.

A nosso ver, os espaços formativos, em suma, podem favorecer o encontro entre a nossa geração e as anteriores, ao tomarem como objeto de reflexão e crítica a totalidade histórica inscrita não só nas memórias sociais como também nas memórias da instituição escolar. Se considerarmos, conforme Benjamin (2012), que não há monumentos de cultura que não sejam ao mesmo tempo monumentos de barbárie, os espaços formativos não estão imunes a ela. Nesse caso, parece imprescindível à função docente lidar com essas memórias, elaborando-as e reinventando-as novamente.

Sendo assim, a função da educação pode ser pensada aqui como uma espécie de exercício de contrapelo contra o progresso que imprime novas formas de percepção sobre o nosso tempo. Tal exercício se concretiza quando a função docente e a relação pedagógica estão ancoradas a linguagens que ofertam formas de resistência contra esse progresso. Por meio delas, parece possível ao espaço escolar e ao professor formar novas atitudes nos alunos, conscientizá-los sobre valores mais humanos e transformar o espaço onde se concretiza a formação em espaço de experiência.

Face ao exposto, portanto, uma educação pautada na experiência nos auxiliaria a habitar o nosso tempo e o nosso espaço de modo ético, pois aquilo que é da ordem do fragmentário, do esquecido e dos restos poderiam emergir neste exercício de interpretação do tempo e do espaço escolar e serem transformados em objeto do pensamento e da reflexão. Neste caso, não parece exagero reconhecer que há nesta atitude uma confluência com aquilo que Benjamin diz ser o papel do narrador, como aquele que agora deveria se ocupar em narrar os restos, os cacos da história.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. O conceito de Esclarecimento. In: ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. Excurso I: Ulisses ou Mito e Esclarecimento. In: ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. A indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas. In: ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Mínima Moralía: Reflexões a partir da Vida Lesada*. Trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

_____. Teoria da semicultura. Biblioteca Social Virtual, 2010. Disponível em: <http://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/adornoteoria_da_semicultura.pdf> Acesso em: 30/02/2013.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história. Destruição da experiência e origem da história*. 1.ed. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

_____. Infância e História: Ensaio sobre a Destruição da Experiência. In: *Infância e história. Destruição da experiência e origem da história*. 1.ed. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

_____. Tempo e História: Crítica do Instante e do Contínuo. In: *Infância e história. Destruição da experiência e origem da história*. Trad. de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o Contemporâneo e Outros Ensaio*s. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BÁRCENA, Fernando. *La experiencia reflexiva en educación*. 1. ed. Barcelona: Paidós, 2005.

_____. A Educação como Experiência. In: *La experiencia reflexiva en educación*. 1. ed. Barcelona: Paidós, 2005.

_____. O Sentido de uma Prática Educativa. In: *La experiencia reflexiva en educación*. 1. ed. Barcelona: Paidós, 2005.

_____. A Incerteza Pedagógica. In: *La experiencia reflexiva en educación*. 1. ed. Barcelona: Paidós, 2005.

_____. Cenários do Juízo Educativo. In: *La experiencia reflexiva en educación*. 1. ed. Barcelona: Paidós, 2005.

BÁRCENA, Fernando.; PAGNI, Pedro Angelo.; GELAMO, Rodrigo Pelloso. *Educación, Experiencia y Pedagogía Biopolítica. Por un diagnóstico de nuestro*

presente educacional. In: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE, nº 20, 2013, p. 87-106.

BAUDELAIRE, C. *As Flores do Mal*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras escolhidas Vol. I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet, prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8º ed. - . São Paulo, Brasiliense, 2012.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras escolhidas Vol. I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet, prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8º ed. - . São Paulo, Brasiliense, 2012.

_____. A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras escolhidas Vol. I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet, prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8º ed. - . São Paulo, Brasiliense, 2012.

_____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas Vol. III*. Trad. de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. São Paulo, Brasiliense, 1994.

_____. O Flâneur. In: *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas Vol. III*. Trad. de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. São Paulo, Brasiliense, 1994.

_____. Parque Central. In: *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas Vol. III*. Trad. de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. São Paulo, Brasiliense, 1994.

_____. Paris do Segundo Império. In: *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas Vol. III*. Trad. de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. São Paulo, Brasiliense, 1994.

_____. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. In: *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas Vol. III*. Trad. de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. São Paulo, Brasiliense, 1994.

_____. *Rua de Mão Única. Obras escolhidas Vol. II*. Trad. de José Carlos Martins Barbosa e Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo, Brasiliense, 2011.

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da Metrópole Moderna: Representação da História em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHAUÍ, Marilena. “O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Coordenador). *O educador: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982.

CHAUÍ, M. *A universidade sob nova perspectiva*. In *Revista Brasileira de Educação*, 2003, n° 24, pp. 05-15.

D'ANGELO, M. *Arte, Política e Educação em Walter Benjamin*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. DUARTE, Rodrigo. *Adorno/Horkheimer & A dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

_____. Apuros do particular. In: _____. *Adornos. Nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1997.

DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F.; *A indústria Cultural Hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

FOSTER, R. *Walter Benjamin. Theodor Adorno. El Ensayo como Filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1991.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo Editora 34, 2006.

_____. Memória, História, Testemunho. In: *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo Editora 34, 2006.

_____. Após Auschwitz. In: *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo Editora 34, 2006.

_____. O que Significa Elaborar o Passado?. In: *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo Editora 34, 2006.

_____. O Rastro e a Cicatriz: Metáforas da Memória. In: *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo Editora 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. Alegoria, Morte, Modernidade. In: *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. Não Contar Mais?. In: *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. História e Cesura. In: *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. Dizer o Tempo. In: *Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. Do Conceito de Mímeses no Pensamento de Adorno e Benjamin. In: *Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. Baudelaire, Benjamin e o Moderno. In: *Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas SP, n. 76, p. 147-174, 2001^a.

JAY, Martin. *Cantos de experiência: variaciones modernas sobre um tema universal*. Tradução de Gabriela Ventureira. Buenos Aires, Paidós, 2009.

KEHL, M.R.; *O tempo e o Cão: A Atualidade das Depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

KONDER, L. *Walter Benjamin: O Marxismo da Melancolia*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KRAMER, Sonia. *Ruína, Tempo Vivo e Holocausto: A Potência da Memória em Walter Benjamin*. In: III Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Recordando a Walter Benjamin - Justicia, Historia y Verdad: escrituras de la memoria, 2010, Buenos Aires, 2010. p. 1-16.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Tradução de Semírames Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAAR, W.L. Adorno, Semiformação e Educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 83, 2003.

MATOS, Olgária C.F. *História Viajante: Notações Filosóficas*. São Paulo: Estúdio Nobel, 1997.

MITROVITCH, C. *Experiência e Formação em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MOMM, C. M. ; VAZ, A. F. . *Memórias da dor, narrativas de resistência: experiências de escolarização em Infância berlinense por volta de 1900*. In: III Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Recordando a Walter Benjamin - Justicia, Historia y Verdad: escrituras de la memoria, 2010, Buenos Aires, 2010. p. 1-17.

MORSS, S.B.; *Walter Benjamin: Escritor Revolucionário*. 1^a ed. – Buenos Aires: Interzona Editora, 2005.

PAGNI, Pedro; Gelamo, Rodrigo Pelloso. *Apresentação*. In: _____. (Orgs). *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília Poiesis; São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.

PAGNI, Pedro; BUENO, Sinésio Ferraz; Gelamo, Rodrigo Pelloso. *Apresentação*. In: _____. (Orgs). *Biopolítica, Arte de Viver e Educação*. Marília Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012

HERMANN, Nadja. *A razão, a Teoria Crítica e a Educação*. In: Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

PALHARES, Taisa H. P. *Aura: A Crise da Arte em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Barracuda, 2006.

POE, Edgar Allan. Os Melhores Contos de Edgar Allan Poe. Círculo do Livro, 1993. Disponível em: <<http://operigodobelo.files.wordpress.com/2008/05/poe-o-homem-da-multidao-portugues.doc>>. Acesso em: 05/10/2013

PROUST, Marcel. *O caminho de Guermantes*. 13. ed. São Paulo: Globo, 2003.

PUCCI, Bruno. (Org.) *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

PUCCI, Bruno. *Tecnologia, crise do indivíduo e formação*. In: Revista Comunicações, nº 2, 2005.

PUCCI, Bruno. *E a razão se fez máquina e permanece entre nós*. In: Educação e Filosofia, nº 39, 2006, p. 71-88.

PUCCI, B.; LASTÓRIA, L.A.C.; COSTA, B.C.G. da.; *Tecnologia, Cultura e Formação – Ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSA, S. O. da. *Os investimentos em “capital humano”*. In: *Para uma via não-fascista*. RAGO, M.; NETO, A. V. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 377-388.

ROUANET, S.P.; *Édipo e o Anjo: Itinerários Freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1990.

SAFATLE, Vladimir. *Theodor Adorno: a unidade de uma experiência filosófica plural*. In: ALMEIDA, Jorge de; BADER, Wolfgang (Orgs.). *Pensamento alemão no século XX*. São Paulo Cosac Naify, 2009.

SARLO, B. *Tempo passado. Cultura da Memória e Guinada Subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, M. *Narrar o trauma - A questão dos testemunhos de catástrofes históricas*. Psicol. clin. vol.20 no.1 Rio de Janeiro 2008. Departamento de Psicologia da PUC-Rio.. *Psicologia Clínica*, v. 20, p. 65-82, 2008.

_____. *Testemunho e a Política da Memória: O Tempo depois das Catástrofes*, in: Projeto História, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, no. 30, Guerra, Império e Revolução, pp. 31-78, jun. 2005. [Publicado em 2006].. Projeto História (PUCSP), São Paulo, v. 30, p. 31-78, 2006.

_____. *Auschwitz: História e Memória*, in: Pro-posições, UNICAMP, vol.11, n. 2, 2000. Pp. 78-87.. Pro-Posições (Unicamp), São Paulo, v. 11, n.n.2 (32), p. 78-87, 2000.

SILVA, Divino José da. Experiência formativa, educação e os desafios para a construção de um novo ethos. *Revista Educação e Realidade*, v. 33, p. 191-208. Porto Alegre, RS, 2008.

TIBURI, M.; DUARTE, R.; *Seis Leituras Sobre a Dialética do Esclarecimento*. Ijuí: Unijuí, 2009.

_____. ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Adorno. *O Poder Educativo do Pensamento Crítico*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

_____. *A Indústria Cultural Globalizada e os Prejuízos da Formação*. In: *Teoria Crítica, ética e Educação*. LASTÓRIA, Luiz A. C. N.; COSTA, Belarmino C. G. da.; PUCCI, Bruno. (Orgs.) Piracicaba/Campinas: Ed. UNIMEP/Editora Autores Associados, 2001.

_____. *A sociedade do espetáculo e o simulacro da experiência formativa*. In: *Tecnologia, cultura e formação- ainda em Auschwitz*. LASTÓRIA, Luiz A. C. N.; COSTA, Belarmino C. G. da.; PUCCI, Bruno. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2003.

PUCCI, B. Tecnologia, Crise do Indivíduo e Formação. *Revista Comunicações*. Número 2. 2005.

ZUIN, A.A.S. Educação e Emancipação: Adorno, Crítico da Semicultura. *Pro-Posições*. V. 8. Número 23, 1999