

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CAROLINE MITROVITCH

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO EM WALTER BENJAMIN

Presidente Prudente
2007

CAROLINE MITROVITCH

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO EM WALTER BENJAMIN

**Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Ciências e
Tecnologia, UNESP/Campus de
Presidente Prudente, como exigência
parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.**

Orientador: Dr. Divino José da Silva

Presidente Prudente
2007

CAROLINE MITROVITCH

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO EM WALTER BENJAMIN

Banca examinadora:

Prof. Dr. Divino José da Silva -
UNESP/Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz -
UFSC

Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno -
UNESP/Campus de Marília

Presidente Prudente
2007

*Em memória de Lady Gomes de Castro,
para minha mãe e para minha filha.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Divino José da Silva sou grata por me *apresentar* a poética da educação. Seu comprometimento e dedicação terão sempre o meu reconhecimento. Humildemente, esta pesquisa procura traduzir a grande admiração que nutro pelo seu trabalho e suas aulas.

Gratidão similar tributo às arguições minuciosas dos professores Dr. Pedro Ângelo Pagni e Dr. Luiz Hermenegildo Fabiano no exame de qualificação; fecundas em indicações, às quais esta dissertação, nos seus modestos limites, com certeza não logrou dar as merecidas conseqüências.

Aos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Filosofia (UNESP/Marília), que, em nossos poucos mas intensos encontros, proporcionaram a base e, mais do que isso, os pilares de sustentação desta pesquisa. Devo também ao Grupo a oportunidade de submeter meu trabalho ao juízo de colegas e professores.

Quero registrar a valiosa contribuição do professor Dr. Rony Farto Pereira, a quem devo o zelo na leitura e apreciação dos textos.

À FAPESP, agradeço o inestimável apoio financeiro, sem o qual esta pesquisa não teria sido possível.

Finalmente e igualmente importantes,

Ao meu amigo Valdinei Gomes Garcia, com quem aprendo tanto... a beleza e o valor do pensamento.

À minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos, por serem meus pés e minhas mãos, quando não posso sozinha.

Ao Paulo, por tornar tudo possível, com alegria e determinação; por ser sempre inteiro, é meu horizonte e minha luz.

À Catarina que, num *rebento*, partiu este trabalho ao meio, e deu sentido a tudo.

*Se nossa época alcançou uma interminável força
de destruição, é preciso fazer uma revolução que
crie uma indeterminável força de criação,
que fortaleça as recordações, que delineie os
sonhos, que materialize as imagens.*

Nossa música,
Jean-Luc Godard

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre o conceito de experiência (*Erfahrung*) benjaminiano e sua relação com o ideal de formação cultural (*Bildung*) moderno. A partir do estudo de três textos de Walter Benjamin, *Experiência e Pobreza* (1933), *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1939) e *Sobre o conceito de história* (1940), este trabalho constitui-se numa interrogação sobre o sentido da experiência, em seu caráter formativo na modernidade. Refletir acerca da necessidade contemporânea de reconstrução da experiência formativa, no horizonte de degradação e de esfacelamento da vida histórica moderna, é, pois, a tarefa aqui proposta. Nesse sentido, trata-se de mostrar em que medida o pensamento de Benjamin, fundamentado na perspectiva da “crise da tradição”, pode ser abordado a partir dos ideais da *Aufklärung* e, por conseguinte, da *formação* cultural (*Bildung*) moderna. Assim, esta reflexão move-se em direção ao esforço de pensar aproximações e contrastes entre o conceito de *experiência* benjaminiano e o projeto moderno da *Bildung*. Portanto, o delineamento de um novo campo de atuação da *Bildung*, pensado a partir do conceito de experiência benjaminiano, incide na tentativa desta pesquisa de se projetar como um estudo pautado pelas prerrogativas e indagações da Filosofia da Educação. Sob esse aspecto, o objetivo deste estudo é apontar algumas nuances do novo conceito de educação que vem sendo forjado, no contexto da contemporaneidade, questionadas sua identificação com a escolarização e com a temporalidade linear e causal de uma concepção de história concebida como desenvolvimento progressivo.

Palavras-chaves: Filosofia da educação. Formação cultural (*Bildung*). Experiência.

ABSTRACT

Experience and Formation In Walter Benjamin

This research studies the Benjaminian concept of experience (*Erfahrung*) and its relationship with the idea of Modern Cultural Formation (*Bildung*). Departing from the study of three texts by Walter Benjamin, *Experience and Poverty* (1933), *On Some Motifs In Baudelaire* (1939) and *On The Concept of History* (1940), this paper based itself on an interrogation of the meaning of experience in its formation of modernity. Therefore the purpose of this work is to reflect on the contemporary necessity of the reconstruction of the formative experience, at the degrading horizon and the deterioration of the historic modern life. In this sense, it shows in what measure Benjamin's thinking and thoughts, founded on the perspective of "the crisis of tradition" can be approached from the ideals of "Aufklärung" and consequently of the modern *cultural* formation (*Bildung*). Therefore these reflections try to think of approximations and contrasts between the concept of the Benjaminian *experience* and the modern project of *Bildung*. Thus, creating an outline of a new field of intervention of the *Bildung*, stemming from the Benjaminian concept of experience which then incises in the attempt of this paper to project itself as a research project, guided by the inquiries and investigations of the Philosophy of Education. In this aspect, this study points to some new educational concept nuances that have been forged in a contemporary context and questioned in its identification with the schooling and the causal linear temporality of history conceived as a progressive development.

Key words: Philosophy of Education. Cultural formation (*Bildung*). Experience.

NOTA INTRODUTÓRIA:

Abreviaturas* :

EP: *Experiência e Pobreza*

TB: *Sobre alguns temas em Baudelaire*

TESES: *Sobre o conceito de história*

* Quando citados direta ou indiretamente, estes ensaios ordenam-se na seguinte disposição: (BENJAMIN, [uma das siglas acima], seguidos da página citada).
Foram utilizadas as seguintes traduções: *Experiência e Pobreza* e *Sobre o conceito de história* são traduzidos por Sérgio Paulo Rouanet e integram a 7ª ed. das *Obras escolhidas*, Vol. I (1994). O texto *Sobre alguns temas em Baudelaire* é traduzido por Hemerson Alves Baptista e faz parte da 1ª ed. das *Obras escolhidas*, Vol. III (1989). Vide referências bibliográficas, p. 122-128.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – O conceito Moderno de Formação Cultural (<i>Bildung</i>).....	17
1. O ideal de <i>perfectibilidade</i> e a afirmação da vida cotidiana.....	19
2. Progressão e retorno: um percurso incompleto.....	24
CAPÍTULO II – Educação e Formação Cultural (<i>Bildung</i>): confluências e tensões.....	30
1. Os dois edifícios.....	31
CAPÍTULO III – O conceito de experiência benjaminiano (<i>Erfahrung</i>) ou “sobreviver à cultura”.....	41
1. A experiência como valorização do presente.....	42
2. A experiência a partir da precariedade do cotidiano.....	48
CAPÍTULO IV – A expropriação da experiência e a destruição da memória: um caminho entre impossibilidades.....	54
1. A força revigorante das <i>correspondências</i> : uma resposta à catástrofe em permanência.....	54
2. <i>Rememoração</i> : o desejo de uma ausência.....	64
CAPÍTULO V – “Onde estou? Que horas são?” – O espaço e o tempo na/ da educação.....	70
1. Educar: criar espaço, ver caminhos por toda parte.....	70
2. A temporalidade moderna e a cisão entre o individual e o coletivo.....	78
3. Educar: mudar o tempo, sonhar sonhos coletivos.....	85

CAPÍTULO VI – A experiência da história a partir de um torso.....	94
1. Imagens dialéticas: no <i>limiar</i> da história.....	95
2. Deformidade e distorção: a destruição necessária.....	98
 CAPÍTULO VII – A experiência como transformação (<i>Umbildung</i>) do conhecimento.....	 105
1. O profano, o sagrado e a desestabilização redentora.....	105
2. <i>Sensus communis</i> : a construção de sentidos que se entrecruzam com as urgências do presente.....	109
3. A estética, a ética e a educação – ou da “percepção do real”.....	112
 CONCLUSÃO.....	 117
 REFERÊNCIAS.....	 122

INTRODUÇÃO

Mais uma pesquisa sobre a obra de Walter Benjamin; mais um estudo sobre a temática da experiência. Tema recorrente no debate educacional brasileiro contemporâneo¹, esta pesquisa se inscreve nesta linha: refletir acerca de uma concepção de educação pautada pela perspectiva anunciada por um conceito de experiência formulado como antítese aos saberes científicos.

Mas, se o tema da experiência é recorrente no debate educacional contemporâneo, a abordagem da qual ele resulta se mostra um tanto peculiar, ao colocar-se na contracorrente de uma outra discussão também de grande profusão no cenário educacional que se constrói hoje, a saber, a pesquisa sobre formação de professores cujo objetivo é estabelecer para os estudos em educação a ortodoxia de uma “epistemologia da prática”.

Experiência e Formação em Walter Benjamin procura responder a esse duplo debate. Contra a tendência do campo pedagógico de pensar a educação a partir das dualidades ciência/tecnologia e teoria/prática, esta pesquisa apresenta uma concepção de educação baseada no par conceitual experiência/sentido², enfatizando o movimento da construção subjetiva em direção à criação social como alternativa face à ênfase concedida pela pedagogia na perspectiva operacional do *saber-fazer*.

Para desenvolver essa temática, este trabalho realiza um estudo sobre o conceito de *experiência* de Walter Benjamin³. Conceito central para a teoria do conhecimento, assinalando, desde a separação entre experiência e ciência pela antiguidade (e até certo ponto também pelo pensamento medieval), até o reconhecimento pela ciência moderna da experiência como sendo o “lugar” do conhecimento⁴; ao abordá-lo mediante o pensamento de Benjamin, nossa proposta é reconhecer na impossibilidade da experiência hoje “o desafio de pensá-la de um outro modo” (SILVA, 2007, p. 4). Interessa-nos aqui apontar a relação entre o conceito de experiência, tal como ele foi trabalhado por Benjamin para abranger as exigências do cenário contemporâneo, com o ideal moderno de formação cultural (*Bildung*).

De alta complexidade, o conceito moderno de formação cultural sempre foi revestido pela cultura ocidental com uma alta carga pedagógica. Com uma extensa aplicação no campo da educação, esse conceito está sempre em pauta nos debates acadêmicos sobre o sentido e a

¹ Cf. SILVA, 2007, p. 1 *et seq.*

² Cf. LARROSA, 2004, p. 19 e 21.

³ Tema amplamente estudado no Brasil sob as mais diversas perspectivas – especialmente pela filosofia da história e pela crítica da cultura – sua atualidade, no nosso cenário intelectual, diz respeito à acurada visão (ou antevisão) do autor sobre a constituição da modernidade.

⁴ Cf. AGAMBEN, 2005, p. 26-28.

finalidade da educação contemporânea no Brasil⁵. A reflexão desenvolvida no estudo ora apresentado move-se em direção ao esforço de pensar aproximações e contrastes entre o conceito de experiência benjaminiano e o projeto moderno da *Bildung*.

A partir da análise de três ensaios de Benjamin, *Experiência e pobreza* (1933), *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1939) e *Sobre o conceito de história* (1940), construímos nossa hipótese de leitura: nesses escritos, Benjamin explicita uma radical argumentação sobre a possibilidade de reconstrução da experiência, no horizonte de degradação e esfacelamento da vida histórica moderna. Esses três escritos dos anos de 1930 parecem ter em seu centro a questão sobre o estatuto do passado para o presente. Diante da evidência incontestável de que a ruptura com o passado é agora um fato acabado, o que fazer com essa perda? Trata-se da questão essencial que será aqui pensada, a partir da transformação/ articulação dos conceitos de experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*). Nesse sentido, nossa leitura é guiada pelo seguinte movimento de análise: mostrar em que medida a possibilidade de reconstrução da experiência e da história, anunciada nas Teses *Sobre o conceito de história*, passa tanto pela alternativa encontrada pelos “construtores implacáveis” de *Experiência e Pobreza* de fazer “tabula rasa”, como também pela saída de Baudelaire, para quem o trabalho da memória pode ser compreendido mediante aquilo que o poeta chamou de “o esforço retrospectivo da imaginação”, como percebe Benjamin, em seu ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire*.

Com efeito, os três ensaios de Benjamin selecionados aqui constituem tentativas densas e difíceis de pensar o trabalho de construção empreendido por aqueles que reconheceram a impossibilidade da experiência, em seu sentido pleno de *Erfahrung*, na sociedade moderna e que, justamente por isso, recusaram-se a se consolar na privacidade da vivência individual (*Erlebnis*). Os “construtores implacáveis”, o poeta Baudelaire e o próprio texto (ou antitexto) de Benjamin, chamado pelo autor de Teses *Sobre o conceito de história*, ressaltam, no nosso entender, esse “aspecto construtivista” necessário para que possamos inscrever o pensamento de Benjamin sobre a experiência para além de sua dimensão nostálgica ou utópica, dimensão essa presente, sem dúvidas, mas não exclusiva⁶.

Sob essa perspectiva, nossa interpretação incide na tentativa de demonstrar em que medida, nesses três escritos, a possibilidade de reconstrução da experiência pode ser pensada com base nos ideais da *Aufklärung* e, por conseguinte, da formação cultural moderna (*Bildung*). Diante disso, o objetivo deste trabalho é delimitar um novo campo de atuação para a *Bildung*, pensado com base na estrutura constituinte do conceito de experiência

⁵ Cf. SEVERINO, 2006, p. 622 *et seq.*

⁶ Cf. GAGNEBIN, 1994, p. 10.

benjaminiano. Sobressai dessa proposta de leitura uma reflexão sobre a concepção e a finalidade do conceito de educação que vem sendo forjado na contemporaneidade.

Diante dessa proposta de trabalho, detalhamos a seguir a estrutura dos capítulos da pesquisa.

O **Capítulo I** analisa o conceito de formação cultural (*Bildung*) moderno, numa tentativa de reter alguns princípios constitutivos desse conceito, com o objetivo de perceber mais tarde, ao longo dos capítulos seguintes, o que dele permanece atual para a concepção benjaminiana de experiência. O **Capítulo II** completa essa abordagem, ao delimitar o alcance dos conceitos de formação e de educação, e assim, definir seus respectivos campos de atuação. Buscando demarcar as confluências e tensões entre educação e formação, esse capítulo procura mostrar até que ponto podemos chamar de formativo o intuito pedagógico da educação. Essa discussão é conduzida nesses dois capítulos iniciais por uma análise da concepção de tempo e de temporalidade, implicada em ambos os conceitos.

Assim, o caminho está aberto para que, no **Capítulo III**, nossa leitura do ensaio *Experiência e Pobreza* possa ser articulada a uma reflexão sobre as condições e o sentido da formação cultural (*Bildung*), no século XX. Sugerimos uma interpretação desse ensaio de Benjamin com fundamento em duas abordagens: primeiro, pensar a experiência como valorização do presente e, segundo, abordá-la mediante uma indagação sobre o papel do cotidiano, em sua constituição. Esses temas serão retomados no **Capítulo V**, sob a perspectiva de uma indagação acerca do lugar e da temporalidade da experiência diante das reais condições da educação moderna.

O **Capítulo IV**, por sua vez, analisa o movimento dialético entre destruição e reconstrução, que está na base do conceito de experiência benjaminiano. Em face dessa temática, a proposta desse capítulo pode ser assim caracterizada: examinar como a concepção benjaminiana da “história como construção” depende amplamente da dimensão alegórica e temporal anunciada pelo lirismo baudelairiano. Desdobra-se dessa reflexão uma indagação sobre a relação entre a noção de *correspondência* baudelairiana e o conceito benjaminiano de rememoração (*Eingedenken*). Assim, trata-se de evidenciar que, ao recusar a grande estrutura narrativa no trabalho da memória – em proveito de um gênero literário fragmentado e constelacional, as *imagens dialéticas*, isto é, a construção de imagens alegóricas capazes de dizer o surgimento do passado no presente –, Benjamin elabora uma reflexão sobre a construção da história que se revela possível através do ritmo dialético, entre restauração e criação, próprio à estrutura da memória.

O **Capítulo V** é estruturado a partir de uma pergunta sobre o “espaço” em que a experiência se realiza. Sob esse aspecto, é elaborada uma distinção entre educação e escolarização. Estamos, portanto, diante de uma indagação a respeito das condições objetivas de possibilidade da experiência na escola e fora dela. Esse tema anuncia uma problemática diretamente implicada no campo da pedagogia: a clássica contradição entre indivíduo e sociedade. Situamos essa reflexão em face da temática da temporalidade da educação, fazendo-a soar ao lado da temporalidade própria ao conceito de experiência benjaminiano e, dessa maneira, assinalando uma proposta de se pensar a educação como espaço de experimentação.

O **Capítulo VI** inicia uma abordagem – que será retomada também no capítulo **VII** – dos conceitos de apresentação (*Darstellung*), deformação (*Entstellung*) e catástrofe. Nesse momento, o objetivo é articular tais noções à concepção de experiência postulada por Benjamin, em suas *Teses de Sobre o conceito de história*. Importa esclarecer como a concepção de experiência, anunciada nas *Teses* benjaminianas, interfere na possibilidade de reconstrução da história. Mediante a análise da *Tese I* e da *Tese IX*, devemos esclarecer como a idéia de redenção (*Erlösung*) inaugura uma descontinuidade temporal em que o presente é destacado, revelando o quanto a “construção da história”, com base no tempo-do-agora (*Jetztzeit*), deve ser pensada nas antípodas das categorias da compreensão e da empatia.

Desse modo, no último capítulo (**Capítulo VII**), ressaltamos a crítica do conhecimento contida na perspectiva benjaminiana de uma filosofia concebida como apresentação (*Darstellung*) da verdade. Nosso objetivo é explicitar como as categorias da deformidade e distorção (*Entstellung*) caracterizam peculiarmente o papel da ética e da estética, na constituição do conceito de experiência benjaminiano. Está em destaque elucidar como a concepção de experiência possibilita a reconstrução da história, através da criação de “narrativas” – chamadas por Benjamin de *imagens dialéticas* – mais adequadamente descritas como artísticas do que como retratos científicos fiéis de determinado acontecimento histórico. Esse tema introduz uma reflexão sobre a relação entre a experiência e a noção de *sensus communis*, já que esta última se traduz pela procura por um sentido comum, quando a fragmentação do cenário social ameaça nos destituir da capacidade de narrar o ocorrido. Desdobra-se dessa abordagem a intervenção de uma atitude ético-estética, constitutiva do conceito de experiência, na construção de uma concepção de educação forjada a partir da alternativa experiência/sentido.

Por fim, metodologicamente, é preciso enfatizar ainda que este estudo procura situar-se ali onde é possível apreender a essencial ambivalência da posição de Benjamin diante da

modernidade: profundamente crítico de seu tempo, mas, ao mesmo tempo, manifestando uma abertura de perspectiva para a vida cultural nascente. Situados nessa encruzilhada, não pretendemos fazer um estudo exaustivo da obra de Benjamin, porém anunciar uma possibilidade interpretativa, recorrendo muitas vezes a monopólios já consolidados de interpretação de seu pensamento no Brasil, é verdade, contudo procurando com isso precisamente ilustrar a peculiaridade do tema desta pesquisa no que se refere a sua abordagem com fundamento na filosofia da educação. Desse modo, este trabalho é desenvolvido basicamente como um comentário do pensamento de Benjamin, ou melhor, de alguns de seus aspectos. Nesse sentido, reconstruir a discussão benjaminiana sobre a experiência, a partir de uma leitura cerrada nos textos, é o procedimento aqui adotado. Com isso, não queremos tornar a obra desse autor mais familiar, mas sim retomar seu pensamento numa tentativa de ouvir, dentro de nossos limites, as questões que sua obra pode formular e endereçar à filosofia da educação. Não temos a pretensão de resolver tais questões, todavia, quem sabe, aprofundá-las, apontando caminhos e também descaminhos, irresoluções. É assim que, aos comentários dos textos de Benjamin, se somou uma reapropriação da história da filosofia, abordagem esta que tenta conduzir a pesquisa a alguns fundamentos da educação, com o objetivo de colocar em pauta suas reais condições.

CAPÍTULO I

O conceito moderno de Formação Cultural (*Bildung*): duas perspectivas

Cada indivíduo particular que se eleva de seu ser natural a um ser espiritual caminha em direção àquilo que a modernidade chamou de formação cultural (*Bildung*)⁷. Considerada a idéia mais importante do século XVIII⁸, o conceito de *Bildung* designa uma das figuras históricas determinantes do que ainda hoje entendemos por cultura, ao lado de *paideia*, *eruditio* e *Aufklärung*. 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, mediante o qual o indivíduo natural “se transforma” num ser cultural⁹. A peculiaridade desse conceito advém justamente do sentido que o verbo reflexivo lhe concede, indicando que se trata de “uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito” (SEVERINO, 2006b, p. 619).

Esse movimento expressa a característica essencial do conceito de formação moderno: o *cultivo de si*; tal princípio relaciona-se com a elevação da interioridade do sujeito em direção a sua autonomia, ou seja, a formação (*Bildung*) como evolução e elevação em direção à universalidade é, pois, a tarefa humana por excelência¹⁰. É nesse sentido que *o ser da história*¹¹ é a questão central da *Fenomenologia do espírito*, expressa pelo seguinte postulado:

⁷ Antonie Bermann, no artigo intitulado “Bildung et Bildungsroman” (1984, p. 142), propõe uma definição do conceito de formação cultural (*Bildung*), cuja tonalidade determina a maneira como uma época histórica articula sua compreensão do mundo: “a palavra alemã *Bildung* significa genericamente, ‘cultura’ e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar do grau de ‘formação’ de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte [...] Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*)”.

Para uma definição desse conceito, consultar também o artigo “A idéia de formação na modernidade” (1997, p. 14-15), de Willi Bolle. Segundo o autor, “o conceito moderno de *Bildung* surgiu na Alemanha a partir de fins do século XVIII. É um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre sociedade e o Estado [...] Com a modernidade chegaram os ‘tempos da formação’ (*Zeiten der Bildung*). O desenvolvimento espiritual e ético do indivíduo é visto em analogia com o caminhar da humanidade”.

⁸ Cf. GADAMER, 1997, p. 49.

⁹ Cf. SEVERINO, 2006b, p. 619. O autor desenvolve uma definição de *Bildung*, salientando sua aproximação com a educação.

¹⁰ GADAMER, 1997, p. 49.

¹¹ Cf. VAZ, 1973, p. 25.

conhecer os segredos do devir humano até atingir o sentido universal, última etapa dessa evolução. Assim, para Hegel, a cultura ou formação (*Bildung*) é concebida como desenvolvimento e progresso da consciência em direção à ciência ou ao saber.

A partir de Hegel, a idéia predominante no programa moderno da formação distancia-se da noção clássica da *imago dei*. O mecanismo da imagem e semelhança, portanto, não se dá mais entre a idéia de um Deus onipotente e um homem imperfeito, e sim entre uma imagem idealizada e universal de homem “bem formado”, isto é, do ideal de *perfectibilidade* humana, e o ponto de distanciamento em que se encontra grande parte da humanidade que necessita desse *aperfeiçoamento*. Ao secularizar a noção de criação divina do homem, o projeto moderno da formação promoveu um deslocamento semântico daquele mecanismo de *imago et similitude*, em direção à idéia do indivíduo como autoprodutor de si¹². Desse modo, a secularização do projeto moderno da formação, ao promover uma construção interior com sentido espiritual, substitui a noção de criação divina pela alternativa moderna de uma imagem ideal cujo emblema é o ideal de *perfectibilidade* que o homem culto tem o potencial de atingir. A *Bildung* torna-se, por conseguinte, um conceito que tem em sua essência uma perspectiva de tempo da ordem do que é gradual, pois a temporalidade histórica implícita nesse conceito responde às exigências de uma disciplina social sempre voltada para o futuro.

Com essa pequena introdução, pretendemos destacar o quanto o conceito moderno de *Bildung* não pode ser compreendido sem antes pensarmos nele como fruto de uma bem delimitada concepção de história, a qual, evidentemente, é sempre acompanhada de certa experiência do tempo¹³. Apresentamos a seguir o desdobramento inicial desta proposta de leitura. Trata-se de analisar como a ênfase na idéia de *processo* interfere na caracterização da *Bildung* como símbolo moderno da emancipação do homem, ao privilegiar um movimento de progressão e desenvolvimento baseado numa concepção de presente concebida como *passagem* ou *transição* de um *antes* para um *depois*.

¹² Schiller trata desse tema, ao comparar a beleza com a força interior da natureza criadora: “Não é, portanto, mera licença poética, mas também um acerto filosófico, chamarmos a beleza nossa segunda criadora. Pois embora apenas torne possível a humanidade, deixando a nossa vontade livre [para] o quanto queremos realizá-la, a beleza tem em comum com nossa criadora original, a natureza, o fato de que não nos concede nada mais senão nossa capacidade para a humanidade, deixando o uso da mesma depender da determinação de nossa própria vontade” (SCHILLER, 1963, p. 111).

¹³ Cf. VAZ, 2002, p. 1-30.

1. O ideal de *perfectibilidade* e a afirmação da vida cotidiana

Recusando-se a tomar de outra época seus critérios de orientação, a modernidade vê-se referida a si mesma. A dinâmica do “afirmar-se a si” a partir de “si mesma” é a tentativa da modernidade de conquistar seu próprio conceito. Em outras palavras, por caracterizar-se por uma estrutura de auto-relação, a modernidade adquire seu fundamento justamente como “crítica de si”, isto é, como crítica da modernidade¹⁴. Essa estrutura pode ser apreendida enquanto tal na figura emblemática da *consciência de si absoluta* em Kant. Como sublinha Jürgen Habermas (2000), Kant toma essa abordagem da filosofia da reflexão e a torna a base de suas três “Críticas”. Com essa estrutura da auto-relação do sujeito cognoscente que se dobra sobre si mesmo enquanto objeto, ele faz da razão o supremo tribunal ante o qual deve se justificar tudo aquilo que, em princípio, reivindica validade. Desde Kant, o conceito iluminista de crítica é fundamentado nesse *gestus* auto-reflexivo. Não seria precipitado afirmar que tal *gestus*, ancorado no princípio kantiano do “dever para consigo mesmo”, designa a maneira humana – em contraposição àquela *formação natural*, que se refere à aparência externa (formação dos membros, uma figura bem formada) e, sobretudo, à configuração produzida pela natureza – de *aperfeiçoar* suas aptidões e faculdades¹⁵. Relaciona-se, por consequência, com a interioridade e a autonomia do sujeito em direção ao sentido de *perfectibilidade* humana, alcançado apenas quando a formação passa a ser compreendida como elevação à universalidade. Afinal, como quer Hegel, quem se entrega à particularidade é inculto, isto é, a natureza formal da *formação* exige um sacrifício do que é particular em favor do que é universal.

Desse modo, o *cultivo de si* integra estreitamente o conceito de formação (*Bildung*) moderno. Um ato solitário e inusitado, realizado por uma *consciência* em expansão, eis aqui a imagem iluminista emblemática da *Bildung*. Ela se torna visível na modernidade com a afirmação histórica do indivíduo. A *Bildung*, que significa auto-formação e aperfeiçoamento individual¹⁶, representaria a maneira peculiarmente alemã de assimilação cultural da herança individualista ocidental – entendendo esse legado individualista como a possibilidade de crítica reflexiva. A ênfase no auto-cultivo pessoal é responsável pelo ideal de liberdade política: o cultivo da mente é o que faz o homem livre, sendo a fonte da real liberdade. A

¹⁴ Cf. HABERMAS, 2000, p. 28.

¹⁵ Cf. GADAMER, 1997, p. 45.

¹⁶ O sujeito constitui-se como tal ao “formar-se a si mesmo”; a ênfase nesse *gestus* era central mesmo para Von Humboldt, na virada do século XIX, quando tentou realizar o conceito de *Bildung* na reforma da educação superior que implantou na Universidade de Berlim.

tradição germânica assimila esse raciocínio ao extremo: o nível de emancipação individual subordina todos os outros, as convicções são privilegiadas em detrimento da política. Nesse sentido, para autores como Louis Dumond, Norbert Elias ou W. H. Bruford, a *Bildung* pode significar a tradução laica da enorme influência da reforma luterana protestante, na Alemanha¹⁷. O Luteranismo, através de sua noção de privatização da fé, ao privilegiar a vida interior e subjetiva, contrapõe-se à vida social e política, já que a relação com a divindade passa a ser direta, prescindindo da mediação de outros homens e da instituição que cuidava dessa mediação, a Igreja.

De acordo com Charles Taylor (1997), sob o ponto de vista social, todo o desenvolvimento moderno da “afirmação da vida cotidiana” foi anunciado e iniciado com a espiritualidade dos reformadores. Com a expressão “vida cotidiana”, Taylor alude aos aspectos da vida humana referentes à produção e reprodução, isto é, ao trabalho, à fabricação das coisas necessárias à vida e à nossa existência como seres sexuais, incluindo o casamento e a família. Podemos compreender o alcance dessa designação, se retornarmos a Aristóteles e compreendermos que, para o filósofo, o exercício dessas atividades deveria ser distinguido da busca do “bem viver”, pelo fato de esta última estar relacionada com a deliberação a respeito da excelência moral, com a contemplação teórica e com participação dos homens, na política, como cidadãos¹⁸. Para Aristóteles, o fim da associação política (*polis*) era “a vida e o bem viver” (*zen kai euzen*), de sorte que o primeiro dos termos abrange aquele leque de coisas associadas com o trabalho e o exercício daquelas atividades necessárias para manter e renovar a vida, sendo, evidentemente, necessárias ao “bem viver”, mas desempenhando um papel infra-estrutural em relação a eles. Nesse sentido, não se pode buscar o “bem” sem buscar a vida, diz Aristóteles, mas uma existência dedicada apenas a este último objetivo não é inteiramente humana, já que os escravos e os animais empenham-se exclusivamente pela vida. Assim, segundo Aristóteles, uma mera associação de famílias com objetivos econômicos e defensivos não pode ser considerada uma verdadeira *polis*. Diante disso, Taylor considera que a modernidade transfere o lócus do “bem viver”, de um conjunto especial de atividades para dentro da própria “vida”, de maneira que “a vida humana plena agora é definida em termos de trabalho e produção, de um lado, e casamento e vida familiar, de outro” (TAYLOR, 1997, p. 276). Sob o impacto da revolução científica, o ideal de apreensão da ordem do cosmos por meio da *theoría* passou a ser visto como inútil, por não ter produzido nenhuma tecnologia aplicável capaz de melhorar a vida cotidiana. Francis Bacon insistia nessa questão: favorecer

¹⁷ Sobre este tema, consultar SOUZA, 1997, p. 1.

¹⁸ Cf. ARISTÓTELES, 1985 (Livro I).

a condição humana é a meta, a ciência não é mais uma atividade superior à qual a vida cotidiana deve submeter-se.

Nessa perspectiva, um novo modelo de civilidade surge no século XVIII com um modelo baseado na vida do comércio e na aquisição de riquezas, constituindo a afirmação da vida cotidiana. Como argumenta Taylor, em contraste com a ética aristotélica, a modernidade apresenta uma visão alternativa completamente articulada da ordem social: o comércio e a força construtiva e civilizadora, associando as pessoas em paz e promovendo os ideais de igualdade, de senso de direito universal e sua ética do trabalho¹⁹. Ora, para Taylor, se quisermos compreender bem esse novo modelo de vida, temos de voltar a um ponto de origem teológico: “a afirmação da vida cotidiana origina-se na espiritualidade judeu-cristã, e o impulso particular que recebe na era moderna vêm sobretudo da Reforma” (TAYLOR, 1997, p. 279). Um dos principais pontos comuns entre os reformadores foi sua recusa de mediação e, quando a salvação mediada deixa de ser possível, o envolvimento pessoal do fiel adquire importância fundamental. Assim, a salvação pela fé reflete o novo sentido da importância crucial do envolvimento pessoal: “a pessoa já não pertencia ao círculo dos eleitos, ao povo de Deus, por sua ligação a uma ordem mais abrangente que sustentava a vida sacramental, mas por sua adesão pessoal irrestrita” (TAYLOR, 1997, p. 281).

O que está em jogo aqui é a transformação do próprio conceito de sujeito. Novidade absoluta da *episteme* moderna, o homem aparece na dupla posição de objeto de conhecimento e de sujeito que conhece. Esse raciocínio leva-nos às considerações de Giorgio Agamben acerca da não separação, na modernidade, de experiência e ciência. Como nos lembra esse autor, “a ciência pôde unificar em um novo *ego* ciência e experiência, que até então se referiam a dois sujeitos distintos” (AGAMBEN, 2005, p. 29). A ciência moderna nasce de uma desconfiança sem precedentes em relação à experiência em sentido tradicional – aquela chamada por Benjamin de *Erfahrung*, a qual se traduz em máximas e provérbios, e pode ser compreendida como o solo onde nasce uma verdadeira *formação*, válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade –, definida como “selva” e “labirinto”, essa experiência é incompatível com o ideal de certeza almejado pela ciência moderna. Como observa Agamben, pela primeira vez, na história do pensamento ocidental, “a ciência moderna abole a separação de experiência e ciência e faz da experiência o lugar – o método, isto é, o

¹⁹ Como lembra Taylor, “essa ética ‘burguesa’ tem óbvias conseqüências niveladoras, e ninguém pode fechar os olhos para o papel tremendamente importante que teve na constituição da sociedade liberal moderna. [...] a afirmação da vida cotidiana é outra característica básica da identidade moderna e não apenas em sua forma ‘burguesa’: as principais correntes do pensamento revolucionário também exaltaram o homem como produtor, um ser que encontra sua mais elevada dignidade no trabalho e na transformação da natureza serviço da vida” (TAYLOR, 1997, p. 278).

caminho – do conhecimento” (AGAMBEN, 2005, p. 27). Desse modo, enquanto a *episteme* clássica pensa o limite e a finitude como experiências que separam o “sujeito da experiência” (o senso comum, presente em cada indivíduo) do “sujeito da ciência” (o *nous* ou intelecto agente, único e separado da experiência, impassível e divino), a modernidade faz coincidir experiência e conhecimento a um único sujeito, o *ego cogito* cartesiano, a consciência, transformando a experiência tradicional em um “processo infinito do conhecimento”²⁰. O desejo e a sede de saber não se voltam apenas para o mundo, o conhecimento se embriaga com uma outra questão: a de sua própria natureza e de seu próprio poder. Nas palavras de Agamben,

A transformação de seu sujeito não deixa imutável a experiência tradicional. Enquanto seu fim era o de conduzir o homem à maturidade, ou seja, a uma antecipação da morte como idéia de uma totalidade consumada da experiência, ela era de fato algo de essencialmente finito, e logo, que se podia ter e não somente fazer. Mas uma vez referida ao sujeito da ciência, que não pode atingir a maturidade, mas apenas crescer os próprios conhecimentos, a experiência tornar-se-á, ao contrário, algo essencialmente infinito, um conceito ‘assintótico’, como dirá Kant, ou seja, algo que pode somente fazer e jamais ter: nada mais precisamente, do que o processo infinito do conhecimento. (AGAMBEN, 2005, p. 33.)

Assim, a potência da razão, na modernidade, não está em romper os limites do mundo da experiência com o objetivo de encontrar uma saída para o domínio da transcendência, mas em ensinar-nos a percorrer esse domínio empírico com toda a segurança e a habitá-lo comodamente. A razão deixa de ser a região das verdades eternas, quer dizer, ela deixa de ser a soma de “idéias inatas” anteriores a toda experiência. Como enfatiza Ernst Cassirer²¹, a razão, no século XVIII, é compreendida não como a idéia de um ser, mas como a de um *fazer*.

A função essencial da razão consiste em ligar e desligar. A razão desliga o espírito de todos os fatos simples, de todos os dados simples, de todas as crenças baseadas no testemunho da revelação, da tradição, da autoridade; só descansa depois que desmontou, peça por peça, até seus últimos elementos e seus últimos motivos, a crença e a verdade ‘pré-fabricada’. Mas após essa tarefa dissolvente, impõe-se de novo uma tarefa construtiva; deverá construir um novo edifício, uma verdadeira totalidade. Mas ao criar ela própria essa totalidade, ao levar as partes a constituírem o todo, segundo a regra que ela própria promulgou, a razão assegura-se de um perfeito conhecimento da estrutura do edifício assim erigido. (CASSIRER, 1997, p. 33).

Habitar o mundo com segurança e comodidade só é possível, porque a razão compreende a sua estrutura e pode reproduzir sua construção na totalidade, no encadeamento de seus elementos constitutivos. Ora, esse movimento da razão é capaz, então, de

²⁰ Cf. AGAMBEN, 2005, p. 29.

²¹ Cf. CASSIRER, 1997, p. 33.

proporcionar ao homem a ousadia de assumir o leme e guiar a história para metas bem definidas.

Diante desse quadro, podemos dizer que a *Bildung*, ao efetuar-se como “auto-desenvolvimento”, liberta o homem moderno dos grilhões do “mundo divino” e do “direito natural”. O mundo divino torna-se reflexivo, transforma-se em algo posto por nós, e o direito histórico é fundado no solo presente da vontade do homem, realçando o princípio da liberdade da vontade como o fundamento substancial do Estado. A relação entre o conceito de individualismo e a concepção de ação política ilustra esse modelo persistente da *Bildung*. De acordo com Fritz Ringer (2000), é o conceito de empatia que está no centro do *princípio de individualidade*, ajudando a moldar a tradição histórica alemã em direção ao conceito moderno de *Bildung*. O indivíduo autodidata, sempre descrito pela *Bildung* como absolutamente único, imbuído de um potencial distintivo para a realização pessoal, tem diante de si a tarefa de “reviver”, isto é, reproduzir as experiências e valores corporificados nos textos eruditos que é obrigado a ler e estudar, se quiser projetar-se rumo ao ideal de formação. Esse *princípio de empatia* é, assim, a pedra de toque do conceito alemão de formação²², é nele que o *historicismo* tem seu suporte garantido. Os problemas que surgem daí são inevitáveis: as idéias de gênio e dom são legitimadas pelo discurso formador.

O que se pode chamar de *princípio de empatia* [...] postulava, por exemplo, que os historiadores ‘se colocassem no lugar’ dos agentes históricos que procuravam compreender [...] O historiador bem-sucedido torna-se um gênio; seus poderes um dom misterioso. (RINGER, 2000, p. 21).

Não seria equivocado afirmar que a formação de um “indivíduo incomparável” é o propósito da *Bildung*; tal postura tem como consequência algo peculiar: Estado e sociedade não são criações do ser humano via contrato ou racionalidade utilitária, porém brotam de forças espirituais “suprapessoais”, oriundas de indivíduos mais criativos e destacados²³.

²² Sobre a relação entre as culturas francesa e alemã, no que se refere ao conceito de *Bildung*, consultar ELIAS, 1994, p. 34.

²³ Cf. RINGER, 2000, p. 21. Conferir também ELIAS, 1994, p. 34. Segundo Elias, na tradição francesa essa característica é transfigurada pela concepção de ação política. A tradição francesa procurava dar ênfase à socialização da geração mais jovem em direção à ação política, ao invés de conceber um “indivíduo incomparável”. Comércio, indústria, enfim, a ordem econômica é o alicerce para a auto-imagem da *civilização* francesa. A formação, portanto, é vista como meta política. Sob esse aspecto, Norbert Elias é enfático em afirmar que, em meados do século XVIII, a *intelligentsia* alemã nenhuma influência exercia sobre os fatos políticos. “De suas fileiras saíram”, considera Elias, “os homens por conta dos quais a Alemanha foi chamada de terra de poetas e pensadores” (ELIAS, 1994, p. 34). A burguesia alemã, em consequência, foi excluída de toda e qualquer atividade política, na melhor das hipóteses podiam ler e escrever. Assim é que a vida interior, a profundidade de sentimentos, a absorção em livros, o desenvolvimento da personalidade, em uma palavra, a erudição, tornaram-se sinônimos do ideal de formação moderno.

Desse quadro desdobra-se uma questão essencial ao conceito de formação moderno: a formação está ligada, sempre, indiscutivelmente, ao problema da condição social²⁴. Nada a caracteriza melhor do que a postura da classe média: as portas de baixo fechadas, as que ficam acima abertas. Isto é, a classe média nasce aprisionada de uma maneira peculiar: “não podia pensar em derrubar as paredes que bloqueavam a ascensão por medo de que as que a separavam dos estratos mais baixos pudessem ceder ao ataque” (ELIAS, 1994, p. 37). Assim, todo movimento moderno de formação visa a um *telos* inevitável: a ascensão social. Todavia, uma ascensão social bem delimitada: trata-se do ideário burguês de emancipação, ou seja, de sua recusa em fomentar a emancipação das classes subalternas.

2. Progressão e retorno – um percurso incompleto

Em Goethe, encontramos um aprofundamento da temática da auto-formação e um deslocamento da ênfase na combinação entre introspecção e imaturidade política para a esfera pedagógica. Designativa de um processo, a formação de *Wilhelm Meister* tem um caráter prático e dinâmico, remetendo-a às dimensões do trabalho e da viagem. Segundo Berman (1984), como paradigma do processo de formação do homem moderno²⁵, a formação da personagem de Goethe inscreve-se no círculo concreto dos deveres e tarefas, esforçando-se nos limites de uma atividade determinada – e, assim, é levado a descobrir-se em meio aos diversos encargos e provas da vida material e social. Se esse círculo é, por um lado, limitador, por outro, essa auto-responsabilização tem efeito universalizante: “uma vez ‘apropriada’, a ocupação não é mais limite para o indivíduo. Nas palavras de Goethe, ‘na única coisa que ele faz bem’, o homem ‘vive o símbolo de tudo o que é bem feito’”²⁶. Nesse sentido, Berman salienta o caráter essencialmente “prático” da *Bildung*, ao destacar o quanto o pensamento de Goethe e de também de Hegel anunciam a moderna “cultura do trabalho”.

“O trabalho forma” – esse emblema famoso da filosofia hegeliana da *Fenomenologia do Espírito* é a síntese da dialética da formação, na modernidade do derradeiro crepúsculo do século XIX. Em um breve parêntesis, limitamo-nos apenas a observar que, para Hegel, o homem é concebido pela ruptura com o imediato e o natural, o que lhe é exigido através do lado espiritual e racional de sua natureza. Em outras palavras, o homem não é por natureza o que deve ser, razão pela qual tem necessidade de formação. Contudo, isso não significa que a

²⁴ Cf. ELIAS, 1994, p. 36-37.

²⁵ Segundo Moretti, esse romance marca o nascimento do *Bildungsroman*, e, é claro, do século de ouro da narrativa ocidental. Cf. MORETTI, 1987, p. 3.

²⁶ *Apud* BERMAN, 1984, p. 145.

elevação à universalidade contraponha um comportamento teórico em relação a um prático. É da essência universal da razão tornar-se um ser espiritual. O que Hegel quer dizer com isso é que, acima do imediatismo de sua existência, a consciência que trabalha se eleva rumo à universalidade – ou, como Hegel se expressa, o homem, “ao formar a coisa, forma-se a si mesmo”. Segundo a leitura de Gadamer sobre a *Fenomenologia do Espírito*, é certo dizer que, para Hegel,

enquanto o homem está adquirindo um ‘poder’ (*Können*), uma habilidade, ganha ele, através disso, uma consciência de senso próprio. O que pareceu ser-lhe negado [...] no servir, na medida em que ele se submeteu totalmente a um sentido que lhe era estranho, volta-se em seu proveito, na medida em que ele é uma consciência laboriosa. Como tal encontra ele em si mesmo um sentido próprio, sendo perfeitamente correto dizer do trabalho: ele forma. (GADAMER, 1997, p. 52).

Continuando a exemplificar parcialmente, seria o caso de recapitular, com Gadamer, que o senso próprio da consciência laboriosa contém todos os momentos daquilo que perfaz uma formação prática²⁷. Nesse caminho, toda aquisição de formação conduz inevitavelmente ao desenvolvimento de interesses teóricos. Cada indivíduo, em particular, que se eleva de seu ser natural a um ser espiritual encontra no idioma, nas instituições de seu povo, enfim, uma substância já existente, que, como aprender a falar, ele terá de fazer seu. Desse modo, para Hegel, a cultura ou formação (*Bildung*) é concebida como desenvolvimento e progresso da consciência para o saber. E esse é o tema central da *Fenomenologia do Espírito*, de sorte que essa obra foi muitas vezes apontada como um *Bildungsroman* abstrato, como observa Lima Vaz (1973). Ao tempo de Hegel, os “romances de cultura” não eram apenas histórias da formação dos pensamentos, mas também histórias do aprendizado da vida, gênero que se elevava à altura de um *Émile* de Rousseau e de um *Wilhelm Meister* de Goethe. A *Fenomenologia*, assim, foi freqüentemente indicada como um romance sem personagens ou com uma única personagem sem nome, que é a anônima consciência. Por isso, podemos dizer que, se a intenção de Hegel, nesse escrito, é pedagógica, não se trata de um itinerário pedagógico que conduz progressivamente a uma “forma de vida”, mas sim à ciência ou ao saber²⁸.

Retornemos a Bermam e retomemos nosso percurso em Goethe. De acordo com esse autor, a *Bildung* no Goethe de *Wilhelm Meister* pode também ser caracterizada como uma viagem. “Reise, cuja essência é lançar o ‘mesmo’ num movimento que o torna ‘outro’” (BERMAN, 1984, p. 194). Nessa perspectiva, a *Bildung* é a experiência da alteridade: da estranheza do mundo e também da estranheza do mesmo para si próprio, “daí suas polaridades

²⁷ Cf. GADAMER, 1997, p. 52-53.

²⁸ Cf. VAZ, 1973, p. 25.

definidoras, em Goethe e nos românticos de Iena: cotidiano e maravilhoso, próximo e longínquo, presente e passado, conhecido e desconhecido, finito e infinito” (BERMAN, 1984, 148-149). Por consequência, porque viaja pelo mundo, a formação de *Wilhelm Meister* não progride mais, como acontecia com os filhos dos homens das comunidades tradicionais, tendo como único modelo a vida dos pais. Há, ao contrário, uma descontinuidade entre as sucessivas gerações, pois, com o advento do século dezenove e com a nova força imposta pelo capitalismo, o sentido de individualidade e, por conseguinte, de interioridade – presentes na idéias de *cultivo de si* – é desviado em direção à exploração do espaço social, isto é, em direção àquilo que Franco Moretti chama de *mobilidade*²⁹.

Já no caso de Meister a ‘aprendizagem’ não é mais o lento e previsível progresso em direção ao trabalho dos pais, mas uma certa exploração do espaço social que no século XIX – através de viagens e aventuras, vagando e se perdendo, “‘*Bohême*’ and ‘*parvenir*’” – é sublinhado inúmeras vezes (Tradução nossa)³⁰.

Com efeito, conforme Lima Vaz (2002), o maior desafio do homem moderno é estar envolvido numa exigente e imperiosa relação com a “invenção do social”. O social mostra-se como lugar de realização efetiva do postulado fundamental da autonomia, sobre o qual repousa a concepção moderna de indivíduo. Nesse sentido, Vaz descreve: “nunca como no espaço da modernidade o ser humano é permanentemente intimado a tornar-se *outro* a partir da sua própria *identidade* penosamente conquistada, a arrancar-se de si mesmo, a alienar-se, em suma, a tornar-se *social*” (VAZ, 2002, p. 16)³¹.

²⁹ Sobre a relação entre as noções de interioridade e mobilidade, consultar MORETTI, 1987, p. 4-5.

³⁰ “Already in Meister’s case, ‘apprenticeship’ is no longer the slow and predictable progress toward one’s father’s work, but rather an certain exploration of the social space, which the nineteenth century – through travel and adventure, wandering and getting lost, ‘*Bohême*’ and ‘*parvenir*’ – will underline countless times” (MORETTI, 1987, p. 4).

³¹ O tema “formar-se a si mesmo” pode ser pensado também ao lado do princípio do “cuidado de si”. Nesse sentido, remetemos o leitor à distinção que Foucault estabelece entre as concepções *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) e a *epiméleia heautoû* (cuidado de si). A partir dessa distinção, acreditamos ter um ponto de reflexão instigante para pensarmos o *cultivo de si* e sua relação com o social e coletivo. Como salienta Michel Foucault, o conceito de *cultivo de si* soa aos nossos ouvidos modernos como a expressão melancólica e triste de uma volta do indivíduo sobre si, incapaz de sustentar por ele próprio uma moral coletiva, não lhe restando alternativa senão ocupar-se consigo. Assim, Foucault destaca que a modernidade encara o preceito do *cuidado de si* de um modo negativo, como uma espécie de egoísmo e dandismo moral, ao contrário de seu significado em todo o pensamento antigo – seja com Sócrates, seja com Gregório de Nícia –, o qual o encarava de um modo positivo, fundamentado numa moral baseada na perspectiva do “sentir prazer consigo mesmo”. Para Foucault, essa moral foi requalificada no contexto moderno de uma “ética geral do não-egoísmo, seja sob a forma cristã de uma obrigação de renunciar a si, seja sob a forma ‘moderna’ de uma obrigação para com os outros – quer o outro, quer a coletividade, quer a classe” (FOUCAULT, 2004, p. 17). O lugar ocupado pelo princípio do “cuidado de si”, na cultura antiga, foi aos poucos apagado e, através do que Foucault chamou de “momento cartesiano”, o pensamento moderno requalificou o “conhece-te a ti mesmo” socrático em direção ao acesso desse conhecimento de si à verdade. Nesse movimento, a verdade é dada ao sujeito por um simples ato de conhecimento. Disso resulta que o ser do sujeito não é posto em questão, o que, ao contrário, ocorre no princípio do “cuidado de si”, para o qual, no acesso à verdade, há algo que completa e transfigura o ser mesmo do sujeito.

A *mobilidade* caracteriza o dinamismo próprio da modernidade. Instabilidade, inquietação, impaciência, insatisfação são alguns dos componentes que fazem desse princípio a imagem precisa daquilo que se quer *moderno*. Nossa cultura escolheu seu primeiro herói: Hamlet. O enigmático personagem-símbolo da modernidade tem apenas trinta anos; quando Goethe escreve *Wilhelm Meister*, portanto, o que está necessariamente por trás tanto da definição desse “herói” como do outro não é outra coisa senão a idéia de *juventude*. Ainda segundo Moretti:

Aquiles, Heitor, Ulisses: o herói da épica clássica é um homem maduro e adulto. Aeneas, carregando um pai já muito velho, e um filho ainda muito jovem, é a perfeita incorporação de uma relevância simbólica da meia etapa da vida. Este paradigma durará um longo tempo (“*Nel mezzo del cammino di nostra vita...*”), mas com o primeiro herói enigmático dos tempos modernos, isto se desfaz. De acordo com o texto, Hamlet tem trinta anos, longe de ser considerado jovem pelos parâmetros do renascimento. Mas nossa cultura ao escolher Hamlet como o primeiro herói simbólico “esqueceu-se” de sua idade [...] (Tradução nossa)³².

Envolta no dinamismo próprio da modernidade, a juventude torna-se para nossa cultura a idade que carrega em si o “sentido da vida” – não nos esqueçamos de que ela é o primeiro presente que Mefistófeles oferece a Fausto. Como não poderia deixar de ser, pois a história ocidental mergulhou no tão desejado “mundo novo”, no entanto sem possuir uma cultura da modernidade. Assim, ao considerar a juventude como sendo sua essência – e, por conseguinte, essência também do conceito de formação –, a modernidade tem diante de si o desafio de encontrar um sentido não tanto para o conceito de *juventude* em si, porém para o próprio conceito de modernidade. A modernidade, como um encantador e arriscado processo de formação, repleto de lúdicas expectativas e, ao mesmo tempo, de ilusões perdidas, não pode encontrar seu sentido na experiência do passado, considerada um inútil peso morto, nem tampouco pode se sentir representada pela maturidade e sua inevitável “aceitação dos limites”.

Portanto, esse “momento cartesiano”, segundo Foucault, atuou desqualificando o “cuidado de si” e requalificando o “conhece-te a ti mesmo” que, a partir de agora, concebe o conhecimento como um caminho indefinido, abrindo-se simplesmente para a dimensão indefinida do progresso, cujo fim não se conhece e cujo benefício a história conhecerá apenas sob forma de acúmulos institucionalizados de conhecimento. Ou seja, há um movimento que sobrecarrega o ato do conhecimento, sem que mais nada seja solicitado ao sujeito. Ao contrário, o homem, pela primeira vez, deixa de ser sujeito para tornar-se objeto de saber. Cf. FOUCAULT, 2004, p. 2-24.

³² “Achilles, Hector, Ulysses: the hero of de classical epic is a mature man, an adult. Aeneas, carrying away a father by now too old, and a son still too young, is the perfect embodiment of a symbolic relevance of the ‘middle’ stage of the life. This paradigm will last a long time (*Nel mezzo del cammino di nostra vita...*), but with the first enigmatic hero of de modern times, it falls apart. According to the text, Hamlet is thirty years old: far from young by Renaissance standards. But our culture, in choosing Hamlet as its first symbolic hero, has ‘forgotten’ his age [...]” (MORETTI, 1987, p. 3).

Nesse sentido, a idéia de maturidade é incompatível com a “modernidade”. Nas palavras de Moretti, “a sociedade ocidental moderna inventou a juventude, espalhando-se nela mesma, escolhendo-a como seu maior valor emblemático – e por este motivo a cada vez mais tem uma noção menos clara do que seja a maturidade” (Tradução nossa)³³. Eis aqui o problema: a formação só pode ser compreendida como tal, se ela puder ser concluída, e esse processo deve necessariamente perfazer a seguinte trajetória: a juventude deve passar à maturidade. Esse processo de transmutação é inerente ao conceito de formação, quer dizer, o que é da ordem da mobilidade deve transformar-se em algo fixo, imóvel, concluído. Na verdade, depois de percorrermos caminhos excêntricos e desconhecidos pelo mundo afora, devemos *retornar*: nosso verdadeiro lugar é aquele ao qual voltamos e não aquele do qual nunca saímos³⁴. Assim, o movimento natural da *Bildung* pode ser definido ao mesmo tempo como progressão e retorno. Ora, parece então, à primeira vista ao menos, que a idéia de formação é incompatível com seu berço e morada, a modernidade. Como isso é possível?

De fato, a moderna sociedade burguesa padece de alguns dilemas, como indivíduo e socialização, juventude e maturidade, identidade e mudança, segurança e metamorfose, que uma vez eliminados, apagam a própria possibilidade de pensarmos o conceito de formação e, com ele, é claro, de modernidade. O mundo moderno clama pela coexistência desses contrários, de sorte que seria melhor dizer que, ao invés de padecer deles, a sociedade moderna tem aí seu núcleo de vida, ou seja, a contradição e a ambigüidade podem ser vistas como a primeira lição a ser apreendida pela modernidade, na medida em que ela faz da contradição um instrumento de sua própria sobrevivência. Ao constituir-se como motor do conceito moderno de formação, a contradição revela a tensão entre duas dimensões da vida moderna. Como salienta Bruno Pucci³⁵:

A cultura (*Bildung*), na tradição germânica, ao mesmo tempo que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais e artísticas) traz em si a exigência de formar seres humanos que, por sua vez, são consumidores/ criadores de cultura. A dialética produto/processo constitui sua historicidade, pelo menos em seus primórdios. (PUCCI, 1997, p. 90).

³³ “Modern Western society has ‘invented’ youth, mirrored itself in it, chosen it as its most emblematic value – and for this very reason has become less and less able to form a clear notion of ‘maturity’” (MORETTI, 1987, p. 27).

³⁴ Cf. BERMAN, 1984, p. 148.

³⁵ A partir do texto de Adorno, *Teoria da Semicultura*, Pucci ressalta, nesse artigo de 1997, intitulado *A Teoria da Semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação*, alguns elementos para uma proposta educacional contemporânea.

Ora, diante disso, seria certo dizer que o ideal de formação é antagônico à própria constituição do mundo. Franco Moretti faz decisivas considerações a esse respeito, ao relacionar capitalismo e *Bildung*; parece-nos oportuno citá-lo longamente:

[...] a racionalidade capitalista não pode gerar formação. A natureza puramente quantitativa do capital, e a competição a qual se sujeita, pode ser uma fortuna desde que continue crescendo. Ele deve crescer, mudar de forma, e nunca parar: como Adam Smith observou em *A riqueza das nações*, o comerciante é um cidadão de nenhum país em particular. Certamente este é ponto específico: a jornada do comerciante nunca pode ser concluída naqueles lugares ideais [...] onde tudo é bem estar, transparente e definido. Ele nunca conhecerá a felicidade tranqüila de pertencer a um lugar fixo (Tradução nossa)³⁶.

Na verdade, não se trata de antagonismos, porém, como vimos, de paradoxos e dilemas. Todo o problema surge quando um dos pólos da contradição sobressai, em detrimento do outro. Quando unidimensionalmente o momento da adaptação – ou a da autonomia – se absolutiza, dá sinal de que a formação já não é mais possível³⁷.

³⁶“[...] capitalism rationality cannot generate *Bildung*. Capital due to its purely quantitative nature, and the competition it is subject to, can be a fortune only in so far as it *keeps growing*. It must grow, and change form, and never stop: as Adam Smith observed in *The Wealth of nations*, the merchant is a citizen of no country in particular. Quite true, this is precisely the point: the merchant’s journey can never come to a conclusion in those ideal places [...] where everything is ‘well-being, transparency and concreteness’. He will never know the quite happiness of ‘belonging to a fixed place. (MORETTI, 1987, p. 26).

³⁷ Cf. PUCCI, 1997, p. 91.

CAPÍTULO II

Educação e Formação Cultural (*Bildung*): confluências e tensões

A tentativa de uma “genealogia” do conceito de formação cultural, desenvolvida acima, ao ressaltar alguns princípios constitutivos desse conceito, leva-nos a pensar qual sua relação com a educação na modernidade. Desse modo, após delimitar o alcance do projeto da formação e, assim, definir seu campo de atuação, o texto a seguir elabora uma primeira definição para o conceito moderno de educação. Demarcar as confluências e tensões desses dois projetos, formação e educação, mostrando até onde podemos chamar de formativo o intuito pedagógico da educação, é o objetivo deste capítulo. Essa discussão é direcionada para uma análise da concepção de tempo e de temporalidade implicada em ambos os conceitos. Entender que o descompasso entre os projetos da formação cultural e da educação modernas expressa o caráter paradoxal da própria modernidade significa reconhecer os limites de suas ambições.

Avançando um pouco na exposição deste tema, permitam-nos formular desde já uma definição elementar de nosso problema, neste texto: em que momento da história moderna o projeto da formação cultural coincide com o papel da educação na sociedade? Dito de outro modo, a escola pode, ou pôde em algum momento de sua história recente, incumbir-se da tarefa de “formar” o homem? A seção seguinte constitui uma tentativa de responder a essa pergunta.

1. Os dois edifícios

Antonio Candido, ao relatar sua vida escolar no curso primário brasileiro, lembra risonho a lição decorada pelos alunos e obstinadamente copiada pelo professor, no quadro negro: um poema de Valentim Magalhães, no qual um velho criminoso empedernido, olhando pelas grades de sua prisão, vê saírem as crianças de uma escola em frente e murmura, desolado: “Eu nunca soube ler”. O poema chamava-se “Os dois edifícios” (CANDIDO, 1980, pp. 83-7).

Dentro desse contexto, é fácil lembrar da adivinhação proposta por Michel Foucault, na V Conferência de *A verdade e as formas jurídicas* (2002): “Darei o regulamento sem dizer se é uma fábrica, uma prisão, um hospital psiquiátrico, um convento, uma escola, um quartel; é preciso adivinhar de que instituição se trata”³⁸. Assim como o exemplo de Antonio Candido, alguém poderia dizer que aquela *fábrica-prisão* relatada por Foucault desenha na verdade uma caricatura, ou algo que simplesmente faz rir.

Retomar a gênese dos sistemas educacionais nas sociedades ocidentais modernas, a partir do “outro edifício” significa pressupor de antemão o ponto em comum entre esses dois projetos: sua estrutura de “vigilância e controle” (FOUCAULT, 2002, p. 113). O desaparecimento de uma sociedade que vivia sob a forma de uma comunidade espiritual e religiosa, como a sociedade grega antiga, por exemplo, e o aparecimento de uma sociedade

³⁸ “Era uma instituição onde havia 400 pessoas que não eram casadas e que deveriam levantar-se todas as manhãs às cinco horas; às cinco e cinquenta deveriam ter terminado de fazer a *toilette*, a cama e ter tomado café; às seis horas começava o trabalho obrigatório, que terminava às oito e quinze da noite, com uma hora de intervalo para o almoço; as oito e quinze, jantar, oração coletiva; o recolhimento aos dormitórios era às nove horas em ponto. O domingo era um dia especial, o artigo cinco dessa instituição dizia: ‘Queremos guardar o espírito que o domingo deve ter, isto é, dedicá-lo ao cumprimento do dever religioso e ao repouso. Entretanto, como o tédio não demoraria a tornar o domingo mais cansativo do que os outros dias da semana, deverão ser feitos exercícios diferentes, de modo a passar este dia cristã e alegremente’; de manhã, exercícios religiosos, em seguida, exercícios de leitura e de escrita e finalmente recreação às últimas horas da manhã; à tarde, catecismo, às vésperas, e passeio depois das quatro horas, se não fizesse frio. Caso fizesse frio, leitura em comum. Os exercícios religiosos e a missa não eram assistidos na igreja próxima, porque isso permitiria aos pensionistas desse estabelecimento terem contato com o mundo exterior [...] os serviços religiosos tinham lugar em uma capela construída no interior do estabelecimento [...] os fiéis de fora não eram sequer admitidos. Os pensionistas só podiam sair do estabelecimento durante os passeios de domingo, mas sempre sob vigilância do pessoal religioso. Este pessoal vigiava os passeios, os dormitórios e assegurava a vigilância e a exploração das oficinas. O pessoal religioso garantia, portanto, não só o controle do trabalho e da moralidade, mas também o controle econômico. Estes pensionistas não recebiam salário [...], mas um prêmio que somente lhes era dado no momento em que saíam [...] O silêncio lhes era imposto sob pena de expulsão. De modo geral, os dois princípios de organização, segundo o regulamento, eram: os pensionistas nunca deveriam estar sozinhos no dormitório, no refeitório, na oficina, ou no pátio, e deveria ser evitada qualquer mistura com o mundo exterior, devendo reinar no estabelecimento um único princípio. Que instituição era esta? No fundo a questão não tem importância, pois poderia ser indiferentemente qualquer uma: uma instituição para homens ou para mulheres, para jovens ou para adultos, uma prisão, um internato, uma escola ou uma casa de proteção. Não é um hospital, pois fala-se muito em trabalho. Também não é um quartel, pois se trabalha. Poderia ser um hospital psiquiátrico, ou mesmo uma casa de tolerância. Na verdade, era simplesmente uma fábrica. Uma fábrica de mulheres que existia na região do Ródano e que comportava quatrocentas operárias” (FOUCAULT, 2002, p. 108-109).

estatal, em que todos estão submetidos a uma única lei e a um único mando, faz da cultura moderna uma cultura individualista e integrada.

Não é preciso efetuar um longo percurso pela história da educação para saber que a origem do sistema educacional, que consideramos hoje como tradicional, coincide com construção dos Estados nacionais e, conseqüentemente, com as exigências econômicas de consolidação do capitalismo. Para se adaptar às necessidades do “século da razão”, os esforços das autoridades aristocráticas culminaram numa fórmula imperativa: a educação é um processo de socialização com o objetivo de consolidar a construção da nação³⁹. A nação é uma construção social e, como tal, ela pode e deve ser ensinada e aprendida. Cada cidadão deve receber na escola o tipo de “formação” mais adequado para fortalecer os interesses do Estado-Nação⁴⁰. Tornar-se útil e dar os melhores rendimentos possíveis para o sistema econômico e para o bem-estar social implicava a adesão à nação acima de qualquer outro vínculo, seja religioso, cultural ou étnico. Acentuavam-se, portanto, os aspectos pragmáticos da educação⁴¹.

De inspiração fundamentalmente pedagógica, compreendendo a si mesma como o principal meio, “se não o único” (PRADO, 1985, p. 100), da educação da humanidade, a Filosofia das Luzes concebe a escola como o principal instrumento de instauração da “boa” sociedade. A migração semântica do sentido interior, psíquico e espiritual da *Bildung* para o sentido de construção de uma ordem exterior, acarretava a interiorização de determinadas normas sociais, mediante a adesão a determinadas “entidades” socialmente construídas. Nesse sentido, a escola passa a ser, ao lado de tantas outras “entidades” (família, prisão, indústria, hospital), uma *instituição* encarregada de difundir as normas de coesão social, ou seja, “a aceitação de regras destinadas a garantir a ordem pela adesão às normas dominantes” (TEDESCO, 2004, p. 27). Essa moral estatal encarregou-se de transformar o espaço coletivo em um espaço público, em outras palavras, em um espaço institucionalizado. O que opera aqui é um procedimento muito bem pensado e articulado: não é como membro de uma coletividade que o indivíduo é visto. Ao contrário, “é justamente por ser um indivíduo que ele se encontra colocado em uma instituição” (FOUCAULT, 2002, p. 113). É, como observa Michel Foucault, uma “rede de seqüestro”⁴² que se exerce sobre os indivíduos como uma

³⁹ Cf. TEDESCO, 2004, p. 26.

⁴⁰ Cf. BOLLE, 1997, p. 16.

⁴¹ Cf. *Ibidem*, p. 16.

⁴² “Pode-se, portanto, opor a reclusão do século XVIII, que exclui os indivíduos do círculo social, à reclusão que aparece no século XIX, que tem por função ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, re formação ou correção dos produtores. Trata-se, portanto, de uma inclusão por exclusão. Eis porque oporei a reclusão do seqüestro à reclusão do século XVIII, que tem por função essencial a exclusão dos marginais ou o reforço da

forma de poder fundamentado na exigência de tornar social – ou público – a singularidade e interioridade dos indivíduos. Para Foucault (2002, p. 113),

[...] nas instituições que se formam no século XIX não é de forma alguma na qualidade de membro de um grupo que o indivíduo é vigiado; ao contrário, é justamente por ser um indivíduo que ele se encontra colocado em uma instituição, sendo esta instituição que vai constituir o grupo que será vigiado. É enquanto indivíduo que se entra na escola, é enquanto indivíduo que se entra no hospital ou na prisão. A prisão, o hospital, a escola, a oficina não são formas de vigilância do próprio grupo. É a estrutura de vigilância que, chamando para si os indivíduos, tomando-os individualmente, integrando-os, vai constituí-los secundariamente enquanto grupo.

A relação mútua entre vida privada e mundo público – um par conceitual característico da sociedade moderna – anuncia o quiasma a ser enfrentado, quando nos propomos refletir sobre a constituição da sociedade moderna: a função do processo de institucionalização é integrar a sociedade em uma rede “pública”, que de modo algum pode ser tomada como uma coletividade em sentido genuíno. A perda das referências coletivas traduz-se na perda da própria dimensão daquilo que chamamos *senso comum*, aquela espécie de juízo em virtude do qual estamos adaptados a um único mundo comum a todos nós⁴³. O desaparecimento daquilo que Hannah Arendt (1988) designa por *senso comum*, nos dias atuais, faz com que, pouco a pouco, a história do *si* preencha o papel deixado vago pela história comum. Os ideais da formação cultural de autonomia e emancipação, ironicamente, são atingidos, porém às avessas: o individualismo atual integra o homem moderno numa rede de socialização tal que sua identidade é constituída à custa de sua própria singularidade. É a era da indústria cultural⁴⁴.

Embora o individualismo possa ser visto como um dos aspectos mais libertadores da modernidade, como o considera Paulo Sérgio Rouanet⁴⁵ e Lima Vaz⁴⁶, ele mantém uma

marginalidade, e o seqüestro do século XIX que tem por finalidade a inclusão e a normalização” (FOUCAULT, 2002, p. 114).

⁴³ Como observa Hannah Arendt, em seu ensaio *A crise na educação* (1988), “sempre que, em questões políticas, o *senso comum* fracassa, ou renuncia a tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele *senso comum* em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e qual a ajuda do qual nele nos movemos. O desaparecimento do *senso comum* nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual” (ARENDT, 1988, p. 227).

⁴⁴ Sobre o conceito de indústria cultural, consultar ADORNO; HORKHEIMER, 1985. Segundo os autores, a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista, como racionalidade da manipulação das massas. Assim, “a indústria cultural, o mais inflexível de todos os estilos, revela-se justamente como meta do liberalismo, ao qual se censura a falta de estilo [...] Quem resiste só pode sobreviver integrando-se” (1985, p. 123).

⁴⁵ Segundo Rouanet, “o iluminismo considera o aparecimento do indivíduo uma ocorrência epocal na história da humanidade. É um dos aspectos mais libertadores da modernidade. Ele permite pela primeira vez na história pensar o homem como ser independente de sua comunidade, de sua cultura, de sua religião. O homem deixa de ser seu clã, sua cidade, sua nação e passa a existir por si mesmo, com suas exigências próprias, com seus direitos intransferíveis à felicidade e à auto-realização (ROUANET, 1993, p. 35).

relação de alienação com o social, na medida em que sua versão atual é absorvida pela indústria cultural, para a qual “o indivíduo é ilusório” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 144). Segundo o diagnóstico de Theodor Adorno e Max Horkheimer, a indústria cultural “realizou maldosamente o homem como ser genérico” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 136). Desse modo,

O individual reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo [...] a pseudo-individualidade é um pressuposto para compreender e tirar da tragédia sua virulência: é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade. A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 145).

Nesse sentido, esses autores chegam a afirmar que o princípio da individualidade estava cheio de contradições, desde o início, de sorte que ele jamais chegou a se realizar de fato, permanecendo no estágio do mero ser genérico. Assim, destinada a perpetuar nos indivíduos o modelo de sua cultura, isto é, a falsa identidade entre o universal e o particular⁴⁷, a indústria cultural reduziu a história coletiva à história do *si*, enfatizando, pois, a auto-expressão, o respeito à liberdade pessoal, a expansão da personalidade em vista da decisão de perseguir apenas fins privados. Essa maneira de perceber a realidade traz conseqüências importantes para o processo de socialização, transmite a idéia de que temos o direito de exercer sem restrições nossa liberdade de escolha.

Decorre dessa situação a recusa do homem moderno em assumir sua responsabilidade pelo mundo⁴⁸, engendrando daí a atual “crise da autoridade”⁴⁹. Sempre crescente e cada vez mais profunda, essa crise, como sublinha Arendt, acompanhou o desenvolvimento do mundo moderno.

Comumente confundida como alguma espécie de poder ou violência, a autoridade, nos termos defendidos por Arendt, desapareceu do mundo moderno. Para a autora, uma vez que da possibilidade de viver experiências autênticas, comum a todos, restaram apenas os problemas elementares da convivência humana – aqueles próprios ao âmbito da necessidade, em que a preservação da vida é sua expressão latente (ARENDT, 1988, p. 158-159) –, “tanto

⁴⁶ Como indicamos no capítulo anterior, *supra*, p.26.

⁴⁷ Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113.

⁴⁸ Cf. ARENDT, 1988, p. 239.

⁴⁹ Segundo Arendt, “historicamente, a perda da autoridade é meramente a fase final, embora decisiva, de um processo que durante séculos solapou basicamente a religião e tradição” (ARENDT, 1988, p. 130).

prática, quanto teoricamente, não estamos mais em condições de saber o que a autoridade realmente é” (ARENDT, 1988, p. 128).

Se essa crise da autoridade é, em sua origem, política por excelência, ela se espalhou por todas as esferas da sociedade, da criação dos filhos à educação. Aquela legitimidade do direito de cada um definir e escolher sua própria vida pressupõe que os adultos adotem diante de seus filhos uma conduta menos autoritária, menos impositiva. Nas palavras de Arendt:

É como se os pais dissessem todos os dias: – Nesse mundo, mesmo nós não estamos a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos nossas mãos por vocês. (ARENDT, 1988, p. 242).

A idéia de apresentar uma “visão de mundo”, algo que ensina o sentido da coletividade, isto é, o sentido de uma história para além da história pessoal, é descartada como sendo conservadora e autoritária. Em seu lugar, como enfatiza Arendt, o *mundo da infância*, processo que tenta conscientemente manter a criança o maior tempo possível no nível da primeira infância, é absolutizado, tomado em si mesmo, num círculo vicioso tal que a criança é excluída do mundo dos adultos e condenada à autoridade de seu próprio grupo. A situação coloca em destaque uma cena difícil: a criança, em sua singularidade, é constantemente confrontada com sua posição perante o grupo ao qual pertence; é, segundo Arendt, a “tirania da maioria”, condenando a criança a assumir a postura ditada pela autoridade da maioria das crianças que integram seu próprio grupo.

As inúmeras conseqüências desse *mundo da infância* diagnosticado por Arendt podem ser sentidas na atualidade. É um mundo, como recentemente descreveu Contardo Calligaris (2007, p. 1), “em que a permissividade é o melhor remédio contra a inevitável insegurança social”⁵⁰; e a palavra de ordem que o organiza pode ser descrita nos seguintes termos: “não há limites para você”. Baseada na lógica da vida privada, para a qual os direitos e nunca os deveres importam, a autoridade é ditada pela ótica da indústria cultural, quer dizer, pela ótica

⁵⁰ Referindo-se ao espancamento de uma doméstica confundida com uma prostituta por um grupo de rapazes da classe média brasileira, Calligaris observa a defesa dos pais diante dos crimes de seus filhos: “prender, botar preso junto com outros bandidos? Essas pessoas que têm estudo, que têm caráter, junto com uns caras desses?” (CALLIGARIS, 2007, p. 1). Ora, eles estavam brincando, poderiam dizer seus pais, assim como brincava o garoto que atirou com seu revólver de chumbinho contra um operário e ouviu sua mãe protestar indignada, não contra seu ato, contra a polícia que levou o jovem preso: “é uma criança, ele estava brincando”. Diante de situações como estas, o poema citado por Candido, no começo deste texto, torna-se, de fato, risível. Ele revela a crença numa tarefa de redenção que a modernidade depositou na escola e a sua conseqüente impotência, em relação à função, desde sempre assumida como sua, de transformação do mundo.

dos direitos do consumidor. Nesse sentido, Maria Rita Kehl descreveu essa crise da autoridade e esse *mundo da infância* diagnosticados por Arendt:

[...] que valores, que representações, no imaginário social, sustentam o exercício necessário da autoridade paterna? Em nome de que um pai ou uma mãe, hoje, se sentem autorizados a coibir ou mesmo punir seus filhos? A Autoridade não é um atributo individual das figuras paternas. A autoridade dos pais – e da escola, que também anda em apuros [...] – deriva de uma lei simbólica que interdita os excessos de gozo. Uma lei que deve valer para todos [...] Mas em nome de que no imaginário social, a lei simbólica se transmite? Já não falamos em Deus, pátria e família [...] No lugar deles, no entanto, que outros valores ligados à vida pública foram inventados pela sociedade brasileira? Em nome de que um pai diz ‘não pode’? Responde ele a inevitável pergunta: ‘Não posso por quê?’ Ocorre que a palavra de ordem que organiza nossa sociedade dita de consumo (onde todos são chamados, mas poucos os escolhidos) é: você pode. Você merece. Não há limites para você, cliente especial. Que o apelo ao narcisismo mais infantil vise a mobilizar apenas a vontade de comprar objetos não impede que narcisismo e infantilidade governem a atitude de cada um diante de seus semelhantes – principalmente quando o tal semelhante faz obstáculo ao imperativo do gozo. (KEHL, 2007, p.1).

Ora, em que medida o sentido coletivo da história poderia ser apreendido dessa situação bizarra? Se até mesmo a esfera pré-política, ou seja, a própria família, acredita que não tem o direito de afirmar determinadas idéias e, com elas, sua própria identidade a seus filhos, como a educação escolar lida com o problema da perda geral de autoridade? Em consequência, que “visão de mundo” a educação moderna pode transmitir, senão a própria afirmação: “não há limites para você”?

Arendt (1988) analisa essa questão por dois ângulos: o problema da autoridade na vida pública ou política e o problema da autoridade para a atividade escolar. Naquela esfera, a autoridade não representa mais nada ou pode ser facilmente contestada. O grave dessa situação é que, ao contrário do que se imaginava, quer dizer, ao invés de todos os homens assumirem sua responsabilidade pelo mundo, já que conquistamos a duras penas o sufrágio universal, “toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada” (ARENDT, 1988, p. 240). Evidentemente, como dissemos, a perda da autoridade na vida pública e política é absorvida pelos âmbitos privados da família e da escola. A educação, por sua vez, assume essa postura, ou seja, se a autoridade educacional é derrubada, a história coletiva da humanidade, o senso comum próprio ao sentido coletivo daquilo que chamamos humanidade é absorvido pelos diversos individualismos e, conseqüentemente, por uma visão de mundo da ordem da integração. Assim, os detalhes particulares de circunstâncias e acontecimentos e sua ordem na temporalidade das vivências individualistas tornam-se a essência da história.

A situação da educação moderna diante da perda da autoridade não poderia ser mais lamentável: como educar, se nos recusamos a assumir a responsabilidade coletiva pelo

mundo? Essa recusa diz respeito também ao modo pelo qual a modernidade se coloca perante a tradição e, nessa perspectiva, perante o passado. Se entendermos que a escola é responsável pela tarefa de introduzir a criança no mundo, e a autoridade do professor advém justamente da “responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDT, 1988, p. 239), saberemos que a educação é aquela instância mediadora entre o velho e o novo; tanto o respeito pelo passado quando por aquilo que está por vir é um pressuposto essencial ao seu próprio conceito. A conhecida querela – o novo *versus* o velho –, quando integrada à perda da autoridade e da dimensão do passado, concebe uma nova noção de sujeito, a qual poderia, caricaturalmente, ser representada, no mau sentido, pela personagem Alice, de *Alice no país das maravilhas* numa cena específica: quando ela se vê diante de um caminho que se faz conforme ela anda, de tal modo que, a cada passo, tanto o caminho que ficou para trás como aquele que vem a seguir são apagados, deixando-a sempre caminhando sem sair do lugar.

Por isso, em educação, afirmamos com Arendt, a responsabilidade pelo mundo assume inevitavelmente não apenas a forma de autoridade como também de conservadorismo⁵¹, no sentido de conservação, pois, afinal, um mundo comum existe para além das diversas pseudo-individualidades. Interessante observa no texto *Teoria da semicultura* como Adorno, de certo modo, também aborda esse tema, ao ressaltar que a própria idéia da formação, idéia que abrange e, ao mesmo tempo, transcende a educação, é em sua essência antinômica:

[...] a formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair. (ADORNO, 1996, p. 397).

De acordo com o filósofo, as reformas escolares, ao descartarem a autoridade – e com ela a tradição – esqueceram-se de que a liberdade está vinculada a um aprofundamento espiritual que depende da autoridade, sem a qual a liberdade, segundo Adorno (1996), atrofia-se.

Podemos dizer que desse atrofiamento nasce aquilo que Arendt chamou de autonomia do mundo da infância. O personagem principal desse cenário é o professor, apenas “um passo a frente da classe em conhecimento” (1988, p. 231); sua função é apenas garantir que “o

⁵¹ Cf. ARENDT, 1988, p. 242. Sobre a diferenciação entre a autoridade na vida pública e a autoridade na educação, Arendt (1988, p. 246) faz a seguinte observação: “[...] cumpre divorciarmos decididamente o âmbito da política dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhes são apropriados, mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos”.

método do conhecimento” seja apreendido, ou seja, sua intenção é inculcar uma habilidade e não uma aprendizagem. Quando a escola não consegue mais exercer sua essencial atividade, isto é, permitir a passagem da vida privada, familiar, ao mundo público, cria uma situação tal que livra o professor-adulto da necessidade do ensino da própria matéria na qual este deveria ter sido formado. Ora, a situação é bem conhecida: a criança deve “aprender fazendo”. Portanto, coloca-se o aluno diante de uma folha em branco e, então, ele é solicitado pelo professor de redação ou educação artística, por exemplo, a “espontaneamente” (o que significa, simplesmente, sem orientação alguma) escrever seu texto ou pintar seu desenho. Trata-se de uma situação que, de modo algum, pode ser identificada com aquele “momento de espontaneidade” ao qual se refere Adorno, nutrido pela comunhão com a experiência e o conceito⁵². Ao contrário, as atividades escolares são reduzidas à mera improvisação, forçando a criança a uma atitude de passividade. Toda espécie de estranhamento, aquela relação natural diante de tudo o que é novo e diferente, é absorvida por um empirismo grosseiro, capaz de afirmar que o sol é do tamanho de nossa própria mão.

Estamos diante dos princípios do pragmatismo, quando a pedagogia transforma-se numa espécie de “prática sem teoria”. A técnica é a essência desse saber, que não visa a conceitos e imagens, mas apenas ao método, isto é, à “*operation*, ao procedimento eficaz” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 20). Quando a pedagogia concebe a si mesma como uma ciência do ensino, em geral, substituindo o aprendizado pelo fazer, ela desobriga a formação dos professores na própria matéria a ser lecionada e, assim, abandona os estudantes ao seu próprio “mundo”, aquele do “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos” (ARENDT, 1988, p. 232). Um sujeito (entre aspas) nasce daí: é aquele que só pode encontrar uma identidade na narrativa de sua própria história. Como diz Adorno, “[...] a autonomia não teve tempo algum de constituir-se e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra. No lugar da autoridade da Bíblia, instaura-se a do domínio dos esportes, da televisão e das histórias reais, que se apóiam na pretensão de literalidade e facticidade aquém da imaginação produtiva” (ADORNO, 1996, p. 388).

⁵² Para Adorno, a perda da tradição resultou num estado de carência de imagens e formas, não permitindo, então, a constituição da subjetividade, a qual depende da experiência e do conceito. Em suas palavras, “a experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe ficar borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, coloca-se um “É isso” sem julgamento [...] A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. [...] O conceito fica substituído pela subsunção imperativa quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética [...]” (ADORNO, 1996, p. 405-406).

Esse pragmatismo, associado imediatamente a duas categorias que estão intimamente relacionadas, seqüencialidade e hierarquização, edifica a base institucional da educação escolar moderna. Como considera Juan Carlos Tedesco (2004, p. 25):

A seqüência está vinculada à capacidade evolutiva dos sujeitos, mas também a hierarquia das posições sociais. O sistema educacional organizou-se em graus sucessivos associados a determinadas idades. Da mesma forma, a ascensão nos graus e nos níveis implicava o acesso a estágios cada vez mais complexos de compreensão da realidade e a posições sociais de maior prestígio e poder.

A escola moderna foi (ou ainda é?) sustentada pelo seguinte axioma: dar a cada um a educação que corresponde a seu lugar na sociedade. É um raciocínio que nos coloca no centro de nossa própria atualidade: a ascensão na escala da hierarquia educacional implica uma ascensão na hierarquia social. Destinado a impor uma concepção comum do mundo e da sociedade, o projeto educacional moderno foi fundamentado numa concepção de tempo regida por categorias como progresso, desenvolvimento, evolução, ascensão. A ilusão de que, quando a instrução fosse geral, acabariam os males da sociedade – como se a educação pudesse substituir as reformas essenciais na estrutura econômica e social, que, estas sim, são requisitos para tentar a melhoria da sociedade e, portanto, dos homens – permeava toda a educação e informava a idéia de escola na modernidade. Era como se, usando as palavras de Candido, “a mancha do pecado original pudesse ser lavada e o paraíso, em vez de ter existido no passado, passasse a ser uma certeza gloriosa do futuro” (CANDIDO, 1980. p. 83-7). Resulta daí a apologia da ideologia da adaptação, para a qual o verdadeiro objetivo e função do saber é melhor prover e auxiliar a vida. Ora, o impasse é que ele não resolve os problemas de ordem imediata, mas, ao contrário, adia-os para um amanhã que nunca se realiza, corroborando, assim, o discurso como uma fantasmagoria, quer dizer, como ideologia da intenção e a realidade como conformação ao existente.

Na sua pretensão de educar, uma função que não é inteiramente sua, a escola acredita “formar” seus jovens e crianças. Todavia, a “formação” que se dá dentro de suas quatro paredes é algo controlado, vigiado e normatizado, como observa Adorno (1996, p. 399), “exposto à agressiva luz das avaliações” e medido apenas pela sua finalidade. Na sua ambição por ser detentora da formação cultural, a educação escolar acaba por decompô-la naquilo que Adorno chamou de *semiformação* (*Halbbildung*), um estado de consciência postulado pelos princípios da identificação imediata e se assumindo como integrada ao caráter imediato da cultura moderna, ou seja, à indústria cultural.

Enfim, baseada na projeção de um futuro sempre melhor, como a educação moderna lida com a dimensão temporal do passado e do presente? Rememorar a história mais recente (um século ou dois) das instituições pedagógicas, por essa perspectiva, significa colocá-la à luz não apenas de uma reflexão sobre a dimensão temporal que a escola articula e pressupõe, mas, sobretudo, de uma indagação sobre o “lugar” da educação na modernidade. Esse tema será abordado no Capítulo V desta pesquisa, quando os conceitos benjaminianos de experiência e rememoração, apresentados a seguir (nos Capítulos III e IV), terão sido estudados em função de uma reflexão sobre o caráter formativo que os compõe.

CAPÍTULO III

O conceito de experiência benjaminiano (*Erfahrung*) ou “sobreviver à cultura”

A ousadia de assumir o leme e guiar a história para metas bem definidas deu ao homem moderno a “forma” acabada da realização de sua idealização: figuras disformes e indeterminadas como o mosaico e o labirinto, personagens não menos híbridas e fantásticas, como o *Angelus Novus*, o corcunda anão, o fantoche vestido à turca. O ideal de *Emílio* realizou-se na “formação” de um modelo no mínimo “estranho” – diríamos até ridículo –, longe de representar o emblema moderno da sonhada *perfectibilidade* humana: um ornitorrinco⁵³. À imagem contemporânea do homem “bem formado” corresponde à aparente fragilidade dessa figura da qual se diz “de-formada”. Nessa fragilidade, entretanto, está a potência e a força da história: quando o ideal de *perfectibilidade* é atingido, seu lugar é a nudez das contradições imanentes à própria espessura do solo material da história.

“Hoje em dia é prova de honradez confessar nossa pobreza” (BENJAMIN, *EP*, p. 115). Walter Benjamin escreve essas palavras nas primeiras décadas do século XX, quando o admirável avanço tecnológico, com possibilidades otimistas para a efetiva democratização da cultura, coincidiu com o advento da ditadura. Esse ensaio, intitulado *Experiência e pobreza*, é escrito em 1933, um período que corresponde aos anos de crise, de 1929 a 1934, de plena dominação nazista, em que é evidente o colapso do tradicional ideal burguês de formação em uma realidade verdadeiramente deformada: “nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas do que a guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (BENJAMIN, *EP*, p. 115). Tal sentimento doloroso aparece como inconsolável, no texto, é verdade, mas as reflexões ali presentes não visam, como seria de se esperar, ao lamento e com ele à ânsia pelo resgate da formação burguesa; manifestar o *gestus* da reflexão sobre o próprio “fazer”, isto é, sobre a própria atuação dos “homens implacáveis” desse tempo de crise, criadores e construtores que operam a partir das ruínas, da destruição, em uma palavra, de “tabulas rasas”, parece ser o objetivo de Benjamin, nesse ensaio.

⁵³ Referimo-nos aqui diretamente às reflexões do professor Francisco de Oliveira, em seu livro *Crítica à razão dualista – o ornitorrinco* (2003). Segundo o autor, essa fragilidade, esse ridículo representa, na verdade, a força da realização da história, quando seu solo é encarado sem os subterfúgios dos ideais.

Assim, neste capítulo, pretendemos mostrar que *Experiência e Pobreza* pode ser lido como uma reflexão filosófica sobre as condições e o sentido da formação cultural (*Bildung*), no século XX. O próprio autor parece orientar seu trabalho a partir da seguinte pergunta: “será que, do processo de decadência da sociedade democrática, ainda é possível resgatar os elementos que se relacionam com seus primórdios e seus sonhos: a solidariedade com uma sociedade futura, que seria a humanidade?” (BENJAMIN, *apud* BOLLE, 2000, p. 176-nota 146). Diante dessa pergunta, sugerimos uma interpretação desse ensaio a partir de duas abordagens: primeiro, pensar a experiência benjaminiana como valorização do presente e, segundo, abordá-la mediante uma indagação sobre o papel do cotidiano, em sua constituição.

1. A experiência como valorização do presente

Logo no início de *Experiência e Pobreza*, Benjamin conta-nos a história de um ancião que, no momento de sua morte, revela aos filhos a existência de um tesouro. Ele estaria enterrado em seus antigos vinhedos, o que faz com que os filhos cavem todo o terreno, desesperadamente, à procura da fortuna. Porém, não encontram nada. Quando chega o outono, com a terra remexida, as vinhas produzem mais que qualquer outra da região. Só então compreenderam que seu pai lhes havia transmitido certa *experiência* (*Erfahrung*): a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Com essa parábola, Benjamin sugere o tema central de seu texto; tomamos a liberdade de citá-lo longamente.

Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: ‘ele é muito jovem, em breve poderá compreender’. Ou ‘um dia ainda compreenderá’. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? 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? Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa. (BENJAMIN, *EP*, p. 114).

De fato, esse quadro arrasador é descrito como uma perda dolorosa, contudo ele anuncia, ao mesmo tempo, a radicalidade de uma outra realidade: nas palavras de Benjamin, “algumas das melhores cabeças já começaram a ajustar-se a essas coisas. Sua característica é uma desilusão radical com o século e ao mesmo tempo uma total fidelidade a esse século” (BENJAMIN, *EP*, p. 116). Tal radicalidade pode ser traduzida em uma afirmação não menos

contundente e difícil: o compromisso definitivo do homem moderno com sua precária atualidade. O presente histórico é ratificado, em detrimento de um passado que se acumula como peso morto nas costas da humanidade e de um futuro que aponta para um *telos* irrealizável. Na *Tese XVI*, encontramos a nítida configuração desse presente: ele não é transição, “mas pára no tempo e se imobiliza”⁵⁴ (BENJAMIN, *TESES*, p. 230). Desde os textos de juventude⁵⁵, Benjamin se preocupa em elaborar um conceito de experiência articulado à construção de novas categorias de temporalidade, relacionadas à valorização do presente e, por conseguinte, à crítica das concepções tanto de um passado eternizado quanto de futuros que cantam. Já em 1913, em um pequeno ensaio intitulado *Experiência (Erfahrung)*, Benjamin procura pensar um novo conceito de experiência que se reconcilie com a perspectiva do novo, recuperando sua dimensão original de tentativa e de risco. Contra a experiência paralisante e arbitrária dos mais velhos, o autor propõe “eine andere *Erfahrung*” (uma outra experiência), que questionará o passado como sua repetição mitológica.

Reconciliar-se com a perspectiva do novo é o desafio que Benjamin coloca para seu presente histórico, isto é, segundo suas próprias palavras, para os “dóceis” jovens de sua geração (o autor tinha 22 anos, quando escreve esse texto de 1913). Ele sabe que, com a I Guerra Mundial, se evidenciou uma mitificação da juventude, vítima de um processo de profissionalização a serviço dos interesses do Estado. O estudante perverte o sentido da pesquisa e da ciência, diz o autor, ao mirar uma escola profissionalizante de perspectiva utilitarista. Absorvido pela procura do sentido do mundo mais no futuro que no passado, esquece de que a juventude “não é a geração mais nova, mais a que envelhece”. Ao eternizar o círculo vicioso de um passado eternamente igual a si mesmo e um futuro galvanizado e repetido, não se dá conta de que atrás dela já vem uma outra geração, para a qual nada tem a dizer, uma vez que sua meta e medida são os pais, “e não os que nasceram depois”.

Mais tarde, em *Experiência e Pobreza*, essa valorização do presente é afirmada mediante um conceito “positivo de barbárie”: “a serviço da transformação da realidade, e não de sua descrição” (BENJAMIN, *EP*, p. 117), os novos bárbaros “são solidários dos homens que fizeram do novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia” (BENJAMIN, *EP*, p. 119). Essa “nova miséria”, diz Benjamin, talvez possa dar mais humanidade à massa. Nada mais humano, afinal, do que o riso evocado por Benjamin nesse

⁵⁴ Na *Tese XVI*, Benjamin declara que “o materialista histórico não pode renunciar ao conceito de presente que não é transição, mas pára no tempo e se imobiliza” (BENJAMIN, *TESES*, p. 230).

⁵⁵ Referimo-nos aos textos *A vida dos Estudantes* (escrito em 1915) e *Experiência* (escrito em 1913), ambos publicados, em 1984, no Brasil, pela editora Summus (*vide bibliografia*, p. 123).

ensaio⁵⁶. Esta será a honestidade e a esperança desse homem moderno, “destituído” de tradição: rejeitar a imagem do homem tradicional, solene e nobre, para saudar alegre e risonhamente o contemporâneo nu.

É interessante notar que a ênfase positiva concedida à nudez de uma realidade de ruptura com a tradição não leva Benjamin a esquecer-se do caráter manipulador e negativamente bárbaro dessa mesma tradição. Ao lado de sua atenção para as mudanças históricas libertadoras encarnadas pelo advento de uma “barbárie positiva” – como, por exemplo, o colapso da formação tradicional de caráter classista e elitista em direção à possibilidade de uma cultura emancipatória das massas –, o crítico não perde de vista a continuidade da sociedade burguesa. Salienta Willi Bolle:

Diferentemente de muitos outros, que caminharam no ritmo dos novos tempos, ele [Benjamin] percebeu, além das mudanças evidentes de superfície, a continuidade do projeto histórico de uma classe. Vista assim, não só é burguesa a formação tradicional, como também a cultura de massas que a substitui; em suma, o processo de modernização como um todo. (BOLLE, 2000, p. 149).

Com efeito, “[esse] inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, *TESES*, p. 225) e, com ele, o cansaço, o conformismo, o desânimo, a falta de forças, enfim, o sonho de uma vida realizada na existência fácil do camundongo Mickey. Ostentando promessas e ideais da emancipação da humanidade que não se cumprem na prática, a burguesia exhibe a decadência de seu projeto quando, ao subir vitoriosa nos palcos da história, rompe seus compromissos com aqueles que a colocaram no poder. Ao mostrar a discrepância entre promessas e realidade, Benjamin desconfia da “utopia” contida nessas promessas, compreendida como um ideal a se atingir num futuro distante. Afinal, a sociedade burguesa não realizou seus ideais. O projeto da formação foi desmentido e desacreditado, uma vez que Benjamin tem diante dos olhos a verdade do entre-guerras moderno, que transformou a história da cultura em história da barbárie e da violência. Diante desse cenário, esse texto de 1933 surpreende pela atualidade de suas perguntas: que tipo de conhecimento do próprio tempo a geração atual é capaz de formular? Que tipos de experiências somos capazes de transmitir à geração futura,

⁵⁶ O riso pode ser interpretado ao lado da noção de “distração”, vale dizer, “dispersão”. Essas noções, caras ao pensamento benjaminiano, aparecem claramente no ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (escrito em 1936). Trata-se de uma percepção coletiva, que se contrapõe à percepção de recolhimento e contemplação da arte aurática. Nesse sentido, no livro *O Édipo e o Anjo* (1981), Sérgio Paulo Rouanet destaca o quanto o desaparecimento da aura modifica completamente a função social da arte; por isso, esse desaparecimento não deve ser encarado apenas como fato estético, mas muito mais como fato político. Segundo Rouanet (1981), “em vez de se fundar no ritual, ela [a arte] se funda numa outra práxis: a política”.

como tradição e memória? Enfim, o que nos resulta dessa anunciada “pobreza de experiência” presente?

Benjamin (*EP*, p. 116) responde: partir para frente, começar de novo, contentar-se com pouco, construir com pouco – a partir de uma “tabula rasa”. Encarar a ausência de autoridade e tradição no horizonte contemporâneo não significa apenas o perigo do esvaziamento da dita história, fazer “tabula rasa” pode significar também, nas palavras de Jeanne Marie Gagnebin,

uma chance, tênue mais real, de formação de um mundo neutro, despojado, com menos privilégios certamente, mas, talvez, com mais nitidez [...] Em vez de incitar ilusões consoladoras, [...] [esta nova barbárie] choca e provoca por seu gesto ao mesmo tempo realista e denunciador. Daí, aliás, os escândalos que causa num público que preferia ser reconfortado a ser abalado. (GAGNEBIN, 1999, p. 99).

É verdade que a nova sensibilidade se apresenta para Benjamin em sua ambigüidade, ilustrando o triunfo desumanizante da reificação iluminista e, ao mesmo tempo, anunciando uma perspectiva de liberdade. Ler *Experiência e Pobreza* na tentativa de aprofundar essa contradição é o caminho que encontramos para pensar a possibilidade de reconstrução da experiência, mesmo em sua relação com o cotidiano degradado pelo universo mercantilizado da cultura moderna, porque, nas palavras de Benjamin, “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (BENJAMIN, *TESES*, p. 225). Justamente por isso, definir a barbárie positivamente é uma atitude de risco, uma vez que o horizonte no qual Benjamin se encontra é o da instauração da obscura ascensão da barbárie nazista. Daí a vertigem que a leitura de *Experiência e Pobreza* provoca, pois, exatamente num mesmo instante, Benjamin critica com veemência tanto a cultura burguesa quanto os perigos de dissolução da tradição, numa revolução cultural fantasmagórica e galvanizada – riscos que levam o autor a utilizar a noção de “barbárie positiva” apenas nesse texto de 1933⁵⁷.

Experiência e Pobreza encarna, sem mediações, a coexistência de posições antitéticas por parte do autor. Esse texto parece incorporar radicalmente todos os antagonismos e contradições da Modernidade. Se aprofundarmos essas ambivalências, encontraremos seu fundamento em uma realidade em si contraditória: nem o século XX, tampouco o anterior souberam corrigir as discrepâncias entre as enormes possibilidades abertas pelo progresso da técnica e a falta efetiva de criação de um mundo melhor. De fato, ao incorporar todos os

⁵⁷ Ver, a esse respeito, ROUANET, 1981, p. 52-53. Ainda sobre esse assunto, consultar GAGNEBIN, 1999, p. 62.

É preciso inda lembrar que, no pequeno texto “O caráter destrutivo”, de 1931, Benjamin também introduz a figura de “um novo barbarismo”, o qual se exprime na capacidade de ver caminhos por toda parte. Cf. BENJAMIN, 1993, p. 235-237.

impulsos importantes de seu tempo, Benjamin expõe-se radicalmente aos antagonismos próprios do projeto histórico chamado “modernização” – contraditório, inacabado, mal resolvido. Com esse ensaio, o autor traduz vertiginosamente sua luta pela sua própria experiência (*Erfahrung*) da modernidade, no confronto com as perguntas abertas de seu tempo. Nesse sentido, Willi Bolle faz uma relevante consideração: “a imagem (*Bild*) de sua época não era algo exterior a Benjamin, ela impregnou sua vida e obra como Formação” (BOLLE, 2000, p. 149).

Desse modo, para Bolle (2000), Benjamin visa, sim, a preservar uma espécie de “*eidos* imortal” da formação, em seu sentido pleno de *Bildung*. Ao lado das perguntas apontadas acima como atuais, as quais certamente podem corroborar a afirmação de Bolle, uma outra pergunta ainda mais essencial parece estar implícita em *Experiência e Pobreza*: ainda é possível extrair potenciais de sentido da tradição cultural? Se levarmos em consideração o perigo de dissolução da cultura mencionado por Benjamin, essa pergunta se torna ainda mais capital.

Para tentar abordá-la, partamos daquilo que Benjamin escreve em *Eduard Fuchs, o colecionador e historiador* (1992), quando se refere ao peso dos “tesouros” que a história da cultura acumula nas costas da humanidade, impedindo-a de se livrar desse peso e de tomar nas mãos esses “tesouros”. Tais palavras tornam-se decisivas mais tarde, nas *Teses*, bem como parecem ter sido extraídas, já em 1933, de *Experiência e Pobreza*, já que o desafio dos “construtores implacáveis” recordados aqui é justamente este: tomar nas mãos a tradição, manter vivos seus potenciais de sentido, para que eles sejam atualizados na “feitura” do presente, ou seja, para que eles estejam “a serviço da transformação da realidade” (BENJAMIN, *EP*, p. 117). A fim de ter os tesouros da tradição nas mãos, é preciso tomá-los das garras do vencedor. Contra o mito da marcha triunfal do progresso e contra a imobilização vazia do historicismo, Benjamin evoca, tanto nas *Teses* quanto em *Experiência e Pobreza*, sua geração – e, não seria ousado afirmar, também seus pósteros – para o que considera a tarefa da contemporaneidade: “originar um verdadeiro estado de exceção” (BENJAMIN, *TESES*, p. 226)⁵⁸. Construir um conceito de história que corresponda a essa verdade, tal como quer Benjamin, significa criticar o conceito-chave da historiografia progressista burguesa, a saber, o conceito de empatia (*Einfühlung*). Quando o ideal de *perfectibilidade* se encontra prostrado

⁵⁸ Sobre o conceito de “estado de exceção”, remetemos o leitor ao livro de Giorgio Agamben, *O Estado de exceção* (2004); conferir também a tese de doutoramento de DYMETMEN, “O período Weimeriano como uma hermenêutica do excesso: o caso de Walter Benjamin e Carl Schmitt” (2002). Na análise que aqui propomos, referimo-nos a esse conceito unicamente sob a perspectiva da tradição dos oprimidos e, nesse sentido, como contraponto à noção de empatia.

no chão, como sugerir a identificação afetiva com o que é da ordem do destroço, da ruína, do lixo? A tradição daqueles que são espezinhados pelo cortejo triunfal dos dominadores tem como tarefa repensar um conceito de formação, a partir da nudez da condição contemporânea, isto é, na capacidade do homem moderno de sobreviver à verdade segundo a qual “os episódios que vivemos no século XX ainda sejam possíveis”. O sentido da experiência formativa benjaminiana seria então este: contra o conceito de empatia, *Experiência e Pobreza* é o emblema da luta pela vida em sua capacidade de sobreviver à cultura e fazê-lo risonhamente.

Estranha definição de um projeto de formação cultural. Ao contrário da tradição alemã da *Bildung* de meados do século XVIII a meados do século XIX, que a compreendia como privilégio de uma classe, a burguesia culta e de posses⁵⁹, a experiência benjaminiana propõe-se como formação das massas e formação dos operários, como oposição, protesto e resistência contra o cortejo triunfal da cultura burguesa. Um escrito que nos parece interessante para pensarmos a oposição empatia *versus* resistência, e que vem complementar diretamente as provocações de *Experiência e Pobreza*, é um texto de Benjamin de 1929, intitulado *Uma Pedagogia comunista*.

[...] concidadão útil, socialmente confiável e ciente de sua posição. Eis o caráter inconsciente da educação burguesa, ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias [...] a burguesia vê sua prole enquanto herdeiros [...] A criança proletária, em contrapartida, nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe e não no centro da família. Desde o início ela é o elemento dessa prole, e aquilo que ela deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional, mas sim pela situação de classe. Essa situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está diretamente relacionado no sentido de aguçar, desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência de classe. Pois a família proletária não é para a criança melhor proteção contra a compreensão cortante do social do que seu próprio casaco de verão contra o cortante vento de inverno. (BENJAMIN, 1984, p. 89-90).

Contra o sentido de *perfectibilidade*, o “estado de exceção” se baseia no estado de necessidade, quando a cultura tradicional, centrada no livro, é arrastada para a rua num dia de inverno cortante⁶⁰. É nesse “estado de exceção” que se baseia a “rigorosa escola de uma nova forma” (BENJAMIN, 1993, p. 28), ou seja, no perigo de se acumular um saber livreco morto, em detrimento de uma atitude de abertura e de prontidão para se defender de um processo de galvanização e conformismo cultural, social, histórico. Como observa Bolle, Benjamin quer acertar as contas com uma escola que finge formar, mas não forma, ao contrário, “transmite

⁵⁹ Cf. ELIAS, 1994, p. 30-50.

⁶⁰ Fazemos aqui um cruzamento – certamente perigoso – entre a idéia de escrita e de cultura livresca. Consultar BENJAMIN, 1993, p. 27-28.

um saber que não está convencida de que é necessário” (BENJAMIN, *apud* BOLLE, 1997, p. 11). Na esteira de Bolle, é preciso destacar que Benjamin critica um saber fingido, que não é transmitido com inteireza e, por isso, não pode cumprir com sua função de indagação sobre os valores que queremos deixar para as gerações futuras.

2. A experiência a partir da precariedade do cotidiano

O “estado de exceção” fundamenta-se na “utilidade” dos saberes para o mundo⁶¹. A expressão “feitura” do presente pode ilustrar a contraposição entre a idéia de um “fazer” e a idéia de “formar” ou formação. Um “fazer” que é da ordem da construção imediata, dos fatos, da concretude, quer dizer, do inacabamento, da incompletude, da inconclusão. A “escola de uma nova forma” ensina uma espécie de “refundição das formas”: perdida a tradição, não se trata mais de substituir uma “forma”⁶² característica de um determinado período por uma nova forma, a própria idéia de “forma” parece ter transbordado seus limites. Em meio ao emaranhado de teias e labirintos, mosaicos e ruínas, o cenário da vida moderna, a cidade, é palco tanto de conflitos sociais e revoltas, quanto de espaços lúdicos, labirintos do inconsciente. Uma passagem – dentre tantas – de *Rua de mão única* é a ilustração perfeita dessa imagem:

Muitos se queixam dos mendigos do Sul, esquecendo-se de que sua permanência diante de nosso nariz é tão legítima quanto a obstinação do estudioso diante de textos difíceis. Não há sombra de hesitação, não há o mais leve querer e pensar, que eles não farejassem em nossa fisionomia. (BENJAMIN, 1993, p. 68).

Essa passagem aciona uma imagem sublime, sabiamente interpretada por Bolle:

[...] o olhar livresco por excelência, o do estudioso, cruza-se com o olhar fisionômico de verdade, cuja formação se deu na escola da vida [...] A rua se tornou, para o cidadão de hoje, um texto de decifração tão ‘difícil’ como sempre foi para os analfabetos a cultura letrada. (BOLLE, 2000, p. 288).

A partir da realidade efêmera e transitória de uma grande cidade, configura-se para Benjamin a importância do cotidiano. O livro *Rua de mão única*, escrito em 1928, já aponta para esta verdade incontestável: Benjamin quer registrar a experiência (*Erfahrung*) da metrópole, em outras palavras, o cotidiano desse gigantesco aparelho da vida social. Sendo

⁶¹ A noção de *sensus communis*, enunciada no Capítulo VII, é significativa para a compreensão das noções de “utilidade” e de “fazer” aqui apresentadas.

⁶² *Eidos*, em contraposição à palavra “imagem” (*Bild*), que abrange ao mesmo tempo “cópia” (*Nachbild*) e “modelo” (*Vorbild*). Consultar GADAMER, 1997, p. 49.

assim, como pensar em formas e estruturas, se o cotidiano das grandes cidades é a representação nua e cruel de labirintos, mosaicos, destroços, ruínas, lixo? Imagens que correspondem a algo “sem forma” ou, ainda, que tem todas as formas e, assim, não aceita de modo algum uma estrutura que as enquadre? Ora, se assim o é, pode o cotidiano das grandes cidades ser caracterizado como hostil ao próprio “princípio da formação” em si mesmo?

Para abordar essas perguntas, é preciso recorrer a dois caminhos distintos: primeiro, relacionar, mais uma vez, o ensaio *Rua de mão única* com *Experiência e Pobreza*, pois acreditamos que este também pode ser lido como a expressão dramática da “construção da vida” no horizonte do precário contemporâneo – talvez ainda mais dramático que o primeiro. O “fazer” benjaminiano constrói-se a partir da tensão entre o conceito de Formação e o conceito de “construção da vida”. Nas palavras de Benjamin:

A construção da vida está muito mais no poder dos fatos do que de convicções [...] cultivar as formas aparentemente irrelevantes – que correspondem melhor à sua influência em comunidades ativas que o gesto universal do livro [...] só essa linguagem de prontidão mostra-se a altura do momento. (BENJAMIN, 1993, p. 11).

A construção da vida com base na verdade da sobrevivência, na proteção de um puído casaco de verão no frio do inverno, isto é, a partir do aparentemente irrelevante e “deformado” cotidiano das histórias individuais. Este é o poder dos fatos, porque o autor sabe que se engaja numa luta de antemão perdida, afinal, como escrever – e viver – um “romance de formação”, num mundo dramaticamente regido pelas coisas, num mundo regido por ruínas e fantasmas? A vertigem de *Experiência e Pobreza* e a fragmentação turbulenta de um cotidiano aparentemente irrelevante de *Rua de mão única* tentam traduzir as formas culturais da Modernidade: do gesto universal do livro para as imagens de atuação dos sujeitos, na história real de uma grande cidade. A construção da vida está no poder dos fatos e não das idéias e ideais de “revolução”, ou seja, Benjamin ensina que a sociedade sem classes não é a meta final do progresso histórico, porém sua freqüentemente fracassada e, no entanto, realizada *interrupção* (*Unterbrechung*).

Feito isso, um segundo caminho aponta uma outra direção; diante da pergunta acima mencionada, é preciso considerar: Benjamin nunca deixou de assumir sua própria formação burguesa, tendo, portanto, poucas ilusões quanto aos limites impostos por ela. Sendo assim, para o escritor, resgatar o potencial crítico nela presente significava resgatar a memória revolucionária da classe burguesa e assim servir a causa operária. No entanto, como ressalta Bolle,

jamais pretendeu transformar-se num mestre da ‘arte proletária’, como comentou ironicamente tentativas equivocadas de colegas de profissão. Distanciando-se da estratégia da esquerda populista, viu como tarefa do escritor e artista burguês a atuação ‘em pontos importantes do espaço imagético’. (BOLLE, 2000, p. 166)⁶³.

Bolle remete-nos aqui à obra de 1929, *O surrealismo – o último instantâneo da inteligência européia*, mas também poderíamos ler *Experiência e Pobreza* ao lado do adendo teórico à peça *O que os alemães liam enquanto seus clássicos escreviam*, intitulado *Dois tipos de popularidade*, de 1932, e também ao lado de *O autor como produtor*, de 1934. Fica evidente nessas obras que Benjamin não está interessado em assinar manifestos, ou seja, não pretende um ativismo de superfície, porque seu objetivo é propor uma auto-avaliação, um *gestus* de reflexão sobre o próprio “fazer” daqueles que se viram traídos pela sua própria classe. Como nos lembra Bolle (2000), esta é uma atitude básica da crítica, o *gestus* auto-reflexivo é um legado da *Aufklärung*⁶⁴. A opção pelo trabalho intelectual de crítica da cultura já ilustra sua adesão aos ideais de autonomia e irreverência propiciados pela *Aufklärung* e, conseqüentemente, pela *Bildung*. Contudo, “escovar a história a contrapelo”, tal como propõem suas *Teses* sobre a história, não significa uma tentativa de reencantar o mundo, porém se trata antes da busca por um “futuro anterior”, quer dizer, as concepções benjaminianas de tempo e de história rompem de modo radical com o que havia sido pensado até então, em filosofia da história: os diferentes pontos de vista de Kant, Lessing, Schiller e também de Fichte depositaram o atingir do objetivo final da humanidade num futuro infinitamente distante, que só poderia ser alcançado de modo aproximativo. Isso corresponde à substituição do modelo teleológico de filosofia da história por um do *momento* (*Augenblick*) (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 54). Nas palavras de Gagnebin, “[Benjamin] busca no passado os signos de uma promessa a respeito da qual ele hoje sabe se o futuro a cumpriu ou não, a respeito da qual ele se pergunta se cabe ainda ao presente realizá-la” (GAGNEBIN, 1999, p. 89).

⁶³ Segundo Benjamin, “organizar o pessimismo significa simplesmente extrair a metáfora moral da esfera da política, e descobrir no espaço da ação política o espaço completo da imagem. Mas esse espaço da imagem não pode de modo algum ser medido de forma contemplativa [...] Na verdade, trata-se muito menos de fazer do artista de origem burguesa um mestre em ‘arte proletária’ que de fazê-lo funcionar, mesmo ao preço de sua eficácia artística, em lugares importantes deste espaço de imagens” (BENJAMIN, 1994, p. 34).

⁶⁴ De acordo com GADAMER (1997), o *cultivo de si* é uma característica que integra, estreitamente, o conceito de *Bildung* moderno; fundamentado no princípio kantiano do “dever para consigo mesmo”, designa a maneira humana – em contraposição a uma *formação* natural – de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades, de tal modo que o *cultivo de si* se relaciona com a expressão e elevação da interioridade do sujeito em direção a sua autonomia. Nesse sentido, Gadamer destaca que a *formação* como elevação à universalidade é a tarefa humana por excelência (GADAMER, 1997, p. 49). Assim, a idéia de *Bildung* refere-se a algo que não pode ser obtido apenas por meio da educação, visto que exige independência, liberdade, autonomia, efetuando-se como um “autodesenvolver-se”. E, como autodesenvolvimento, desdobra-se em sua palavra-chave: *reflexão*, “formar-me a mim mesmo”, acentuando, pois, a autonomia do sujeito que conhece.

Trata-se, como veremos mais tarde, de uma consciência altamente política, desdobrada no seguinte postulado: manter viva a tradição, sabendo da impossibilidade real de volta ao passado. Fazer explodir a nostalgia, sem deixar escapar a verdadeira tradição, sem deixar escapar o passado – eis o modo como Benjamin propõe o resgate do potencial crítico da *Bildung*. Sobre esse aspecto, Gagnebin esclarece-nos:

A lembrança do passado desperta no presente o eco de um futuro perdido do qual a ação política deve hoje dar conta. Certamente o passado já se foi e, por isso, não pode ser reencontrado “fora do tempo”, numa beleza ideal que a arte teria por tarefa traduzir; mas ele não permanece definitivamente estancado, irremediavelmente dobrado sobre si mesmo; depende da ação presente penetrar sua opacidade e retomar o fio de uma história que havia se exaurido. (GAGNEBIN, 1999, p. 89).

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. Sendo assim, a reflexão sobre o futuro da sociedade burguesa não interessa a Benjamin. “Aceitar” a pobreza de experiência presente implica “realizar um percurso oposto ao historicismo – que quer dar movimento ao que é articulação historicista do passado. Em contrapartida Benjamin quer parar o que está em movimento, em falso movimento, bloquear o trem do progresso” (MATOS, 1993, p. 118).

Nesse sentido, a revolução para Benjamin não é fundada sobre o índice temporal da continuidade, da progressão. Ela não é a locomotiva da história, como afirma o autor, em um célebre trecho das *Passagens*. Ao contrário, as revoluções são o freio de emergência da humanidade que viaja nesse trem. A dialética benjaminiana, portanto, não está fundada em conceitos e idéias, mas aparece sob a forma de imagens: em Benjamin, a imagem é a dialética em repouso. Seja destacado: o que está por trás dessa dialética é uma *experiência do tempo* oposta a uma idéia eterna do passado, oposta também ao esforço infinito de moldar o real segundo um ideal de futuro transcendente. A sociedade sem classes não é a meta final do progresso histórico, porém é fundada em seus fracassos e desgraças, quer dizer, são esses os momentos de paralisação (*Stillstand*) e interrupção (*Unterbrechung*) da continuidade da dominação burguesa. Tomar nas mãos o contemporâneo não é seguir a trajetória do progresso, mas sim atender à súplica dos derrotados, revelando “a *fácies hippocratica* da história como [...] a história mundial do sofrimento” (ROUANET, 1987, p. 45). A “experiência da pobreza” da modernidade, presente em *Experiência e Pobreza*, já aponta para a verdade segundo a qual uma história verdadeiramente humana deve estar mais voltada para os sofrimentos do passado que para as promessas de futuro – verdade essa expressa, mais

tarde, nas *Teses*. O texto de 1933 parece ser o registro deste movimento, porquanto a experiência da pobreza não visa ao desenvolvimento progressivo do ser humano rumo à sua plenitude de homem “bem formado”; a experiência da pobreza é aquela da incompletude, do desassossego, da perdição. Não há sujeito, nessa dialética da 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, como esquecimento.

As descrições benjaminianas de *Experiência e Pobreza* ressaltam esse sentimento de desorientação e melancolia que o desmoronamento da tradição provoca, contudo, ao mesmo tempo, ao meditar sobre as ruínas do passado, o pensamento benjaminiano não se limita a evocar uma perda: trapos, lixos, destroços, estilhaços, o pequeno pormenor desprezível são necessários para a nova “construção da vida”. Essa atitude, cara aos construtores implacáveis, resulta do conceito benjaminiano de alegoria, que será visto nos Capítulos VI e VII.

Podemos dizer que o conceito de *Erfahrung*, apresentado por Benjamin em *Experiência e Pobreza*, é a afirmação de um processo de formação cultural que responde à necessidade, em que se encontra a existência humana contemporânea, de colocar tudo em questão. Sem repouso admissível, a experiência, em seu caráter formativo, não leva a porto algum, todavia a um lugar de extravio, de contra-senso, de vertigem, de perigo – ela tem no não-saber seu princípio constitutivo. Benjamin procura nesse escrito reconstruir a *Erfahrung* no panorama desolado de fragmentação e secularização da cultura contemporânea. Nesse sentido, o presente histórico não se limita a evocar uma perda; ele pode constituir, justamente por essa mediação, outras figuras de sentido. Não há nostalgia, não há utopia: a exigência de felicidade – radicalmente profana, isto é, finita, mortal, efêmera, temporal – é a única direção possível para a história dos homens, não manifestando o esforço infinito de moldar o real segundo um ideal futuro irrealizável, mas indicando a absorção total das utopias e nostalgias, na figura frágil e real de uma possível humanidade. Desse modo, mais importante que o “ponto de chegada”, obsessão de um ideal de fixação no futuro implícito no conceito de *Bildung*, o “ponto de partida” é, para Benjamin⁶⁵, uma experiência (*Erfahrung*) muito mais

⁶⁵ “Minha tentativa é trazer à exposição uma concepção de história na qual o conceito de desenvolvimento seja totalmente contido por aquele de origem”, resume Benjamin, num dos numerosos fragmentos da obra *Passagens* (citado por Gagnebin, 1999, p. 9). No Prefácio do livro sobre o drama barroco, Benjamin contrapõe a história natural à história enquanto processo globalizante de desenvolvimento. Temos já aqui a contraposição decisiva entre origem (*Ursprung*) e gênese (*Entstehung*). A noção de origem deve servir de base a uma outra apreensão do tempo histórico que não aquela de uma causalidade linear, cronológica e vazia da historiografia oficial, mas sim uma historiografia regida em termos de intensidade, descontinuidade, ruptura, catástrofe. Lemos, no *Prefácio*, “aquilo que é apreendido na idéia de origem só tem história ainda como um teor, não mais como um acontecer pelo qual seria atingido. O assim aprendido só conhece história dentro, não mais num sentido referido ao ser essencial, o qual permite caracterizá-la como sua pré e pós-história” (BENJAMIN, 1984, p. 69).

formativa do que as “metas bem definidas” de homens modernos, os quais, em seu zelo cartesiano por novos começos, “liquidaram completamente suas memórias”.

CAPÍTULO IV

A expropriação da experiência e a destruição da memória: um caminho entre impossibilidades

Este capítulo analisa o movimento dialético entre destruição e reconstrução, que está na base do conceito de experiência benjaminiano. Trata-se, assim, de uma reflexão sobre a relação desse conceito com o de vivência (*Erlebnis*), compreendendo que a experiência não exclui a vivência, mas a pressupõe e a ultrapassa. É através de uma modernidade compreendida como “catástrofe em permanência” que a possibilidade de experiência se faz ouvir. Por meio da dimensão alegórica e temporal anunciada pelas *correspondências* baudelarianas, Benjamin recusa a grande estrutura narrativa no trabalho da memória em proveito de um gênero literário fragmentado e constelacional, as *imagens dialéticas*, isto é, a construção de imagens alegóricas capazes de dizer o surgimento do passado no presente.

Desse modo, a proposta deste capítulo pode ser assim caracterizada: analisar em que medida a concepção benjaminiana da “história como construção”⁶⁶ é amplamente influenciada pela concepção de “tempo” de Baudelaire. Nesse sentido, procuramos mostrar aqui como se relaciona a construção do lirismo baudelaireano com a possibilidade da reconstrução da *experiência* contemporânea. Desdobra-se dessa reflexão uma indagação acerca da relação entre as *correspondências* baudelaireanas e o conceito benjaminiano de rememoração (*Eingedenken*), enfatizando a construção da história que se revela possível, através do ritmo dialético, entre restauração e inconclusão, próprio à estrutura da memória.

1. A força revigorante das *correspondências*: uma resposta à catástrofe em permanência

“Uma obra que o autor foi impedido de realizar e que procurou salvar, despedaçando-a” (BOLLE, 2000, p. 367). Benjamin não teve escolha senão reescrever, a partir de seu capítulo central, “O Flâneur”, o ensaio de 1938, vetado para publicação pelo Instituto de Pesquisa Social, dando origem àquele que veio a ser o único das *Passagens* que seu autor viu publicado em vida. *Sobre alguns temas em Baudelaire*, concluído em julho de 1939, pouco antes de estourar a Segunda Guerra Mundial, coloca seu leitor diante de sérias dificuldades,

⁶⁶ Na Tese XIV, *Sobre o conceito de história*, de 1940, Benjamin afirma: “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é um tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, *TESES*, p. 229).

das quais talvez a mais difícil seja justamente demarcar nitidamente o Projeto das Passagens do projeto de um livro sobre Baudelaire⁶⁷. O texto de 1939 interessa-nos, sobretudo, por um motivo em especial: nele Baudelaire fornece a Benjamin subsídios para a análise da estrutura da experiência e da temporalidade modernas. Pensar esse escrito ao lado de *Experiência e Pobreza* leva-nos à composição de uma constelação, a nosso ver instigante: através da concepção de tempo que Benjamin lê na poesia de Baudelaire, podemos vislumbrar uma nova leitura para a relação entre utopia e nostalgia, importante, certamente, para pensarmos a “construção da vida”, vale dizer, da experiência histórica de nossa contemporaneidade.

Já entre 1914 e 1922, Benjamin dedica-se à tradução do ciclo de poemas *Tableaux parisiens*, de Baudelaire; nasce, nesse momento, seu projeto de pensar a grande cidade contemporânea como espaço de experiência (*Erfahrung*) da Modernidade, de tal modo que, no texto *Sobre alguns temas em Baudelaire*, o autor aponta aquilo que pode ser uma formulação ampla e radical sobre as possibilidades que ainda estão abertas para a reconstrução da *experiência* (*Erfahrung*) contemporânea. Logo no início de seu texto, o autor indaga: “de que modo a poesia lírica pode estar fundamentada em uma experiência para a qual o choque se tornou a regra?” (BENJAMIN, *TB*, p. 110). Sugerimos uma interpretação desse tema mediante a seguinte perspectiva: é possível enfrentar a derrocada “pobreza” (*Armut*) de experiência presente e, com ela, a falência do projeto moderno da Formação (*Bildung*), sem tirar daí uma tendência irreversível da cultura moderna? Que lição recebemos dessa resposta, ou melhor, com que responsabilidades ela nos deixa a respeito das possibilidades ainda abertas para a educação como práxis emancipatória?

Diante do tema do “lirismo”, uma afirmação deve ser feita: a poesia lírica é a voz da modernidade – ela caracteriza-se como expressão do emblema moderno por excelência, a saber, a individualidade, nutrindo-se da conhecida querela segundo a qual “o eu que ganha voz na lírica é um eu que se determina e se exprime como oposto ao coletivo, à objetividade” (ADORNO, 1983, p. 196). À primeira vista, portanto, é de se espantar, quando Benjamin indica, na sua leitura de Baudelaire, os fatores que tornaram desfavoráveis a receptividade da poesia lírica na Modernidade (BENJAMIN, *TB*, p. 104), pois, num mundo fadado ao individualismo, nada mais certo do que cantá-lo na voz solitária de um eu lírico. Tais fatores refletem aquilo que Benjamin chama de “atrofia da experiência”, o que, em poucas palavras,

⁶⁷ Embora essa demarcação não seja o objetivo deste trabalho, acreditamos que qualquer contato com a leitura benjaminiana de Baudelaire deve tomar essa dificuldade como um pressuposto. Remetemos o leitor ao livro de Willi Bolle, *Fisiognomia da metrópole Moderna* (2000, p. 49-103). O autor apresenta ali uma exposição detalhada da gênese das *Passagens*, a partir da qual sobressai a relação intrínseca da poesia baudelairiana com o pensamento de Benjamin.

significa a incapacidade do homem moderno de mergulhar no individuado para elevá-lo ao coletivo – isto é, à tradição⁶⁸.

Desse cenário de atrofia e decadência, o lirismo baudelaireano extrai “a voz da humanidade”, isto é, ao escolher para sua “invectiva o moderno mesmo, como o puro e simplesmente antilírico” (ADORNO, 1983, p. 199), Baudelaire faz da perda e da destruição da tradição a possibilidade mesma da experiência moderna. Quando Benjamin afirma, no início de seu ensaio, que “a experiência é matéria de tradição”, ele vincula a produção poética de Baudelaire a uma tarefa histórica consciente por parte do poeta: “criar um padrão” (BENJAMIN, *TB*, p. 143), fazer da modernidade um dia um clássico, em outras palavras, reconstruir a possibilidade da *Erfahrung* para a vida histórica moderna.

Reconhecemos aqui a postura radical e denunciadora de Benjamin, em *Experiência e Pobreza*, que é a de tomar nos braços o “contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época” (BENJAMIN, *TB*, p. 116). Ao pensar em construir a vida a partir de uma “tabula rasa”, Benjamin descobre em Baudelaire o mesmo gesto, o “contemporâneo nu”, o qual é também aquele tomado nos braços pelo *spleen* baudelaireano: “[...] o *spleen* expõe a vivência em sua nudez. O melancólico vê, assombrado, a terra de volta a um simples estado natural. Não a envolve nenhum sopro de pré-história. Nenhuma aura” (BENJAMIN, *TB*, p. 137).

Essa nudez traduz o sentido da experiência contemporânea e revela que o sentido não nasce apenas da vida: significação e morte andam juntas (BENJAMIN, 1984, p. 188). Assim, a experiência (*Erfahrung*) pode nascer do reconhecimento lúcido das ausências, das perdas, da ruína, da morte. É o movimento dialético entre destruição e reconstrução que está na base do conceito de experiência que Benjamin lê em Baudelaire; e é justamente essa dialética que compõe toda potencialidade, toda possibilidade da experiência da história, no horizonte do precário contemporâneo.

Esse ato de enfrentar em sua nudez a constituição histórica e conscientizar-se de sua verdade de vivência (*Erlebnis*) e *Chock* faz do *spleen* uma melancolia heróica: reconhecer a experiência como irrecuperável, em vez de recriá-la artificialmente, e transformar essa perda em matéria de reflexão, é a atitude desse *taedium vitae* (ROUANET, 1981, p. 51). É a partir dessa acurada visão de seu presente que o *eu* lírico baudelaireano se constrói. “Tomado pelo susto” (BENJAMIN, *TB*, p. 111), diz Benjamin, causado pela visão dessa nudez, Baudelaire

⁶⁸ A “experiência”, em sua incapacidade de elevar-se ao coletivo, é caracterizada por Benjamin como vivência (*Erlebnis*). Com esse par conceitual – *Erfahrung/ Erlebnis* –, Benjamin expressa nesse texto sobre Baudelaire a relação “paradoxal” entre memória e consciência para a modernidade.

insere essa *Chockerfahrung* “no âmago de seu trabalho artístico” (BENJAMIN, *TB*, p. 137).

Como destaca Willi Bolle,

contra a desvalorização do artista pela lei do mercado, Baudelaire reage, fazendo do mecanismo de degradação seu tema poético central. Contra os procedimentos de degradação surgidos com o capitalismo, o poeta mobiliza o poder corrosivo da alegoria, extraindo dela um potencial crítico. Em síntese, o sentido da poesia alegórica em Baudelaire é construir significações novas com materiais desvalorizados. (BOLLE, 2000, p. 73).

Para Benjamin, essa é a resposta de Baudelaire ao sentimento de catástrofe permanente do mundo capitalista: diante da perda de sentido de uma modernidade que transforma seus sujeitos e seus objetos em mercadorias, a “razão de Estado” do poeta consiste em “emancipar-se em relação às vivências” (BENJAMIN, *TB*, p. 110). 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 (e político, como veremos nos capítulos seguintes) 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 inerente⁶⁹ à sua capacidade crítica; afinal, apenas a vivência – em contraposição ao conceito de aura e, por conseguinte, de *Erfahrung* – pode refletir sobre a “estrutura choquiforme” da realidade.

A noção de multidão pode ser um componente indispensável para esclarecer esse aspecto e, por meio dela, a interação entre lirismo e construção da história na poesia de Baudelaire ganha um nítido contorno. Em sua descrição de Constantin Guys, no texto “O pintor da vida moderna”, Baudelaire pinta o “despojar da identidade pessoal” do artista moderno (começando pelo fato de identificá-lo apenas pelas siglas iniciais de seu nome, C.G.):

Assim, o apaixonado pela vida universal entra na multidão como se isso lhe parecesse como um reservatório de eletricidade. Pode-se igualmente compará-lo a um espelho tão imenso quanto essa multidão; a um caleidoscópio dotado de consciência, que, a cada um de seus movimentos, representa a vida múltipla e o encanto cambiante de todos os elementos da vida. É um eu insaciável do não-eu, que a cada instante o revela e o exprime em imagens mais vivas do que a própria vida, sempre instável e fugidia. (BAUDELAIRE, 1988, p. 171).

⁶⁹ Sobre esse assunto, consultar ROUANET, 1981, p. 56.

Sabemos que a relação de Baudelaire com a multidão é repleta de ambigüidades. Benjamin, por mais de uma vez, caracteriza o “jogo” entre cumplicidade e desprezo de Baudelaire com respeito a ela. Esse movimento dialético dilacerante transpassa, do começo ao fim, a leitura que Benjamin faz de Baudelaire⁷⁰. A imagem do esgrimista, por exemplo, que apara os choques de onde quer que provenham, compõe a metáfora a ilustrar essa dialética fundadora da possibilidade de experiência do homem contemporâneo: é apenas *na* e *através* da multidão, isto é, *no* e *pelo Chock* que a experiência – em seu sentido forte de *Erfahrung* – é possível. Principalmente enquanto imagem de resistência ao *Chock*, a esgrima é luta, é “contato dialético”, não nega a realidade, portanto, afirma-a. Isso caracteriza o modo como o lirismo baudelairiano se faz e desfaz pela luta, na multidão e contra ela, sendo, por isso, antes de mais nada, a afirmação da realidade, em outras palavras, da “pobreza” e precariedade da experiência presente. Quer dizer, esse *eu* funda-se num ato de *conscientização* de sua historicidade. O desejo de emancipar-se quanto às vivências traduz-se em uma experiência (*Erfahrung*) integralmente assumida por parte do poeta: “a reflexão sobre a própria situação” (BENJAMIN, 1989, p. 74). Tal atitude de Baudelaire de encarar sua própria história mostramos em toda sua nudez a consciência de sua historicidade, não apenas como agente, mas também como solo, material, objeto da história.

Ora, que educação recebemos dessa imagem? Que formação recebemos da experiência da passividade, dos fracassos e desgraças, tanto da vida privada quanto da coletiva? Ante o cenário de ruínas da história contemporânea, a atitude de Baudelaire é reverter o quadro arrasador da expropriação da experiência a seu favor. Por isso, Benjamin lê a poesia de Baudelaire como “mime-se da morte” (BENJAMIN, 1989, p. 82). Com tal expressão, o autor quer enfatizar, em benefício de sua teoria da experiência, como a “beleza” moderna, ligada à busca do novo, está paradoxalmente ligada à morte (MURICY, 1998, p. 202). Ao se tornar sinônimo do novo, ou seja, ao se definir como novidade, o conceito de modernidade ameaça implodir sua associação com o tempo: “[...] é porque o antigo nos parece como ruína que o moderno, igualmente fadado a uma destruição próxima, se parece tanto com ele” (GAGNEBIN, 1999, p. 50). Porque o novo está incessantemente destinado a transformar-se em seu contrário, a linha de demarcação que distinguiria o moderno do antigo apaga-se. Essa

⁷⁰ Sobre a relação de Baudelaire com o conceito de multidão, é importante destacar as seguintes considerações de Bolle: “[...] o fascínio dos intelectuais sobre o fenômeno das ‘massas’ mostra-se em textos como o Trabalho das Passagens, de Benjamin. Pesquisando esse tema nos diversos escritores do século XIX, ele evidencia as diversas atitudes: desde a idealização das massas, até o mal estar e o medo diante delas. Cultura de massas ou barbárie de massa? A massa como um monstruoso ‘mercado’ de consumidores, ou um signo inignorável de questões mal resolvidas: a ‘humanidade’ como sujeito da história? O sentido da história? – a obra de Benjamin deixa essas questões em aberto” (BOLLE, 2000, p. 148).

característica manifesta uma propriedade essencial a ambos: a fragilidade. O caráter histórico da “pintura da vida moderna” baudelairiana explicita uma “novidade sempre renovada”, é signo de nossa ligação inexorável com o tempo e a morte. A história está sempre ameaçada de desaparecer:

[...] este sentimento agudo do transitório não encontra mais sua razão e seu consolo na fé em uma eternidade divina, como isso podia ser o caso na idade barroca. A cidade moderna não é mais um simples lugar de passagem, mas o palco isolado de um teatro profano onde a destruição acaba por vencer sempre. (GAGNEBIN, 1999, p. 51).

Assim, as ruínas do passado correspondem às de hoje, porque a morte não habita apenas o passado, mas já corrói o que está se formando agora, neste instante. Baudelaire descreve lucidamente esse movimento dilacerante e arrasador, que se faz entre escombros e novas construções, e é justamente porque descreve esse caráter transitório e destrutível que sua poesia perdura na eternidade. A consciência aguda da temporalidade e da morte conduzem Baudelaire a travar uma luta contra o curso inexorável do tempo. O poeta, em sua tentativa de adiantar-se ao tempo, não tem saída senão construir um pensamento por imagens – são as alegorias modernas –, responsáveis pela junção do efêmero e do duradouro, realizando, pois, a junção do temporal ao eterno, de tal maneira que, em sua precariedade, a modernidade é simultaneamente antiga, ruínas do há pouco novo. Pelo seu caráter de ruína, a experiência da vida histórica coletiva moderna é possível.

Esse movimento temporal instaura as *correspondências*, ou seja, a dialética entre modernidade e antiguidade. Benjamin encontra na idéia baudelairiana de *correspondências* a construção de uma experiência capaz de unir passado individual e coletivo. É na parte X de seu texto que, mediante as palavras de Proust, encontramos sua decisiva interpretação: “[...] o tempo – escreve Proust – se desagregou em Baudelaire [...] [os dias] não são assinalados por qualquer vivência. Não tem qualquer associação com os demais; antes, se destacam do tempo” (BENJAMIN, *TB*, p. 131).

Benjamin afirma, em *Parque central*, que esse estranho seccionamento de tempo manifesta o desejo profundo do poeta de “interromper o curso do mundo” (BENJAMIN, 1989, p. 160). De fato, vemos ecoar na leitura benjaminiana de Baudelaire suas preocupações em torno do tempo e da história. Essa concepção de tempo em Baudelaire é capital para Benjamin, como podemos ver no livro das *Passagens* e, é claro, nas *Teses de Sobre o conceito de história*. Para Benjamin, através da idéia de *correspondências*, ela aparece em

Sobre alguns temas em Baudelaire significando “uma experiência (*Erfahrung*) que procura se estabelecer ao abrigo de qualquer crise” (BENJAMIN, *TB*, p. 132). E isso só é possível, porque o tempo das *correspondências* é instantâneo, intensivo – como é o tempo do culto e das obras de arte. O modelo de temporalidade que Benjamin encontra, na poesia de Baudelaire, mediante a força revigorante das *correspondências*, não tem mais o horizonte religioso da época barroca como contrapeso ao desaparecimento do sentido da vida; trata-se de uma temporalidade capaz de conectar simultaneamente uma “vida anterior”, a qual Benjamin chama de pré-história, no que ela tem de atemporal e *ideal*, com os dados históricos presentes, subjetivos. Se o sentimento de *spleen* nasce da consciência “sobrenaturalmente aguçada” de um tempo que escoar veloz e sem história, é pelas *correspondências*, tal como proclama o soneto que leva esse título, que o *spleen* e a “vida anterior” ainda dispõem dos “estilhaços da verdadeira experiência” (BENJAMIN, *TB*, p. 137). Isto é, em suas *correspondências*, Baudelaire assume a tarefa histórica de reavivar o desejo, não por um passado harmonioso e perdido, mas sim o desejo de interromper o curso do mundo, opondo ao tempo destruidor a frágil perenidade de sua poesia, ou seja, de sua *experiência* de homem moderno⁷¹. Assim, a compreensão benjaminiana da modernidade é orientada pela experiência baudelariana de “descrever não só aquilo que tem a pretensão de durar, mas, sobretudo, aquilo que desde sempre pertence à morte” (GAGNEBIN, 1999, p. 53).

Nessa perspectiva, podemos agora perguntar: quem é esse *eu*, esse “sujeito” da sobrevivência⁷²? “[A experiência] forma-se menos com dados isolados e fixados na *lembrança*, do que com dados acumulados e, com frequência inconscientes que afluem à memória” (BENJAMIN, *TB*, p. 105)⁷³.

Com esse fragmento, é possível formular uma decisiva – e aparentemente contraditória – consideração sobre a constituição do *eu* contemporâneo: a experiência mais importante que o homem moderno faz da história não é aquela que pertence inteiramente ao sujeito,

⁷¹ Cf. GAGNEBIN, 1999, p. 52.

⁷² Lutadores sem perspectivas, atletas da vida, homens da sobrevivência, a modernidade diagnosticada por Benjamin a partir de Baudelaire “é essencialmente hostil ao desenvolvimento pleno do ser humano” (BOLLE, 2000, p. 84). É sob o signo do suicídio que a sobrevivência deve ser compreendida. Para o autor de *Fleurs du Mal*, viver a modernidade exige uma constituição heróica: “as pressões que a vida moderna impõe ao homem são tais, que a mera sobrevivência exige forças superiores às dos personagens de Homero” (ROUANET, 1993, p. 63). Se a modernidade é nosso destino, enfrentá-lo é uma atitude de sobrevivência, de tal sorte que o suicídio se torna o derradeiro gesto heróico do homem moderno. Por isso, Benjamin considera que tal gesto “não é renúncia, mas sim paixão heróica” (BENJAMIN, 1989, p. 75), isto é, passividade histórica, na desgraça e no fracasso da história.

⁷³ Tradução modificada por nós indicada em *itálico*.

“Sie [die Erfahrung] bildet sich weniger aus einzelnen in der Erinnerung streng fixierten Gegebenheiten denn aus gehäuften, oft nicht bewußten Daten, die im Gedächtnis zusammenfließen” (BENJAMIN, GS I-2, p. 609).

porquanto, como salienta o autor, numa linha anterior àquele fragmento, “a estrutura da memória é considerada decisiva para a estrutura filosófica da experiência”⁷⁴, quer dizer, se o acesso ao nosso passado é-nos possível sobretudo através do inconsciente, não seria equivocado afirmar que a experiência não é inteiramente subjetiva, não é inteiramente uma experiência do *eu*. Sobre esse aspecto, Giorgio Agamben observa, com precisão:

Na idéia de inconsciente, a crise do conceito moderno de experiência – ou seja, da experiência que se funda sobre o sujeito cartesiano – chega a sua evidência máxima. Como manifesta claramente sua atribuição a uma terceira pessoa, a um *Es*, a experiência inconsciente não é, de fato, uma experiência subjetiva. (AGAMBEN, 2005, p. 51).

Estamos diante da morte do sujeito clássico. O sujeito, que poderia afirmar sua identidade, hesita, vacila, desfaz-se. Não há mais sujeito onipotente e soberano da história, num mundo em que as leis do capital e do mercado regem até mesmo a arte e a poesia. Ainda que rapidamente e por isso mesmo de modo incompleto, seria o caso de lembrarmos que o método histórico de Benjamin se apóia tanto em Freud quanto em Nietzsche. Com esses autores, Benjamin redescobre uma dimensão “esquecida” pela *Aufklärung*, pela filosofia idealista e pelo materialismo histórico: a importância do inconsciente na cultura (BOLLE, 2000). Como nos lembra Bolle, para flagrar a fala do inconsciente, Benjamin recorre a categorias freudianas – como traço mnemônico, choque, imagem onírica – e nietzschianas – a importância do corpo, da materialidade, na cultura, por exemplo – relacionando-as com as descobertas feitas por autores como Baudelaire, Proust, os surrealistas.

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 *experiência* presente. Em contraposição à constituição de uma consciência em expansão, de uma personalidade centrada num sujeito estável, autônomo e soberano da história, Benjamin concebe o conhecimento como florescer alegórico e, assim, a história como lugar de significação e morte, de potencialidade e limite, de ação, mas também de passividade.

Fragmentação e descontinuidade são a verdade do conhecimento; nesse sentido, o conhecimento é produzido imediatamente sobre um objeto histórico que, por sua vez, é constituído simultaneamente a ele. Para Benjamin, não já conhecimento senão sobre essa

⁷⁴ “[...] die Struktur des Gedächtnisses als entscheidend für die philosophische der Erfahrung ansieht”. (BENJAMIN, GS I-2, p. 608).

base. “Nos domínios que nos ocupam não há conhecimento senão fulgurante”. O que caracteriza esse conhecimento é o abandono do conceitual por um pensamento por imagens. “Educar em nós o *médium* criador de imagens” (BENJAMIN, 2006, p. 500 – N1, 8) é a premissa benjaminiana. Com a concepção de alegoria, barroca e moderna, Benjamin propõe uma revolução na maneira habitual de pensar: apenas mudando radicalmente nossa maneira habitual, isto é, conceitual, de pensar, poderemos compreender de maneira diferente o tempo. Contra as filosofias da *Representação*, a filosofia é concebida como domínio de linguagem, em que a verdade é mostrada, *apresentada*⁷⁵. A construção da verdade assemelha-se à construção de mosaicos, onde o todo resulta do descontínuo, das diferenças justapostas; onde a verdade é da ordem da construção, da materialidade, em uma palavra, da imagem. O que está em jogo aqui, portanto, é uma concepção de identidade na qual o sujeito se encontra diluído na concretude material da história. Isso é importante para ressaltar que, na tentativa de reconstruir para o saber, para o conhecimento, a *experiência* formativa perdida, Benjamin dirá: na busca pelo “sentido” da história, a identidade do sujeito apenas existe no objeto, sua fidelidade em relação às coisas é incondicional. De fato, se o homem mergulha no objeto e se perde nele, é para compreendê-lo e, através dele, compreender o mundo⁷⁶. Em detrimento de si mesmo, o homem moderno esvazia-se de sua própria vida e, unicamente porque assim o faz, “vibra seu próprio desassossego”, visto que é a imagem da vida retornada a si mesma⁷⁷. Nesse sentido, as alegorias baudelairianas são construídas como máscaras⁷⁸ através das quais um “olhar póstumo” (BOLLE, 2000, p. 312) recai sobre o nosso presente e reconhece seu caráter de ruína unicamente porque reconhece a finitude da condição humana e, ao mesmo tempo, aquilo que permanece como seu elemento essencial, eterno: a violência necessária do tempo e da morte para a história humana. Assim, “a máscara, como réplica inorgânica do rosto orgânico, tende a constituir-se como unidade e também como identidade do vivo com o morto, do ser com o nada” (MATOS, 1993, p. 119). Desse modo, o *eu* moderno pode afirmar sua identidade, ao reconhecer-se na multiplicidade e transitoriedade dos personagens da grande cidade. A máscara, se é da ordem da fixidez e da inexpressividade, é também sinônimo do “sempre novo”, expressando uma identidade cambiante e imprevisível, “mostra escondendo e esconde mostrando, com a mesma aparência mas nunca idêntica a si mesma”

⁷⁵ Sobre o conceito de apresentação (*Darstellung*), cf. *infra*, Capítulos VI e VII.

⁷⁶ Cf. ROUANET, 1982, p. 12-13.

⁷⁷ Consultar ADORNO, 1983, p. 199-200.

⁷⁸ Sobre a idéia de máscara, consultar o texto de Baudelaire, “Elogio da maquiagem”. Ver também GAGNEBIN, 1999, p. 48.

(MATOS, 1993, p. 119). A noção de transitoriedade, ao mesmo tempo em que é fonte de sofrimentos, pelo seu caráter de renovação, é fonte um de transformação.

Num horizonte contemporâneo, em que a vida perdeu o sentido, em outras palavras, em que o sentido é uma busca infinda sem pontos fixos de referência, a alegoria insiste na não-identidade essencial. À ausência da plenitude de sentido, encarnada pelo símbolo, é contraposto o florescer alegórico e sua função de permanecer na temporalidade e na historicidade dos sentidos, delas retirando imagens sempre renovadas. Diante dessa evidência, o sujeito não pode afirmar uma identidade coerente de si; como não há mais sentido próprio, a alegoria dispersa o significado único numa multiplicidade infinita e vertiginosa, porquanto “não há mais ponto fixo, nem no sujeito, nem no objeto da interpretação alegórica, que garanta a verdade do conhecimento” (GAGNEBIN, 1999, p. 40).

O reflorescer alegórico, na era da radical liquidação da *Bildung* determina a compreensão da *Erfahrung* moderna como objeto de uma construção. A interpretação de Katia Muricy (1998) vai nessa direção: no romance de Proust, na lírica de Baudelaire ou no programa de diluição da arte na vida, dos surrealistas, Benjamin encontra a mesma tentativa de reconstrução de uma experiência na era de sua radical liquidação. Ao conceber a história como construção – alteridade sempre renovada –, Benjamin realça o sentido formativo de sua concepção de *experiência* (*Erfahrung*): “a construção da vida” (BENJAMIN, 1993, p. 298). Nessa linha, o autor ratifica sua filosofia como valorização do presente e, assim, como vimos, critica um saber que não se baseia em uma autêntica necessidade. E a primeira necessidade que se coloca para o sujeito moderno é, tal como ensina Baudelaire, “conscientizar-se de sua própria condição”.

Sem repouso admissível, a experiência não leva a porto algum, mas sim a um lugar de extravio, de contra-senso, de vertigem, de perigo. A experiência, em seu caráter formativo, tem como tarefa escovar a história a contrapelo, fundar uma anti-história capaz de afirmar a abertura de sentido do passado, ao invés de encerrá-lo numa única e definitiva interpretação. Trata-se, pois, de uma experiência que não encerra o *eu* numa identidade racional e estável, porém subverte justamente suas hierarquias lógico-rationais. É nesse exato momento que Benjamin se afasta profundamente dos ideais do *esclarecimento*: ele está um passo além daquela temporalidade histórica que se determina a partir de uma consciência absolutamente segura de si. Como observa Olgária Matos (1993), não é uma oposição irracionalista às Luzes, mas propor, justamente, uma “dialética do *esclarecimento*”. Dialética do esclarecimento em um duplo sentido: “tomar nos braços o contemporâneo nu” significa assumir a fraqueza e a

radicalidade da dor e do sofrimento humanos, assumindo a exigência ética de “salvar” a história dos vencidos e dos mortos.

2. Rememoração: o desejo de uma ausência

“As correspondências são os dados do rememorar. Não são dados históricos, mas da pré-história” (BENJAMIN, *TB*, p. 133). Essa frase surge em um contexto no qual a *Erfahrung* é estruturada por um alto grau de conscientização e reflexão, necessários para assimilar o choque e, ao mesmo tempo, é fundamentada numa identidade que incorpora elementos inconscientes e, nos termos de Baudelaire, *imemoriais*. Essa “dialética do esclarecimento”, esse lampejo claro-escuro de uma “consciência-inconsciente” (BOLLE, 2000, p. 62) – ou melhor, de uma “história-imemorial” – responde à necessidade da historiografia moderna de fundamentar-se na perspectiva da *busca*, porque a história, para os “construtores implacáveis”, coloca em cena o anti-herói, o homem desorientado e perdido, para o qual toda ação constitui uma busca. A metáfora da *busca* pode ser esclarecedora para o trabalho da memória, em Baudelaire. 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” numa nova ordem.

Em face da tarefa de pensar o conceito de rememoração, levando em consideração a metáfora da busca, é preciso, inicialmente, partir de uma observação em princípio simples: sabemos que Benjamin percebe em Baudelaire a tentativa de projetar uma experiência que ultrapasse o isolamento da vivência individual (*Erlebnis*) em direção à necessidade, propriamente moderna, da construção da história com a abertura de perspectiva coletiva inerente à dimensão das perdas, destruições e ausências. Se seguirmos tal raciocínio, entretanto, chegaremos a um ponto de tensão: se, para Baudelaire, a recordação de uma experiência coletiva ainda se mostrava possível na rememoração de dias especiais, dias de festas e de cultos, nos quais seu passado individual estabelece contato com a tradição coletiva⁷⁹, por outro lado, esses mesmos cultos e festas não se apresentam mais como

⁷⁹ Acompanhemos o pensamento de Benjamin: “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. Provocaram a rememoração em

possibilidades de concretização da experiência ao homem do século XIX; ou seja, Baudelaire não pode reconstruir o vínculo das experiências coletivas dessa ordem com a experiência individual (*Erlebnis*), senão recorrendo a um passado imemorial, quer dizer, não localizável historicamente. Sendo assim, não seria equivocado compreender que justamente por tentar ultrapassar o limite individual da vivência, a experiência baudelairiana parece fugir a qualquer horizonte possível de realização. Conforme diz Benjamin, “se existe realmente uma arquitetura secreta neste livro [...], então o ciclo de poemas que inaugura a obra [*As flores do mal*] poderia estar dedicado a algo irremediavelmente perdido” (BENJAMIN, *TB*, p. 132).

Porém, essa “pobreza de experiência” presente, isto é, essa impossibilidade histórica de experiência, coloca diante de nossos olhos uma perspectiva de liberdade: ela anuncia para Benjamin a luta baudelairiana contra ela. Se as *correspondências* de Baudelaire não são históricas, porém imagens do imemorial, a intensidade temporal própria a sua constituição anuncia, todavia, que o conhecimento do passado não é um fim em si mesmo. Como enfatiza Gagnebin (1999), nossa história também nos escapa e nos desenraiza, obrigando-nos a viver a dimensão das tentativas e dos riscos como uma fuga do previsível, do eterno retorno do mesmo. Diante disso, defendemos a seguinte hipótese: se a experiência do *ideal* baudelairiano remete a experiência para uma esfera irrealizável e inalcançável para o homem urbano do século XIX, ela também é fruto de uma memória que não se contenta em acumular traços do passado, repetindo-os burocraticamente, mas “esquece tudo que não é essencial para estar disponível para completar, visionariamente, os traços que faltam” (BOLLE, 2000, p. 328-329). A experiência do *ideal* não é fuga da anti-experiência própria à modernidade, tampouco é utopia que transcende os fatos em direção a um sonho irrealizável ou à nostalgia de paraísos perdidos. Ela é o emblema daquilo que Baudelaire chama de “produção de um estado de percepção criador”. Pelas *correspondências*, quer dizer, pela produção de sinestésias, similitudes, semelhanças, a construção da história acontece não porque o homem se curvou à vontade de nada esquecer do passado, ou à utopia de recriar artificialmente a harmonia de uma natureza concebida como “templo de vivos pilares”, mas pela sua imaginação e desejo de *buscar* a criação de uma percepção matinal, “novinha em folha” (BAUDELAIRE, 1988, p. 179), promessa do inaudito, emergência do novo. Nas palavras de Gagnebin, “o verdadeiro objeto da rememoração não é, simplesmente, a particularidade de um acontecimento, mas aquilo que nele é criação específica” (GAGNEBIN, 1999, p. 105). Desse modo, acreditamos

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

que a experiência do *ideal*, a qual Baudelaire procura representar através de suas *correspondências*, interessa a Benjamin, porque ele vê nela um modelo de rememoração que 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.

É claro, então, que o avesso da experiência do *ideal* é o *spleen*; como trama e urdidura, o avesso e o direito são inseparáveis. Ousemos uma interpretação arriscada: a experiência do *ideal* surge ela mesma daquela consciência altamente reflexiva, a qual apenas o *spleen* é capaz de proporcionar ao homem envolto pelas forças adversas, “primitivas e poderosas” (BENJAMIN, *TB*, p. 134), de uma modernidade fadada à vertigem, como querem alguns, de seu “projeto inacabado”. Nos últimos anos de sua vida, tempos de trevas de ascensão nazista, Benjamin retoma a poesia de Baudelaire, numa tentativa de “aprendizagem com a melancolia” (BOLLE, 2000, p. 123). A lição baudelairiana ensina o escritor a organizar a nova sensibilidade moderna, aquela do desespero e “aviltamento dos corações” em meio à experiência do choque, em função do *desejo* de “concluir o que foi começado”⁸⁰ (BENJAMIN, *TB*, p. 129), quer dizer, em função de um “futuro anterior”.

Em Baudelaire, portanto, “o rememorar é uma espécie de busca” (BOLLE, 2000, p. 358). Todavia, trata-se de uma busca com uma característica peculiar: o trabalho da memória em Baudelaire não é narrativo, não se trata da busca por uma infância irrecuperavelmente perdida. A busca baudelairiana que interessa a Benjamin diz respeito a um conceito de rememoração que, por não ser nem utópico nem nostálgico, está relacionado ao processo poético de imaginação. A “infância reencontrada por um ato de vontade” (BAUDELAIRE, 1988, p. 179) é um trabalho “retrospectivo”, no qual memória e imaginação se confundem. Como nos esclarece Bolle, é a busca pelas “sensações da infância”, de tal maneira que o “tempo reencontrado não é o da infância empírica, biográfica, mas um estado de percepção que tem as cores e a vivacidade das impressões infantis – é o estado da criação poética” (BOLLE, 2000, p. 329). A experiência plena do *ideal* se funda na temporalidade das *correspondências* intencionalmente evocadas pela rememoração. 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” (BAUDELAIRE, 1988, p. 179) é a única experiência (em seu

⁸⁰ Benjamin diz: “O tempo contido no instante em que a luz da estrela cadente cintila para uma pessoa é constituído da mesma matéria do tempo definido por Joubert, com segurança que lhe é peculiar: ‘[...] é um tempo que não destrói; aperfeiçoa apenas’. É o contrário daquele tempo infernal, em que transcorre a existência daqueles a quem nunca é permitido concluir o que foi começado” (BENJAMIN, *TB*, p. 129).

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. Com Baudelaire, Benjamin aprende que o rememorar é também “o esforço retrospectivo da imaginação” (BAUDELAIRE, *apud* BOLLE, 2000, p. 358), em função do surgimento do passado no presente, fazendo “lembrar” a tentativa, sempre retomada, de uma fidelidade àquilo que no passado pedia um outro devir.

É assim que o trabalho da memória em Baudelaire recusa a grande estrutura narrativa. Como poeta alegorista da modernidade, ele oferece ao leitor um gênero literário fragmentário e constelacional: os *tableaux*. Nessa perspectiva, a alternativa “narrar ou descrever” não faz sentido para a “construção da vida” contemporânea; tal como quer Benjamin, ela é superada por um “movimento de imagem” (BOLLE, 2000, p. 332), isto é, por “movimentos de memória de um eu diante do pano de fundo de uma paisagem urbana que é, ela também, ‘matéria movente’” (BOLLE, 2000, p. 332). Os *tableaux*, como montagem descontínua de imagens, são capazes de condensar as múltiplas facetas de uma grande cidade em um instantâneo, expressando a complexa simultaneidade desse “tempo infernal” de transformações históricas, de reestruturações da paisagem urbana, de choques, enfim, das relações entre indivíduo e sociedade nessa superposição do eu e da cidade (BOLLE, 2000, p. 332) na “formação” (ou construção) da memória contemporânea.

Essa forma, os *tableaux*, é um gênero que opera entre a descrição, a narração e a reflexão. Ele representa a luta travada por Baudelaire pela tarefa histórica, que ele deu a si mesmo, de “refletir sobre [nossa] própria situação”. Por meio de sua *peinture de la vie moderne*, ele se propõe pensar as máscaras da vida moderna; assumindo sempre novos personagens, procurando conhecer por dentro sua própria época, enquanto suas metamorfoses representam a mimese com personagens coletivos. Como ilustra, através de Gogol, Willi Bolle,

a cidade como palco onde desfilam coletivos de todo tipo, uma procissão infindável: os conspiradores, os operários com mulheres e filhos, os pobres, os sem posses, os miseráveis, os catadores de lixo, as “classes laboriosas”, as “classes perigosas”, os proletários, “os homens inferiores, nascidos de assaltantes e prostitutas”, os oprimidos, os combatentes de junho, os literatos, os camponeses com as terras hipotecadas, os devedores, os associais, o submundo, os clientes dos Estados totalitários, as prostitutas, as velhas, os decrepitos, a juventude camponesa sem perspectivas, os que moram nas cavernas urbanas, as operárias que fazem hora extra nos prostíbulos, os doentes, os candidatos a suicídio – circulava tanta gente que a vista se curvava. (BOLLE, 2000, 398).

É a multidão incontável, que se desdobra em outras multidões, o fundo de massas urbanas, aquele sobre o qual tanto a poesia de Baudelaire quanto o ensaísmo benjaminiano se realizam. Sob essa perspectiva, nesse ensaio de 1939 sobre Baudelaire, Benjamin critica a estética proustiana na sua tarefa de apresentar como questão do acaso o fato de poder ou não retornar ao passado⁸¹. Com Baudelaire, Benjamin enfrenta o trabalho da memória sob uma outra perspectiva: o “sujeito” baudelariano (na falta de melhor expressão) não fala de si, de seu passado, para garantir a permanência de sua identidade, mas, ao contrário, ao “contar” sua história, se desfaz de representações definitivas e ousa afirmar a busca de si mesmo pelos caminhos da alteridade, isto é, da coletividade.

Nesse sentido, convém ressaltar que o prefixo *Ein* de *Eingedenken* significa comumente uma interioridade que retorna a si mesma num círculo fechado, sendo, portanto, pura interioridade; em Benjamin, no entanto, ela significa mais do que isso: está voltada para o exterior, de modo que não é estritamente interior, é muito mais “o local de uma intensidade que se volta contra si mesma” (COMAY, 1997, p. 260). *Denken*, por sua vez, não significa em Benjamin estritamente “pensamento”, indica a imagem de um passado que, embora seja irrecuperável (como a imagem do *Ideal* baudelariano), não está irremediavelmente perdido, “depende da ação presente penetrar sua opacidade e retomar o fio de uma história que havia se exaurido” (GAGNEBIN, 1999, p. 89).

A história não segue por si mesma, o “tempo que aperfeiçoa” (BENJAMIN, *TB*, p. 129) interrompe o fluxo dos acontecimentos por um ato da vontade, do desejo de “completar visionariamente” o futuro. O trabalho baudelairiano da memória ensina a Benjamin o quanto o processo da memória é também resultado de decisões arbitrárias e singulares⁸², ele é o reconhecimento ativo de *correspondências* e produção de imagens, ou seja, “esquece tudo que não é essencial, para estar disponível para completar visionariamente os traços que faltam” (BOLLE, 2000, p. 360). Por isso, podemos dizer que, para Benjamin, o rememorar é o desejo de uma ausência, quer dizer, um espaço livre para a criação. Baudelaire fez da destruição da memória o tema de sua poesia; fazer desse “espaço livre” o momento de ruptura e diferença,

⁸¹ Cf. BENJAMIN, *TB*, p. 107.

⁸² Acerca desse tema, é importante ressaltar: “o conceito benjaminiano de *Eingedenken* (rememoração) me parece exprimir esta necessidade de recapitulação atenta sem a qual a *Erinnerung* segue o seu fluxo incansável, continua a desenrolar-se só para si mesma, não tem *fim* no duplo sentido da palavra: nunca cessa e não desemboca em nada além de seu próprio movimento. A filosofia da história de Benjamin insiste nestes dois componentes da memória: na dinâmica infinita de *Erinnerung*, que submerge a memória individual e restrita, mas também na concentração do *Eingedenken*, que interrompe o rio, que recolhe, num só instante, privilegiado, as migalhas dispersas do passado para oferecê-las à atenção do presente” (GAGNEBIN, 1999, p. 80).

isto é, dar um salto (*Sprung*) de tigre em direção ao passado é o esforço retrospectivo da imaginação, do sonho, da criação.

CAPÍTULO V

“Onde estou? Que horas são?” – O espaço e o tempo na/da educação

Se tomarmos como pressuposto as reflexões descritas nos capítulos anteriores e, principalmente, levando em consideração o campo de análise proposto nesta pesquisa – a saber, o sentido da experiência e da formação cultural na modernidade –, seremos levados em direção à pergunta que define nosso problema em relação à educação, que nos seja permitido formular mediante as palavras de Bento Prado Júnior:

[...] nós que herdamos de maneira torta e através de múltiplas mediações (principalmente a da filosofia das luzes), a crença na educação como meio de redenção moral e política, poderemos mantê-la, hoje, quando a educação foi inteiramente identificada com escolarização? A escola, instituição contingente e de nascimento tão recente, poderia suportar o peso desse compromisso firmado há tantos séculos? (PRADO, 1985, p. 99).

Este capítulo é estruturado a partir dessa indagação. Trata-se, assim, de responder à pergunta sobre o “espaço” em que a experiência se realiza. Sob esse aspecto, propomos uma distinção entre educação e escolarização. Estamos, portanto, diante de um questionamento acerca das condições objetivas de possibilidade da experiência na escola e fora dela, tema este que nos coloca perante uma problemática diretamente implicada no campo da pedagogia: a clássica contradição entre indivíduo e sociedade. Situamos essa reflexão face à temática da temporalidade da educação, fazendo-a soar ao lado da temporalidade própria ao conceito de experiência benjaminiano e, assim, assinalando uma proposta de se pensar a educação como espaço de experimentação.

1. Educar: criar espaço, ver caminhos por toda parte

Se a criança é introduzida no mundo pela primeira vez através da escola, esta, por seu turno, “não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo” (ARENDT, 1988, p. 238). O lugar da experiência formativa não é a escola. Enquanto espaço institucionalizado, cujo funcionamento é fixado por categorias que fundamentam a base das atividades econômica e política, 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. Se esta ocorre dentro de seus muros, isso se deve àquela “espontaneidade” à qual se refere Adorno, no texto

sobre a *semiformação (Halbbildung)*⁸³, e jamais à aplicação de uma teoria ou uma didática que pretendesse ensinar um modelo, algo do tipo: “como fazer experiência na sala de aula”.

A principal crítica de Benjamin à escola dirige-se justamente a essa sua ambição: “fingir que é o mundo”. Em muitos fragmentos de *Infância em Berlim por volta de 1900*, encontramos sua crítica à instituição⁸⁴. A conhecida imagem benjaminiana da criança diante de sua escrivaninha, não na escola, mas em sua casa após a aula, poderia servir-nos de exemplo para pensarmos em que espaço a verdadeira experiência pode se manifestar. Vejamos com Benjamin:

Assim, aquela escrivaninha guardava, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas de que ele não deveria saber. A escrivaninha e eu éramos solidários frente a ele. E mal me havia recuperado após um aborrecido dia de aula, ela já me cedia novo vigor. Eu podia me sentir não só em casa, mas também numa cela como daqueles clérigos medievais, ora em seu genuflexório, ora em sua mesa de trabalho, como se estivessem dentro de uma couraça. (BENJAMIN, 1993, p. 120 – grifo nosso).

Essa imagem toca em pontos importantes para o tema que nos ocupa. Detendo-nos em sua análise, o que de imediato salta aos olhos é a contundente afirmação: não é na escola que a experiência se realiza. O que o autor mostra, com sua “imagem da infância”, é a necessidade de a criança se sentir em um ambiente protegido, escondido, “como se estivesse dentro de uma couraça”. Proteção contra o banco escolar, porque, para a criança benjaminiana, a experiência na escrivaninha do quarto, justamente por constituir-se como experiência, a escola “não deveria dela saber”. A verdadeira experiência, portanto, não deve ser exposta à luz ofuscante do mundo público, do mundo da escola, porém precisa de segurança e de privacidade para constituir-se como tal. É uma peculiaridade de nossa sociedade, de modo algum coisa necessária, perseguir o objetivo de “livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). Diferente disso, a imagem benjaminiana indica que o medo não expressa apenas o sentido de acomodação e adaptação ao existente, sua presença também é o acusativo de uma dimensão ética de respeito pelo novo, pelo diferente. Contra aquela posição de dominação e ausência de limite, contra também as “luzes” ofuscantes de uma razão que, por querer tudo dominar com seu olhar, cega a si mesma (assim como o fez Édipo, sedento pela revelação da verdade), o medo é o indicativo de que “o horizonte e a perspectiva” não foram suprimidos.

⁸³ Cf. *supra*, Capítulo II, p. 38.

⁸⁴ Para citar apenas alguns: “Chegando atrasado” (BENJAMIN, 1993, p. 83), “Livros” (*Idem*, p. 113), “Biblioteca do colégio” (*Idem*, p. 114).

Sobre a necessidade do *medrar* (tanto no sentido de crescer, desenvolver-se, como no sentido de ter medo), na experiência formativa da criança, quando a vida humana deve ser oculta e protegida do mundo, Arendt ressalta que “tudo que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa da segurança da escuridão para crescer” (ARENDT, 1988, p. 236). Ainda segundo Arendt, podemos dizer que esse lugar seguro, representado pela família, configura-se como um espaço de proteção da criança diante do mundo exterior; as quatro paredes, entre as quais a privacidade é vivida, constitui-se num escudo contra o âmbito público do mundo. Assim, sem privacidade e proteção, a possibilidade de *experienciar* a realidade permanece inacessível⁸⁵.

Todavia, se não é na escola que a experiência pode se manifestar em sua plenitude, não podemos ser ingênuos e pensar que é então na proteção e segurança do lar que ela se realiza. Se a *escrivadinha* representa um espaço onde a criança se sente protegida, este está ao mesmo tempo constantemente ameaçado pela desintegração da família. A imagem da lua que invade a cidade de Berlim⁸⁶, durante o dia, destruindo a imagem da família composta como em um retrato, desaloja a criança do ambiente protegido de seu próprio quarto, fazendo-nos perceber que, antes de ser um lugar bem-delimitado, o espaço da *escrivadinha* é um espaço ameaçado, podendo ser caracterizado como um espaço que está “entre”, um lugar de passagem, como parece ser o caso das escadas, dos corredores, dos cantos das casas (são “espaços de limiares”, como veremos mais tarde⁸⁷). Contra o interior da casa, esse espaço ameaçado é identificado com o intervalo entre as aulas na escola, momento em que a criança benjaminiana pode, enfim, experimentar “um mundo” diferente daquele apresentado pelos compêndios escolares⁸⁸. Em tal espaço, abre-se um mundo diferente daquele “intocável e inviolável” transmitido pela escola: um mundo em que “o Distante [...] já não nos conduz ao desconhecido, mas sim a nosso íntimo, achavam-se dentro de mim a Babilônia e Bagdá, Acra e o Alasca, Tromsø e Transvaal” (BENJAMIN, 1993, p. 113). Nesse espaço, há caminhos por

⁸⁵ Convém ressaltar aqui o quanto esse princípio de proteção, quando desvinculado de uma “lei simbólica que interdita os excessos do gozo” (nos termos defendidos por KEHL, 2007), pode se tornar perigoso, pois, aliado à permissividade, ele alimenta a infantilização.

⁸⁶ Cf. BENJAMIN, 1993, p. 138.

⁸⁷ Cf. *supra*, Capítulo IV, p. 63 e também *infra*, p. 76-77.

⁸⁸ Lemos no fragmento intitulado “A biblioteca do colégio”: “[...] era no intervalo da aula que a coisa era feita: juntavam-se s livros que, em seguida, eram de novo, repartidos, entre os pretendentes. Nem sempre conseguia ser bastante ágil. Muitas vezes vi livros por mim almejados caírem nas mãos de quem não saberia apreciá-los. Quanta diferença entre seu mundo e dos compêndios escolares, onde, em histórias isoladas, tinha de me aquartelar durante dias e mesmo semanas em quartéis que, no portão de entrada, ainda antes da inscrição, exibiam um número. Pior eram as casamatas dos poemas pátrios, onde cada verso equivale a uma cela” (BENJAMIN, 1993, p. 114).

toda a parte, muros e montanhas não obstruem a passagens, são tocados, tateados, quiçá destruídos, convertidos em ruínas, “não por causa das ruínas, mas por causa do caminho que passa através delas” (BENJAMIN, 1993, p. 237).

Tedesco (2004) avalia a constituição dos lares, na atualidade, como espaço ameaçado – em que a família não pode oferecer nem mesmo condições para a simples sobrevivência física e psíquica da criança, quem dirá proteção e segurança –, analisando a construção social da realidade a partir de sua clássica divisão em socialização primária e socialização secundária⁸⁹. É interessante acompanhar seus argumentos, porquanto, através deles, podemos visualizar por um outro ângulo a origem do esfacelamento da experiência moderna e, em seu lugar, a evolução do individualismo. Segundo Tedesco, a chamada socialização primária pode ser definida como a fase educacional mais importante para o indivíduo, por meio da qual ele atravessa a infância e se transforma em membro da sociedade. É nesse momento que ele adquire a linguagem e os esquemas básicos de interpretação da realidade. A socialização secundária, por sua vez, interfere no processo posterior a essa aquisição, quando o indivíduo já está socializado ao mundo objetivo de sua sociedade. Tedesco aponta duas características como mais importantes do processo de socialização primária: a carga afetiva com que são transmitidos seus conteúdos e a identificação com o mundo, tal como os adultos o apresentam. Quando a família rejeita a responsabilidade coletiva pelo mundo, “seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de recebê-las” (ARENDT, 1988, p. 240), e oferece precocemente à criança a possibilidade de escolha, o individualismo consolida seu pilar mais imponente: para usarmos as categorias benjaminianas, a experiência cede lugar à vivência. Como observou Benjamin, em *Experiência e Pobreza*, a mudança na estrutura da experiência – quando sua relação com a memória coletiva, o inconsciente e a tradição é redimensionada em direção à existência privada e a percepção consciente, configurando aquilo que Benjamin definiu como vivência (*Erlebnis*) – se torna definitivamente o problema a ser enfrentado pela cultura moderna. Para compensar a frieza e o anonimato sociais, criados pela organização capitalista do trabalho, o comportamento da burguesia pode ser descrito do seguinte modo:

[...] recriar um pouco de calor e de *Gemütlichkeit* [comodidade, conforto], através de um duplo processo de *interiorização*. [...] [a] interiorização psicológica é acompanhada por uma interiorização especificamente espacial: a arquitetura começa a valorizar, justamente, o “interior”. A casa particular torna-se uma espécie de refúgio contra o mundo exterior, hostil e anônimo. (GAGNEBIN, 1999, p. 60).

⁸⁹ O autor toma como referência para pensar a construção social da realidade um livro de Berger e Luckman. TEDESCO, 2004, p. 31-32.

Embora compreensível, essa reação só faz produzir a ilusão de se estar em casa num mundo alienado, ou seja, não dá conta de resolver a separação entre o público e o privado, divisão esta que a sociedade moderna exacerba.

Mais um motivo pelo qual não se pode afirmar ser a casa o espaço autêntico da experiência. Em poucas palavras, os conteúdos da formação cultural básica, aqueles adquiridos por meio da socialização primária, são hoje transmitidos com uma carga afetiva diferente daquela do passado, pois os adultos que os representam, na atualidade, tendem a distanciar-se cada vez mais de sua tarefa de educar, isto é, os adultos perderam a segurança e a capacidade de definir o que querem oferecer como modelo ou simplesmente como identidade às novas gerações. Disso resulta, obviamente, que o ingresso nas instituições é cada vez mais precoce.

De uma exterioridade a outra, ou seja, da casa à escola, o espaço vago da experiência é preenchido por aquilo que Bernard Charlot (2004, p. 106) chamou de “ideologia da colaboração total entre todas as autoridades”. Com isso, ele alude a uma situação ordinária nas pesquisas sobre educação e formação: “o desejo de dominar tudo e estabelecer uma transparência total”. Moderno por excelência, o que está por trás desse desejo de esclarecer, dominar e organizar tudo é a ambição da escola em querer conhecer tudo da criança,

[...] o que está acontecendo na sua família, o que está acontecendo na comunidade; queremos estabelecer uma transparência total. É nosso fantasma de dirigir tudo, de dominar tudo, de conhecer tudo. Mas, o sujeito tem sua espessura. Um adolescente não pode se tornar publicamente transparente. Vamos matá-lo fazendo isso! [...] a colaboração entre a família e a escola pode se tornar perigosa, psicologicamente perigosa para as crianças. (CHARLOT, 2004, p. 106).

Poderíamos pensar: de que vale glosar um texto em si tão claro como o de Charlot, para explicitar essa idéia, lugar comum numa reflexão sobre educação? No entanto, o problema da “transparência total” lança-nos a uma reflexão não muito debatida pelos pesquisadores da educação: a relação da escola com o saber, com o conhecimento. E uma reflexão sobre tal associação não precisa ser mediada por questões de cunho histórico ou mesmo epistemológico, visto que podemos, em vez disso, partir de algumas perguntas básicas – embora não óbvias –, as quais podem ser feitas tanto para os professores quanto para os alunos: qual o sentido de estar na escola? Qual sentido tem aprender e compreender, seja na escola, seja em outros lugares?

Parece que atualmente, no Brasil, poucas pesquisas têm-se interessado por essa problemática⁹⁰. Contudo, perguntas desse gênero são importantes, porque são elas, no “senso comum” de suas evidências, que tornam possível a vinculação entre o coletivo e universal com a vida mais concreta e singular. Dito de outra forma, por meio delas uma experiência formativa se mostra possível para além da ordem existente. Isso significa que o problema da “formação de professores” – o qual, na verdade, é a atualização de um problema anterior, o problema com a formação dos alunos, enfim, o problema sobre o que entendemos como formação – não é um assunto que poderá ser resolvido mediante uma “teorização da prática”, ou uma epistemologia da prática. Não falta para a escola nem teoria nem prática. O que falta é espaço para a experimentação, um espaço capaz de aceitar a dúvida e a incerteza como “horizontes”, isto é, como uma das “perspectivas” do próprio saber. Nesse sentido, Tedesco argumenta:

A sociedade do futuro, submetida a um ritmo acelerado e de constante mudança, deveria ser dotada de instituições capazes de manejar a incerteza sem apelar à supressão do debate. A experimentação [...] deveria começar a ser admitida na reflexão teórica e na prática [...] (TEDESCO, 2004, p. 23).

Como constata Silva (2007, p. 3), “a experiência enquanto campo do indeterminado, do provisório, do subjetivo foi expulsa da relação pedagógica, pois não há como identificá-la, narrá-la, portanto, comunicá-la”. Ante a “ausência de sentido”⁹¹ da realidade contemporânea, aceitar que a escola pode ser um espaço de experimentação, quer dizer, um espaço capaz de assimilar as oscilações, hesitações e incertezas da vida, da história, do pensamento, significa assumir uma postura de denúncia das limitações de um “sujeito” do conhecimento diante de um “objeto” que lhe escapa, que lhe é sempre maior. Desse modo, contra aquele “saber fingido”, que não vem de dentro e não é transmitido com inteireza (BENJAMIN, 1984, p. 40) – ao contrário, contenta-se ou em reproduzir o passado, como peso que se acumula nas costas da humanidade, ou em conceber o futuro, como dominação da natureza –, a escola deveria colocar em primeiro plano a relação ética e estética que os homens têm com o saber, em

⁹⁰ As pesquisas sobre a aprendizagem da criança têm geralmente o enfoque em didáticas e procedimentos. De outro lado, a pesquisa sobre formação de professores enfrenta o desafio de articular teoria e prática, mas a pergunta pelo sentido do ensinar permanece ausente. Qual o sentido de o professor educar jovens para compreender o mundo, compreendê-lo no sentido de saber-se responsável por ele e, por isso, alimentar o sonho de sua mudança? Consultar CHARLOT, 2004, p. 108.

⁹¹ No parágrafo seguinte, Tedesco ainda sublinha: “A ausência de sentido que se percebe em vastos setores da sociedade e as visões dos responsáveis pelas decisões políticas e econômicas voltaram a colocar em primeiro plano a necessidade de discutir algumas questões básicas. A reflexão filosófica volta, portanto, a ter importância. Não se trata, obviamente, de uma reflexão puramente metafísica, desligada dos aspectos operacionais. Ao contrário, trata-se de colocar as análises técnicas operacionais no quadro geral de uma concepção que dê sentido as nossas ações” (TEDESCO, 2004, p. 23).

contraposição à sua submissão às prerrogativas da ciência e do mercado. A escola, como um espaço no qual a criança não é objeto de saber, nem seu sujeito soberano, mas sim um espaço em que a criança se sinta constantemente solicitada a experimentá-lo, sem submetê-lo à ordem científica das “finalidades” e ao *saber-fazer* indefinido da dinâmica mercadológica.

Enfim, pode a educação ser identificada com escolarização? Então, qual é o espaço da experiência formativa? Se da escola e da casa restaram apenas ruínas e fragmentos, onde a experiência pode se manifestar?

Para que a *escrivaninha* benjaminiana se tornasse espaço de experiência, a escola precisou existir. Não se trata, por conseguinte, de negar a escola. A dialética própria ao conceito de formação permanece também para a noção de experiência. Adaptação e superação é o movimento cultural próprio ao seu processo histórico. A segurança de um espaço, ainda que ameaçado e reduzido à fragilidade, de um 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, é o movimento da experiência formativa. Contudo, ao assumir as limitações da ambição humana de tudo dominar através do conhecimento, vamos num sentido oposto àquele que, de certo modo, fundamenta o conceito de formação moderno. O *Esclarecimento* (*Aufklärung*), como projeto da filosofia do Iluminismo, propõe-se como *dominação* da vida pelo pensamento, quer dizer, formação como dominação do mundo pela razão. A crítica de Benjamin ao conceito de experiência que está por trás das metas do *Esclarecimento*, conforme veremos no Capítulo VII, leva-nos a uma outra dimensão da dialética adaptação/superação: longe do conhecimento ser tomado como organização e sistematização da experiência imediata, aquela reduzida aos limites da consciência empírica, o saber para Benjamin é fruto não apenas de uma motivação ética, como também estética.

Lemos, nas *Passagens*, que “o novo método dialético da ciência histórica se apresenta como a arte de viver o presente enquanto mundo desperto ao qual se reporta em verdade esse sonho que denominamos passado: ‘Reviver o que foi na lembrança do sonho’” (BENJAMIN, 2006, p. 515 – N3a, 3). De acordo com o exposto, no Capítulo anterior, esse momento do despertar, “quando se esfrega os olhos e tudo gira” (MATOS, 2003, p. 52), é o emblema da “dialética do esclarecimento” benjaminiana. É essa “embriaguez dialética” que compõe a estrutura sensível do conceito de experiência, o qual Benjamin contrapõe àquele próprio ao Esclarecimento. Para além da dualidade casa/escola, ou seja, interior *versus* exterior, a experiência benjaminiana tem como espaço essas “zonas de passagens” – são os limiares (*Schwelle*) –, a *escrivaninha* e o intervalo das aulas representam esses “espaços” em que os sítios de conformismo cedem lugar ao despertar, a uma percepção da realidade – como a

caracteriza Baudelaire: “novinha em folha” – em que ela possa ser encarada como “origem” (*Ursprung*) de uma história possível, criação de um “mundo” possível diferente daquilo que é dado.

Podemos projetar sobre a imagem benjaminiana do despertar as palavras de Wittgenstein:

Caminhamos por aí, sonâmbulos, entre abismos. – Mas mesmo se dizemos agora: “agora estamos despertados”, podemos, de fato, estar seguros de não despertarmos em outra hora? (E dizer então: “dormimos novamente”./ Podemos estar seguros de que não há abismo algum, que não vemos?/ Mas, se eu dissesse: “num cálculo não existem abismos se não os vemos!/ Engana-me um diabinho?” Mesmo que nos engana não nos atrapalha (WITTGENSTEIN, *apud* PRADO, 2004, p. 20).

Anticartesiano por excelência, esse parágrafo coloca em cena situações que, por serem ambivalentes, solicitam ao sujeito pensar no sentido daquilo que faz. A metáfora benjaminiana do despertar expressa essa situação na qual o pensamento não é separado da ação. Ao representar a experiência da modernidade, Benjamin tomou como pressuposto a grande cidade, essa matéria movente que, por sua vez, se desdobra numa multidão incontável de situações e personagens. O despertar benjaminiano (quando, ao esfregarmos os olhos, perguntamos: “Onde estou? Que horas são?”⁹²) é, assim, uma esfera profundamente política, pois anuncia uma “nova” percepção diante de um velho mundo⁹³, mostrando que o horizonte e a perspectiva não foram suprimidos. A dimensão ética por trás disso não é aquela dos universais, da tradição ou da transgressão, porém uma ética do compromisso com nossa própria experiência, mas não àquela reduzida à vivência, e sim uma experiência comprometida com a necessidade de garantir uma palavra comum, malgrado o esfacelamento do social: “escovar a história a contrapelo”, fazendo explodir o vazio, *continuum* e homogêneo de sua temporalidade, significa compreender que “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, *TESES*, p. 223).

Certamente, para Benjamin, guiar a criança tanto para o reconhecimento como para a própria criação desse espaço é a tarefa da educação. Anunciar o olhar do horizonte e da perspectiva significa conduzir a criança para “além” do dualismo interior *versus* exterior, criando uma alternativa para as diversas dualidades impostas pelo mundo moderno (novo

⁹² Pergunta metafísica, mas também pergunta pela figura atual da cultura, como essa expressão parece ter sido utilizada como título de um livro de Roberto Schwarz.

⁹³ Permitimo-nos aqui parafrasear Hannah Arendt. Como considera a autora, “exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDT, 1988, p. 243).

versus velho, moderno *versus* antigo). É a essa percepção estética da ordem existente que a escola deve conduzir jovens e crianças. Tanto a leitura que Benjamin faz da poesia de Baudelaire quanto aquela destinada a encontrar criação e resistência, nas “tabulas rasas” dos “criadores implacáveis”, põem em evidência esses aspectos de ambigüidade na percepção da história. Afinal, o exterior da rua não é tão externo assim (é a casa do *Flâneur*), assim com o interior das casas de vidro não é tão interno como gostaríamos.

A “dialética do esclarecimento” benjaminiana apresenta-se, sim, como alternativa para o reconhecimento e criação desse espaço. Em resposta à pergunta que, salvo melhor juízo, é por excelência própria da educação, a pergunta pelo “como”, Benjamin parece responder: mudando radicalmente nossa maneira habitual de “*experienciar*” o tempo e, assim, revolucionar a maneira “conceitual” de pensarmos.

2. A temporalidade moderna e a cisão entre o individual e o coletivo

As consagradas páginas sobre educação que Nietzsche escreve, em *Schopenhauer educador*, colocam-nos no centro de uma reflexão sobre o tempo *na* e *da* educação. No texto de Nietzsche, a questão básica é a do direito assumido pelo Estado em dispor-se como “juiz do pensamento”, quer dizer, em determinar o número de cadeiras em filosofia, o número de aulas e, até mesmo o mais grave: o que e quando se deve pensar. “– E se, um certo dia, às 12 horas por exemplo eu não tiver nada de verdadeiramente pensado a dizer?” (NIETZSCHE, 1996, p. 299).

Para Benjamin, nada caracteriza melhor o homem moderno quanto sua necessidade de tornar-se útil ao sistema econômico e aderir aos interesses do Estado acima de qualquer outro vínculo, seja cultural, histórico ou teológico. Algo que se cumpre mediante a “mudança na estrutura [da] experiência” (BENJAMIN, *TB*, p. 114), perspectiva anunciada pelo autor, em seus ensaios dos anos 30, quando a experiência, em seu sentido coletivo (*Erfahrung*), é transmutada em vivência individual (*Erlebnis*), corroborando o destino do indivíduo de adesão ao Estado, em detrimento de uma concepção de história capaz de sobreviver à face bárbara da cultura moderna.

Essa derrocada mudança na estrutura da experiência e sua característica principal de avidez pela posse e dominação da natureza, do conhecimento, do tempo, é abordada em diversos momentos por Benjamin: no ensaio *Experiência e Pobreza*, tal estrutura de ausência de palavra comum, isto é, de esfacelamento da experiência coletiva numa multiplicidade de narrativas independentes, é marcada pela fragmentação e secularização do tempo, anunciando

uma temporalidade não mais partilhada por um mesmo universo de prática e de linguagem, porém reduzida ao interior da casa particular do indivíduo burguês. Também o ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire* analisa as transformações da estrutura da experiência, na modernidade: da afirmação de Freud – “a consciência nasce onde acaba o traço mnêmico” –, Benjamin constrói sua interpretação, revelando que, quanto maior a possibilidade de estímulos e excitações externas, isto é, quanto maior a possibilidade de choques, mais alerta estará o sistema perceptivo da consciência, o que significa que armazenará uma menor quantidade de traços mnemônicos. É contra um tempo devastador, um tempo sem memória, sem-sentido, que priva o homem de experiência (*Erfahrung*), privando-o de história e da capacidade de integrar-se numa tradição, que a poesia baudelairina inscreve-se. Ainda sobre o esfacelamento da experiência, em seu sentido de *Erfahrung*, nas *Teses* sobre a história, o tempo é um fluxo que precisa ser imobilizado, um *continuum* cujas conexões devem ser destruídas para que os *agoras* aprisionados no passado possam ser libertados no presente. Contra a história tida como palco de um progresso e regida por um tempo “homogêneo e vazio”, onde o antes determina o depois, a anti-história benjaminiana é construída.

Segundo Benjamin, o surgimento dessa nova valorização da vida privada assumida pela vivência (*Erlebnis*) e da dimensão temporal intrínseca a ela redireciona o homem moderno de uma narrativa épica baseada na ética e na honra guerreira, que enfatizavam a glória conquistada nos feitos militares, sublinhando as virtudes da vida do cidadão, para uma narrativa baseada na afirmação da vida cotidiana, sustentada por uma moral regida pelos preceitos dos bens de produção, sublinhando as qualidades de uma existência individual, organizada e “pacífica”⁹⁴. De fato, essa nova escala de valores pode ser identificada com o surgimento da categoria econômica em seu sentido moderno. Charles Taylor (1997, p. 369-370) examina esse aspecto a partir de uma interpretação sobre a valorização do comércio, no século XVIII:

O século XVIII viu o nascimento da economia política, com Adam Smith e os fisiocratas. Louis Dumond mostrou que a mudança de perspectiva era necessária antes de se poder conceber a existência de uma ciência independente que se ocupasse desse aspecto “econômico” da existência social. Seguindo uma categorização derivada de Marx, a ciência econômica concentra-se no intercâmbio entre seres humanos e natureza como um domínio com leis próprias, distinto do (embora potencialmente perturbado pelo) que acontece nos domínios em que os seres humanos se relacionam entre si por meio da política e da cultura. O isolamento desse domínio não pode ser considerado apenas uma descoberta “científica” que acontece por acaso. Ele reflete o maior valor atribuído a essa dimensão da existência humana, a afirmação da vida cotidiana.

⁹⁴ Cf. TAYLOR, 1997, p. 370.

A nova ciência econômica, ao se basear na noção de que os acontecimentos nesse domínio formam um sistema auto-regulador – uma noção, vale destacar, “inteiramente ausente nas eras anteriores” (TAYLOR, 1997, p. 370) –, reflete duas facetas da perspectiva moral assumida pelo modo de vida baseado na vivência (*Erlebnis*): 1ª.) quando o processo de perda de referências coletivas sucumbe, na modernidade, o comportamento da burguesia ganha uma coloração artificial, uma espécie de máscara que encobre a frieza e o anonimato sociais gerados pela organização capitalista do trabalho, uma máscara responsável pela criação de uma existência baseada na interiorização do princípio supremo do capital, o sentimento de posse.

O indivíduo burguês, que sofre de uma espécie de despersonalização generalizada, tenta remediar este mal por uma apropriação pessoal e personalizada de tudo que lhe pertence no privado: suas experiências inefáveis (*Erlebnisse*), seus sentimentos, sua mulher, seus filhos, sua casa e seus objetos pessoais. (GAGNEBIN, 1999, p. 59).

Tal apropriação de bens de consumo reduz a identidade de seu proprietário às quatro paredes de sua casa, fora da qual ele é absorvido pelo anonimato do mundo público. Nesse sentido, como considera Gagnebin, o ensaio *Experiência e Pobreza* parece ter sido escrito numa homenagem ao poema *Apague as pegadas*, de Bertolt Brecht, aludindo às condições de vida anônima do trabalhador das grandes cidades em face do espetáculo burguês, irreal e ingênuo, da “doçura de viver” (GAGNEBIN, 1999, p. 61), encenado nos bastidores da nova realidade. “Apaguem os rastros [...] [numa] atitude oposta da que é determinada pelo hábito burguês” (BENJAMIN, *EP*, p. 118), isto é, dispam-se das máscaras que encobrem o sentimento de posse como único capaz de dar sentido à existência. “Apagar as pegadas” – esse gesto é aquele dos “construtores implacáveis” que operam a partir de “tabulas rasas”, contra a descrição, o conforto, a adaptação ao existente, a serviço, destaca Benjamin, “da transformação da realidade” (*EP*, p. 117).

Desdobra-se, dessa linha, a segunda faceta da moralidade própria à vivência: a apropriação de bens de consumo como meio de se adquirir sentido para a vida. Quando a experiência coletiva se perde, outras formas de narrativas são impostas, como o romance e a informação jornalística, por exemplo. Conforme comenta Gagnebin (1994), ambos têm em comum a necessidade de encontrar explicação e sentido para o ocorrido, como meio de dominar, controlar e normatizar tudo o que ocorre a sua volta. A busca por explicação e sentido, portanto, é um tema que se coloca quando eles deixam de ser algo implícito ao contexto social. A informação jornalística sacia a sede moderna de uma resposta imediata para todos os acontecimentos da vida, além de fornecer uma variante, no mínimo interessante,

do gênero “autobiográfico” moderno: o “relato de vida”, narrativa baseada na necessidade de exprimir-se. A televisão se apropriou dessa tendência moderna e fez dela uma apelação pela audiência de seus telespectadores: “reconheçam no drama cotidiano desta pessoa que fala seu próprio drama”, é o *slogan* desses programas de auditório. Ao contrário do que afirmam seus idealizadores, a exploração televisiva dessas histórias pessoais não visa a auxiliar seus ouvintes a resolver os dilemas de suas próprias vidas; diferentemente disso, sua finalidade é elevar, ao nível cruel do estereótipo e das generalizações, situações singulares, forçando uma identificação imediata, alheia ao distanciamento e ao estranhamento, necessários para a crítica e a reflexão. A observação a seguir, de Gilles Deleuze, expõe essa situação:

Às vezes se age como se as pessoas não pudessem se exprimir. Mas de fato, elas não param de se exprimir. Os casais malditos são aqueles em que a mulher não pode estar distraída ou cansada sem que o homem diga: “o que você tem? Fala...”, e o homem sem que a mulher..., etc. O rádio, a televisão fizeram o casal transbordar, dispersaram-no por toda parte, e estamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens [...] De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se exprimam, mas arranjar-lhes vácuos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam enfim algo a dizer. As forças repressivas não impedem as pessoas de se exprimir, ao contrário, elas as forçam a se exprimir. Suavidade de não ter nada a dizer, direito de não ter nada a dizer; pois é a condição para que se forme algo raro ou rarefeito, que merecesse um pouco ser dito (DELEUZE, 1992, p. 161-162, grifo nosso).

Também o romance moderno se destaca de toda a literatura anterior, por sua representação do particular, e é justamente ao narrar a vida de pessoas particulares, em seus detalhes irrelevantes, que o romance manifesta o desejo moderno de recobrir tudo com palavras. “Temos de examinar o particular para chegar ao geral” – esse não era apenas um princípio dos filósofos naturais, mas parte da maneira como as pessoas passaram a entender suas vidas. Qualquer outro modo de narrativa parece aos olhos modernos como sendo algo estranho. Assim, na busca pelo sentido, o romance moderno tem necessidade de concluir sua história, pôr fim à história, oferecendo-lhe uma explicação, de tal sorte que a narrativa moderna, “em sua necessidade de resolver a questão do significado da existência” (GAGNEBIN, 1984, p. 14), caminha em sentido oposto ao da narrativa antiga, caracterizada pela abertura de sentido, sendo, um deles, “o direito de não ter nada a dizer”.

Desse modo, a “pobreza de experiência (*Erfahrung*)” presente – para usarmos os termos bejaminianos – trouxe consigo uma nova consciência temporal: um tempo que ecoa veloz e sem história. A temporalidade advinda com a *Erlebnis* solapa a percepção do que é

existir no tempo, substituindo-a pela “autocompreensão como razão desprendida”⁹⁵. O “sujeito desprendido” e sua nova concepção de interioridade, auto-suficiente e autônoma, levaram o homem moderno à necessidade de objetivar o mundo, isto é, vê-lo mecanicamente e funcionalmente, da forma que faria um observador externo não envolvido nele. Uma das conseqüências dessa objetivação do mundo foi o desenvolvimento da idéia de um “tempo homogêneo e vazio”, o tempo da física, cujos eventos se relacionam diacronicamente por meio apenas de relações causais eficientes, e sincronicamente pelo condicionamento mútuo. Essa causalidade, apoiada na cronologia, conduz a uma infundada crença no progresso. Ora, desdobra-se dessa dimensão temporal uma questão inevitável, muitas vezes irrespondível: “como relacionar nossa vida com esse tempo?” (TAYLOR, 1997, p. 373). Talvez não seja equivocado afirmar que grande parte das ciências humanas dos últimos cem anos parece estar ocupada com a tentativa de responder ou reformular essa pergunta.

O papel desempenhado por essa objetivação do tempo, na Modernidade, torna-se a categoria-guia do conhecimento, fazendo-o oscilar entre dois pólos: o pólo matemático e o histórico⁹⁶, sendo que “a ambição da razão é de reduzir o que há de histórico, em todo fenômeno, aos dados mais simples, em cada domínio, e a construir o resto por encadeamento de conceitos” (GRANGER, 1969, p. 94). Nessa perspectiva, desde o seu nascimento, a ciência racional parece querer desembaraçar-se do tempo; a física newtoniana, como já dissemos, instala na ciência esse tempo, para dizer com Granger (1969, p. 93), “sólido”, encadeado, sem rupturas. Assim, sob os influxos da ciência da natureza, “desenvolvimento e progresso” traduzem a idéia de uma história concebida como “processo”, isto é, algo invisível que envolve “todas as coisas tangíveis e todas as entidades individuais visíveis para nós, degradando-as a funções de um processo global” (ARENDT, 1988, p. 96).

⁹⁵ De acordo com Taylor, Descartes exhibe um novo entendimento da razão e de sua hegemonia sobre as paixões, ao abandonar por completo a teoria do *logos* ôntico, a favor de uma concepção de pensamento para qual o universo passa a ser compreendido mecanicamente pelo método resolutivo/combinatório criado por Galileu. A descrição do conhecimento científico que acaba emergindo da visão de Galileu é uma descrição representativa. Conhecer a realidade é ter uma representação correta das coisas – um quadro interior correto da realidade exterior, como passou a ser concebido. Descartes declara-se “seguro de que não posso ter conhecimento do que está fora de mim a não ser por meio das idéias que tenho dentro de mim”. A ordem das representações deve desenvolver-se de modo a gerar certeza, por meio de uma cadeia de percepções “claras e distintas”. Para Descartes, conseguimos tal coisa quando objetivamos o mundo, isto é, quando o compreendemos como mero mecanismo. Todavia, isso envolve mais que apenas a rejeição da ontologia tradicional: também violenta nossa forma de experiência comum. Segundo Descartes, temos de nos libertar da maneira irremediavelmente comum e obscura da experiência comum de apreender as coisas. Trazer todo esse reino de sensações e propriedades sensíveis para a clareza significa apreendê-lo como o faria um observador externo. Clareza e diferenciação exigem um passo para fora de nós e uma perspectiva desprendida. Cf. TAYLOR, 1997, p. 189-190.

⁹⁶ Tomamos como referência aqui GRANGER, 1969, p. 94. Sem entrarmos nos meandros dessa questão amplamente analisada por Granger, é preciso ainda assim destacar que o objetivo do autor, ao abordar esse tema, é mostrar como a razão *enfrenta* a história.

De acordo com Arendt, o que o conceito de processo implica é a dissociação entre o concreto e o geral, ou seja, o evento particular e singular é separado do significado universal, que é agora monopólio de universalidade e significação, arrastando consigo a singularidade dos acontecimentos, engolfando-os em sua rede universalizante.

Diante desse quadro, desdobrado da pergunta pela relação de nossa vida com essa história “processual”, é preciso lembrar que essa objetivação do tempo, ao expor a vivência (*Erlebnis*), em sua nudez, obviamente interfere na noção moderna de sujeito, cuja identidade passa a ser constituída a partir daquilo que Benjamin chamou de lembrança (*Erinnerung*), isto é, aquele tipo de memória na qual o indivíduo só pode encontrar uma identidade na narrativa de sua própria história. A vida desse indivíduo particular tem de ser vivida como uma “história” que deve ser tirada dos acontecimentos e circunstâncias particulares dessa vida. Ressalta Taylor (1997, p. 374):

Em primeiro lugar, como cadeia de acontecimentos no tempo, a vida, em qualquer momento, é consequência causal do que aconteceu antes. Mas, em segundo lugar, como a vida a ser vivida também tem de ser contada, seu significado é visto como algo que se desenrola por meio dos acontecimentos. Essas duas perspectivas não são fáceis de combinar, pelo menos não depois de serem formuladas intelectualmente e tornarem-se um problema para a filosofia. Pois a primeira parece fazer da forma de uma vida o mero *resultado* dos acontecimentos conforme estes se acumulam, enquanto a segunda parece ver essa forma como algo já latente, que emerge por meio do que acontece.

É evidente que ambas as perspectivas são inevitáveis: os acontecimentos fazem de nós aquilo que somos e, como narradores de nossa própria história, nós os vivemos a partir da significação que buscamos para eles⁹⁷. O problema é que, na realidade, o sentido pertence ao processo em seu conjunto e jamais “ao *agora* pontual e inapreensível” (AGAMBEN, 2005, p. 117) e, assim, é percebido conforme o antes e o depois, traduzindo simplesmente a idéia da história como progresso e desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, podemos dizer que a história concebida como processo promove o ideal científico das “humanidades” modernas – ou das ciências humanas, entre as quais a educação –: a possibilidade de prever o futuro histórico, fundando-se na observação de que os progressos realizados até o presente da humanidade inferem a idéia de que ele está destinado a continuar. Tal representação do tempo como homogêneo e vazio, sancionada pela mecânica moderna, direciona-nos também à alienação do trabalho capitalista, “submetido ao tempo inumano, abstrato e insaciável dos relógios e cronômetros” (GAGNEBIN, 1999, p. 52).

⁹⁷ Sobre a história como manifestação da liberdade do homem, remetemos o leitor a GRANGER, 1969, p. 97-104.

Baudelaire o caracteriza mediante a expressão inglesa *spleen*, um tempo, como comenta Benjamin em seu ensaio sobre o poeta, reificado, em que os minutos “cobrem o homem como flocos de neve”: “no *spleen* a percepção do tempo está sobrenaturalmente aguçada; cada segundo encontra o consciente pronto para amortecer seu choque [...] o *spleen* expõe a vivência em sua nudez” (BENJAMIN, *TB*, p. 136 – grifo nosso).

Assim, a nova consciência temporal advinda com a *Erlebnis* é marcada pela cisão entre história individual e história coletiva; o declínio da experiência (*Erfarung*) se manifesta no êxito completo dessa cisão na modernidade. A vida nas grandes cidades é vivida mediante a lógica temporal do *antes* e *depois*, e o sentido que sobressaía dessa lógica arrasadora “parece dar crédito a idéia de que o instante pontual em fuga seja o único tempo humano” (AGAMBEN, 2005, p. 117).

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 numa temporalidade presa ao passado ou, o que é pior, presa ao presente. Soldado à rede unidimensional da adaptação ao existente, o passado se transforma em peso morto, um acúmulo de quinquilharias obsoletas a ser decorado para a prova bimestral ou listado em múltiplas alternativas a serem escolhidas com um “x”, na hora do vestibular. E o presente, com a inevitável perda de sentido e a ausência de referências inerente a sua constituição, provoca a “sacralização da urgência” (TEDESCO, 2004, p. 42), erigida como categoria central da política⁹⁸.

Quebra-se, portanto, a possibilidade de transmissão de uma mensagem socializadora, por meio da qual cada um poderia encontrar seu lugar na sociedade. Essa objetivação do tempo, seu empobrecimento, provoca uma baixa capacidade de experiência, rompe todos os vínculos sociais, convertendo a educação num projeto *a-social*, que elimina a centralidade dos vínculos éticos e políticos, na construção da história⁹⁹, aqueles que permitiriam investir nela por motivos afetivos, e não por necessidade econômica.

⁹⁸ Como comenta Tedesco (2004, p. 42), “nossas sociedades fingem que a urgência dos problemas as impede de refletir sobre um projeto, enquanto, na realidade, é ausência total de perspectiva o que as faz escravas da urgência”.

⁹⁹ Remetemos o leitor a TEDESCO, 2004, p. 42-43.

3. Educar: mudar o tempo, sonhar sonhos coletivos

Os ensaios *Experiência e pobreza*, *Sobre alguns temas em Baudelaire*, *Sobre o conceito de história* parecem constituir uma tentativa de pensar juntos o fim da experiência e a possibilidade de reconstruí-la, a partir de sua ruína, isto é, da mudança de sua estrutura, a partir da vivência. Todavia, ao contrário tanto do romance clássico, que consagra a solidão do autor, do herói e do leitor, quanto da informação jornalística, falsamente coletiva, que reduz as longínquas distâncias espaciais e temporais à exigüidade da novidade, ambos conferindo assim prioridade à vivência, Benjamin pensa a história como uma construção a partir do *tempo-do-agora* (*Jetztzeit*), uma noção de tempo que depende da história individual, mas não a tem como prioridade, não se reduz a ela.

À contingência absoluta de uma Modernidade definida, nas palavras de Habermas (2000), por sua transitoriedade, Benjamin opõe o conceito de *tempo-do-agora*, uma concepção de presente que se destaca do *continuum* da história, constituindo-se como “espaço de experiência”. A esse “espaço de tempo” Benjamin chama, nas *Passagens*, de *Zeitraum*: “o século XIX, um espaço de tempo [*Zeitraum*] (um sonho de tempo [*Zeit-traum*]), no qual a consciência individual se mantém cada vez mais na reflexão, enquanto a consciência coletiva mergulha num sonho cada vez mais profundo” (BENJAMIN, 2006, p. 434 – K1, 4). A configuração histórica da experiência pode ser então comparada à configuração onírica: ambas são “imagens do desejo”, podem ser direcionadas a serviço da construção da história. Pela sua estrutura desarticuladora das relações lógicas e espaço-temporais, a configuração onírica pode ser redirecionada para além da dimensão individual do sonho: ela deixa seu traço em todas as configurações objetivas, da moda à arquitetura. Para Benjamin, assim como os indivíduos, as formações sociais também sonham. A Modernidade cita a pré-história e, ao fazê-lo, não se limita a reproduzir os mesmos conteúdos arcaicos, pois, na medida em que esses elementos são expressos através de uma descontextualização e de uma reordenação, eles são também permanentemente renovados.

Conforme Benjamin, a utilização dos elementos do sonho, ao despertar, constitui a aplicação exemplar do pensamento dialético. A possibilidade de reconstrução da experiência toma forma na estrutura do despertar, uma vez que “cada época sonha não somente a seguinte, mas ao sonhá-la a força a despertar” (BENJAMIN, 1989, p. 82). Por isso, podemos dizer que não há nenhuma fronteira entre sonhos individuais e coletivos, para Benjamin, visto que o

indivíduo sonha o mundo e é sonhado por ele¹⁰⁰. O momento em que o sonho é confrontado com a necessidade de agir sobre o real é o momento do despertar. Esse “espaço de tempo”, essa experiência da história, nasce do confronto entre as forças “do sujeito prenhe das riquezas da lembrança [*Erinnerung*]” (GAGNEBIN, 1999, p. 80) e o apelo do presente que clama pela realização daquilo que no passado fracassou. O *tempo-do-agora* é o momento do despertar: despertar no presente esse sonho que se chama passado é a tarefa da experiência. Uma tarefa, segundo Benjamin, profundamente coletiva, a qual depende do irromper da consciência desperta, ou seja, depende da *Erlebnis*, mas tem como prioridade a transformação social.

Benjamin já percebe a dimensão temporal do *tempo-do-agora* com Baudelaire. Transformar a perda da memória em matéria de reflexão, objetivo do poeta, significa apropriar-se de um outro modo de relação com o passado. O conceito de *correspondências* é responsável por essa nova forma, a qual Benjamin chama de rememoração (*Eingendenken*). As *correspondências* levam para a consciência sobressaltada pelos choques a experiência de um passado definido por Benjamin como pré-histórico, enquanto Baudelaire o nomeia como “vida anterior” e antiguidade. Benjamin encontra na poesia de Baudelaire um jeito de conectar simultaneamente esses elementos que são atemporais com o presente. Assim, a rememoração manifesta-se como uma escuta do passado que não se entrega a ele, sabendo reconhecer o presente como “descoberta retrospectiva”.

Tal temporalidade é afirmada, nas *Teses*, diferentemente do modo como aparece no ensaio sobre Baudelaire, como algo altamente político: “o estado de exceção em que vivemos é na verdade a regra geral” (BENJAMIN, *TESES*, p. 226). A meta da história não se cumpre no futuro, mas já é desde sempre presente. Esse *tempo-do-agora* é o verdadeiro lugar da construção da história, não é mais o instante pontual sempre em fuga, porém a co-presença do eterno e do efêmero. Despertar e rememoração, portanto, compõem a dialética benjaminiana. A construção da história, isto é, nosso agir na história e também nosso modo de contá-la, depende dessa dialética em um duplo sentido: deve, sim, redimir o passado, mas deve fazê-lo respondendo ao apelo do presente. Dialética do desejo, porque quer “salvar” um passado que, “malgrado as aparências, ainda não passou, pois ressuscita no presente a cada vez, reatualizado, renovado, recriado, um novo passado” (DOUEK, 2003, p. 122).

¹⁰⁰ Permitimo-nos aqui fazer uma glosa de Rouanet (2001, p. 169). Contudo, é preciso destacar que nossa breve consideração sobre a configuração onírica, no pensamento benjaminiano, diz respeito unicamente a sua relação com a dimensão temporal do *tempo-do-agora*.. As implicações dessa problemática, no que se refere à psicanálise, tema amplamente analisado por Rouanet, não estão aqui em discussão.

Diante disso, podemos afirmar que a ênfase na possibilidade de reconstrução da experiência não significa recusa da tradição. Assim como Benjamin queria reescrever uma outra história – uma história a contrapelo –, uma outra tradição parece ser possível – é aquela capaz de inscrever, na história, novos significados desde o *tempo-do-agora* das gerações, um tempo descontínuo, no qual vêm se introduzir a morte, o novo, o estranho, o diferente, o próximo, o distante, a beleza, a catástrofe. A tradição, para Benjamin, só pode ser descontínua, pois “o *continuum* da história é o dos opressores. Enquanto a representação do *continuum* iguala tudo ao nível do chão, a representação do descontínuo é o fundamento da autêntica tradição” (BENJAMIN, *apud* GAGNEBIN, 1999, p. 113). Descontínua e a cada vez renovada, a tradição é arrancada do conformismo porque se choca sem cessar com a morte, com sua própria interrupção e, por cima desse abismo, não cessa de se afirmar na novidade radical de uma nova geração. Com efeito, a história transforma-se em um “tempo de gerações”.

Ora, este é momento para pensarmos o sentido e a tarefa da educação, a partir de Benjamin. Destacamos dois fragmentos de dois de seus ensaios, *Imagens de pensamento* e *Rua de mão única*, para abordarmos esse tema. No fragmento chamado de “Caminho do planetário”, do ensaio *Rua de mão única*, Benjamin indaga: “[...] não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação da dominação das relações entre as gerações, e não das crianças?” (BENJAMIN, 1993, p. 69). Vemos, nesse pequeno texto, o quanto 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 entender essa tarefa de dois modos: 1) pelo viés da transmissão do saber histórico por meio da escola¹⁰¹ e 2) pelo viés da relação da escola com o presente histórico¹⁰².

A transmissão do saber histórico pela escola pode ser focalizada a partir da *Tese XIII*, quando Benjamin considera que uma das conseqüências, para a história, de um conceito dogmático de progresso é sua desvinculação da realidade. Sob esse aspecto, no seu papel de transmissora do conhecimento histórico, a educação, quando repete a marcha linear e causal da história, promove a idéia de uma *perfectibilidade* infinita do gênero humano, perspectiva

¹⁰¹ A referência, neste caso, é um artigo de Nadja Hermann intitulado *Phronesis: a especificidade da compreensão moral* (2007). Nosso esforço foi pensar a transmissão do saber pela escola tendo em vista a análise da autora sobre os limites do idealismo na experiência educativa.

¹⁰² Tomamos como base, aqui, um texto de Jeanne Marie Gagnebin, intitulado “Palavras para Hurbinek” (2000). Nossa tentativa é utilizar o mesmo raciocínio apresentado pela autora a respeito do papel social e político do *testemunho* na construção do presente e da história, na nossa tarefa de pensar a educação a partir da metáfora benjaminiana do “sonhar sonhos coletivos”.

que esconde uma radical negação da história em nome do idealismo. Observa Nadja Hermam (2007, p. 374):

Quando os ideais entram em cena, corre-se o risco de acionar armadilhas. A educação, em especial a pedagogia, viu-se sempre atraída por aquilo que constitui a idealidade – a formação do ser racional e da mais alta consciência moral – e, para efetivar tal demanda, adotou duas posições: numa interpretação quase dogmática dos ideais, baseou a ação pedagógica em distintas formas de repressão que garantissem a interiorização da consciência moral, adotando um modo não refletido de regras e princípios universais, que não se articulam com a sensibilidade. Num movimento de oposição, na tentativa de livrar-se do peso da idealidade e das obrigações, muitas vezes adotou os perigos da não intervenção, o que resultou em desresponsabilização.

Colocar em contradição a *perfectibilidade* e o saber sobre os genocídios, os campos de concentração, o racismo ou os diversos preconceitos, como o de cor e de classe, é o objetivo da anti-história benjaminiana. Ao invés de apresentar uma imagem eterna do passado, repetindo uma palavra sempre-igual, sem fratura nem silêncio, a transmissão de saberes procede por abalos, pois, afinal, como explicar que os diversos monumentos da cultura são também monumentos da barbárie? Como explicar que, embora tenha a *perfectibilidade* como modelo, “os episódios [bárbaros] que vivemos no século XX ‘ainda’ sejam possíveis” (BENJAMIN, *TESES*, p. 226)? A luta para tirar do silêncio e do esquecimento “um passado que história oficial não conta” (GAGNEBIN, 1982, p. 60) é o objetivo da anti-história benjaminiana. Contra a *perfectibilidade* e a empatia, porque nasce da tristeza, do espírito de sacrifício, do ódio, do sofrimento dos corpos prostrados no chão, a construção da experiência, segundo Benjamin, depende de uma vontade ética inscrita numa luta política e histórica precisa: impedir que essa história se repita, ou seja, mostrar o quanto a construção da memória pertence ao presente como um espaço coletivo.

A relação da escola com o presente é o segundo aspecto que pode ser destacado em relação aos “sonhos coletivos”. Um dos nós a ser desfeito pela educação, principalmente a educação escolar de nível superior, é substituir o caráter “politicamente correto” de seu discurso frente aos problemas sociais em curso, hoje – problemas estes de diversas ordens: sócio-política, sócio-econômica, sócio-cultural – por uma tomada de posição mais premente. Um comportamento comum nas escolas e universidades é o cuidado com a memória do passado, em que refletimos demoradamente sobre a memória dos mortos, mas, ainda que reivindicemos com indignação “nunca mais isso”, geralmente caímos numa discussão “‘politicamente correta’ entre ‘belas almas’ ou ‘professores de boa vontade’” (GAGNEBIN, 2000, p. 103). Face os crimes e barbáries cometidas em nome do capital e de interesses econômicos, a maioria deles exibidos pela mídia televisiva, com repercussão internacional, a

educação assume uma atitude passiva, talvez ingênua, porém muitas vezes impotente. Parece mais fácil e menos arriscado cuidar dos mortos que morreram há muito tempo atrás, porque não ameaçam o conforto dos vivos. O que não é o caso, quando se trata dos mortos e dos vivos de hoje, em relação aos quais corremos “o risco de transformar a lembrança dos mortos e a indignação contra os horrores passados em tantos pretextos bem-vindos para [nos] desviar de lutar contra os assassinios do presente” (GAGNEBIN, 2000, p. 103).

A perspectiva benjaminiana da “história como construção” se desdobra na construção da memória por meio de uma atenção ativa que permite intervir no presente histórico. Trata-se, portanto, de conceber a história pela perspectiva da atualidade, fixada por uma urgência guerreira: a história é superfície de luta e não “o jardim da ciência para passeios dos ociosos”¹⁰³. Não há diletantismo nessa postura assumida pelo autor, mas uma atitude crítica “iconoclasta”, que quebra a dialética do progresso e escapa da apologia dos vencedores. Uma educação que saiba ultrapassar uma história concebida como acúmulo de conhecimentos e conservação piedosa do passado em direção a uma história que exija uma intervenção crítica para a transformação da realidade, em outras palavras, para a construção da experiência.

A metáfora do educar no sentido de ensinar a “sonhar sonhos coletivos” indica o quanto o resgate do passado não é apenas um assunto individual, mas um trabalho imanente à cultura, já que a construção da história ocorre dentro da cultura; portanto, ele deve ser pensado em termos coletivos. Em *Imagens de pensamento*, a imagem da arqueologia caracteriza exemplarmente necessidade ética e política da educação de “sonhar sonhos coletivos”, no fragmento intitulado “Escavando e recordando”:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava [...] uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente. (BENJAMIN, 1993, p. 240).

A experiência benjaminiana, em seu sentido pleno de *Erfahrung*, pode ser caracterizada como experiência formativa, quer dizer, como calcada na *Bildung*, quando compreendemos que, embora Benjamin enfatize o tempo presente – o mesmo tempo presente kantiano –, ele não é um pensador da *Aufklärung*; ainda que o caráter formativo da experiência seja caracterizado a partir da herança individualista moderna – a *Bildung* significando auto-formação e aperfeiçoamento individual (como vimos no Capítulo I), – ele não é privilegiado em detrimento da exigência de uma memória que só adquire seu sentido

¹⁰³ Cf. *infra*, Capítulo VI, p. 103.

mais fundamental, quando mergulha suas raízes no coletivo. Utilizando os termos de Benjamin, no fragmento acima, podemos dizer que, ao “escavar” o “terreno da memória”, aquele que narra sua história pretende antes de tudo construir o presente. Com seu escavar, parece que Benjamin questiona tanto a autoridade da subjetividade absoluta¹⁰⁴ quanto a validade de “uma verdade atemporal que vigore de forma independente e autônoma” (DAMIÃO, 2006, p. 191). A experiência benjaminiana está voltada para o coletivo, transcendendo a forma psicológica da auto-alienação do sujeito e o fracasso da articulação entre os pólos objetivo e subjetivo, entre o homem e o mundo, representados pela *Erlebnis*. A possibilidade de reconstrução da experiência pressupõe que o indivíduo alienado de si mesmo possa “acordar” no corpo coletivo e não como indivíduo singular.

O vínculo com a história coletiva é afirmado para além da dimensão econômica e para além da perspectiva de adesão ao Estado como único destino possível. Na perspectiva de uma atualidade em “estado de exceção”, não há mais o “superior” e o “inferior”, há antes uma co-pertença decisiva entre destruição e redenção: “só pode ser salvo (no sentido estrito da possibilidade, não da garantia!) o que foi arrancado à totalidade triunfante do discurso e da ordem estabelecidos” (GAGNEBIN, 1999, p. 94). A “construção da história” benjaminiana estabelece uma relação radical e original com o tempo: o futuro está no presente. O futuro não é uma projeção abstrata, a finalidade de um processo, ele deixa de ser projeção finalista para, no presente, articular-se ao passado. A ousada afirmação de que a revolução é um salto em direção ao passado baseia-se na imagem dos antepassados escravizados, e não dos descendentes libertados, ou seja, há um vínculo afetivo com história. Cada época, cada presente recebe esse apelo. Cada geração, diz Benjamin, tem um “encontro marcado” com as gerações passadas. Tal encontro não é caracterizado pela empatia, porém provoca um abalo, um choque, uma explosão, que pára o desenvolvimento falsamente natural da historiografia vigente. É um movimento violento, que não quer ficar na simples constatação dos fatos, mas quer “transformar o que está inacabado (a felicidade) em algo acabado e o que está acabado (o sofrimento) em algo inacabado” (BENJAMIN, 2006, p. 513 – N8, 1). A felicidade depende desse movimento, porque, afirma Benjamin, ela não se projeta no futuro.

Contra os filósofos do progresso e da decadência, Benjamin estabelece uma relação radical e original com o tempo. Recriar a vida de novo, recolher todo o passado no presente, numa *apocatastasis* histórica, significa pensar a modernidade para além de sua

¹⁰⁴ Sobre o anti-subjetivismo benjaminiano, consultar DAMIÃO, 2006.

negatividade¹⁰⁵. Quando Benjamin escreve, em *Experiência e Pobreza*, que precisamos sobreviver à cultura – e precisamos fazê-lo risonhamente, levando um pouco de humanidade à massa – está em gestação uma concepção de cultura que ultrapassa a crítica nietzschiana à cultura popular. Se é verdade que, com Nietzsche, Benjamin empreende uma crítica à institucionalização e estatização da educação e do ensino, também é verdade que, ao constatar a dupla face da cultura – “não há monumento da cultura que não seja também um monumento da barbárie” –, opta pela interrogação dessa mesma cultura quanto ao potencial de redenção presente nas fugazes constelações de sentido que constituem a irrupção nela de um tempo-outro. Nesse sentido, também Benjamin pretende com seu conceito de experiência recriar a tensão entre os dois momentos contraditórios e complementares, a adaptação e a autonomia, da formação cultural.

O autor objetiva, assim, uma Modernidade que se funda no agora intempestivo, afirmando que “a tarefa original de uma autêntica revolução não é simplesmente mudar o mundo, mas também e antes de mais nada mudar o tempo” (AGAMBEN, 2005, p. 111), isto é, parar o tempo, interromper o fluxo da história oficial dos vencedores, quebrando a coerência de seu discurso, numa “violência crítica” que não quer apresentar-se como um sistema explicativo substituto, mas quer provocar um abalo, um choque, imobilizando o desenvolvimento falsamente natural da historiografia oficial. Sob esse aspecto, Gagnebin entende que,

se a exatidão e a precisão históricas são imprescindíveis é porque devem permitir ao historiador interromper, com conhecimento de causa, a história que se conta hoje, para inscrever nessa narrativa, que parece se desenvolver por si mesma, silêncios e fraturas eficazes. O que poderá então ser balbuciado remete aos riscos, que nenhum saber preexistente conseguiria impedir, daquilo que poderia talvez se chamar a liberdade histórica: poder se lembrar do sofrimento e do passado sem que este peso seja negado ou diminuído, mas sem que ele tampouco se transforme em fardo inexorável; ousar também ao mesmo tempo operar essa retomada transformadora no e pelo presente [...] (GAGNEBIN, 1999, p. 104)

¹⁰⁵ Sob esse aspecto, sejam destacados dois fragmentos da obra *Passagens*: “Pequena proposta metodológica para a dialética da história da cultura. É muito fácil estabelecer dicotomias para cada época, em seus diferentes domínios, segundo determinados pontos de vista: de modo a ter de um lado a parte ‘fértil’, ‘auspiciosa’, ‘viva’ e ‘positiva’, e de outro, a parte inútil, atrasada e morta de cada época. Com efeito, os contornos da parte positiva só se realçarão nitidamente se ela for devidamente delimitada em relação à parte negativa. Toda negação tem seu valor apenas como pano de fundo para os contornos do vivo, do positivo [...] até que todo o passado seja recolhido numa *apocatastasis* histórica” (BENJAMIN, 2006, p. 501 – N1a, 3).

“O que foi dito anteriormente, em outros termos: a indestrutibilidade da vida suprema em todas as coisas. Contra os profetas da decadência. [...] O que interessa não são os grandes contrastes e sim os contrastes dialéticos, que frequentemente se confunde com nuances. A partir deles, no entanto, recria-se sempre a vida de novo” (BENJAMIN, 2006, p. 501 – N1a 4).

Parafraseando essas linhas, podemos dizer que os três ensaios benjaminianos propostos nesta pesquisa parecem apontar alguns princípios norteadores na tarefa de rememorar o passado esparso, sem, no entanto, assumir a forma obsoleta das “grandes narrativas legitimantes”. Benjamin não que substituir o discurso da história oficial por um outro discurso, aquele que consolaria os humilhados de hoje pela evocação dos gloriosos de amanhã; o autor vira as costas às “grandes questões” da filosofia e toma como fonte de seu saber o efêmero e o precário, afirmando a dignidade do micro, do aparentemente insignificante, do cotidiano degradado. O instante *agora* marcado pela confluência entre uma história individual e uma história coletiva é o *lugar* (o limiar?) aonde vem se inscrever uma profusão de sentidos que dizem o não acabamento essencial do passado.

No momento em que a experiência coletiva se perde, em que a tradição já não oferece nenhuma base segura, estão lançada as bases para o reconhecimento daquilo mesmo que a história oficial havia relegado ao esquecimento: a possibilidade da felicidade. A imagem da felicidade aparece nas *Teses* indissociavelmente ligada à redenção do passado, a resgatar “aquilo que poderia ter sido”. A felicidade não pode ser pensada sem compreendê-la como estando ligada à história, isto é, à “vida humana enquanto *ethos*”. Reintroduzir a história na vida do indivíduo significa, em Benjamin¹⁰⁶, “buscar uma *polis* e uma *oikía* que estejam à altura [de uma] comunidade vazia e impresumível, está é a tarefa infantil da humanidade que vem” (AGAMBEN, 2005, p. 17). Reintroduzir a experiência da história coletiva nesse lugar vazio e impresumível, que é o dos “novos começos”, é o papel da educação. Considerando que a educação produz a singularidade do indivíduo e sua socialização, para a experiência da história, a educação atende às contingências dos contextos comuns e às singularidades do *eu* como duas dimensões que não são irreconciliáveis.

A encarnação temporal da educação como algo que está dobrado desde a doação de sentido pelo contexto social até a diferença e a descontinuidade, indicando que a história é um legado comum a todos os homens, assim como os “achados arqueológicos” benjaminianos, anuncia acontecimentos que, por serem subjetivos, se repetem em cada um de nós, isto é, referem-se à humanidade e só adquirem sentido no contato com ela. Nesse sentido, a experiência pode auxiliar no enfrentamento da tensão gerada, no processo educativo, entre a criação da singularidade do eu e sua integração em um *ethos* comum. Assim pode ser

¹⁰⁶ Benjamin diz, em *Infância em Berlim por volta de 1900*: “[...] como um molusco em sua concha, eu vivia no século XIX, que está agora oco diante de mim como uma concha vazia. Levou-a ao ouvido” (BENJAMIN, 1993, p. 99-100).

dissolvida a oposição entre “formar” o *eu* (individualização) e integrá-lo numa comunidade (socialização), criando um espaço de abertura para o *outro*.

A diluição dessa oposição é abordada a seguir, no Capítulo VI, quando os conceitos de apresentação (*Darstellung*), deformação e catástrofe são articulados à concepção de experiência postulada pelo autor, em suas *Teses de Sobre o conceito de história*. Importa esclarecer ali como a concepção de experiência anunciada nas *Teses* possibilita a reconstrução da história através da criação de “narrativas” mais adequadamente descritas como artísticas do que como retratos científicos fiéis de determinada época, acontecimento ou figura histórica. Mostrar como a temporalidade intensiva do “agora” (*Jetztzeit*) interfere na construção dessas “narrativas” – isto é, *imagens dialéticas* – é um passo decisivo do próximo capítulo.

CAPÍTULO VI

A experiência da história a partir de um torso

Em janeiro de 1939, ao revisar seu ensaio sobre Baudelaire vetado para publicação pelo Instituto Pesquisa Social, Benjamin anuncia a Horkheimer que está escrevendo um novo plano de conjunto sobre o poeta, diz ele, “do ponto de vista da teoria do conhecimento”. E completa:

[...] ao mesmo tempo é a questão do conceito de história e do papel que o progresso nela representa. O fato de destruir a representação de um *continuum* da cultura, destruição postulada no ensaio sobre *Fuchs*, deverá determinar conclusões para a teoria do conhecimento, entre as quais uma das mais importantes parece determinar os limites nos quais o conceito de progresso pode ser utilizado. (BENJAMIN, *apud* ROUHLITZ, 2003, p. 303).

Em virtude de seu projeto de um livro sobre Baudelaire, transformado mais tarde em seu *Trabalho das Passagens*¹⁰⁷, Benjamin sente necessidade de elaborar algo equivalente ao Prefácio de introdução da obra *Origem do drama barroco alemão*. Numa carta ao amigo Scholem, ele afirma que, “se o livro sobre o Barroco mobiliza sua própria teoria do conhecimento, deve ser também o caso das *Passagens* em proporção ao menos igual” (BENJAMIN, *apud* ROUHLITZ, 2003, p. 305). Num primeiro momento, esse “novo plano de conjunto” chama a atenção pela sua não-interpretabilidade radical, pois não apresenta nenhuma argumentação articulada, nenhuma ordem definitiva, parece tratar-se de formulações anotadas, para que o autor pudesse ter claro para si mesmo seu próprio pensamento, não podendo, portanto, servir de base a uma elaboração teórica definitiva¹⁰⁸. Esses pequenos

¹⁰⁷ Cf. BOLLE, 2000, p. 49-103. “O texto de Benjamin publicado em 1982 com o título *Das Passagen-Werk* (*A Obra das Passagens*) coloca o leitor diante de sérias dificuldades [...] A dificuldade maior é a separação arbitrária, pelo editor, entre as duas partes constitutivas do Projeto das Passagens: de um lado, a que permaneceu essencialmente fragmentária (GS, V, 1 e 2); de outro lado, o livro sobre Baudelaire (GS, I, 2), que, a partir de 1938, se constituiu em ‘modelo em miniatura’ da Obra das Passagens, com vários capítulos definitivamente redigidos”. Nesse sentido, vale destacar: em duas cartas consecutivas, uma a Scholem, em 14 de abril de 1938, a outra a Horkheimer, em 16 de abril também de 1938, Benjamin ressalta que os ensaios *Paris do Segundo Império* (de 1938) e *Sobre alguns temas em Baudelaire* (escrito em 1939) têm sua gênese no Trabalho das Passagens.

¹⁰⁸ Benjamin tinha consciência de não ter atingido uma formulação definitiva com suas *Teses*, daí mais um motivo para não publicá-las. Outro fator que interferiu diretamente para que o autor excluísse qualquer possibilidade de publicação desse material ele o relata numa carta a Gretel Adorno, em abril de 1940: Benjamin escreve que suas *Teses* fizeram ressurgir o fundo antigo de seu pensamento: “[...] a guerra e a constelação da qual ela decorre levaram-me a deitar no papel alguns pensamentos guardados – até de mim – por quase vinte anos” (BENJAMIN, *apud* ROUHLITZ, 2003, p. 304). Sem dúvidas, Benjamin alude às idéias de caráter teológico que descartara, de forma aberta, desde seus esforços para inscrever seu pensamento num quadro materialista. Não publicar esses textos fragmentados, confessa ele nessa carta, é a saída que encontrou para que

textos fragmentados Benjamin chamou-os de “teses”. Essas *Teses*, entretanto, são menos teses, no sentido em que se designaria, por exemplo, as *Teses sobre Feuerbach* de Marx, que alegorias ou *imagens dialéticas*. Com uma forma literária muito elaborada e podendo ser lidas de diversas maneiras, delas só podemos arriscar algumas interpretações hipotéticas.

Sob essa perspectiva, este capítulo buscará desvendar alguns dos argumentos teóricos que fizeram Benjamin optar por um modo de exposição de seu pensamento sobre a história, baseado na construção dessas imagens e alegorias, ao invés de prender-se a uma investigação metodológica formalista, presa às leis e regras convencionais fundamentadas na estrutura representacionista do conhecimento. Assim, mostrar que a maneira como Benjamin apresenta suas *Teses* é a própria configuração do princípio epistemológico que sustenta sua concepção da história constitui o objetivo deste capítulo.

1. *Imagens dialéticas*: no limiar da história

Nos escombros da tradição teleológica da filosofia da história, a história benjaminiana apresentada nas *Teses* é concebida como objeto de uma construção fixada pela perspectiva da atualidade¹⁰⁹. Em vez de submeter-se à tutela de um registro temporal linear, ordenado de modo evolutivo, em direção a uma destinação que recuperaria a origem enquanto fundamento originário, essência ou forma imóvel, a história benjaminiana constitui-se como uma construção de sentidos que se entrecruzam com as urgências do presente. Não há recuperação de identidades, não há finalismo em sua marcha, há, em contrapartida, apropriações estratégicas de descontinuidades. Nesse sentido, o presente não pode ser tomado como transição que ligaria o passado ao futuro: é o passado que dirige um apelo ao presente. O presente manifesta-se como um “tempo imobilizado”, momento “agora” (*Jetztzeit*), em que o passado é reconstruído a partir de suas ruínas e escombros, pelo olhar da atualidade.

suas *Teses* não suscitasse “mal entendidos entusiastas”. Benjamin se refere aqui, como mostra Rainer Rouchlitz (2003), aos mal-entendidos que ele deveria sofrer daqueles seus amigos que se solidarizavam com a União Soviética e que aceitariam mal seu retorno a temas e categorias teológicas.

¹⁰⁹ Justamente por isso, não é apenas como questão epistemológica que a necessidade de escrever as *Teses* é anunciada ao seu autor. Para Benjamin suas *Teses* testemunham o fato de que ele se sente solicitado “pelos problemas teóricos que a situação mundial nos propõe, inelutavelmente” (Carta – em língua francesa – de Benjamin a Horkheimer, de 22 de fevereiro de 1940. Cf. ROUCHLITZ, 2003, p. 304). Com efeito, elas expressam, sobretudo, a preocupação do autor em pensar seu próprio tempo. O tratado de não agressão entre Stalin e Hitler, de 23 de agosto de 1939, e o pacto germano-soviético, de 28 de setembro de 1939, por exemplo, afetaram-no profundamente. Porém, não podemos reduzir as *Teses de Sobre Conceito de História* aos condicionantes histórico-sociológicos, como fazem muitos intérpretes. O tema central desse texto de Benjamin é a crítica que ele faz à teoria social-democrata do progresso e à filosofia da história mais influente de sua época, o historicismo.

Investigar como a temporalidade intensiva do “agora” interfere na construção das alegorias benjaminianas é um passo decisivo para que o objetivo deste capítulo seja atingido.

As alegorias construídas por Benjamin para expor sua concepção de história, nas *Teses*, são *imagens dialéticas*. Concebidas fundamentalmente pela articulação temporal que ele encontrara nas alegorias baudelairianas, o primeiro aspecto a ser destacado acerca dessa concepção pode ser colocado nos seguintes termos: a *imagem dialética* constitui-se pelo encontro do antigo com o moderno. Como vimos no Capítulo IV, é através da força revigorante das *correspondências* baudelairianas que Benjamin encontra o modelo de temporalidade que ele irá expor mais tarde nas *Teses*. Tal como faz Baudelaire, adiantar-se à morte, travando uma luta sem trégua contra o curso inexorável do tempo – porque, afinal, a morte não habita apenas o passado, ela corrói também este momento “agora” de experiência e significação da própria história¹¹⁰ –, significa construir um pensamento por imagens, ou seja, uma *peinture*, ou *tableaux*, da realidade, que sejam capazes de dizer a junção do efêmero e do duradouro; em outras palavras, que sejam capazes de mostrar a antiguidade da modernidade, isto é, as possibilidades do presente reencontrar o passado.

Entretanto, as alegorias baudelairianas são para Benjamin mais do que um modelo temporal, elas incorporam também um elemento espacial: a imagem onírica. É preciso abordar, ainda que brevemente, essa esfera do sonho, a partir de Baudelaire, para que tenhamos claro a distância da imagética benjaminiana em relação ao surrealismo (BOLLE, 2000, p. 61). Como explica Bolle, nas alegorias baudelairianas, a imagem dialética está imbricada à imagem onírica, uma imagem desse gênero é a mercadoria como fetiche. Em Baudelaire, o mundo moderno como “lugar” do homem inteiramente reificado, espaço plasmado das coisas, é um mundo de imagens que manifestam o lado alienante e fantasmagórico da cultura capitalista. Mas, ao mesmo tempo, o objeto-fetiche, na medida em que é uma imagem do desejo existe para além de seu valor de troca e de utilidade,

¹¹⁰ Já em seu estudo sobre a origem do drama barroco alemão, revela-se para Benjamin a dialética entre história e natureza no interior das construções alegóricas. “Se a natureza desde sempre esteve sujeita à morte”, diz Benjamin, em *Origem do drama barroco alemão*, “desde sempre ela foi alegórica” (BENJAMIN, 1984, p. 188). Assim, a história está gravada com os caracteres da transitoriedade no rosto da natureza. Desse modo, a fisionomia alegórica da natureza-história só está verdadeiramente presente como ruína, como declínio: “Sob essa forma a história não constitui um processo de vida eterna, mas de inevitável declínio [...] As alegorias são no reino dos pensamentos o que são as ruínas no reino das coisas” (BENJAMIN, 1984, p. 200). O Barroco vê a natureza não em sua exuberância vital, mas aprende com ela a decadência: a natureza é o “eternamente efêmero” (BENJAMIN, 1984, p. 201). Ruína e decadência compõem o emblema do século barroco e da modernidade. Por isso, se é certo dizer que a concepção de alegoria que sobressai de suas *Teses* é também a expressão de uma teoria da história como reabilitação da morte, na descrição da história humana, por outro lado, ela não se limita a evocar o lugar de perdas e decadências. É nesse espaço livre que a história pode ser construída sem o peso inibidor da tradição.

ultrapassando o contexto em que é consumido, em direção a um mundo sem “onde”, sem lugar. Nesse sentido, Bolle (2000, p. 67) comenta:

Imagem do desejo e fantasmagoria, ou seja, o lado utópico-emancipatório e o lado fetichista-alienante da imagética moderna, se sobrepõem num habitante da metrópole, que é uma imagem dialética por excelência: o *Flâneur*. Mediador entre o *intérieur* e as ruas de Paris, ele é uma figura alegórica essencialmente ambígua: ao mesmo tempo sonhador e produtor de imagens, pois representa também o literato moderno.

Sabemos que é nesse “não-lugar”, por onde vaga o *Flâneur*, que a imagem onírica manifesta-se como elemento espacial. A essa situação Benjamin nomeia, nas *Passagens*, de *limiar*. Ela aparece nitidamente nas *Teses*, em três momentos consecutivos: na *Tese IV*, Benjamin identifica-a com uma misteriosa transformação, a mais imperceptível de todas: “assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado, graças a um misterioso heliotropismo, tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história” (BENJAMIN, *TESES*, p. 224); na *Tese V*: “a verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIN, *TESES*, p. 224); e igualmente na *Tese VI*: “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, *TESES*, p. 224). Esse “não-lugar” designado de *limiar* é, como dissemos a pouco, a expressão de uma “zona de passagem”, a qual, ao relampejar veloz, nega as oposições entre sonho/vigília, consciência/ inconsciência, entre interior/ exterior, e, assim, deixa confundirem-se no trabalho de apreensão do passado a memória e a imaginação. Quando Benjamin questiona o papel do acaso proustiano para o trabalho da memória¹¹¹, ele o faz incorporando a concepção baudelairiana de memória como “idealização forçada”, isto é, criação intencional de imagens que possam expressar a antiguidade da modernidade. Nas imagens baudelairianas, não há uma localização, elas são pontos em suspensão, não encontram lugar em nenhuma realidade. Em suas *Teses*, Benjamin transforma as alegorias baudelairianas em *imagens dialéticas* e, assim, o trabalho retrospectivo da memória aparece ali também como “intencionalidade atenta”¹¹², quer dizer, em imagens que expressam não a possibilidade do presente reencontrar um passado “como ele de fato foi”, mas sim o caráter imemorial – não localizável historicamente –, ideal e onírico da experiência da história, aquele capaz de “despertar no passado as centelhas da esperança” (BENJAMIN, *TESES*, p. 224).

¹¹¹ Cf. BENJAMIN, *TB*, p. 107.

¹¹² Cf. GAGNEBIN, 1999, p. 80.

Assim, se também nas *Teses*, como em Baudelaire, as *imagens dialéticas* não são dadas empiricamente é porque elas resultam de uma construção, ou seja, dependem de sujeitos históricos concretos¹¹³. Benjamin anuncia, em sua *Tese XIV*: “[...] a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, *TESES*, p. 229). Desse modo, o espaço histórico das imagens dialéticas é aquele de uma história possível, uma história que “está a nossa espera”¹¹⁴ (BENJAMIN, *TESES*, p. 223), para ser libertada de sua eterna continuidade e repetição, domínio do sempre-igual. Portanto, tal como ensina Baudelaire, elas são da tessitura dos sonhos.

Duas *imagens dialéticas*, nas *Teses*, anunciam essa situação do *limiar* como uma experiência “espaço-temporal” necessária para a concepção benjaminiana de uma história como construção: a alegoria do mestre de xadrez, anão e corcunda, a puxar os cordéis de um fantoche fumante e vestido à turca, e a alegoria do *Angelus Novus*. Amplamente comentadas, a nosso ver, as *Teses I* e *IX* condensam a concepção de história de Benjamin. A seguir, passamos a examinar alguns aspectos dessas duas alegorias, os quais, acreditamos, são fundamentais para nossa compreensão do conceito de experiência (*Erfahrung*) benjaminiano.

2. Deformidade e distorção: a destruição necessária

Nas entrelinhas de sua intrigante *Tese I*¹¹⁵, Benjamin já anuncia que a concepção de história traçada em suas *Teses* não depende apenas do materialismo histórico, a teologia tem nela papel fundamental. Apresentar essas duas noções que irão compor seu pensamento sobre a história, através de figuras que são o emblema de categorias como a deformidade e a distorção, mostram a crítica que Benjamin tem a endereçar ao materialismo histórico enquanto uma maquinaria que conduz mecanicamente a história à vitória da revolução socialista, e também à teologia enquanto discurso sobre a contemplação de verdades eternas ou reflexão sobre o Ser divino. Contudo, essas categorias ilustram, sobretudo, a importância

¹¹³ “Uma imagem dialética ‘objetiva’, existindo independente deles, seria uma ficção” (BOLLE, 2000, p. 68).

¹¹⁴ Benjamin escreve, na *Tese II*, que “alguém na terra está a nossa espera” (BENJAMIN, *TESES*, p. 223).

¹¹⁵ “Conhecemos a história de um autômato construído de tal modo que podia responder a cada lance de um jogador de xadrez com um contralance, que lhe assegurava a vitória. Um fantoche vestido à turca, com um narguilé na boca, sentava-se diante do tabuleiro, colocado numa grande mesa. Um sistema de espelhos criava a ilusão de que a mesa era totalmente visível, em todos os seus pormenores. Na realidade, um anão corcunda se escondia nela, um mestre no xadrez, que dirigia com cordéis a mão do fantoche. Podemos imaginar uma contrapartida filosófica desse mecanismo. O fantoche chamado ‘materialismo histórico’ ganhará sempre. Ele pode enfrentar qualquer desafio, desde que tome a seu serviço a teologia. Hoje ela é reconhecidamente pequena e feia e não ousa mostrar-se” (BENJAMIN, *TESES*, p. 223).

do estranho, do diferente, do pequeno pormenor desprezível para a composição do conceito de história das *Teses*.

Se a história oficial só se interessa pelos grandes acontecimentos, para Benjamin “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, *TESES*, p. 223). Sem distinguir entre os grandes e os pequenos acontecimentos, a história, para Benjamin, não é a soma de uma sucessão de fatos e etapas num espaço vazio, que uma temporalidade homogênea se encarregaria de encadear numa ordem em que o antes determina o depois. Desse ponto de vista, a história sempre foi aquela dos vencedores. Fazer explodir esse *continuum* e extrair a história a partir de seus cacos, destroços, fragmentos é condição para a descoberta da história real, aquela “das esperanças truncadas que a história linear dissimula” (ROUANET, 1981, p. 21), quer dizer, a história dos vencidos. E essa é uma sucessão de desastres, sem nenhum *telos*, sem nenhuma ordem.

Nesse universo fragmentado, a função do método materialista no pensamento de Benjamin não pode funcionar como mediação dialética que parta de uma explicação totalizante, isto é, como uma análise da totalidade social – como reclama Adorno em suas conhecidas e polêmicas objeções aos textos benjaminianos relativos a Baudelaire¹¹⁶. Diferentemente de Marx e, principalmente, levando em consideração a ligação de Benjamin com as leituras dos textos sagrados, podemos dizer, retomando as análises de Gagnebin, que a função do método materialista no pensamento benjaminiano remontaria muito mais a uma questão ética e não metodológica, uma ética de respeito ao sofrimento dos vencidos e de vontade de mudar a realidade da opressão. Nesse sentido, se quisermos considerá-lo um método, seria muito mais “um método de denúncia que de explicação” (GAGNEBIN, 1982, p. 58). Denúncia, sobretudo, da mutilação e da deformação a que a história real é obrigada submeter-se, pelo seu processo de transmissão cultural, o qual obstinadamente insiste em “esquecer-se” de contar a história dos vencidos. Pois esse processo não ocorre em um espaço histórico neutro, mas é parte comprometida na história da dominação burguesa. Benjamin denuncia as marcas deixadas pelos interesses da classe dominante no curso desse processo.

Sob esse aspecto, é importante considerar o papel das categorias da deformidade ou distorção (*Entstellung*) – literalmente “má colocação ou deslocamento” – e sua relação com o esquecimento da história dos vencidos pela história da dominação burguesa. Irving Wohlfarth, ao analisar a imagem do “corcunda” no pensamento benjaminiano, observa que ele representa a “melancólica alegoria de um mundo que está deslocado” (WOHLFARTH,

¹¹⁶ Cf. AGAMBEN, 2005, p. 136-149.

1999, p. 127). A análise de Wohlfarth articula, com grande rigor, a característica da deformidade ou distorção com o esquecimento como um “adiamento culpado”, ou, como já relatado por Benjamin, em *Experiência e Pobreza*, um “cansaço” e “desânimo” que deixa para um amanhã, que nunca se realiza, a tarefa de recordar a realidade de opressão e injustiça do capitalismo. Com efeito, o “projeto inacabado” da modernidade apresenta-se na imagem contundente de um “adiamento culpado”. A dupla distorção – pequeno e feio, anão e curvado – faz da imagem do corcunda a instância culpada do esquecimento. Benjamin escreveu, em seu ensaio sobre Karl Kraus, que “o poder sem nome diante do qual as pessoas se curvam é a culpa” (BENJAMIN, 1978, p. 260). Nesse ensaio, na esteira de Kraus, Benjamin denuncia a subserviência e a ilusão das “massas obedientes” diante do poder do capital; o homem curvado, a carregar nos ombros a carga do capitalismo, exhibe uma postura deformada.

Contudo, para Benjamin, essa postura anuncia um “humanismo mais real”, em relação àquele almejado pela tradição do idealismo burguês: “o homem em desenvolvimento é reconhecido pela postura que a luta com a exploração e a pobreza estampa sobre ele” (BENJAMIN, 1978, p.260). Contra “a ortopedia da postura ereta”, que celebra o ideal clássico de uma humanidade “harmoniosa e perfeitamente formada”, Benjamin sugere um humanismo antiessencialista, antiidealista e até antihumanista. O homem em desenvolvimento, isto é, aqueles que se curvam ou se inclinam, o homem-cartaz, o mendigo, a criança, os monstros, são mensageiros de uma outra formação (*Bildung*), aquela que renasce das ruínas da experiência da pobreza e da exploração¹¹⁷.

Quando a estranha e irônica *Tese I* anuncia que a teologia está a “serviço do materialismo”¹¹⁸, é preciso reconhecer o papel que o corcunda desempenha aí: como o “corcundinha”¹¹⁹ da canção folclórica alemã, marcado pelo estigma da culpa pelo esquecimento, ele é uma “pedra de tropeço” no caminho da sociedade a denunciar sua própria deformidade; “como a criança que ‘não queria se lavar’, de Brecht, ele desintegra todo ‘lar ordeiro’, estraga a visita do Kaiser, quebra pratos, deixa um monte de destroços” (COMAY, 1997, p. 268). O “materialismo mecânico”, esse autômato, dos ideólogos da I e II Internacional, é animado pelo espírito messiânico da teologia, pequena, feia, atrofiada. Como

¹¹⁷ Cf. COMAY, 1997, p. 264-267. Consultar também WOHLFARTH, 1999, p. 126.

¹¹⁸ Contudo, uma coisa é certa: a presença e a força de temas teológicos e messiânicos na filosofia da história benjaminiana não significa que seu autor tenha pretendido transmutar para termos marxistas uma doutrina religiosa da salvação. A interpretação de Michel Löwy (2005, p. 44-45) caminha nesse sentido. Como analisa esse autor, a relação entre materialismo e teologia é apresentada de maneira paradoxal na alegoria do autômato e do anão teológico, isto é, ambos são ao mesmo tempo mestre e servo um do outro, ou seja, parece haver uma complementariedade dialética entre teologia e materialismo. Também Gagnebin é enfática ao afirmar: “a idéia da revolução e da libertação não funciona como secularização de uma idéia religiosa” (GAGNEBIN, 1982, p. 80).

¹¹⁹ Cf. WOHLFARTH, 1999, p. 124-125; Consultar também ARENTD, 1987, p.133-148.

salienta Wohlfarth, esta é a ironia: “em seu aspecto final, a figura que institui a desordem no lar burguês, é a mesma encarregada da tarefa de pôr em ordem a casa marxista” (WOHLFARTH, 1999, p. 125).

E essa tarefa começa com um ato destrutivo. Contra a teoria pretensamente científica do progresso, defendida pela social-democracia, que prefere “atribuir à classe operária a tarefa de salvar gerações futuras”, Benjamin, na esteira de Marx, concebe a revolução como fruto da classe combatente e oprimida que se proclama como vingadora das gerações de derrotados. Para Benjamin, esta é a verdadeira força da classe operária: o ódio e o espírito de sacrifício, “porque um e outro se alimentam da imagem dos ancestrais escravizados, e não dos descendentes libertados” (BENJAMIN, *TESES*, p. 229). O materialismo histórico das *Teses* é aquele fruto dessa vivificação, dessa força explosiva que é própria da teologia. Ela não consoma a história, mas a destrói. Nas palavras de Rouanet, “para esse messianismo anti-historicista, que não consome a história, mas a faz explodir, o importante é liberar da história os presentes aprisionados no passado” (ROUANET, 1981, p. 23)¹²⁰.

Nesse sentido, a gravura de Paul Klee, chamada *Angelus Novus*, torna-se, para o escritor, a expressão primordial da vida moderna: a história como uma catástrofe em permanência. Para o anjo benjaminiano, da *Tese IX*¹²¹, a história não é uma cadeia de acontecimentos rumo ao progresso, mas uma catástrofe, um amontoado de ruínas, cacos, destroços e fragmentos. “Seus olhos escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas”, o caráter híbrido, estranho, deslocado, disforme dessa figura, longe de transformar a fragmentação “deformante” da experiência (*Erfahrung*) numa experiência da interioridade da consciência (*Erlebnis*), compreende a humanidade que se afirma na destruição.

Se, em *Experiência e pobreza*, a cultura, inseparável de seu processo de transmissão, é também barbárie, na *Tese VII*, os bens culturais são também despojos que nascem do sofrimento da “corvéia anônima”, “dos corpos prostrados no chão”. Nesse sentido, o anjo também vê a barbárie e nos lembra que toda vitória implica vitimização, uma marcha triunfal

¹²⁰ O Messias não está à espera do homem, no fim do processo, porque ele é a negação de todo processo. Lemos, nas *Teses*, que “o historiador consciente disso renuncia a desfiar ‘entre os dedos’ os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente. Com isso, ele funda um conceito do presente como um ‘agora’ no qual se infiltraram estilhaços do messiânico” (BENJAMIN, *TESES*, p. 232).

¹²¹ “Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão abertos, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos 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 ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira às costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso” (BENJAMIN, *TESES*, p. 226).

a esmagar suas vítimas sob os pés. Se, em 1933, a pobreza de experiência e o esfacelamento da tradição pediam a atitude de fazer do passado tabula rasa, e começar de novo, criando um novo homem, “escovar a história a contrapelo”, por sua vez, ao colocar a nu a catástrofe que constitui a cadeia de acontecimentos da história oficial, expressa uma outra alternativa: a redenção (*Erlösung*) do passado. Segundo Benjamin, “[...] nesse caso como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo” (BENJAMIN, *TESES*, p. 223). Assim, cabe a cada presente resgatar do esquecimento e da frustração uma história oprimida. O passado oprimido não é apenas aquilo que passou, ele pede ao presente sua libertação: cabe ao presente redimi-lo, salvá-lo, ressuscitá-lo.

É a idéia de redenção que inaugura uma descontinuidade temporal em que o presente é destacado. O passado só pode ser conhecido no presente, num “tempo do agora” (*Jetztzeit*) que cria um novo passado no presente. Como sublinha Sybil Safdie Douek, “é aqui que reside uma das mais fecundas intuições de Benjamin: o inacabamento de um passado em aberto, à espera de um presente que o liberte” (DOUEK, 2003, p. 84). Construir imagens dialéticas significa tentar captar esse momento que relampeja veloz. Benjamin escreve, nas *Passagens*:

Não se trata da projeção do passado no presente, nem da projeção do presente no passado. A imagem é aquela em que o que já foi (*Gewesene*) se funde com o agora (*Jetzt*), numa conjunção veloz como o relâmpago. Em outras palavras: a imagem é a dialética em estado de repouso (*Dialektik im Stillstand*). Pois enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a ‘do que foi’ [o outrora] com o agora é dialética: não fluxo, mas imagem brusca (BENJAMIN, *apud* ROUANET, 1999, p. 83).

O anjo da história vê a barbárie, mas se recusa a compactuar com ela; por isso, ele não vem apenas como redentor, aquele que junta os cacos e fragmentos da história, porém tem também uma tarefa destrutiva: “anjo da destruição, o *Angelus Novus* não é somente um redentor, mas também um iconoclasta, que para recompor os escombros que se acumulam a sua frente tem que reduzir a escombros os monumentos dos vencedores” (ROUANET, 1981, p. 53). De fato, ao se recusar a compactuar com a empatia, situa-se com distância e desconfiança em relação à história.

Construir a história a partir do “tempo do agora” significa pensá-la contra as categorias da compreensão e empatia¹²². Se “pensar a vida é a tarefa” para o homem moderno,

¹²² Para abordar esse tema, é preciso retornar ao papel do historicismo no pensamento benjaminiano. Sabemos que as *Teses* manifestam a crítica de Benjamin à noção de progresso, objeto de fé tanto da social democracia quanto do marxismo dogmático (ou “vulgar”), mas a objeção mais contundente de Benjamin ao progresso diz respeito à noção de temporalidade que ele pressupõe: uma linha temporal contínua, sempre igual a si mesma, que inscreve os acontecimentos “no interior de um tempo homogêneo e vazio” (*Tese XIII*). Benjamin identifica essa

Benjamin aprendeu com o “protótipo de distorção”, anunciado pelas alegorias das *Teses I e IX*, que os objetos das reflexões conceituais e científicas são insuficientes. Ruína e decadência são a verdade da história moderna. A crítica ao método da empatia é ilustrada por essa frase de Flaubert, citada por Benjamin, na *Tese VII*: “Peu de gens devineront combien il a fallu être triste pour ressusciter Carthage”¹²³. A história benjaminiana é superfície de luta, porque “precisamos da história, mas não como precisam dela os ociosos que passeiam no jardim da ciência” – palavras de Nietzsche que Benjamin, não por acaso, apresenta como epígrafe de sua *XII Tese*. Por conseguinte, o conceito de experiência, em seu sentido pleno de *Erfahrung*, integra a concepção de história que sobressai das *Teses*, pois a idéia de redenção benjaminiana não inscreve a utopia pela libertação do passado num futuro distante, mas é tarefa do próprio presente “cumprir o que nos foi negado”, isto é, “salvar o que fracassou”. É necessária, então, a obtenção de uma verdadeira experiência (*Erfahrung*) – em oposição à experiência vivida do indivíduo isolado, reduzido à sua história privada (*Erlebnis*) – para realizar as esperanças frustradas do passado. Com efeito, é através da experiência (*Erfahrung*) que a ligação entre passado e presente se faz possível. A reconstrução do passado somente pode ser feita a partir do presente de quem a escreve, de modo que somos convocados a não mais adiar a culpa pelo esquecimento. Benjamin diz, na *Tese XVI*: “o materialista histórico faz desse passado uma experiência única” (BENJAMIN, *TESES*, p. 231) e, assim, liberta os mortos do “era uma vez” historicista.

Como dar voz ao sofrimento dessa “corvéia anônima”? É possível “contar” essa dor e tristeza, por meio do conceito tradicional de representação? Como representar a “catástrofe em permanência” materializada pela realidade moderna?

O princípio epistemológico que sustenta as *Teses* é baseado na impossibilidade de representação da catástrofe, uma vez que o real está todo impregnado por esse evento. O

concepção de tempo como sendo o fundamento da filosofia da história mais influente de sua época, o historicismo. As críticas de Benjamin têm como alvo o ideal de pesquisa do historicismo que, ao postular a existência de uma História universal, encerra a verdade do passado num único e definitivo relato. Nesse sentido, o conhecimento verdadeiro do passado é obtido pela capacidade do historiador de compreendê-lo “como ele de fato foi” (*Tese VI*). Em oposição ao método de explicação das ciências naturais, essa capacidade de compreensão é o método encontrado pelo sujeito-intérprete do historicismo para conhecer esse objeto que é o passado. Esta compreensão é baseada na capacidade do sujeito cognoscente de transportar-se para um momento do passado, colocando-se no lugar do outro, isto é, identificando-se com ele. Assim, a verdadeira comunicação, baseada no reconhecimento das diferenças, é anulada em função de uma fusão do historiador com seu objeto numa identificação afetiva que confunde a verdadeira compreensão do *outro* com o encontro sempre renovado do *mesmo* pelo *mesmo*. Método da empatia que para Benjamin é evidência de “[...] uma preguiça do espírito, de uma falta de discernimento e de respeito pelo que é diferente, estranho e estrangeiro” (GAGNEBIN, 1982, p. 64). O passado que deveria ser “salvo” é negado em sua alteridade e diferença, pois o presente daquele que escreve a história é anulado em função da objetividade neutra do olhar científico.

¹²³ “Poucos adivinharão o quanto foi preciso estar triste para ressuscitar Cartago”. Tradução de Sybil S. Douek.

conceito de apresentação (*Darstellung*) expressa a verdade dessa história dolorosa, “ao mesmo tempo real e inexprimível” (GAGNEBIN, 1999, p. 108), dos vencidos e dos mortos. Com esse conceito, Benjamin se coloca em oposição ao registro da *re-presentação* das filosofias sistemáticas e, assim, destrói o momento da universalização que está na base da representação. O que importa a Benjamin, como ressalta Márcio Seligman-Silva (1999), é salvar o particular da “onipotência” do todo. Isso significa que existem limites para a representação e não podemos reduzir a história ao meramente discursivo. A catástrofe em permanência escapa à representação, devido ao seu excesso de realidade. A tentação da *Aufklärung* de querer recobrir tudo com palavras, “mesmo o sofrimento injustificável, mesmo o êxtase da felicidade” (GAGNEBIN, 1999, p. 108), é substituída pelo transbordamento de nosso aparelho conceitual. Como descrever e explicar o evento da catástrofe, marcado pela ausência de forma e de medida?

A apresentação (*Darstellung*) da história mediante a construção de *imagens dialéticas* é o modo que Benjamin encontrou de acolher a realidade da dor e do sofrimento humanos, para a escritura de uma história que a historiografia oficial não conta. Como observa Gagnebin (1992, p. 44-47), “a atividade crítica e salvadora do pensamento exercer-se-ia, segundo Benjamin, não tanto nos amplos vãos totalizantes da razão, mas, muito mais, na atenção concentrada e despojada ao detalhe à primeira vista sem importância, ou então no estranho, no extremo, no desviante de que nenhuma média consegue dar conta”. Com seu conceito de apresentação (*Darstellung*), Benjamin aponta para a relação necessária entre epistemologia e ética. Por isso, redimir o passado não é uma tarefa para deixar ao sabor do acaso, mas é uma decisão ética.

A seguir, passamos a examinar mais de perto a relação entre ética e epistemologia no pensamento benjaminiano, notadamente aquela que sobressai de sua concepção de apresentação (*Darstellung*). Dessa maneira, veremos o papel imprescindível da estética nessa relação, realçando sua perspectiva de abertura de sentido e, assim, esclarecendo seu lugar face à concepção benjaminiana de “construção da história” a partir das ruínas. Vinculada a esse tema, procuramos delinear uma concepção de educação, retomando a noção de *sensus communis* e também as categorias da deformidade e distorção.

CAPÍTULO VII

A experiência como trans-formação (*Umbildung*) do conhecimento

Neste capítulo, ressaltamos a crítica do conhecimento contida na perspectiva benjaminiana de uma filosofia concebida como apresentação (*Darstellung*) da verdade. Nosso objetivo é mostrar como as categorias da deformidade e distorção (*Entstellung*) caracterizam peculiarmente o papel da teologia e da estética no pensamento de Benjamin, em particular no que se refere ao seu conceito de experiência. Esse tema introduz uma reflexão sobre a relação entre experiência e a noção de *sensus communis*, já que esta última se traduz pela procura por um sentido comum, quando a fragmentação do cenário social ameaça nos destituir da capacidade de narrar o ocorrido. Desdobra-se dessa abordagem a intervenção de uma atitude ético-estética, constitutiva do conceito de experiência, na construção de uma concepção de educação forjada a partir da alternativa experiência/ sentido.

1. O profano, o sagrado e a desestabilização redentora

Podemos dizer que, mediante o conceito de apresentação (*Darstellung*), a possibilidade de reconstrução da experiência expressa a luta do que Benjamin chamou de “humanismo real”, irreverente e transformador, contra o ideal clássico do humanismo, aquele responsável pelo sangrento espezinhar dos corpos da Primeira Guerra (e, poderíamos hoje acrescentar, das outras façanhas dos vencedores que dela se seguiram). Interessante observar que os representantes desse “humanismo mais real” são personagens bizarras como o corcunda-anão e o anjo de olhos arregalados e garras afiadas. Parece que essas figuras, sob os traços da deformidade e distorção (*Entstellung*), intervêm como mensageiras do que ainda resta da humanidade real dos homens. Sob os traços do inumano e até do monstruoso, denunciam o esquecido, o estranho à grande média niveladora, o pequeno pormenor desprezado pela ordem existente, o precário, enfim, a história “real”, que a “verdadeira” história oficial não conta. São signos do incompleto, do inacabado, daquilo que está à espera para ser libertado de sua opressão.

Esse anjo impotente, que não sabemos se pode ou não voar, e esse corcunda atrofiado participam do “desencantamento do mundo”. São metáforas, como vimos no capítulo anterior, que Benjamin introduz para mostrar a peculiaridade do papel da teologia em seu

pensamento¹²⁴. Deformados, deslocados, desajeitados, não possuem o esplendor do sagrado, antes, estão à mercê dos desamparos do mundo profano, de suas dúvidas e hesitações¹²⁵. Jeanne Marie Gagnebin se pergunta, a propósito, se não seria justamente por causa do desencantamento weberiano e também da morte de Deus nietzschiana – duas noções fundamentais, comenta a pesquisadora, para compreendermos o papel da teologia no pensamento benjaminiano –, que a teologia não é identificada por Benjamin com nada que seja triunfante e grandioso, mas, ao contrário, que ela seja “pequena e feia”, escondida, não ousando manifestar-se, embora indispensável, “uma teologia humilde, discreta, quase evanescente e, no entanto, firme na sua fragilidade” (GAGNEBIN, 1999b, p. 199).

Como já frisamos, no capítulo anterior, por serem signos do inacabado, esses seres são prenhes de esperança (como as criaturas de Kafka). Em sua fraqueza e fragilidade, está a força e a potência para a transformação, uma transformação que, no entanto, não se dá em direção à imagem do homem solene, nobre e *perfectível*, mas sim em direção à destruição desse humanismo perverso. Essas figuras, portanto, são portadoras de uma destruição necessária: a destruição do *continuum* do tempo e de uma tradição totalizadora. O anjo e o corcunda não são figuras transcendentais nem protetoras, enfrentam a precariedade e a aridez do profano, interrompem o fluxo inelutável e infinito do progresso, destruindo tudo aquilo que é da ordem das metas (*telos*) em favor da verdadeira atualidade histórica: a vontade de felicidade.

A idéia de felicidade guia a construção da história em Benjamin, inscrevendo-se na ordem do profano, isto é, na ordem política, a única capaz de destruir e dissolver o presente pervertido e conceder um novo sentido para o ocorrido, libertando-o de sua repetição como *mesmo*, arrancando-o à totalidade triunfante do discurso e da ordem estabelecidos. Essa face destruidora é a base do movimento dialético, próprio do conceito de experiência benjaminiano, sem ela não haveria possibilidade de “[re] construção da história”. Destruição e [re]construção, essa radical união, como disse Gagnebin (1999), mostra a violência necessária do tempo e da morte na nossa história humana. Se essa violência se anuncia em sua força de resistência crítica e subversiva à engrenagem apologética da história universal, ela mostra ao mesmo tempo o quanto somos frágeis em nossa finitude. A deformação do corcunda curvado e do anjo caído parece querer mostrar o quanto dependemos dessa fragilidade que, embora violenta, porque deixa a nu nossa mais profunda impotência, “somente nossa fraqueza é messiânica” (GAGNEBIN, 1999, p. 98). Assim,

¹²⁴ Como comenta Gagnebin, “são essas transformações da teologia, devemos observá-lo, absolutamente essenciais para entendermos seu papel no pensamento de Benjamin, que deveriam induzir à prudência qualquer interpretação predominantemente religiosa de sua obra” (GAGNEBIN, 1997, p. 129).

¹²⁵ Consultar GAGNEBIN, 1999b, p. 199.

a famosa “fraca força messiânica” que cabe a cada geração significaria mais que nossa lamentável impotência [...] ela poderia igualmente assinalar que é em nossas hesitações, em nossas dúvidas, em nossos desvios, que pode ainda se insinuar o apelo messiânico, ali, enfim, onde recusamos tudo preencher para deixar que algo de outro possa dizer-se. Violência, portanto, mas violência que não podemos usar segundo nosso bem-querer, pois ela ameaça justamente o querer e a soberania da intenção, sua ambição de previsão sem falhas (GAGNEBIN, 1999, p. 98).

Não vamos, infelizmente, prosseguir na leitura de Gagnebin, mas suas primeiras linhas já mostram o quanto a importância da noção de profano no pensamento de Benjamin tem apenas um equivalente, sua noção de sagrado. A deformação das figuras teológicas e messiânicas do anjo e do corcunda só será “resolvida”, “dissolvida”, transformada, quando puder ser totalmente absorvida pelo mundo profano. “A redenção (*Erlösung*) chega quando o mundo já não é nem profano, nem sagrado, mas liberto – liberto sobretudo da separação entre profano e sagrado” (GAGNEBIN, 1999b, p. 200). Enquanto ela não chega, cabe ao presente histórico dizer a deformação, a irresolução mesma, acatando a exigência ética de que são mensageiros: transmitir aquilo que não pode ser contado, ou por excesso ou por falta de palavras.

Nesse sentido, para Gagnebin (1999b), é o conceito de teologia, em Benjamin, que parece guiar sua concepção de filosofia baseada na apresentação (*Darstellung*) da verdade. Contra uma concepção de conhecimento tida como posse de um objeto preciso por um sujeito determinado, a filosofia, para Benjamin, não visa posse alguma, antes se constitui como retomada sem fim, multiplicidade de percursos, errância fértil, nas palavras de Gagnebin (1999b, p. 201), “[um] desenhar e expor, de modo lúdico ou grave, e sempre incompleto, aquilo que simultaneamente fundamenta o *logos* e lhe escapa”. Por isso, como oposição à teoria do conhecimento da tradição filosófica, Benjamin introduz a noção de verdade (*Vorrede*), aquela desestabilização redentora que não quer oferecer uma resposta aos homens, pelo contrário, “abala os edifícios, tão bem construídos, dos sistemas lógicos, especulativos ou políticos” (GAGNEBIN, 1999b, p. 201)”. Aqui também o caráter destrutivo resguarda uma outra dimensão para o pensamento que não a posse de conhecimentos.

Ora, seríamos tentados a perguntar: mas o que é a verdade? E qual a relação dela com o conceito de experiência benjaminiano? Esse belo trecho das *Passagens* poderia nos servir como uma primeira aproximação à resposta:

É importante afastar-se do conceito de “verdade atemporal”. No entanto, a verdade não é – como o afirma o marxismo – apenas uma função temporal do conhecer, mas está ligada a um núcleo temporal que se encontra simultaneamente no que é conhecido e naquele que conhece. Isto é tão verdadeiro que o eterno, de qualquer

forma, é muito mais um drapeado em um vestido que uma idéia (BENJAMIN, 2006, p. 40 – N 3, 2).

Assim como o drapeado de um vestido, a verdade só pode existir enquanto se expõe, se mostra, se apresenta, isto é, a verdade tem um movimento essencial de exposição de si mesma. Segundo Gagnebin (2005, p. 188), quando Benjamin diz que a filosofia tem por tarefa expor a verdade, isso significa que ela deve respeitar a incomensurabilidade dessa última à linguagem; em outros termos, a filosofia somente consegue expor a verdade ao mostrar a insuficiência da linguagem que tenta dizê-la. Não se trata, portanto, acrescenta a autora, de conceber a verdade como autoridade soberana inefável, trata-se, isto sim, de compreender que a verdade “só pode se realizar em sua auto-exposição, em particular em sua auto-exposição nas artes e na linguagem (mas não na história universal como em Hegel)” (GAGNEBIN, 2005, p. 188). Com efeito, segundo as considerações de Gagnebin, há uma co-pertença essencial entre verdade e linguagem, é isso que nos ajuda a entender por que Benjamin aproxima a filosofia da teologia e da arte, construindo uma oposição entre conhecimento (*Erkenntnis*) e exposição (*Darstellung*) na filosofia. Permitam-nos, ainda mais uma vez, citar a autora:

A teologia seria o exemplo privilegiado da dinâmica profunda que habita a linguagem humana quando essa se empenha em dizer, de verdade, seu fundamento, em descrever seu objeto e, não conseguindo, não se cansa de inventar novas figuras e novos sentidos. Por certo, nem todos os discursos humanos seguem a regra de uma impossibilidade transcendental e constitutiva de apreender o próprio objeto. Mas tal paradigma que se definiria por sua insuficiência essencial, constituindo-se positivamente ao redor dessa ausência – um paradigma oriundo da teologia -, mas que habita no cerne da tradição filosófica e poética, especialmente contemporânea (GAGNEBIN, 2005, p. 188).

A isso, a autora acrescenta que, se Deus é o primeiro e mais radical desses significados insondáveis e indizíveis, ele não é o único, afinal nem a beleza, nem o sofrimento humano podem ser ditos verdadeiramente em toda sua inteireza. Mediante seu conceito de *Darstellung*, pelo caráter estético próprio ao seu estatuto, Benjamin abrange a exigência ética de seu pensamento, como já dissemos, a exigência de uma resposta ativa do presente, na sua tarefa de dizer aquilo que transborda nosso aparelho conceitual.

2. *Sensus communis*: a construção de sentidos que se entrecruzam com as urgências do presente

Diante do exposto, abre-se uma perspectiva de análise decisiva para pensarmos o sentido da concepção de experiência (*Erfahrung*) benjaminiana, em sua relação com o ideal da *Bildung* moderna: a existência de uma outra tarefa para a filosofia, diferente tanto daquela postulada pelo empreendimento cartesiano quanto pelo idealismo alemão, em particular pelo sistema de Kant, uma tarefa ligada à idéia de *sensus communis*. A seguir, desenvolvemos um pouco mais esse momento, mas antes devemos acrescentar, em um breve parêntese, algumas notas sobre seu ensaio de juventude, escrito em 1917, intitulado *Sobre o programa de uma filosofia futura*.

Nele, Benjamin observa como o “movimento da razão”, em direção àquilo que o Esclarecimento chamou de suas “metas bem definidas”¹²⁶, é limitado. De tal modo que esse escrito de 1917 marca o início do progressivo afastamento do autor do idealismo alemão, particularmente da filosofia kantiana, movimento que culminará com o Prefácio à obra *Origem do Drama Barroco alemão*, em sua despedida definitiva deles, em função da reivindicação de uma outra possibilidade, também legítima, de fazer filosofia¹²⁷, mediante aquela superação de uma teoria do conhecimento baseada na relação sujeito-objeto e em sua redução à consciência empírica.

Diante dos limites do conceito kantiano de experiência, o qual, segundo Benjamin, reduz a visão de mundo do Esclarecimento “ao ponto zero, a um mínimo de significação” (BENJAMIN, 1991, p. 2), ou seja, a uma experiência reduzida à compreensão das ciências naturais “cuja quintessência consistia, no melhor dos casos, em uma certa física newtoniana” (BENJAMIN, 1991, p. 2), a “filosofia futura” benjaminiana pede uma transformação (*Umbildung*) e correção desse conceito kantiano, uma transformação que só poderia advir de uma dupla renúncia: ao caminho reto da razão e ao mandamento da vontade subjetiva do autor. Disso resulta que, para Benjamin, o conhecimento deve ser articulado à totalidade concreta da experiência, deixando-se levar pelo seu objeto, em proveito de “um recomeçar e de um retomar fôlegos incessantes em redor da *Sache selbst*, da coisa mesma (*to on ontôs*), centro ordenador e simultaneamente inacessível do pensar e do saber” (GAGNEBIN, 2005, p.183-190). Como já dissemos, se essa presença inacessível lembra a teologia, ela pode também ser pensada em seu lado profano como “centro indizível de fundamentação da própria

¹²⁶ Cf. *supra*, Capítulo I, p. 22-23.

¹²⁷ Cf. GAGNEBIN, 2005, p. 185.

linguagem, uma espécie de imanência radical que se furta à expressão” (GAGNEBIN, 2005, p. 190). Teologia e arte se ligam, assim, ao centro da teoria da história benjaminiana, mediante sua concepção de alegoria, ressaltando a relação do conhecimento com a linguagem.

Desde sua tese de livre docência, sobre o drama barroco, passando pela sua admiração sempre crescente por Baudelaire, a interpretação alegórica revela que o sentido não nasce de uma positividade primeira do objeto perdido, mas sim da ausência desse objeto, ausência tornada presente em nossa linguagem. Ausência do objeto por um lado, e, por outro, limitação e insuficiência do sujeito, cuja identidade fragmentária o impede de traçar uma imagem de si mesmo. Nesse sentido, a própria experiência enquanto processo de construção e significação da história também pode assumir a forma alegórica. São as *imagens dialéticas* que, nas *Teses*, ao representarem uma reflexão crítica sobre o discurso historiográfico, reivindicam uma nova maneira de transmissão da experiência, uma forma metafórica. Vincular o processo de significação próprio da experiência à teologia e à arte equivale a romper com o estabelecido, dar palavra “aos vencidos”, fazendo emergir as urgências do presente. Como não podemos mais contar histórias da modernidade, Benjamin aposta nessa forma narrativa: a *imagem dialética*, uma construção capaz de restaurar o passado, sem repeti-lo, na perspectiva de uma atualidade “em estado de exceção”.

Fechado o parêntese, retomemos nosso tema: ao fundar a verdade do conhecimento no drapeado de um vestido, o que está em jogo para Benjamin é o questionamento do estatuto da racionalidade quando essa encontra seu limite. Na realização de sua tarefa, a “filosofia futura” benjaminiana ultrapassa a dicotomia sujeito-objeto, em direção a um conceito de experiência não reduzido aos limites da consciência empírica. Daí a proximidade desse conceito com a noção de *sensus communis*. Em outras palavras, o conceito benjaminiano de experiência parece mais próximo do ideal prático da *phronesis* do que do ideal teórico da *sophia*¹²⁸. O que nos interessa aqui pode ser colocado do seguinte modo: uma experiência baseada no *sensus communis* não tem, em sua essência, a universalidade da razão, porém o sentido que institui comunidade. Para Benjamin, o caminho de uma experiência formativa, na

¹²⁸ Referimo-nos aqui ao conceito de senso comum formulado por ARENDT, 1988. Cf. *supra*, p. 33. Sobre o conceito de *sensus communis* e seu sentido genuinamente crítico, consultar também GADAMER, 1997, p. 56-57. A partir de Vico, Gadamer ressalta a ligação desse conceito com o antigo conceito romano de *sensus communis* e, assim, observa: “[...] o *sensus communis* não é um conceito grego [...] e não tem, de forma alguma, o significado de *Koine dynamis*, de que fala Aristóteles no *De Anima*, quando procura equiparar a teoria dos sentidos específicos (*aistheis idia*) com o achado fenomenológico que considera toda percepção como uma distinção e uma opinião sobre um universal. Vico recorre, antes, ao antigo conceito romano de *sensus communis*, tal como aparece sobretudo nos clássicos romanos, que, frente à formação grega, ancoram-se no valor e no sentido de suas próprias tradições da vida civil e social. É, pois, um tom crítico, um tom contra a especulação teórica dos filósofos que já se pode ouvir no conceito romano de *sensus communis* e que Vico faz ressoar [...] contra a ciência moderna” (GADAMER, 1997, p.59).

contemporaneidade, não é a universalidade abstrata da razão, mas uma universalidade concreta, da ordem da materialidade. O que opera aqui parece ser o desejo de subtrair o saber ao conceito racional de saber, ou seja, o conhecimento como apresentação da verdade introduz um motivo ético e não estritamente epistemológico na teoria do conhecimento: recriar a vida de novo. De fato, o sentido não nasce apenas da vida, aliás, porque só há sentido na temporalidade e estamos em busca de um “outro tempo”: aquela “temporalidade feliz”, momento em que a tensão de um tempo simultaneamente novo e sempre retomado – temporalidade em que se opõe o estremecimento de uma experiência única com a beatitude do ainda mais uma vez – possibilita um caminhar sempre reiniciado.

Dessa maneira, uma “orientação prática” está contida no conceito benjaminiano de experiência muito mais do que a perspectiva erudita e universal do conhecimento ligada necessariamente ao conceito de *Bildung*¹²⁹; ao introduzir a perspectiva ético-política de construção da história, ela ultrapassa a face epistemológica dessa disciplina para a prossecução eficaz do encontro com o passado. Parece que assim Benjamin propõe uma alternativa para o esgotamento da ciência histórica, ao dispensar a história de seus propósitos pedagógicos. O desvio de qualquer intuito pedagógico caracteriza a impossibilidade de representar fielmente a realidade; perante a inapreensibilidade do presente, as *imagens dialéticas* apresentam-se como “ausência de uma conclusividade instrutiva”. Elas não fundamentam conhecimento algum, apenas tornam as coisas presentes – as apresentam (*Darstellen*) – em sua abertura de sentido.

Assim, podemos dizer que o conceito de experiência benjaminiano – amparado na possibilidade de “representação” da modernidade em “imagens dialéticas” – corresponde à recusa da razão positiva, ultrapassa a dicotomia sujeito-objeto, oferecendo uma saída para o dilema práxis versus teoria. Mediante essa concepção de experiência, um conceito de educação pode ser pensado, uma educação, como ressalta Larrosa (2004), baseada num sujeito passional, receptivo, aberto. O “sujeito” da experiência benjaminiana se descobre em sua fragilidade, em sua vulnerabilidade, em sua ignorância e impotência, contudo é porque assim o faz que está disponível para tudo aquilo que escapa ao saber e ao poder normatizados. Paradoxalmente, uma educação pensada a partir da concepção de experiência ultrapassa as condições de impossibilidade de sua própria época, preservando a abertura de sentido para uma construção histórica coletiva, uma vez que o sentido não depende apenas de uma

¹²⁹ Sobre a presença da *phronesis* no pensamento benjaminiano, Olgária Matos considera: “Semelhante ao *phronimos* – o homem prudente da tradição grega –, o homem de ação une em si à lentidão da reflexão e a imediatez do golpe de vista [...] reúne a minúcia e a inspiração, o espírito de decisão e o de precisão” (MATOS, 1993, p. 65).

singularidade, mas nasce de uma profusão de vozes, aquelas que fazem o presente, que constroem esse cenário, um espaço para a re-descoberta do passado e do futuro. Permitir que uma “comunicação” se estabeleça, permitir que uma história possa contar-se, ainda que precariamente – ou melhor, justamente porque é precária –, permitir que um sentido possa brotar de tantas fraturas, choques, rasuras, significa construir um lugar comum, um *ethos*, uma história coletiva. Se quisermos pensar na finalidade da educação por meio do conceito de experiência benjaminiana, esta certamente seria a mais importante.

Uma educação para a experiência produz o despertar e possibilita a construção da história real. Fundamentado na busca pela criação de novos sentidos, o conceito de educação forjado pela contemporaneidade – questionada a universalidade, a temporalidade progressiva da história, a experiência reduzida à física newtoniana, o conhecimento concebido como posse – ordena-se a partir daquilo que escapa ao *logos*.

3. A estética, a ética, a educação – ou da “percepção do real”

Segundo Severino (2006b), levando em consideração a insustentabilidade das referências ético-políticas das tradições metafísica e iluminista, a plataforma de sentido para o novo conceito de educação que vem sendo forjado, na atualidade, passa a ser não mais a antiga ética ou a recente política, porém uma nova estética. Para Severino (2006b, p. 632), “a experiência estética constitui o último modo de resistência dos indivíduos à desenfreada opressão causada universalmente pela racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea”.

Também nessa linha, David T. Hansen (2005) formula um conceito de poética do ensino, uma perspectiva preocupada em extrair níveis de significados do processo de ensino/aprendizagem. Ressaltando o quanto a virtude de uma poética reúne, ao mesmo tempo, as dimensões estéticas, morais e intelectuais do ensino, instâncias na maioria das vezes tratadas tanto na sala de aula como na pesquisa sobre educação de maneira separada, uma poética do ensino, sublinha o autor, redimensiona o olhar de educadores e educando para a articulação necessária entre natureza e o significado da educação, numa sociedade marcada pelo ciclo indiferente do progresso.

Colocado nesses termos, acreditamos que o conceito de experiência benjaminiano manifesta todo um programa de educação. A possibilidade de reconstrução da experiência responde à exigência ético-política de constituição de um sentido transformador e crítico, mesmo na relação com o cotidiano degradado. Nessa perspectiva, a possibilidade de

reconstrução da experiência formativa, anunciada pelo pensamento benjaminiano, coloca-nos no centro de uma discussão acerca do caráter imanente e da dimensão estética da condição histórica e social da existência humana, afirmando com isso que “a construção da história é de responsabilidade exclusiva dos homens” (SEVERINO, 2006a, p. 567).

Recusar, a um só tempo, *historicismo* e *Philosophia Perennis*, propondo um tempo do pensamento que seja sincopado e descontínuo, equivale a revelar o que há de frágil na segurança moral-ideológica da teoria moderna do conhecimento. O que caracteriza a crítica de Benjamin a essa teoria, sobretudo a kantiana, é o abandono do conceitual por um pensamento por imagens. E é através de uma radical mudança na nossa maneira de perceber o tempo que o caráter conceitual do pensamento pode ser absorvido pelo registro imagético, uma “estrutura narrativa” mais próxima da paisagem urbana moderna, pano de fundo da experiência na atualidade. Segundo o próprio Benjamin¹³⁰, “o lado pedagógico deste projeto: educar em nós o *medium* criador de imagens” (BENJAMIN, 2006, p. 500 – N1, 8). Entender que a possibilidade da experiência passa pela criação de uma “narrativa” mais adequadamente descrita como artística do que como um retrato fiel da realidade, em que a história é reduzida àquela de um *eu* fechado sobre si mesmo, significa compreender a perspectiva estética que se abre do pensamento desse autor. Esse caráter estético evidencia que o universal não precisa ser considerado algo puramente abstrato, ambição dos discursos científicos, mas é algo concreto, que se revela no singular.

Os três escritos selecionados para estudo, nesta pesquisa, têm o mesmo objetivo: ou são delineados efetivamente como proposição de imagens que querem substituir o tratamento demonstrativo habitual das reflexões críticas, ou as toma como tema de análise. As *Teses*, escritas na forma de *imagens dialéticas*, enquadram-se mais na primeira alternativa, ao passo que tanto *Experiência e Pobreza* quanto *Sobre alguns temas em Baudelaire*, mais ainda este último, caracterizam-se como uma escrita que é ao mesmo tempo uma reflexão crítica e uma expressão do concreto, do singular, do fugaz. Sem mediações conceituais, há em Benjamin um compromisso recíproco entre imagem, idéia e escrita. A escrita é o espaço de apresentação da verdade e não, como vimos, posse de conhecimentos. Nesse sentido, podemos dizer, acompanhando Muricy (1998), que a pretensão de Benjamin é uma construção teórica que paradoxalmente dispense qualquer teoria. Aliás, é justamente essa dimensão epistemológica que ele reivindica para seu pensamento, como ele mesmo o diz, numa carta a Martin Buber (de 23 de fevereiro de 1927), onde comenta seu ensaio “Moscou”¹³¹: “[...] minha apresentação

¹³⁰ Cf. *supra*, Capítulo IV, p. 62.

¹³¹ Consultar BENJAMIN, 1993, p. 155.

permanecerá afastada de qualquer teoria. Quero apresentar Moscou sob o ponto de vista de que nela ‘todo fato já é teoria’ e, assim fazendo, abster-me de qualquer abstração dedutiva” (BENJAMIN, *apud* MURICY, 1998, p. 23).

Ressoa desse aspecto uma dinâmica interessante para pensarmos a finalidade da educação na atualidade: como observou Severino, possibilitar a criação de nichos de experiência de conhecimento, isto é, experiências com os saberes, “sem qualquer ambição de expor verdades inquestionáveis” (SEVERINO, 2006b, p. 630). Também o renunciar benjaminiano ao curso ininterrupto da intenção a favor da criação de sentidos que florescem a partir daquele centro inacessível do pensar e do dizer, fundamentação da própria linguagem, possibilita uma experiência com o conhecimento que abranja o campo da indeterminação, da incerteza, da fragilidade¹³². Como lemos nas *Passagens*, é imperioso “erguer as grandes construções a partir dos elementos mais precários [...] Descobrir na análise do pequeno elemento isolado o cristal do acontecimento total” (BENJAMIN, 2006, p. 500 – N1a, 8). A principal característica dessa escrita é a crítica imanente, indissociável de sua perspectiva da “história como construção”. Em outras palavras, Benjamin não está interessado em nos fornecer o quadro meta-teórico de seu trabalho, porém sua estratégia é tomar a imagem insólita como núcleo de significação.

Retornemos, assim, mais uma vez ao tema da alegoria, na tentativa de esclarecer sua estratégia. Na obra *Origem do Drama Barroco alemão*, Benjamin opõe o conceito de alegoria ao conceito de símbolo, caracterizando este último como figuração estética de uma relação de unidade entre o universal e o particular. O significado da alegoria, por seu lado, é sempre apenas o significado que lhe é atribuído pelo sujeito, dependendo inteiramente de um ato de construção. Desse modo, conforme já explicitado neste texto, o conceito de alegoria na versão benjaminiana não renuncia à possibilidade do sentido, mas sim a afirma numa situação-limite: como no Drama Barroco, resta ao homem moderno mergulhar no mundo devastado, em ruínas, e retirar (re-conhecer) desse mergulho na materialidade degradada seu exato contrário, a imagem da redenção. Por conseguinte, a construção alegórica, paradoxalmente, pode interromper a catástrofe e reconquistar a possibilidade de sentido, na medida em que o mergulho na materialidade fragmentada do mundo é correlativo da libertação da imaginação e da subjetividade.

Portanto, a alegoria não é a expressão do belo, mas do sublime, traduzindo uma relação incomensurável e necessariamente fragmentada com o mundo¹³³. Das ruínas e do

¹³² Conferir as considerações de SILVA, 2007.

¹³³ Cf. RIBEIRO, 1994.

frágil e minúsculo corpo humano espezinhado¹³⁴ (alegorias desencantadas da vida histórica moderna), surge um novo sentido que ficaria oculto na figuração simbólica; esse novo sentido transfigura-se em imagem da redenção e, como tal, é equivalente à produção do *tempo-do-agora*, porque permite o reencontro com a tradição do sofrimento e, concomitantemente, dos sonhos, das aspirações coletivas soterradas pelo processo histórico. Baudelaire é o exemplo que Benjamin utiliza para mostrar como, por meio da exposição ao caos, o poeta consegue viver uma experiência da modernidade, captando uma consciência do tempo que incorpora o movimento da eterna repetição e do choque permanente e, ainda que fugazmente, encontra nele um sentido.

Para dar expressão a este mundo, Benjamin tem plena consciência de que a atitude estética da modernidade terá de ser crítica e problemática, ameaçada em sua própria essência, à procura de caminhos de afirmação num contexto em que a linguagem e o mundo surgem numa relação fundamentalmente perturbada. Este é, portanto, um dos motivos pelo qual podemos dizer que, para esse pensamento prismático, a estética surge não apenas como questão teórica, mas também eminentemente prática. Aliás, um outro motivo ainda mais urgente faz da estética uma questão prática para Benjamin: a lógica da estetização da política levada à máxima perfeição pelo nazismo.

Sobre esse tema, Antonio Souza Ribeiro, em seu artigo intitulado *Walter Benjamin, pensador da modernidade* (1994), ao refletir acerca da filosofia da história benjaminiana e das categorias estéticas dela decorrentes, considera que o nazismo, ao ser plenamente bem sucedido na sua intenção de fundir arte, política e cotidiano, colocou problemas inteiramente novos para a reflexão estética. A possibilidade de uma estética imune a essa falsa reconciliação, salienta Ribeiro, é a grande preocupação de Benjamin, nos anos 30, levando seu pensamento a consideráveis oscilações e ambigüidades:

Vemo-lo entregue, numa atitude literalmente experimental, ao ensaio de diferentes possibilidades. Neste contexto, [...] a idéia de um “novo barbarismo” por analogia com a *tabula rasa* das vanguardas vai de par com a perspectiva de salvação da tradição como fonte de sentido e é igualmente paralela a um problemático otimismo no potencial de politização da estética trazido pelas novas técnicas de produção e reprodução. (RIBEIRO, 1994, p. 9).

Sob essa perspectiva, é importante ressaltar, interessa a Benjamin romper o ciclo devorador de um tempo linear que não conhece a memória concreta da beleza, do sofrimento,

¹³⁴ Benjamin escreve, em *O Narrador*: “Uma geração que fora a escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem que em nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano” (BENJAMIN, 1994, p. 198).

enfim do inefável. Para Ribeiro, romper tal ciclo e restituir a possibilidade de experiência é a função insubstituível da atividade estética benjaminiana. O modelo de temporalidade que Benjamin opõe à voracidade catastrófica do progresso é, então, indispensável nessa tarefa. O *tempo-do-agora* se destaca do *continuum* homogêneo e vazio da história, numa intensidade veloz que propicia não só um olhar retrospectivo orientado para a conquista do presente, mas, antes de tudo, que propicia a construção das condições de emergência desse presente.

Dito isso, podemos afirmar, com Ribeiro, que Benjamin aborda o conceito de modernidade tendo em vista uma teoria da arte que não é outra coisa senão uma teoria da experiência que, como tal, depende do *tempo-do-agora* (*Jetztzeit*). Assim, seja destacado, o termo Modernidade refere-se, em Benjamin, ao que no passado ainda é atuante em nosso presente. Possibilitar a experiência dessa temporalidade está ao encargo da atitude estética.

A percepção do real enfrenta o choque e a aridez do profano; uma ética-estética coloca essa situação-limite em perspectiva, destrói as barreiras entre o objetivo e o subjetivo, entre o real, o utópico, e o nostálgico, entre essência e aparência, ao proporcionar uma experiência da história, transformando o acabado (sofrimento) em inacabado (felicidade).

A atitude ético-estética somente é possível no seio da mediação social, e justamente por isso pertence-lhe tanto o poder de reorganizar a percepção da vida social quanto o de permitir a afirmação da experiência subjetiva de uma forma tal que seja capaz de novamente retornar a matriz social de que se destacou e colocá-la criticamente em perspectiva. O par experiência/sentido é a alternativa-limite assinalada pelo pensamento benjaminiano – uma linha de fuga capaz de escapar à integração sistêmica e ao peso das forças reguladoras da modernidade – para pensarmos no sentido e na finalidade da educação, no contexto contemporâneo. Ocasionar novos modos de experiência da história, não obstante os inúmeros desafios e dificuldades da educação, significa *apresentar* o presente em sua abertura constitutiva, como conquista de sentido.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa procurou responder de algum modo à pergunta pelo sentido e pela finalidade da educação, em um contexto histórico-cultural marcado pela ausência de pontos fixos de referências e sua conseqüência mais imediata: a absorção do papel coletivo na construção da história pela rejeição individualista de toda e qualquer responsabilidade pelo mundo.

Ao longo deste trabalho, a proposta de pensar a experiência em seu caráter formativo, afirmando a possibilidade de sua reconstrução, reflete a necessidade de a cultura contemporânea elaborar uma concepção de educação voltada para a transmissão de uma mensagem socializadora, a partir da qual cada um poderia encontrar seu lugar na sociedade.

Desse modo, um primeiro aspecto atesta a legitimidade de falarmos em uma experiência formativa contemporânea, com base em Walter Benjamin, ainda que num outro registro, mais fluido, mais inapreensível que aquele baseado na constituição de um sujeito da história: trata-se do ritmo dialético da adaptação e superação, próprio ao conceito de formação cultural moderno (*Bildung*). Esse movimento permanece orientando a “construção da história” benjaminiana, muito embora ele não seja mais regido por uma temporalidade homogênea, vazia e voltada para o futuro. Contra o monopólio da pesquisa histórica, centrado na perspectiva de escrever a história universal, arrastando consigo a singularidade dos eventos, a possibilidade de reconstrução da experiência em Benjamin é ratificada na destruição do *continuum* histórico, porque é somente de seus fragmentos, de suas ruínas e destroços, que o passado poderá ser libertado de sua eterna repetição. Nesse sentido, a dialética da adaptação/superação é redimensionada pela dialética da ruína benjaminiana: é o mergulho no mundo devastado da cultura moderna que possibilita a criação de novos sentidos para o cotidiano degradado.

Ora, um outro percurso surge desse redimensionamento, uma trajetória diferente do ciclo individualista da progressão e retorno próprio da *Bildung*: o presente pode constituir-se como experiência formativa, quando ele realiza as esperanças truncadas do passado. É o conceito de rememoração (*Eingedenken*) benjaminiano que cumpre essa dialética da ruína, porque nasce do confronto entre a força de uma história individual e o apelo do presente histórico-social a clamar pela realização daquilo que, no passado, fracassou. Afirmado sobre essa base, o trabalho da memória, em Benjamin, ensina que o passado não pode ser reduzido a uma pura interioridade que retorna a si mesma num círculo fechado, porém significa mais do

que isso: está voltado para o exterior, de sorte que não é estritamente interior, é muito mais “o local de uma intensidade que se volta contra si mesma”, tendo como prioridade a transformação social. Assim, a experiência formativa benjaminiana não quer retornar ao passado para garantir a permanência de uma identidade individual, sua busca é outra: desfazer-se de representações definitivas e ousar afirmar o indivíduo pelos caminhos da alteridade, isto é, da coletividade.

Ao romper com a cadeia evolutiva da *Bildung*, em nome do compromisso definitivo do homem moderno com sua precária atualidade, Benjamin constrói sua anti-história como crítica ao conceito-chave da historiografia progressista burguesa, o conceito de empatia (*Einfühlung*). Quando o ideal de *perfectibilidade* se encontra prostrado no chão, como sugerir a identificação com o que é da ordem do destroço, da ruína, do lixo? A tradição daqueles que são espezinhados pelo cortejo triunfal dos dominadores tem como tarefa repensar um conceito de formação a partir da nudez da condição contemporânea, isto é, na capacidade do homem moderno de sobreviver à verdade segundo a qual “os episódios que vivemos no século XX ainda sejam possíveis”. O sentido da experiência formativa benjaminiana pode, então, ser assim caracterizado: significa a luta pela vida, em sua capacidade de sobreviver à cultura, e fazê-lo risonhamente. Contra o sentido de *perfectibilidade*, a experiência benjaminiana se aproxima mais da idéia de um “fazer” que de um “formar”. Um “fazer” que ensina uma espécie de “refundição das formas”: perdida a tradição, não se trata mais de substituir um “modelo” característico de um determinado período por um outro, a própria idéia de “forma” parece ter transbordado seus limites. A partir da realidade efêmera e transitória de uma grande cidade, configura-se para Benjamin a importância do cotidiano e das imagens de atuação dos sujeitos, na história real de uma grande cidade.

Desse modo, a opção por tomar o tempo presente kantiano como matéria de reflexão, e respectivamente, pelo trabalho intelectual de crítica da cultura, embora ilustre sua adesão aos ideais de autonomia e irreverência legados pela *Aufklärung*, e, conseqüentemente, pela *Bildung*, não faz de Benjamin um pensador da *Aufklärung*. As concepções benjaminianas de tempo e de história rompem de maneira radical com o que havia sido pensado até essa época em filosofia da história, ao substituir o modelo teleológico por um do *momento* (*Augenblick*). Ao tomar como fonte de seu saber o efêmero e o precário, afirmando a dignidade do cotidiano degradado, Benjamin quer interromper o fluxo da historiografia progressista, quebrando a coerência de seu discurso. É nesse *momento* “agora”, marcado pela confluência entre uma

história individual e a história coletiva, que vem se inscrever a possibilidade de restaurar o passado, sem repeti-lo.

A mudança na estrutura da experiência se torna definitivamente o problema a ser enfrentado pela cultura moderna, quando sua relação com a memória coletiva, o inconsciente e a tradição é redimensionada em direção à existência privada, configurando aquilo que Benjamin definiu como vivência (*Erlebnis*). Benjamin enfrenta esse problema ao questionar a autoridade da subjetividade absoluta, renunciando ao caminho reto da razão em proveito de uma postura de abertura para a exploração do espaço coletivo. Para além das dualidades interior/ exterior, sujeito/ objeto, a experiência benjaminiana é a expressão de uma situação que por ser ambivalente convida-nos a pensar no sentido daquilo que fazemos. Está, portanto, voltada para o coletivo, transcendendo a forma psicológica da auto-alienação do sujeito e o fracasso da articulação entre os pólos objetivo e subjetivo, entre o homem e o mundo, representados pela *Erlebnis*.

É assim que a perspectiva benjaminiana de reconstrução da experiência no presente fragmentado contém uma crítica do conhecimento. Longe do conhecimento ser tomado como organização e sistematização da experiência imediata, o saber, para Benjamin, ultrapassa a dicotomia sujeito-objeto em direção a um conceito de experiência não reduzido aos limites da consciência empírica. Constituída com base em uma experiência imanente e concreta do sujeito com as coisas mesmas, a filosofia benjaminiana revela o quanto a procura por aquilo que “poderia ter sido”, ou seja, por aquilo que na história merece um outro devir, é a exigência ética que o pensamento desse autor ensina.

O que caracteriza esse saber é sua busca por uma ampliação da consciência mediante o abandono do conceitual por um pensamento por imagens, uma “estrutura narrativa” mais próxima da paisagem urbana moderna, pano de fundo da experiência na atualidade. Entender que a possibilidade da experiência passa pela criação de uma “narrativa” mais adequadamente descrita como artística do que como um retrato fiel da realidade, em que a história é reduzida àquela de um *eu* fechado sobre si mesmo, equivale a compreender a perspectiva estética do conhecimento, para Benjamin. Esse caráter estético revela que o universal não precisa ser considerado algo puramente abstrato, ambição dos discursos científicos, mas é algo concreto, que se revela no singular.

É sob essa perspectiva que um conceito de educação é delineado, ao longo da pesquisa. Mediante nossa tentativa de demarcar o alcance do ideal da formação cultural moderno (*Bildung*), ao traçar as confluências e tensões entre os projetos modernos da formação e da educação, nos aproximamos criticamente de algumas *aporias* acerca da

concepção de educação forjada pelo cenário histórico da modernidade: a crise da autoridade e sua consequência para a educação, a relação entre vida privada e mundo público. Diante delas, uma noção de educação foi aos poucos desenhada, concebida primeiro como instância mediadora entre o velho e o novo; posteriormente, retomada em função da pergunta pelo “espaço” em que a experiência se realiza. Sob esse aspecto, uma distinção entre educação e escolarização é proposta, assinalando as condições objetivas de possibilidade da experiência na escola e fora dela.

Do começo ao fim, nossa abordagem do campo educacional é conduzida por uma análise da concepção de tempo e de temporalidade implicada em seu conceito, porque nos interessa propor uma concepção de educação compreendida a partir do conceito de experiência benjaminiano. Assim, pensar o tempo na educação significou empreender uma crítica a um de seus principais postulados na modernidade: sua crença na escola como o principal instrumento de instauração da “boa” sociedade. Dessa maneira, destinado a impor uma concepção de mundo e de sociedade baseada no ideal de *perfectibilidade*, o projeto educacional moderno foi fundamentado numa concepção de tempo regida por categorias como progresso, desenvolvimento, evolução, ascensão. A essa dimensão temporal Benjamin opõe o conceito de *tempo-do-agora* (*Jetztzeit*), uma temporalidade que depende da história individual, todavia não a tem como prioridade, não se reduz a ela.

Pensar a educação a partir do *tempo-do-agora* benjaminiano representou articular entre si experiência e a noção de *sensus communis*, e compreender que uma concepção de educação nascida do contexto contemporâneo deve estar comprometida com a necessidade de garantir uma palavra comum, malgrado o esfacelamento do social. Uma experiência baseada no *sensus communis* não tem em sua essência a universalidade da razão, porém o sentido que institui comunidade. Em outras palavras, há, em sua perspectiva, uma “orientação prática” que ultrapassa a dimensão epistemológica de uma concepção de educação preocupada em atender às prerrogativas da ciência/tecnologia, direcionando-a, em vez disso, para um caminho ético-político de construção da história, uma direção que não tem o objetivo de fundamentar conhecimento algum, mas quer apenas afirmar sua abertura de sentido.

Um novo campo de atuação da *Bildung* parece desenhar-se, em decorrência, um campo capaz de acolher a incerteza, o provisório, aquilo que escapa ao *logos*, fazendo da *experimentação* condição do saber. A “escola de uma nova forma”, ao possibilitar a percepção estética da existência humana, permite que novas construções de sentido possam dizer o presente “de um outro modo”, criando um passado também novo. A educação para a experiência anuncia acontecimentos que, por serem subjetivos, se repetem em cada um de

nós, isto é, referem-se à humanidade e só adquirem sentido no contato com ela, pois, uma vez que o sentido nasce onde uma história pode ser contada, a educação é, também, renovação um mundo comum.

É dessa forma que uma atitude estética se apresenta como alternativa ao embate teoria-prática, ao renunciar ao pragmatismo e, por conseguinte, ao idealismo, a favor de uma poética da educação, ou seja, a favor da criação de sentidos que florescem a partir daquele centro inacessível do pensar e do dizer.

Por fim, o percurso adotado nesta pesquisa, dedicado à abordagem dos três escritos de Benjamin – *Experiência e Pobreza*, *Sobre alguns temas em Baudelaire*, *Sobre o conceito de história* –, permite, é claro, muitas possibilidades de leitura do tema aqui proposto, a presente dissertação é uma delas, e nesse sentido, evidentemente, não tem a pretensão de ser completa, de modo que está sujeita a muitas objeções. Duas delas merecem destaque especial: por que não incluir no percurso escolhido uma leitura do ensaio *O Narrador*? Por que não consta nesse percurso um estudo de *As afinidades eletivas de Goethe*? Depois de finalizado o trabalho, ficam cada vez mais claras as inúmeras relações interessantes que foram deixadas de lado em virtude do objetivo principal da pesquisa. A prioridade dada à análise dos ensaios selecionados responde à necessidade de pensarmos o fenômeno que Benjamin chama de “mudança na estrutura da experiência”. Mudança essa que determinará para o autor sua nova compreensão do conceito de experiência dos anos de 1930: ela é agora objeto de uma construção, diferente, portanto, tanto dos artigos do período juvenil, dentre os quais se incluem os ensaios sobre Goethe (1922-1928), como também da perspectiva anunciada pela análise benjaminiana da obra de Nicolai Lescov (1936). Sabemos que tais perspectivas de leitura não são exploradas aqui, e lamentamos por isso, permanecem como indicação de uma possibilidade fecunda para futuras interpretações.

Para encerrar, resta dizer ainda que esta pesquisa, embora de modo incompleto, quer ser uma resposta, porque constrói uma possibilidade. Mas, com isso, ela é também uma pergunta, porque se situa ali onde nasce a realidade, isto é, ali onde nasce a ilusão de que a educação pode resolver todos os males da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo-Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Lírica e Sociedade. In: _____. *Textos Escolhidos*. Tradução de José Lino Grünnewald... [et al.] – 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- _____. Teoria da Semicultura. *Educação e Sociedade*: Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas, ano XVII, nº 56, out./dez. 1996, p. 388-411.
- _____. *Palavras e sinais*. Modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa – 5.ed. 3.reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção Debates 64).
- _____. *Homens em tempos sombrios*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- _____. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- AGAMBEN, G. *Infância e História*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- _____. *Estado de exceção*. Tradução: Iraci D. Poleti. São Paulo: Boi Tempo, 2004 (Estado de sítio).
- _____. *Profanações*. Tradução e apresentação: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ALTER, R. *Anjos necessários*. Tradução André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução de Márcio da Gama Cury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985. (Coleção Biblioteca Clássica).
- BAUDELAIRE, C. *A Modernidade de Baudelaire*. Apresentação de Teixeira Coelho; tradução de Suely Cassal. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.
- _____. *As flores do Mal*. Tradução e notas Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. (Poesia de todos os tempos).
- _____. *O spleen de Paris* – Pequenos poemas em prosa. Tradução de Leda Tenório da Mota. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- BENJAMIN, W. *Gesammelte Schriften*. I, 2: Über einige Motive bei Baudelaire/Über der Begriff der Geshichte. *Abhandlungen*. Eds. Rolf Tiedemann & Hermann Schweppenhäuser. Surhrkamp Verlag, 1974.

_____. II, 1: Erfahrung und Armut. *Aufsätze, Essays, Vorträge*. Eds. R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser, 1977.

_____. VI, 1: Der Destruktive Charakter. *Kleine Prosa, Baudelaire-Übertragungen*. Ed. Tillmann Rexroth, 1972.

_____. In: *Magia e Técnica, arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas Vol. I).

_____. *Rua de mão única*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martim Barbosa – 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras Escolhidas Vol. II).

_____. *Charles Baudelaire, um lírico no auge do Capitalismo*. Tradução de José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista – 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas Vol. III).

_____. Uma Pedagogia Comunista. In: _____. *A criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinícios Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

_____. Questões introdutórias de crítica do conhecimento/Alegoria e Drama Barroco. In: _____. *Origem do Drama Barroco Alemão*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Dos ensaios sobre Goethe*. Traducción de Graciela Calderón y Griselda Mársico – 1. ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.

_____. *One-Way Street and other Writings*. Translators: Edmund Jephcott, Kingsley Shorter. Verso: UK and USA, 1992.

_____. Karl Kraus. In: *Reflections, essays, aphorisms, autobiographical writings*. Ed. by Peter Demetz. Seloken books: New York, 1978.

_____. *La philosophie qui vient*. In: *Mythe et violence*. Traduits: Maurice de Gandillac. Éditions Denoël: Paris, 1971.

_____. Sobre el programa de la filosofía venidera. Traducción de Roberto Blatt. Taurus Ed.: Madrid, 1991.

_____. *Fragment théologico-politique*. In: *Mythe et violence*. Traduits: Maurice de Gandillac. Éditions Denoël: Paris, 1971.

_____. *Sur le langage en general et sur le langage humain*. In: *Mythe et violence*. Traduits: Maurice de Gandillac. Éditions Denoël: Paris, 1971.

_____. *Documentos de cultura – documentos de barbárie*. Tradução Celeste H. M. Ribeiro de Souza... [et al.]. – São Paulo: Cultrix: Editora da USP, 1986.

_____. *Passagens*. Organização da edição brasileira: Willi Bolle. Belo Horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BERMAN, A. *Bildung et Bildungsroman*. Le temps de la réflexion, v. 4, Paris: [s. n.], 1984.

BOLLE, W. *Fisiognomia da Metrópole Moderna*. – 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

_____. *A idéia de formação na modernidade*. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

BUCK-MORSS, S. *Dialética do olhar – Walter Benjamin e o projeto das Passagens*. Tradução de Ana Luisa Andrade. Belo Horizonte: Editora UFMG – Editora Universitária Argos, 2002.

CALLIGARIS, C. Quadrilhas de canalhas. In: *Folha de S. Paulo*, Ilustrada. São Paulo, 5 de julho de 2007.

CALDAS, P. P. Renúncia e criação: Thomas Mann, Burckhardt e a linguagem da impotência. *Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 2. Ano II, no. 1. Janeiro/ Fevereiro/ Março de 2005. Disponível em [http:// www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br). Acesso em: 10 jun. 2007.

CANDIDO, A. Professor, escola e associações docentes. In: *Almanaque*, no. 11. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 83-7.

CASSIRER, E. *A filosofia do Iluminismo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

CASTRO, E.G. *A Aprendizagem da crítica – literatura e história em Walter Benjamin e Antonio Candido*. Dissertação de Mestrado (orientador: Dr. Willi Bolle), USP, 2002.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COMAY, R. O fim de partida de Benjamin. In: BENJAMIN, A.; OSBORNE, P. *A filosofia de Walter Benjamin*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

DAMIÃO, C. M. *Sobre o declínio da sinceridade*. Filosofia e autobiografia de Jean-Jacques Rousseau a Walter Benjamin. São Paulo: Loyola, 2006.

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DOUEK, S. S. *Memória e exílio*. São Paulo: Escuta, 2003.

DYMETMAN, A. *O período Weimariano como uma hermenêutica do excesso: o caso de Walter Benjamin e Carl Schmitt*. Tese de Doutorado (orientador: Dr. Francisco de Oliveira), USP, 2002.

FOUCAULT, M. Qu'est-ce la Lumières?, *Magazine Littéraire*, nº 207, mai 1984, p. 35-39.

_____. *Hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alvez da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Conferências I e V. In: *As verdades e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

GADAMER, H.-G. Os conceitos guia-humanísticos. In: *Verdade e Método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAGNEBIN, J.-M. *História e Narração*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Walter Benjamin*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Por que um mundo nos detalhes do cotidiano? In: *Dossiê Walter Benjamin*. Revista USP, set-out-nov, 1992.

_____. Teologia e messianismo no pensamento de W. Benjamin. *Est. Av.*, [on line]. Sept./Dec. 1999b, vol. 13. n. 37, p. 191-206. Disponível em [http:// www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo).

_____. O que significa elaborar o passado. In: PUCCI, B.; LATÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. (Orgs.). *Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O hino, a brisa e a tempestade: dos anjos em Walter Benjamin. In: *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. A propósito do conceito de crítica em W. Benjamin. *Discurso 13*. São Paulo: Polis, 1983, p. 219-230.

_____. Do conceito de *Darstellung* em Walter Benjamin ou verdade e beleza. *Kriterion*, [on line], dic., 2005, vol. 46, n. 112, p. 183-190 [citado em 10 outubro de 2006], p. 183-190. Disponible in World Wide Web:[http:// www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo).

_____. *Lembrar escreve esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. Palavras para Hurbinek. In: SELIGMANN-SILVA, M.; NESTROVSKI, A. (Orgs.) *Catástrofe e redenção*. São Paulo: Escuta, 2000.

_____. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. – 7. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; V. I).

GARBER, K. Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano? In: *Dossiê Walter Benjamin*. Revista USP, Set-out-nov, 1992, p. 40-44.

GRANGER, G.-G. *A Razão*. Tradução de Lucia Seixas Prado e Bento Prado Júnior. 2.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.

HABERMAS, J. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Tradução de Luiz Sergio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HANSEN, D. A poética no Ensino. In: *Educação em Revista*, Marília, n. 6, 2005.

HEGEL, W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Henrique Cláudio de Lima Vaz. São Paulo: Abril, 1974.

HERMANN, N. *Pluralidade e Ética em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Phronesis: a especificidade da compreensão moral. *REVISTA de Educação*. Porto Alegre/ RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 365-372., maio/ ago. 2007.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? In: *Textos Seletos (Edição bilíngüe)*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes: 1985.

KEHL, M. R. Rapazes que espancaram doméstica, no Rio, são obedientes às leis ditadas por uma sociedade que endeusa a falta de limites. In: *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais. São Paulo, 5 de julho de 2007.

HUMBOLDT, W. *Los limites del Estado*. Tradução de Joaquin Abellan. Madrid: Editorial Tecnos, 1988.

LARROSA, J. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) *Trajatórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEOPOLDO-SILVA, F. História da Filosofia, Formação e Compromisso. In: *TRANSFORMAÇÃO: Revista de Filosofia* (Fundação Editora UNESP). São Paulo, 1974 –1975.

LÖWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Trad. Walda nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo 2005.

KOHAN, W. Filosofia de la educación: a la busca de nuevos sentidos. *Revista de Educação e Filosofia*. Universidade Federal de Uberlândia, v. 12, n. 24, p. 91-121, jun./ dez. 1998.

MACHADO, F. A. P. *Imanência e história*. A crítica do conhecimento em Walter Benjamin. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

MATOS, C.F.O. *O Iluminismo visionário*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *História viajante*. Notações filosóficas. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

MIQUELIN, E. F. *Origem e concepção da história em Walter Benjamin*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, USP (orientador: Dr. Celso Favaretto), 1995.

_____. *Modernidade e tradição cultural no pensamento de Walter Benjamin*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP (orientador: Dr. Afrânio Mendes Catani), 2000.

MONARCHA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão – Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez, 1990.

MORETTI, F. *The Way of the World – the Bildungsroman in European Culture*. London: Verso, 1987.

MURICY, K. *Alegoria da Dialética*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

NIETZSCHE, F. Considerações Extemporâneas. In: *Obras Incompletas*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho – 3 ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).

NORBERT, E. *O Processo Civilizatório*. Tradução de Rui Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, 1º Volume.

PAGNI, P. A. Da polêmica sobre a pós-modernidade aos “desafios” lyotardianos à Filosofia da Educação. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 567-587, set./ dez. 2006.

PRADO, B. A educação depois de 68, ou cem anos de ilusão. In: *Alguns ensaios*. 1 ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. *Erro, ilusão, loucura. Ensaios*. São Paulo: Ed. 34, 2004.

PRESSLER, G.K. *Benjamin, Brasil*. São Paulo: Annablume, 2006.

POE, E. O homem da multidão. In: *Contos*. Tradução de José Paulo Paes, - 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

TAYLOR, C. *As fontes do self – a construção da identidade moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2004.

TREVISAN, A. L. *Pedagogia das imagens culturais – da formação cultural à formação da opinião pública*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

RIBEIRO, A.S. *Walter Benjamin, pensador da modernidade*. Universidade de Coimbra, 1994. Banco de dados. Disponível em www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/041/041.pdf. Acesso em: 10 jun. 2007.

RICHARD, L. *A República de Weimar (1919-1933)*. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1988.

RINGER, F. *O declínio dos Mandarins Alemães*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora da USP, 2000 (Clássicos; 19).

_____. *Metodologia de Max Weber*. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da USP, 2004.

ROUCHLITZ, R. *O desencantamento da arte*. Tradução de Maria Elena Ortiz. Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.

ROUANET, S. P. *Édipo e do Anjo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981 (Biblioteca Tempo Universitário; 63).

_____. *A Razão Nômade – Walter Benjamin e outros viajantes*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.

_____. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SELIGMANN-SILVA, M. *Ler o livro do mundo – Walter Benjamin: Romantismo e crítica literária*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

_____; NESTROVSKI, A. (Orgs.) *Catástrofe e redenção*. São Paulo: Escuta, 2000.

SCHILLER, F. *Cartas sobre educação estética da humanidade*. Tradução de Roberto Schwarz. São Paulo: Herder, 1963.

SEVERINO, A. J. Apresentação. In: *Educação e Pesquisa* [online], São Paulo, v. 32, n. 3, p. 567-587, set./ dez. 2006a, citado em 2007, 08, 04. Disponível em >[http: // www.scielo.br/scielo .php](http://www.scielo.br/scielo.php). Acesso em: 10 jun. 2007.

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. In: *Educação e Pesquisa* [online], São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./ dez. 2006b, citado em 2007, 08, 04. Disponível em >[http: // www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php). Acesso em: 10 jun. 2007.

SILVA, D. J. *Ética, Formação, a (Im) Possibilidade da experiência formativa e a reinvenção das narrativas educacionais*. 2007 (no prelo).

SOUZA, J.J.F. *Ética e democracia na tradição alemã: entre a Bildung e a esfera pública*. Banco de dados do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997, p. 1-34. Disponível em [http: // www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos). Acesso em 10 jun. 2007.

SUARES, R. Notas sobre o conceito de *Bildung* (Formação cultural). *REVISTA KRITERION*, Belo Horizonte, no. 112, Dez/ 2005, p. 191-198. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 10 jun. 2007.

VAZ, H. C. L. Cultura e ideologia – Sobre a interpretação do capítulo VI da Fenomenologia. *REVISTA KRITERION*, Belo Horizonte. Volume XX, nº 67 (1973 e 1974).

_____. *Antropologia Filosófica II*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Raízes da Modernidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

WAIZBORT, L. *As aventuras de Georg Simmel*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 2000.

WOHLFARTH, I. *Hombres del extranjero*. Walter Benjamin y el Parnaso judeoalemán. Madrid: Taurus, 1999.