

FRAGMENTOS BENJAMINIANOS E QUATRO CAMINHOS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA, INFÂNCIA, ARTE E PODER

Bruno Gadelha Xavier¹

Emerson Campos Gonçalves²

Mariana Passos Ramalhete Guerra³

Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos⁴

RESUMO

Walter Benjamin é, em todas as acepções da palavra, “inclassificável” (LÖWY, 2005). Autor de uma obra ampla e fragmentada, densa e hermética, que reúne de maneira única – mas não sobrepõe – influências marxistas, românticas e messiânicas, o pensador berlinense tem fomentado uma diversidade considerável de propostas de pesquisa em Educação na atualidade, multiplicidade que, entre outras razões, se justifica pela própria abrangência e pelo caráter anacrônico de sua produção como filósofo e crítico literário. Destarte, este trabalho de revisão bibliográfica busca contribuir para o avanço das investigações que tomam os conceitos

¹Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutorando em Direitos e Garantias Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Direitos e Garantias Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Membro do NEPEFIL (UFES) e do Grupo de Pesquisa Direito, Sociedade e Cultura (FDV). Pós-Graduado em Direito Processual Civil pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Professor Universitário. E-mail: brunogadelhaxavier@hotmail.com.

² Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia do Centro de Educação da UFES (NEPEFIL/CE/UFES). E-mail: emer.cg@gmail.com.

³ É licenciada em Letras-Português (2008) e Pedagogia (2014) e mestra em Educação (Linha de Pesquisa - Educação e Linguagens - 2015) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui especializações na área da Educação e, atualmente, é professora de Língua Portuguesa da Prefeitura de Vitória-ES e integra o grupo de pesquisa interinstitucional Literatura e Educação (IFES - ES, UFES - ES, UFPR - PR, UNICENTRO - PR, UNIFESP - SP, UPNFM-Honduras e USP - SP), cuja página oficial é www.literaturaeeducacao.ufes.br. E-mail: marianaramalhete@yahoo.com.br.

⁴ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE-UFES. Mestre em Educação PPGE-UFES (2015). Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UCLV-Cuba, revalidado pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006). Licenciado em letras português e espanhol pela Faculdade Capixaba da Serra (SERRAVIX), em (2011). Graduado em Pedagogia (2013). Tem experiência na área de Educação e Letras, com ênfase em metodologia de língua estrangeira., cinema e metodologia do ensino. Colaborador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia -UFES (NEPEFIL-UFES). E-mail: sdhpr@hotmail.com.

benjaminianos como base, explicitando em um mosaico, que não pretende ser definitivo, quatro diferentes eixos temáticos que podem nortear novos estudos críticos na área da Educação: experiência, infância, arte e poder.

Palavras-chave: Walter Benjamin. Educação. Experiência. Infância. Arte e Poder.

BENAIMINIAN FRAGMENTS AND FOUR WAYS FOR RESEARCH IN EDUCATION: EXPERIENCE, CHILDHOOD, ART AND POWER

ABSTRACT

Walter Benjamin's work is, in all senses of the word, " unclassifiable " (Lowy , 2005). Author of a large fragmented , dense and hermetic work , which brings in a unique way - but does not overlap it - Marxist , Romantic and Messianic influences , the Berlin thinker has fostered a considerable diversity of research proposals in education today, a multiplicity that, between other reasons , is philosopher and literary critic . Therefore based on a literature review, this justified by the scope and the anachronistic character of his production as a definitive, with four different themes that can guide new critical studies in work seeks to contribute to the progress of the investigations that take Benjamin's concepts as the groundwork , taking it as a mosaic , that this is not education : experience , childhood, art and power.

Keywords: Walter Benjamin. Education. Experience. Art. Childhood. Power.

1 INTRODUÇÃO

Walter Benjamin nunca esteve no Brasil. Não que a possibilidade não tenha sido cogitada. Conforme narra o sociólogo marxista Michael Löwy (2005), em carta datada de 23 de setembro de 1935, o historiador da cultura, Erich Auerbach, confessava a Benjamin tê-lo indicado para ensinar literatura alemã na Universidade de São Paulo (USP). Por algum motivo desconhecido, a USP recusou a sugestão e perdeu a oportunidade de ter em seu corpo docente um dos principais expoentes da Escola de Frankfurt, fato que permaneceu oculto por décadas, mas, felizmente, não foi obstáculo determinante para evitar a chegada e disseminação do pensamento benjaminiano entre os pesquisadores latino-americanos. Ao contrário, conforme exalta o próprio Löwy, setenta anos mais tarde o filósofo berlinense tem suscitado especial interesse

“entre muitos que observam com horror a mentalidade do mundo neocolonial que vivemos” (LÖWY, 2005, p. 11).

Entre os trabalhos publicados pelos pesquisadores brasileiros que têm se debruçado sobre os escritos de Walter Benjamin como alternativa viável à barbárie contemporânea, encontram-se relevantes estudos sobre a Educação (MEIRA, 2003; LINS, 2011; SILVA, 2011; SCHLESENER, 2011; MARCHI, 2011; SANTI, 2012; ARANTES JUNIOR; ALCÂNTARA; CINTRA, 2012; BASSANI *et al.*, 2013; SANTOS, 2015)⁵. Não é preciso, contudo, uma longa imersão bibliográfica nessas pesquisas para diagnosticar a diversidade de caminhos que norteiam as investigações, variedade essa evidenciada, sobretudo, pela adoção de diferentes conceitos benjaminianos como ponto de partida: experiência e formação; narrativa e autor; infância e brinquedo; memória e tempo de agora; técnica e corpo; aura e imagem; entre outros.

Tal constatação pode ser explicada pela própria essência da produção do autor berlinense: ampla e fragmentada, anacrônica e atual, densa e inacabada, em alguns momentos hermética; composta por textos ensaísticos, aforismos, críticas e resenhas; perpassada por objetos dos mais diversos, da literatura às obras de arte, da infância aos brinquedos, do conceito de história à própria gnosiologia.

Considerando o referido potencial multifacetado de estudos a partir de Walter Benjamin, este artigo busca realizar um mapeamento dos quatro principais conjuntos conceituais do filósofo alemão adotados/identificados na realização de pesquisas em Educação, a saber: **experiência, infância, arte e poder**.

Cabe ressaltar que, conforme propõe Löwy (2005, p. 17), qualquer tentativa de sistematizar o pensamento do filósofo berlinense é problemática e incerta, visto que “toda a sua reflexão toma a forma do ensaio ou do fragmento – quando não da citação pura e simples, em que as passagens

⁵ Como ponto de partida para esta pesquisa, buscou-se identificar nos bancos de dados das plataformas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Capes todos os artigos publicados em periódicos nacionais nos últimos vinte anos que explicitam no título a relação entre os estudos de Walter Benjamin e a pesquisa em Educação. Ao todo, nove referências foram identificadas em conformidade com o recorte proposto.

tiradas de seu contexto são colocadas a serviço de seu próprio itinerário”. Cientes da complexidade imposta pela tarefa, cabe elucidar, portanto, que este artigo não busca estabelecer um mosaico definitivo e/ou uma colcha de retalhos mal cerzida, mas, a aproximação de diferentes fragmentos da obra de Walter Benjamin, que tem contribuído para o desenvolvimento de pesquisas em Educação. Exatamente por isso, o percurso de evidenciação dos conceitos, embora siga uma aparente linearidade – indispensável para a coesão textual – imita, de certa forma, a lógica anacrônica e fragmentada do crítico, não obedecendo a uma sequência histórica biográfica ou de publicação das obras. Partindo de uma proposta recortada de sociologia do autor para a revisão teórica, busca-se estabelecer afinidades entre trechos presentes em diferentes escritos produzidos por Benjamin e por seus principais comentadores e interlocutores. Começemos pelo fim.

2 WALTER BENJAMIN: PERCURSO INTELECTUAL E VIDA

2.1 SUICÍDIO EM PORTBOU

Em nosso percurso anacrônico rumo aos quatro campos conceituais benjaminianos investigados, inicialmente é preciso esclarecer que a sociologia do autor apresentada neste tópico inaugural não tem início no *Jetztzeit* (tempo-de-agora). Sua confecção também não começa na Alemanha industrial do final do século XIX ou na Moscou revolucionária de transformações sociais e culturais do início do século XX (BENJAMIN, 1980). Tampouco nas experiências e desilusões amorosas do jovem filósofo judeu e em seus primeiros anos em Berlim (BENJAMIN, 2013). Nosso ponto de partida para entendê-lo é o fim. Mais precisamente Portbou, último enclave espanhol antes da fronteira com a França, onde a resposta ao suicídio de Walter Benjamin se encontra plasmada em monumento. É partindo desse local (figura 1), onde dois muros geométricos fecham a escadaria, ressaltando o contraste escuro do interior com a claridade abismal do Mar Mediterrâneo que, como peregrinos acadêmicos, pretendemos, nas próximas linhas, fazer parte do caminho biográfico inverso do filósofo berlinense, reunindo elementos históricos que nos permitam, mais adiante (tópico 1.7), explicitar com clareza porque – e em quais condições – ele produziu o chamado “marxismo da melancolia”.

FIGURA 1 - *PASSAGES*. MEMORIAL ERGUIDO EM PORTBOU PELO ARTISTA ISRAELENSE DANI KARAVAN POR OCASIÃO DO 50º ANIVERSÁRIO DA MORTE DE WALTER BENJAMIN. A IMAGEM “A” TRAZ A VISÃO EXTERNA DO MONUMENTO. EM “B” A SENSACÃO IMAGÉTICA INTERNA DO MEMORIAL. FONTE: ELABORADA COM FOTOS DE GISELE TEIXEIRA/AQUIMEQUEDO.



Walter Benjamin cometeu suicídio no dia 26 de setembro de 1940, data que colocou fim à caminhada do crítico, mas não em sua obra, repleta de escritos ainda não publicados até aquele momento, guardados nas mãos dos amigos mais fiéis. Contudo, consiste justamente no trabalho a razão de sua morte. Isso porque, apesar de uma quantidade considerável de originais do filósofo terem ‘escapado’ dos nazistas, durante a trajetória de fuga pelos Pirineus franceses, o autor ficou particularmente obcecado por uma mala que se perdera durante a travessia, a qual continha, segundo o próprio Benjamin, sua obra mais importante (SARLO, 2007). Esse documento não seria sua única perda, mas toda a biblioteca montada pelo filósofo também cairia nas mãos da Gestapo naquele mesmo ano. Para um crítico como Benjamin, isso representava um golpe muito duro, pois uma das funções mais elevadas e originais da sua escrita era a **arte das citações**. Destarte, se o homem transforma a natureza e se transforma pelo seu próprio trabalho mediado por instrumentos como extensão do corpo, esse, agora desmembrado, perdia na sua biblioteca não só o material de estudo, mas a própria essência em que confluíam sua paixão obstinada de colecionador e sua precisão fascinante pelos detalhes. Assim, para Walter Benedix Schonflies Benjamin, em 1940, as condições históricas apenas lhe deixaram a carne e o corpo e com elas uma estrada de mão única rumo à liberdade na morte e o fim carnal ao primogênito da família judia abastada que nascera em Berlim, no dia 15 de julho de 1892 (KONDER, 1989).

2.2 ESCOLA DE FRANKFURT: INFLUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Seis anos antes da morte, pelos idos de 1934, exilado da Alemanha nazista, Benjamin foi trabalhar no Instituto de Pesquisa Social em Paris, na França, fundado pelos frankfurtianos em 1923 e dirigido, desde 1929, pelo também filósofo alemão Marx Horkheimer. Esse grupo de pensadores que se reuniam sob as atividades do Instituto passaria a ser conhecido posteriormente como **Escola de Frankfurt**. Um dos principais nomes dessa escola foi o filósofo e sociólogo Theodor W. Adorno, amigo próximo de Benjamin, o que não evitou uma relação conturbada e repleta de discussões históricas entre ambos. Apesar da aparente animosidade em alguns embates teóricos, foi Adorno, por meio das referidas discussões, o responsável por ajudar Benjamin na publicação de vários trabalhos na Revista de Pesquisa Social (*Zeitschrift fur Sozialforschung*).

Em comum, o grupo de intelectuais que integrava a Escola de Frankfurt – além de Adorno e Horkheimer, na primeira fase participavam Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Leo Löwenthal e Erick Fromm – tinha a posição antifascista e socialista sob a influência do pensamento marxista. Walter Benjamin compartilhava tais valores, porém, ao oposto dos frankfurtianos – que viam com maus olhos o cinema e as novas tecnologias – assim, interessava em captar as ambiguidades, as contradições da Indústria Cultural, “seus avanços técnicos, as inovações, os impulsos criativos que podiam ocorrer mesmo no interior de uma situação hostil ao novo” (KONDER, 1989, p.72). No compromisso da nova estética (BENJAMIN, 1987) encontrada na obra de Paul Klee, Bertolt Brecht, Charlie Chaplin, no movimento Bauhaus, cubista e surrealista, para o autor, havia algo a ser dito. Dessa forma, eram evidentes as divergências tanto no plano filosófico quanto no plano político, no qual até certo ponto o filósofo berlinense acompanhava os colegas, mas na urgência do encontro direto com a realidade prática – a práxis – acabava se distanciando.

Entre as razões de, ora ou outra, ser apontado como “elemento estranho” aos frankfurtianos, está o fato de Benjamin nunca ter conseguido um cargo em universidades depois da reprovação de sua tese “Sobre o drama do barroco alemão” – *não foi exclusividade da USP recusá-lo* (LÖWY, 2005). Com isso, o autor acabou “condenado” a uma existência de ensaísta e jornalista

freelancer, o que, conforme pondera Löwy (2005), acabou o tornando alguém que vivia à margem, situação provavelmente definitiva para instigar seu olhar subversivo e despertar um interesse especial no conceito marxista de práxis.

Ademais, outro fator determinante para diferenciar Benjamin dos colegas frankfurtianos foi sua contundente crítica à ideologia do progresso, em que propôs uma nova abordagem do materialismo histórico, objetivando livrar o marxismo da ideia progressista da burguesia (assunto que trataremos nos tópicos que seguem).

2.3 MÉTODO DE ESCRITA BENJAMINIANO

Considerado pelos leitores um autor versátil, pode-se dizer que Benjamin se interessou por vários assuntos: as drogas (ópio), a fotografia, os brinquedos, a filosofia, a política, as crianças, a tecnologia da reprodução estética, o cinema, a cidade, entre outros (SARLO, 2007). Para expressar suas ideias, Benjamin encontra em sua escrita fragmentada a **oficina de criação transformadora** de seu pensamento. Com seu método poético converte o diferente e excepcional em significativo, remetendo ao geral pelo caminho do contraste, não de forma arbitrária, mas a partir das evidências históricas que se encontram nas imagens da realidade e condensam elementos alheios. É tomando essa lógica que, sobre a escrita de Benjamin, “a verdade histórica se gera na imagem dialética pelo contrato entre o agora e sua cognoscibilidade e movimentos ou conjuntura específica do passado” (ONIROKITSCH, 1998, p. 73). Em outros termos, o método benjaminiano permite a aproximação entre dois registros de “verdades”⁶ e é na sua contraposição que se institui um sentido, ou seja, partindo da superposição de suas temporalidades (MATOS, 1993).

Não há como negar a relação poética que mantém esse crítico com as citações e fragmentos alheios (além dos seus próprios), esses levados de um lado a outro e arrancados de seus textos originais passando a produzir novos sentidos. De certa maneira, tal relação textual não é

⁶ Para ser fiel ao pensamento benjaminiano, a expressão “verdades” – grafada entre aspas – deve ser interpretada como possibilidades, ângulos. Não como a existência possível de diferentes verdades sobre determinado objeto.

diferente à forma de vida fragmentada e descontínua que Benjamin atravessou pela sua condição social e política. Tornando-se sua escrita e vida uma verdadeira prosa benjaminiana, mantém, nessa forma de expressão, uma relação direta de cópia e autocópia, desenvolvendo uma verdadeira **arte da repetição** das citações, às vezes ocultando suas próprias falas no texto. A heteroglossia no discurso de Benjamin é carregada de vozes alheias, em diversos momentos alheias do seu próprio criador.

Outra marca de Walter Benjamin está em colecionar a escrita alheia, desapegando essa nova mercadoria do seu valor de uso como fez na infância com as coleções de selos (BENJAMIN, 2013). Nessa metodologia, aproxima-se ao que seu colega Adorno, na Teoria Crítica da Sociedade, chamara de **olhar microscópico**. Para ambos os autores, verdade habita nos detalhes, entretanto, não permanece estática neles, passando de um a outro e emergindo nos contrastes. Aqui radica o olhar aguçado e dialético ao capturar o verdadeiramente significativo no insignificante e no trivial da vida.

2.4 ROMANTISMO, MESSIANISMO E MARXISMO

Conforme buscamos evidenciar na breve – porém indispensável – sociologia do autor que inaugura as discussões neste artigo, Walter Benjamin é, em todas as acepções da palavra, “inclassificável” (LÖWY, 2005). Tomando outros termos, pode-se considerar que seria uma empreitada de pretensão quase tacanha tentar recrutá-lo como fiel representante do discurso modernista ou, sendo ainda mais irresponsavelmente audazes, como pós-modernista. Isso porque, conforme alerta Löwy (2005), em sua leitura das teses:

Sobre o conceito de história”, o pensamento de Benjamin não é “nem ‘moderno’ (no sentido habermasiano⁷) nem ‘pós-moderno’ (no sentido de Lyotard⁸), mas consiste sobretudo em uma *crítica moderna à modernidade* (capitalista/industrial), inspirada em referências culturais e históricas pré-capitalistas (LÖWY, 2005, p. 15, grifo do autor).

⁷ Jürgen Habermas não integra em *Le discours philosophique de la modernité* (Paris, Gallimard, 1998) os principais conceitos benjaminianos. Para Habermas, o antievolucionismo em Benjamin é em alguns momentos contraditório ao materialismo histórico.

⁸ A ideia de Benjamin sobre a existência de um “algo” inacabado no passado que deve ser reparado no futuro impede qualquer concepção do presente como agonístico, sendo tal lógica incompatível com a conduta pós-moderna (LÖWY, 2005).

Ainda que nos abstenhamos do embate teórico que tenta categorizar o pensamento construído por Walter Benjamin, cabe pontuar que para vislumbrar uma aplicação assertiva da teoria do filósofo frankfurtiano em pesquisas sobre Educação é necessário, primeiro, retornar ao cerne dos embates do próprio autor frente às discussões que perpassam a Teoria do Conhecimento, reconhecendo as três fontes que inspiram sua construção filosófica extremamente fragmentada ou, nas palavras de Theodor W. Adorno, “distante da concepção tradicional da filosofia” (SMITH apud LÖWY, 2005, p. 13): o Romantismo alemão, o messianismo judaico e o marxismo.

Posto em cena as diferentes (e opostas) matrizes de pensamento que influenciaram a obra por vezes hermética de Walter Benjamin, partimos da reflexão que se apresenta como o âmago dos debates epistemológicos sobre o postulado do autor: como é possível unir as três dimensões em um pensamento que não seja paradoxal? Ou, na indagação de Konder (2003, p. 173), “o que era, afinal, esse marxismo benjaminiano, tão povoado de categorias místicas e de conceitos da teologia judaica?” Tal amarração é o que tentamos explicitar nos tópicos que seguem, em um movimento de discussão teórica que parte da reflexão mais ampla sobre as correntes de pensamento que nortearam a obra do filósofo alemão para os aspectos mais específicos de conceitos que são caros para a pesquisa contemporânea em Educação.

2.5 ARMADILHAS NO PERCURSO TEÓRICO

Para mergulhar no postulado de Benjamin é preciso entender que, conforme explicitado no tópico anterior, sua obra se apresenta como uma espécie de “bloco errático à margem das grandes tendências da filosofia contemporânea” (LÖWY, 2005, p. 14) ou, nas palavras de Adorno (1969), como um “pensamento distanciado de todas as correntes” (LÖWY, 2005, p.14). Ainda assim, na tentativa de encontrar um elemento comum que reúna toda a produção intelectual do pensador frankfurtiano, tem sido comum tomar seu trabalho como uma “filosofia da história”, o que nos apresenta uma tripla armadilha: i) a possibilidade de acreditar na existência de um sistema homogêneo em todo seu trabalho; ii) o cultivo da ideia de uma ruptura epistemológica entre o jovem Walter Benjamin (com uma obra idealista, teológica) e o

experiente Walter Benjamin (com uma obra materialista); e iii) a aparente aproximação de sua obra com a filosofia de Martin Heidegger.

Para eliminar as duas primeiras armadilhas, compartilhamos do pensamento de Löwy (2005, p. 17-18), quando esse afirma que:

Não podemos explicitar seu itinerário por uma ou outra “influência”: as distintas correntes de pensamento, os diversos autores que cita, os escritos de seus amigos são materiais com que ele constrói um edifício próprio [...]. Não há, em Benjamin, um sistema filosófico: toda a sua reflexão toma a forma de ensaio ou fragmento. [...] Toda tentativa de sistematização desse ‘pensamento poético’ (Hannah Arendt) é, portanto, problemática e incerta.

Já sobre a possível aproximação com a obra de Martin Heidegger, é imperativo entender que, anos antes da adesão de Heidegger ao III Reich, Benjamin já manifestava profunda hostilidade ao pensador, acusando-o de tentar salvar a história para a fenomenologia por causa da historicidade (*Geschichtlichkeit*) (LÖWY, 2005). Nesse sentido, vale destacar que a concepção crítica de temporalidade feita pelo frankfurtiano, que será melhor descrita nos tópicos a seguir, é anterior e se difere profundamente daquela presente na obra *Ser e tempo* (1927), de Martin Heidegger⁹. Para Benjamin, olhar o passado e condenar a ideologia progressista não é uma conduta estabelecida em nome do conservadorismo, mas da revolução.

2.6 CONCEITO DE REVOLUÇÃO E LUTA DE CLASSES

Superadas as armadilhas que nos aproximam de uma tentativa de linearizar a obra de Benjamin, propomos um recorte que não significa necessariamente ruptura ou sistematização, mas a divisão das correntes que influenciaram o filósofo a partir de dois cruzamentos principais, a saber: romantismo e marxismo; e messianismo e marxismo. É a partir de uma junção particular entre esses diferentes pensamentos que Benjamin apresenta o conceito de “revolução”.

⁹Ainda que reconhecendo em György Lukács uma das inspirações ocultas de Martin Heidegger para a obra *Ser e tempo* (foi também através de Lukács que Benjamin foi “apresentado” ao marxismo). Tal base comum é insuficiente para aproximar o papel da história na obra dos autores, sendo a postura de Heidegger agonística e distante da proposta do frankfurtiano.

No que diz respeito à influência romântica na obra de Walter Benjamin, é preciso destacar que o interesse do filósofo alemão não se dá apenas pela *Frühromantik* (primeira fase do Romantismo) ou pelas figuras tardias do movimento, “mas pelo conjunto de suas ideias estéticas, teológicas e historiográficas” (LÖWY, 2005, p. 19). Vale lembrar que o romantismo era uma das formas culturais dominantes da Alemanha do fim do século XIX e a principal contribuição que Benjamin herda desta *Weltanschauung* (visão de mundo) romântica é a crítica à sociedade moderna, a partir de valores pré-capitalistas. Nesse sentido, pode-se afirmar, sem margem para equívocos, que o frankfurtiano compartilha a crítica romântica de Friedrich Nietzsche¹⁰ sobre a mecanização da vida e a degradação do trabalho a uma simples técnica, reafirmando a importância de um “regresso” ao passado. Para ele, porém, o olhar para o passado não sugere um “retorno” no sentido denotativo da palavra, mas um desvio pelo passado rumo a um futuro utópico. É nesse Romantismo revolucionário que Benjamin se alicerça até a “descoberta” do marxismo por meio de Lukács, em 1924.

Ao ler a obra de Lukács, Benjamin se interessa particularmente pela ideia marxista de “luta de classes”, encontrando mais do que um sistema conceitual constituído, um conjunto de conceitos “que já surgem vocacionados para radicalizar a crítica à sociedade burguesa e para impulsionar a revolução contra o capitalismo” (KONDER, 2003, p. 165).

O que mais agrada na perspectiva nova que Marx lhe apresenta (via Lukács) é exatamente o fato de que ela recusa a postura daqueles que se encastelam no plano da teoria e aponta insistentemente para a fecundidade teórica da própria prática ou, ao menos, da prática revolucionária (KONDER, 2003, p. 165).

Vale ressaltar, porém, que apesar da leitura de Lukács ter marcado indelevelmente Benjamin, o filósofo frankfurtiano não abandona suas intuições românticas e sua crítica ao progresso. Ao contrário, para o autor, o materialismo histórico vai se articular com suas ideias românticas e messiânicas assumindo a forma de um marxismo que se difere radicalmente daquele praticado na época, tanto pelo *establishment* social-democrático como pela direção do partido comunista

¹⁰ Em *Escritos sobre Educação*, quando propõe romper com a metafísica, Nietzsche também condena o otimismo “vulgar” dos modernos, um dos fatores que para o filósofo permitisse o surgimento de homens medíocres durante o processo de industrialização da Alemanha.

(KONDER, 2003; LÖWY, 2005). É nesse sentido que Walter Benjamin propõe a revolução não como o resultado inevitável do progresso econômico e das contradições entre as forças de produção, mas “como a interrupção de uma força histórica que leva à catástrofe” (LÖWY, 2005, p. 23). Nesse sentido, tomando seu pensamento messiânico, Benjamin propõe uma espécie de Deus ausente e sugere como único Messias possível uma revolução a partir das forças coletivas, dos oprimidos (KONDER, 2003).

2.7 PESSIMISMO E A PONTE PARA O MARXISMO DA MELANCOLIA

É na crítica ao otimismo exacerbado da burguesia que Walter Benjamin descobre um ponto de convergência entre romantismo e comunismo: o pessimismo. E aqui não nos referimos ao sentimento contemplativo, mas a uma prática de um pessimismo organizado, capaz de frear o progresso e evitar a barbárie. Para o filósofo alemão, tal postura é encarada como tomada de consciência, estando o pessimismo a serviço da emancipação das classes oprimidas (LÖWY, 2005).

O pessimismo em Benjamin se manifesta na forma de uma “melancolia revolucionária”, que Charles-Pierre Baudelaire chamava de *spleen*. Benjamin definia esse sentimento melancólico (*spleen*) como correspondente à sensação de permanência das catástrofes. Uma das melhores análises sobre o tema é feita pelo filósofo brasileiro Leandro Konder (1989), que lembra que as raízes românticas fortaleciam em Benjamin a disposição para aceitar a melancolia de seu temperamento, “que veio crescendo nele ao longo de uma trajetória sofrida, pontilhada de experiências dolorosas” (KONDER, 1989, p.118). Ao mesmo tempo, porém, Walter Benjamin tinha ciência de que as ambiguidades da melancolia exigiam que o pensamento a dominasse, para que ela não dominasse o pensamento. Nesse sentido, ele encarava a melancolia pelo sentido estabelecido barroco – como tomada de consciência das suas incertezas e fraquezas – e sofria com as frustrações acumuladas da humanidade, sentindo-se culpado pela incapacidade de colocar a revolução em prática.

Benjamin constatava, melancolicamente, que não bastava protestar: era preciso agir, tomar iniciativas, ir à luta. O capitalismo nos sufoca, nos destrói, cabe a nós – sem ilusões – mobilizarmo-nos contra ele. Se não nos mobilizarmos para superá-lo, estamos perdidos, porque – advertia o nosso autor: "o capitalismo não vai morrer de morte natural" (KONDER, 1989, p. 119).

Em outras palavras, se não houver ações, lutas de cunho anticapitalista, cuja participação de toda sociedade é imprescindível, o sistema ainda continuará a segregar e a produzir cada vez mais exploração.

3 CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A partir da reflexão sobre o caráter mais amplo da obra de Walter Benjamin, partimos para a elucidação mais direta de alguns conceitos e contribuições do filósofo que têm sido caros às pesquisas e debates no campo da Educação, debruçando, sobretudo, nas ideias de *Experiência e Vivência*; e na apresentação das obras *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação* e *Infância berlinense: 1900*, em que são discutidas a infância e os brinquedos. Também será debatido sobre obras de arte e o fundamental conceito de *Gewalt* (violência/poder), mais escasso nas pesquisas educacionais. Ao final da reflexão sobre cada tema, propomos uma lista de problematizações possíveis para a realização de novas investigações em Educação.

3.1 A NECESSIDADE DA EXPERIÊNCIA E O CRESCIMENTO DA VIVÊNCIA

A distinção entre *Erfahrung* (experiência) e *Erlebnis* (vivência) está centrada no âmago da crítica benjaminiana sobre a sociedade moderna, que perde sua referência no passado e passa a produzir (e reproduzir) uma mecanização da vida e dos homens enquanto aguarda o progresso e a revolução. Schlesener (2011) lembra que o processo histórico de construção da sociedade moderna resulta em modos específicos de formação educacional, estando já em escritos de 1913-1916 os primeiros questionamentos de Walter Benjamin sobre o sistema educacional alemão, quando ele lembra que o estudante precisa estar comprometido com uma “vida espiritual crítica” e não apenas com uma escola de pesquisa utilitarista. Em outras palavras, podemos dizer que, já no início de sua obra – o filósofo tinha 21 anos na época desses primeiros

escritos – o pensador frankfurtiano adota uma concepção romântica muito parecida com a de Nietzsche no sentido de buscar um “retorno aos clássicos”, afirmando ser necessário que a Educação permita aos estudantes uma experiência autêntica (*Erfahrung*), diferente desta vivência imediata (*Erlebnis*) que a civilização urbana e industrial proporciona aos jovens, formando autômatos que liquidaram completamente a memória (LÖWY, 2005).

Em sua pesquisa sobre *Erfahrung e Bildung* (formação cultural), Mitrovitch (2011) lembra que em *Experiência e Pobreza* Benjamin traz uma crítica primorosa à perda da experiência, trecho que nos permitimos replicar em longa citação.

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, 1987, p. 114).

Nesse sentido, a melhor definição para os conceitos discutidos é:

[...] *Erfahrung* é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (e viajar, em alemão, é *fahren*); o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. *Erlebnis* é a vivência do indivíduo privado, isolado; é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos (KONDER, 1989, p. 83, grifo nossos).

Um ponto importante a ser observado na definição benjaminiana de experiência verdadeira (ou *Erfahrung*) é que estamos diante de um dos conceitos – ao lado de *Gewalt* – que perpassam praticamente toda a obra do autor, independentemente do objeto apreciado e de sua explicitação ou ocultação nos textos. É o que acontece, por exemplo, quando Walter Benjamin analisa a perda da experiência da infância a partir da massificação dos brinquedos (assunto que trabalharemos no próximo tópico). Assim, compreender tal ideia é aspecto basilar para tomar emprestadas as reflexões do filósofo.

Entendida a noção de *Experiência* (e mais: a importância do retorno à *Experiência*), propõem-se as seguintes reflexões como possibilidades para novas pesquisas em Educação: i) como e em qual medida a adoção de uma abordagem demasiadamente diretiva pode eliminar a experiência verdadeira de crianças e adolescentes em projetos de visita a espaços fora do ambiente escolar?; ii) qual deve ser a postura do pedagogo/professor para garantir uma real experiência às crianças frente ao assédio da Indústria Cultural?; e iii) até que ponto a segmentação excessiva do tempo e das atividades (provas, bimestres) inibe o tempo necessário ao estudante para construir uma experiência real?

3.2 INFÂNCIA: BRINQUEDO E EDUCAÇÃO

Entre as pesquisas realizadas em Educação a partir de Walter Benjamin, destacam-se estudos (MEIRA, 2003; SCHLESENER, 2011) que tomam como base os escritos *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação* e *Infância berlinense: 1900*, sendo os conceitos presentes nessas obras fundamentais para a compreensão do papel da infância na obra benjaminiana. Em um dos referidos estudos, Schlesener (2011) lembra que as advertências de Benjamin sobre a educação alemã surgem no momento em que o regime totalitário começava a se interessar pela formação infantil. Ademais, como citado insistentemente nos tópicos anteriores, o filósofo sofre forte influência do romantismo e é um crítico do progresso em nome do qual, de acordo com sua percepção, formavam-se homens técnicos, moldados para servir uma Alemanha recentemente industrializada, que evidenciava “um modelo de educação que não contempla o novo e nem a criatividade” (SCHLESENER, 2011, p. 130).

Também conforme explicitado no tópico anterior, o conceito de *Experiência* é fundamental para a análise das postulações do autor sobre a infância, bem como a compreensão de seu interesse pelo tema. Isso porque o grande fascínio de Benjamin surge ao perceber que a criança, assim como o jovem que ainda não se adaptou ao mundo adulto, “está aberta a recepção das semelhanças sensíveis” (SCHLESENER, 2011, p. 130), sendo as brincadeiras e sua relação mimética com o mundo a possibilidade de construir uma nova realidade que confronta o sentido estabelecido do adulto. Em outras palavras, enquanto os adultos já se contaminaram pela

vivência ordinária (*Erlebnis*) e se portam como indivíduos isolados, sem esperança, contentes com o mundo posto, as crianças mantêm viva a chama da experiência verdadeira.

A criança mantém vivo algo que se perdeu na história da modernidade e que tem como paralelo o que os intelectuais identificam como a crise da experiência. Nos escritos benjaminianos é farta a referência a uma “perda da experiência”, que pode estar vinculada a um trauma causado pela primeira guerra mundial, mas que também pode ser entendido como um resultado de um processo histórico que culminou na formação da percepção moderna do mundo (SCHLESENER, 2011, p.130).

Segundo Benjamin, essa crise da experiência faz com que o adulto chegue a combater a infância, “como se a juventude fosse uma noite de desvarios, vindo depois a sabedoria ou a grande experiência” (SCHLESENER, 2011, p. 131). A verdade é que para o adulto a sua própria juventude “é uma lembrança incômoda do espírito, por isso ele a combate” (BENJAMIN, 2013, p. 25).

Para o adulto, educar-se é preparar-se para o trabalho, a profissão, é adequar-se a toda a estrutura de produção na sociedade moderna, isto é, significa descaracterizar ou sufocar tudo o que possa sedimentar-se na sensibilidade e na imaginação (SCHLESENER, 2011, p. 131).

É a partir da crítica sobre o modo dos adultos compreenderem as crianças, fortemente influenciada após Benjamin ler a obra de Immanuel Kant, que o filósofo berlinense inicia uma discussão sobre o papel dos brinquedos na infância, partindo de uma base lógica que chega a ser simplista: *como poderia o adulto compreender a importância do brinquedo e da fantasia para a criança se não consegue compreender a própria infância e tenta negá-la?*

Benjamin destaca o potencial de criação da brincadeira, para ele muito mais verdadeiro que a “experiência” adulta. É nesse sentido que, ao fazer uma análise histórica, ele aponta para a crescente massificação que é própria da evolução industrial e inscreve o brinquedo em uma dimensão de homogeneização (MEIRA, 2003). “O apagamento da singularidade, a plastificação dos brinquedos, evoca a era social que Benjamin aponta como própria do capitalismo que avança revelando seus contornos inclusive no campo da infância” (MEIRA, 2003, p. 75).

Nesse sentido, o autor propõe que os brinquedos são mais verdadeiros quanto menos dizem aos adultos: a criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial (BENJAMIN, 2013). Assim, considerando a importância da fantasia e do brinquedo para os jovens, propõem-se os seguintes temas como possível continuidade de pesquisa a partir do conceito benjaminiano de infância: i) como a globalização das brincadeiras (e personagens) promovida pela Indústria Cultural contribui para corromper a experiência verdadeira na infância?; ii) em qual medida o educador cerceia a experiência infantil ao estabelecer respostas lógicas e prontas ao invés de permitir a construção através da fantasia?; e, iii) até que ponto a vivência oferecida pela tela (tablets, smartphones) oferece um padrão adulto para as crianças, visto que essas não dispõem de mecanismos para construir sua própria realidade no ambiente virtual?

3.3 ARTE E BENJAMIN: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A obra benjaminiana, intitulada *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, consiste, como o próprio nome diz, em ensaios que se dedicam às questões circunscritas na área da literatura e da cultura. Trata-se de uma produção notável de Walter Benjamin, mas que, em virtude dos objetivos primeiros deste trabalho, há a necessidade de um breve recorte. Nesse sentido, faremos uma pequena menção a três ensaios: *Experiência e Pobreza*; *Franz Kafka: a propósito do décimo aniversário de sua morte*; e *A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica*, a fim de discutirmos com mais destreza algumas questões que se inserem no campo da educação e da produção do conhecimento.

No ensaio *Experiência e Pobreza*, conta-se uma parábola, cuja proposição analítica se debruça na compreensão de que a felicidade não está no ouro, na riqueza, mas sim, no trabalho. Benjamin acrescenta que a narração de histórias era uma prática comum e se indaga, diante do seu respectivo desaparecimento: que foi feito de tudo isso? (BENJAMIN, 1987, p. 114).

Tais questionamentos suscitam uma reflexão demasiada importante e que, mesmo após décadas de sua publicação, revelam uma postura inquietante: a pobreza da experiência. Benjamin (1987)

ainda considera que os sujeitos que voltavam dos campos de batalha retornavam calados e que os livros de guerra resguardavam experiências que não eram transmissíveis, que não se falava de “boca em boca”. Em outras palavras, diante do horror, da barbárie, da guerra, um só comportamento restava ao retornar: o silêncio.

Ao criticar astutamente, adiante, as cópias dos quadros da Renascença, Benjamin (1987, p. 115) pergunta: “pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”. Assegura que a pobreza da experiência não está restrita, mas toda a humanidade a possui, configurando-se, assim, a barbárie. Essa, que pode ser assim descrita: “Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1987, p. 116).

O ensaio benjaminiano questiona, diante da modernidade, do avanço da industrialização, da ascensão burguesa, a pobreza de experiência (conforme descrito nos dois tópicos anteriores), os ditames do capitalismo, que transforma e conjectura seres humanos em meros consumidores. Em números. Em opressores e oprimidos. Novamente, é a ausência da *Experiência*. O autor desvela a pobreza nossa de cada dia, cujas sombras da crise e da guerra, a todo o momento, se impõem como silenciadoras de narrações, como empobrecedoras de experiências.

Se no ensaio *Experiência e Pobreza*, Benjamin (1987) vale-se de obras de arte (pintura) para dar corpo à sua crítica, em *Franz Kafka: a propósito do décimo aniversário de sua morte*, o mote é outro: literatura. O autor inicia, então, seu texto, a partir de uma anedota sobre a depressão do czar Potemkin e a burocracia, refletida em acúmulos de papéis não assinados. Chuvalkin, um funcionário, diante da angústia das pessoas que cercavam o czar, junta todos os papéis, leva a Potemkin para assinar. Ao retornar com os papéis assinados, constatou, a partir da observância dos conselheiros, que todos os documentos continham a assinatura registrada como Chuvalkin.

Benjamin (1987) assegura que se compreendermos o enigma dessa pequena anedota, entenderemos Kafka, autor de *A metamorfose*, do conto *A toca*, e suas respectivas críticas, que envolvem o mundo dos arquivos, das salas mofadas, dos sótãos, a decadência, dentre outros

aspectos. Ao homenagear Kafka, mostrando-se um profundo conhecedor de suas obras, de sua peculiar técnica narrativa, o autor apresenta mais que uma análise literária e deixa pistas de alguns aspectos relevantes, tais como a noção de gesto, que é “o elemento decisivo, o centro da ação [...] Kafka é sempre assim; ele priva os gestos humanos dos seus esteios tradicionais e os transforma em temas de reflexões intermináveis” (BENJAMIN, 1987, p. 147).

O ensaio *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica* destina-se a fazer uma crítica acerca, sobretudo, dos valores estritamente mercantis ligados à obra de arte. Para tecer sua crítica, Benjamin (1987) divide o ensaio em subtítulos. O autor afirma que as obras de arte sempre foram alvo de reprodução, no entanto reprodução técnica é um processo mais novo, cuja participação da imprensa foi fundamental, bem como xilogravura, a litografia e a fotografia e, mesmo assim, há uma perda da autenticidade e uma destruição da aura. Nesse contexto, se há uma perda da autenticidade, transforma-se, por conseguinte, a função social da obra, surgindo, também, o valor de culto e o valor da exposição.

Benjamin (1987) ressalta que os gregos foram obrigados a produzir valores eternos, já que conheciam apenas dois processos de produção de obras de arte: o molde e a cunhagem. Ao fazer essa menção histórica, o autor ressalta a diferença com o momento “atual”, visto que esse privilegia as produções em grande escala.

Com uma atenção maior ao cinema, Benjamin (1987) faz comparações da sétima arte com a fotografia. Chama atenção que o intérprete encena diante de uma câmera e não para o público. E, por fim, disserta sobre a influência do cinema na estrutura da recepção. Afirma, mais adiante, que a reprodutibilidade técnica da obra modifica a relação da massa com a arte. Em outras palavras, quanto mais se restringe a significação social de uma arte, maior fica o abismo entre a criticidade e a fruição pelo público.

Antes de tecermos algumas considerações, é preciso, também, chamar ao diálogo, ainda que de modo extremamente conciso, Agamben (2005). Em seu artigo *O príncipe e o sapo: o problema do método em Adorno e Benjamin*, inserido no livro *Infância e História: a destruição da experiência e origem da história*, o artigo supracitado inicia com uma carta de Theodor Adorno

a Benjamin e a respectiva resposta de Benjamin ao colega. O conteúdo das cartas foi motivado, principalmente, pelo texto de Benjamin, *A Paris do Segundo Império em Baudelaire*¹¹, que se dedica, em linhas gerais, a analisar a cidade francesa, a partir de textos literários.

Adorno faz uma série de objeções ao texto benjaminiano, ressaltando, assim, alguns equívocos, que extrapolam uma análise literária. Para ele, Benjamin ignora Kant, ao conjecturar as construções imagéticas como instâncias dotadas de sentido; esquece-se de Hegel, ao não analisar o sujeito como mediação dialética; desconsidera Marx, ao alterar a relação de determinação que há entre a infraestrutura e a superestrutura; equivoca-se em relação a Freud, ao admitir a existência de algo semelhante ao “inconsciente coletivo” de Jung na análise de alguns aspectos das terras parisienses (AGAMBEN, 2005).

Na carta de Adorno a Benjamin, há, então, uma crítica à valorização da empiria em detrimento da teoria. Tal posicionamento revela-se no ensaio benjaminiano, segundo Adorno, na pouca consideração da filosofia da história. Agamben (2005), por sua vez, afirma que as ponderações de Adorno estão corretas à primeira vista, no entanto ressalva, lastima e pondera:

Resta apenas lamentar que esta crítica seja endereçada a um texto que, como se sabe quem leu o ensaio em questão, talvez seja a análise mais iluminadora de um momento cultural global no desenvolvimento histórico do capitalismo (AGAMBEN, 2005, p. 140).

Como pode ser percebido, há uma espécie de defesa ao método de Benjamin. Dentre as várias considerações de Agamben (2005, p. 148), gostaríamos de nos deter sobre sua respectiva explanação sobre “teor coisal” e “teor de verdade”, que é entendida, segundo o filósofo italiano, como a relação entre estrutura e superestrutura. O autor admoesta que o histórico que vê separadamente estrutura e superestrutura pode ser equiparado ao químico que vê uma separação entre lenha e cinzas. O materialista histórico, contudo, vê as relações entre esses aspectos conjuntamente.

¹¹ A versão publicada após os acertos de Benjamin pode ser encontrada em: <https://pesquisaemmobilidade.files.wordpress.com/2011/05/w-benjamin-a-paris-do-ii-imperio-em-baudelaire.pdf>

Agamben (2005) salienta, ainda, que se o “teor coisal” e “teor de verdade aparecem unidos na obra e depois separam-se; também a estrutura e superestrutura, unidas na práxis, separam-se no tempo” (AGAMBEN, 2005, p 148). Dessa maneira, o que temos diante de nós, durante a observância de ruínas, é mais que história, pois, cindindo-se na própria natureza, como uma paisagem que faz parte da vida, essas nos impõem considerar a facticidade das obras.

Por fim, Agamben (2005, p. 149) assegura que “Este é o sentido da <<dialética imóvel>> que Benjamin deixa como herança ao materialismo histórico, e com a qual esse deverá, cedo ou tarde, ajustar as contas”. Afinal, é necessária a observância da história em seu caráter de mudança e não numa linearidade contínua, para que a concepção do tempo seja adequada a uma dialética que se distancia de perspectivas abstratas.

Diante das produções supracitadas, ainda que sucintamente neste tópico do trabalho, é necessário que façamos algumas ponderações, todas pertinentes para o desenvolvimento de novas pesquisas em Educação: i) como pode ser observado, nos ensaios e artigo mencionados, Benjamin recorre à arte para sustentar suas críticas ao avanço do capitalismo, ao espaço urbano. De igual modo, podemos pensar na produção do conhecimento e sua reprodutibilidade, acirradas, ainda mais, pelo mundo digital?; ii) pondera-se, também, como o excesso de informação, de fomento ao consumo e às relações cada vez mais frágeis, empobrece ainda mais as nossas experiências. Como lidar com essa questão em um contexto de era pós-massiva (contexto notoriamente marcado pelas redes sociais)?; iii) pelas ponderações adornianas e ressalvas de Agamben (2005), somos cômicos, ainda mais, da importância do método e da responsabilidade que se tem ao publicarmos análises, para que essas não repousem em desconfortos acadêmicos e nas incongruências teóricas. Quantas pesquisas acadêmicas têm repousado nesse berço? E ainda: como pensar nas pesquisas, considerando a facticidade das obras e o caráter não linear do tempo?

Por fim, antes de passar ao próximo tópico, a propósito de Kafka, quantos sujeitos à moda Gregor Samsa não existem pelo mundo? Quantas vezes nós acordamos irreconhecíveis, como um inseto, a ponto de sermos esmagados pelo consumo, pelos apelos constantes afazeres, pelas hierarquias? Quantas vezes somos silenciados? Pensamos, consoante Benjamin (1987), que a

narração de histórias tem se perdido ao longo do tempo. Mesmo assim, ressaltamos que, ao produzirmos ciências humanas, mais especificamente no nosso campo, que é a Educação, é preciso que não deixemos as narrativas de lado. É preciso dar voz aos sujeitos situados no contexto educacional e tal prática extrapola os muros da escola. Afinal, se os soldados voltavam silenciados diante do horror, da barbárie, do caos vividos na guerra, sugerimos o contrário: ao “voltarmos”, que saibamos produzir conhecimento que não seja silenciado. Conhecimento esse que desvele desigualdades, vilanias, experiências, saberes e sonhos.

3.4 WAS IST GEWALT? CRÍTICA DA VIOLÊNCIA/PODER COMO CAMINHO POSSÍVEL

Continuando os aspectos reflexivos sobre a obra de Walter Benjamin – e seus consequentes impactos para a pesquisa educacional – vale mencionar um de seus textos mais relevantes em termos de reconhecimento teórico e conceitual, qual seja, *Zur Kritik der Gewalt*, de 1921, traduzido para o português (Willi Bollie) na formulação *Crítica da Violência/Crítica do Poder*¹², a fim de discutir o termo *Gewalt* e sua dupla contingência significativa inserida nos conceitos de poder e de violência.

Cabe destacar que, dentre as quatro linhas conceituais abordadas como propostas neste trabalho, o debate sobre a *Gewalt* representa uma perspectiva praticamente inédita no campo educacional, dada à complexidade e o caráter interdisciplinar que demandaria tal empreitada, sobretudo pela proximidade com o campo do Direito.

Retornando aos termos de substância do texto em comento, o “filósofo da melancolia” tece uma crítica sobre a violência/poder, indagando se a mesma possui uma forma de ética mesmo

¹² Para fins de esclarecimento quanto o processo de tradução do termo *Gewalt*, vale reproduzir a nota de rodapé inserida logo na primeira página da tradução de Bollie: “Optei por esta tradução do original “Zur Kritik der Gewalt”, uma vez que todo o ensaio é construído sobre a ambiguidade da palavra *Gewalt*, que pode significar ao mesmo tempo “violência” e “poder”. A intenção de Benjamin é mostrar a origem do direito (e do poder judiciário) a partir do espírito da violência. Portanto, a semântica de *Gewalt*, neste texto, oscila constantemente entre esses dois pólos; tive que optar, caso por caso, se “violência” ou “poder” era a tradução mais adequada, colocando um asterisco quando as duas acepções são possíveis” (BENJAMIN, 1986, p.160).

servindo a fins justos. Assim, a tarefa de uma crítica da violência apresenta-se em sua relação com o Direito (*Recht*) e a Justiça (*Gerechtigkeit*), a saber:

A esfera de tais relações é designada pelos conceitos de direito e justiça. Quanto ao primeiro, é evidente que a relação elementar de toda ordem jurídica é a de meios e fins. A violência, inicialmente, só pode ser procurada na esfera dos meios, não na dos fins [...], pois se a violência é um meio, pode parecer que já existe um critério para sua crítica. Tal critério se impõe com a pergunta, se a violência é, em determinados casos, um meio para fins justos ou injustos. Sua crítica, portanto, estará implícita num sistema de fins justos. *Mas, não é bem assim. Pois esse tipo de sistema - supostamente acima de quaisquer dúvidas - não incluiria um critério da própria violência como princípio, mas apenas um critério para os casos em que ela fosse usada.* Ficaria em aberto a pergunta, se a violência em si, como princípio, é moral, mesmo como meio para fins justos. Para decidir a questão, é preciso ter um critério mais exato, uma distinção na esfera dos próprios meios, sem levar em consideração os fins a que servem (BENJAMIN, 1986, p. 160, grifo nosso).

Nesse contexto, menciona Benjamin, que a perspectiva do Direito Natural não vislumbra qualquer problema no uso dos meios violentos para fins justos, sendo a violência uma matéria-prima utilizada sem problemas – salvo o abuso da mesma. A partir de uma demonstração que remonta o Tratado Teológico-Político de Spinoza, sustenta que no Direito Natural as pessoas abrem mão de seu poder em prol do Estado, pressupondo que o indivíduo antes do contrato ditado pela razão também exerça o poder, de fato. Ao certo, a tese do Direito Natural é diametralmente oposta ao conceito trabalhado e apropriado pelo Direito Positivo, uma vez que, enquanto o primeiro avalia qualquer direito apenas pela crítica de seus fins, por sua vez, o positivo avalia por seus meios – “Se a justiça é o critério dos fins, a legitimidade é o critério dos meios” (BENJAMIN, 1986, p. 161).

Ainda nas reflexões sobre *Gewalt*, outro ponto destacado pelo filósofo é sobre o poder divino, fator “puro”. Para Benjamin (1986), é falso que a existência estaria acima da existência justa, na medida em que existir signifique apenas a “vida pura”. Não se trata de sacralizar a vida, o corpo humano, em função do elemento sagrado da pessoa. Faz-se mister destacar que, em contrapondo ao “poder que o homem põe”, que não abandona o mito e depende do direito, assim como ao poder mantenedor, administrado, ele propõe o poder divino, que nunca é meio e pode ser chamado de “poder que dispõe”. Nessa via, o direito instituído, humano, é ligado ao

que mantém o *status quo* e ambos são contrapostos ao poder divino que dispõe segundo a sua vontade. Assim:

O poder divino pode aparecer tanto na guerra verdadeira quanto no juízo divino da multidão sobre o criminoso. Deve ser rejeitado, porém, todo poder mítico, o poder instituinte do direito, que pode ser chamado de um poder que o homem põe (*sehaltende Gewalt*). Igualmente vil é também o poder mantenedor do direito, o poder administrado (*venvaltete Gewalt*) que lhe serve. O poder divino, que é insígnia e chancela, jamais um meio de execução sagrada, pode ser chamado de um poder de que Deus dispõe (*waltende Gewalt*) (BENJAMIN, 1986, p. 175).

Posto a tarefa de conceituação da problemática da *Gewalt*, deve-se pensar acerca das potencialidades dessa percepção para o campo da investigação educacional. O sustentáculo benjaminiano crítico autoriza o investigador na percepção da temática frente, sobretudo: i) às problemáticas quanto ao direito à educação, por exemplo a suspensão do mesmo (um “Estado de Exceção”); e ii) aos debates sobre elementos como o próprio currículo.

Assim, a percepção da exceção enquanto regra da nossa era, demonstra a barbárie concretizada inserida em um dos seus conceitos de história, com a inversão da lógica da progressividade positivista em face às relações efetivas do mundo real, que gera uma tradição dos oprimidos. Frente ao diapasão pedagógico, a suspensão da regra e afirmação da exceção refletem o contexto da gestão da vida na sociedade capitalista contemporânea. Outrossim, as investigações que utilizam do aporte de investigação da crítica frente às manobras biopolíticas – como os escritos de autores como Giorgio Agamben (2002, p. 23) – devem buscar na literatura de Benjamin um fundamento necessário para compreensão da *Gewalt* e da consequência inserida na percepção da existência de um coletivo de “vidas nuas”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo primeiro do trabalho, buscou-se realizar um mapeamento dos quatro principais conjuntos conceituais do filósofo alemão adotados/identificados na realização de pesquisas em Educação, a saber: **experiência, infância, arte e poder**. Ao expormos esses

conceitos, procuramos apresentá-los não como uma discussão definitiva, mas algo que fomente diálogos e inquietações futuras, considerando, inclusive, o caráter não linear da história como bem lembrou Agamben (2005).

Desejamos, ainda, que as considerações benjaminianas sejam profícuas para se pensar na necessidade constante de uma luta na contramão dos pressupostos capitalistas. Lutas essas que nos permitam rechaçar veementemente quaisquer tipos de violência, de barbárie e de silenciamentos que corroboram para um empobrecimento de experiência. Que a arte seja mais que estética. Mais que reprodutibilidade.

Em conclusão, explicitados os quatro diferentes campos conceituais que podem servir como pontapé inicial para pesquisas em Educação, a partir de Walter Benjamin, aspira-se que este artigo instigue outros pesquisadores a lançar sorte na investigação das questões propostas a partir dos debates sobre experiência, infância, arte e poder/violência. Para isso, porém, esperamos ter conseguido – com a realização deste trabalho – contribuir para uma aproximação dos diferentes fragmentos que compõem a obra do filósofo berlinense, viabilizando pistas suficientes para buscar respostas para os problemas levantados e que, a partir de novas discussões, esse mosaico seja desconstruído e reconstruído, afinal, citando o próprio Benjamin em *Rua de mão única*: “Nada de mais mísero do que uma verdade que se exprime tal como foi pensada” (BENJAMIN, 2013, p. 56).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Estado de Exceção. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____. O príncipe e o sapo: o problema do método em Adorno e Benjamin. In: AGAMBEN, G. **Infância e História**: a destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 127-147.

BASSANI, J.J *et al.* Corpo, educação, experiência: modernidade e técnica em Walter Benjamin. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2013.

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 22, n. 2, p. 64-90, jul./dez. 2016.

BENJAMIN, W. **Diário de Moscou**. São Paulo: Companhia das Letras, 1980.

_____. Crítica da Violência: Crítica do Poder. In: WILLI BOLLE (Org.) **Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie**. Willi Bolle, S. Paulo: Cultrix/EDUSP, 1986. p. 160-175.

_____. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. **Rua de Mão única**: Infância berlinense: 1900. São Paulo: Autêntica, 2013.

JUNIOR, A.; ALCÂNTARA, A.C.; CINTRA, R. E.A. *et al.* **O problema da modernidade em Walter Benjamin**: uma abordagem sobre infância e a educação. **Revista Sapiência**, Iporá, v. 1, n. 2, p. 130-145, jul./dez. 2012.

KONDER, L. **Walter Benjamin**: marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. Benjamin e o marxismo. **ALEA**, v. 5, n. 2, p. 165-174, jul./dez. 2003.

LINS, A.C. Walter Benjamin e a educação: apropriações de suas teorias para análise da imagem como recurso didático. **Pró-Discente**, Vitória, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

LÖWY, M. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses 'Sobre o conceito de história'. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARCHI, R.C.M. Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 221-229, maio/ago. 2011.

MATOS, O.C.F. **O iluminismo visionário**: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: brasiliense, 1993.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003.

MITROVITCH, C. **Experiência e Formação em Walter Benjamin**. São Paulo: UNESP, 2011.

ONIROKITSCH, R. I. **Walter Benjamin y el surrealismo**. Buenos Aires: Manantial, 1998.

SANTI, A. M. **Tempo de escola - tempo de agora**: Prolegômenos para uma educação para dias feriados. *Educação Social*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 205-216, jan. /mar. 2012.

SANTOS, S. V. S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 223-239, maio/ago. 2015.

SARLO, B. **Siete ensayos sobre Walter Benjamin**. Buenos Aires: Fondo Cultural de Economía, 2007.

SCHLESENER, A. H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia**, v. 21, n. 48, p. 129-135, jan./abr. 2011.

SILVA, H. A. Narrativa e educação: algumas reflexões a partir de Benjamin, Kundera e Rorty. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 515-531, maio/ago. 2011.