

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

DARLAN DO NASCIMENTO LOURENÇO

CRISE DA EXPERIÊNCIA NARRATIVA:
POR UMA PEDAGOGIA À CONTRAPELO HISTÓRICO E EMANCIPADORA

MACEIÓ

2025

DARLAN DO NASCIMENTO LOURENÇO

CRISE DA EXPERIÊNCIA NARRATIVA:

POR UMA PEDAGOGIA À CONTRAPELO HISTÓRICO E EMANCIPADORA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e currículos.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes

MACEIÓ

2025

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

L892c Lourenço, Darlan do Nascimento.
 Crise da experiência narrativa : por uma pedagogia à contrapelo
 histórico e emancipadora / Darlan do Nascimento Lourenço. – 2025.
 143 f.

Orientador: Anderson de Alencar Menezes.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 136-143.

1. Benjamin, Walter, 1892-1940. 2. Experiência. 3. História. 4.
Narração. I. Título.

CDU: 37.01



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

CRISE DA EXPERIÊNCIA NARRATIVA: POR UMA PEDAGOGIA À
CONTRAPELO HISTÓRICO E EMANCIPADORA

DARLAN DO NASCIMENTO LOURENÇO

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 24 de fevereiro do ano de 2025.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br ANDERSON DE ALENCAR MENEZES
Data: 26/02/2025 06:05:41-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes, Universidade Federal de Alagoas
Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DOLORES FORTES ALVES
Data: 10/03/2025 10:56:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br WALTER MATIAS LIMA
Data: 06/03/2025 11:15:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Walter Matias Lima, Universidade Federal de Alagoas
Avaliador Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br ERMANO RODRIGUES DO NASCIMENTO
Data: 01/03/2025 10:38:27-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Ermano Rodrigues do Nascimento, Universidade Católica de
Pernambuco

Avaliador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br PATROCINIO SOLON FREIRE
Data: 28/02/2025 18:51:41-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Patrocínio Solon Freire, Instituto Federal de Pernambuco
Avaliador Externo à Instituição

Dedico esta tese aos meus pais, João e Zenaide Lourenço, e à minha esposa, Simone Rocha.

AGRADECIMENTOS

A presente seção de agradecimentos não poderia ter início senão para saudar e reconhecer a importância que a pessoa do Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes teve durante todo o meu processo de doutoramento. Não foram apenas momentos marcados pela reflexão e pela crítica, mas, também, de escuta e pelo discurso baseado na sensibilidade, na solidariedade e, sobretudo, no humanismo. Professor, agradeço imensamente.

Às minhas irmãs, Dianne e Darlanne, agradeço pelo amor, carinho e otimismo que vocês sempre demonstraram por mim e para mim.

Às minhas sobrinhas, Wemilly e Aryane, e ao meu sobrinho, João Lucas, agradeço pelo sorriso legítimo de vocês.

Agradeço aos meus familiares, sobretudo à tia Ida, obrigado por tudo que você representa para nossa família, mesmo que os dias atuais tenham se tornado angustiantes, te amamos incondicionalmente.

Às minhas avós, Maria Cícera (Vó Neném) e Gercina (Vovó Geussa) *in memoriam*, tenho as mais belas lembranças e saudades de vocês.

Ao meu bisavô, Benedito dos Santos (Seu Biu) *in memoriam*, homem da experiência, muito obrigado.

Agradeço à Dona Lia pelo otimismo sempre depositado em mim. Ao André, por ser o incentivo em pessoa e pelo bom humor de sempre.

Aos professores e professoras que compuseram a banca examinadora deste estudo: Professor Walter Matias, Professor Patrocínio Freire, Professora Maria Dolores Fortes, e Professor Ermano Rodrigues, muito obrigado por sua colaboração e crítica, pois entendo que Ciência e Filosofia se fazem com o contraditório e com a possibilidade de diálogo. Assim, considero de suma importância o que cada um dos senhores e senhoras compartilharam.

Também agradeço à Professora Elizabete Amorim que, outrora, participou da banca de qualificação.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, professores, professoras e técnico-administrativos pela cordialidade de sempre.

Aos Doutores Bezerra e Dalmo, muito obrigado pela amizade, pela competência e pela escuta, pois foram várias as vezes que precisamos conversar.

Ao Pe Leandro Marques obrigado pela amizade, sabedoria e orientação sempre baseada no humanismo.

Ao vice-reitor Padre Jorge Paulo, seminaristas, professores e professoras do curso livre de Filosofia do Seminário Diocesano São João Maria Vianney, de Palmeira dos Índios, muito obrigado!

Aos amigos e amigas que fazem parte da minha vida, não vou pretender citar vários nomes para não esquecer de alguém, muito obrigado. Contudo, vou destacar duas pessoas que contribuíram, cada um do seu modo, para que eu pudesse encontrar um equilíbrio mínimo para levar adiante este estudo: Paulo Oliveira e Alisson Alves, muito obrigado!

Finalmente, agradeço aos meus alunos e alunas do Ensino Básico e do Ensino Superior pela incrível jornada que tem sido a experiência docente.

“Só terá o dom de atizar no passado a centelha da esperança aquele historiador que tiver apreendido isto: nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou de vencer”.
(Walter Benjamin, Tese VI)

“Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução”. (Walter Benjamin – Tiergarten)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo problematizar e compreender como se deu o que chamaremos de a crise da experiência narrativa e como esta influencia os processos formativos. Sobretudo no cenário que envolve os desdobramentos da sociedade capitalista contemporânea, cujo alicerce formativo se ampara em uma formação acrítica e tecnicista, visando a preparação de corpos produtivos para atender a máquina do capital. Isto posto, lançamos nosso problema de pesquisa fixado em como restituir o sentido formador da experiência narrativa perdida com o avanço do conhecimento técnico, da informação e da desumanização de indivíduos submetidos a uma cultura de expropriação do trabalho e perda de identidade pessoal e coletiva? Sendo assim, tomaremos como referencial primário os contributos teóricos do pensador alemão Walter Benjamin (1892-1940). Sabendo que este autor desenvolveu, no decorrer de sua vida, uma sofisticada teoria em torno da experiência que marca, sobretudo, uma acentuada crítica como os processos formativos oriundos do espírito da Modernidade colaboraram para a implementação de formas de saber muito distantes daquele que poderia viabilizar à emancipação do sujeito, como pretendia o projeto moderno. De modo que a razão, responsável por encaminhar o ser humano e a sociedade ao esclarecimento, tornou-se instrumento de dominação do próprio homem e da natureza, sendo utilizada como meio para a obtenção de finalidades bem definidas e alinhadas aos interesses das classes econômicas dominantes e a empresa do capital. Nesse âmbito, é possível vislumbrar que a construção de sociedades constituídas por sujeitos que estarão submetidos à lógica expropriadora da empresa do capital e desprovidos, em sua maioria, de suas identidades individuais e coletivas, se mostra um ponto motivador para propor uma maneira de enxergar novas possibilidades para o âmbito educativo, ao que neste estudo chamaremos de Pedagogia à contrapelo histórico e emancipadora. Sob essa perspectiva, partilharemos da concepção de História desenvolvida por Walter Benjamin uma vez que entendemos que se mostra muito coerente à proposta aqui lançada. Certo de que tal como se faz necessário rever a história enquanto momento decisivo em que seja possível dar voz aos que foram emudecidos pelo discurso da historiografia oficial dos vencedores, como afirma o filósofo berlinense, se mostra imperativo rever os processos formativos enquanto *médium* capaz de conciliar a relação do homem com o mundo e com os demais sujeitos inseridos no contexto societal em suas mais variadas formas expressivas. Não se resumindo, portanto, a uma disposição à dominação e preparação de mão de obra qualificada para atender as demandas das linhas produtivas e os mais nebulosos interesses do sistema capitalista. A metodologia adotada para o desenvolvimento do presente estudo se deu por meio de uma pesquisa teórico investigativa de caráter bibliográfico, de teor qualitativa e ampara no método dialético.

Palavras-chave: Experiência; História; Narração; Pedagogia à contrapelo; Walter Benjamin.

ABSTRACT

The present study aims to problematize and understand how what we will call the crisis of narrative experience occurred and how it influences the formative processes. Especially in the scenario that involves the developments of contemporary capitalist society, whose formative foundation is supported by an uncritical and technical formation, aimed at preparing productive bodies to serve the capital machine. That said, we set out our research problem, focused on how to restore the formative meaning of the narrative experience lost with the advancement of technical knowledge, information and the dehumanization of individuals subjected to a culture of expropriation of work and loss of personal and collective identity? Therefore, we will take as our primary reference the theoretical contributions of the German thinker Walter Benjamin (1892-1940). Knowing that this author developed, throughout his life, a sophisticated theory around experience that marks, above all, a sharp criticism of how the formative processes arising from the spirit of Modernity collaborated for the implementation of forms of knowledge very distant from that which could enable the emancipation of the subject, as the modern project intended. So that reason, responsible for leading human beings and society to enlightenment, became an instrument of domination of man himself and nature, being used as a means to obtain well-defined purposes and aligned with the interests of the dominant economic classes and the capital company. In this context, it is possible to glimpse that the construction of societies constituted by subjects who will be subjected to the expropriating logic of the capital company and deprived, for the most part, of their individual and collective identities, proves to be a motivating point to propose a way of seeing new possibilities for the educational sphere, which in this study we will call Pedagogy against the grain of history and emancipation. From this perspective, we will share the conception of History developed by Walter Benjamin since we understand that it is very coherent with the proposal launched here. Certain that just as it is necessary to review history as a decisive moment in which it is possible to give voice to those who were silenced by the discourse of the victors' official historiography, as the Berlin philosopher states, it is imperative to review the formative processes as a medium capable of reconciling man's relationship with the world and with other subjects inserted in the societal context in its most varied expressive forms. It is not limited, therefore, to a willingness to dominate and prepare qualified labor to meet the demands of production lines and the most nebulous interests of the capitalist system. The methodology adopted for the development of this study will be through theoretical investigative research of a bibliographic nature, with qualitative content and based on the dialectical method.

Keywords: Experience; History; Narration; Pedagogy against the grain; Walter Benjamin.

RESUMEN

El presente estudio pretende problematizar y comprender cómo se produjo lo que llamaremos la crisis de la experiencia narrativa y cómo influye en los procesos formativos. Especialmente en el escenario que involucra los desarrollos de la sociedad capitalista contemporánea, cuyo fundamento formativo se sustenta en una formación acrítica y técnica, encaminada a preparar los cuerpos productivos al servicio de la máquina del capital. Dicho esto, planteamos nuestro problema de investigación, centrado en cómo restaurar el significado formativo de la experiencia narrativa perdida con el avance del conocimiento técnico, la información y la deshumanización de los individuos sometidos a una cultura de expropiación del trabajo y pérdida de derechos personales y colectivos. ¿identidad? Por ello, tomaremos como referencia primordial los aportes teóricos del pensador alemán Walter Benjamin (1892-1940). Sabiendo que este autor desarrolló, a lo largo de su vida, una sofisticada teoría en torno a la experiencia que marca, sobre todo, una aguda crítica a cómo los procesos formativos surgidos del espíritu de la Modernidad colaboraron para la implementación de formas de conocimiento muy alejadas de aquel que podría permitir la emancipación del sujeto, como pretendía el proyecto moderno. De modo que la razón, encargada de conducir al ser humano y a la sociedad hacia la ilustración, se convirtió en un instrumento de dominación del propio hombre y de la naturaleza, siendo utilizada como medio para obtener fines bien definidos y alineados con los intereses de las clases económicas dominantes y del capital social. En este contexto, es posible vislumbrar que la construcción de sociedades constituidas por sujetos que serán sometidos a la lógica expropiadora de la sociedad de capital y privados, en su mayor parte, de sus identidades individuales y colectivas, resulta ser un punto motivador. proponer una forma de ver nuevas posibilidades para el ámbito educativo, lo que en este estudio llamaremos Pedagogía a contracorriente de la historia y la emancipación. Desde esta perspectiva, compartiremos la concepción de Historia desarrollada por Walter Benjamin ya que entendemos que es muy coherente con la propuesta aquí lanzada. Ciertos que así como es necesario revisar la historia como un momento decisivo en el que es posible dar voz a quienes fueron silenciados por el discurso de la historiografía oficial de los vencedores, como afirma el filósofo berlinés, es imperativo revisar los procesos formativos procesos como medio capaz de conciliar la relación del hombre con el mundo y con otros sujetos insertos en el contexto social en sus más variadas formas expresivas. No se limita, por tanto, a la voluntad de dominar y preparar mano de obra calificada para satisfacer las demandas de las líneas de producción y los intereses más nebulosos del sistema capitalista. La metodología adoptada para el desarrollo de este estudio será a través de una investigación investigativa teórica de carácter bibliográfico, de contenido cualitativo y basada en el método dialéctico.

Palabras clave: Experiencia; Historia; Narración; Pedagogía a contracorriente; Walter Benjamín.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	MODERNIDADE: ALVORECER DE UMA NOVA BARBÁRIE	29
2.1	A Modernidade como lugar de passagens	33
2.2	O Ser Humano moderno e sua nova percepção de realidade	40
2.3	Inautenticidade e Modernidade: marcas de uma experiência decadente	46
2.4	A crise da arte narrativa resultante da técnica moderna: a nova barbárie	52
2.5	Possibilidades para uma nova experiência na arte de narrar: o espírito moderno possibilitará uma redenção emancipadora do homem?	59
3	A COMPREENSÃO DA FILOSOFIA DA EXPERIÊNCIA DE WALTER BENJAMIN	64
3.1	A experiência em Walter Benjamin: <i>Erfahrung</i> e <i>Erlebnis</i>	67
3.2	A crise da experiência e a relação com o Tempo-de-agora (<i>Jetztzeit</i>): a história a contrapelo	73
3.3	A Memória: recordar, esquecer ou (re)elaborar o passado?	79
3.4	A Narração: dimensão da autenticidade da experiência	86
3.5	A Linguagem: tradução e experiência	91
4	POR UMA PEDAGOGIA À CONTRAPELO HISTÓRICO E EMANCIPADORA: DA EDUCAÇÃO BURGUESA À EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE	98
4.1	Educação burguesa como fundamento do projeto capitalista	102
4.2	Educação e processo identitário como experiência da consciência de classe.....	107
4.3	Educação como exercício da experiência e da alteridade: a formação para a esfera individual e para a esfera social	114
4.4	Conexão entre arte, política e educação: repensando narrativas	120
4.5	Pedagogia à contrapelo enquanto educação estética: de uma formação contra a barbárie a reabilitação da experiência	127
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	136

1 INTRODUÇÃO

Pelos poucos mais de trinta anos morando na casa dos meus pais, pude aprender o que deveria ser uma formação centrada na solidariedade, no senso crítico e na inclusão, tendo como ponto basilar a compreensão da sociedade desigual em que vivemos. Nesse quesito, meus pais e irmãs foram fundamentais por motivar em mim a continuidade dos estudos, uma vez que por motivos de sustento familiar e oportunidades de trabalho, a formação escolar destes e destas foram abreviadas, influenciando diretamente na crítica desenvolvida neste estudo, tomando por eixo central de reflexão os processos educativos dentro do sistema capitalista. Isto é, um cenário que desfavorece a maior parte dos indivíduos que participam desse contexto social e que, com "certa naturalidade", se repete em muitas famílias no Brasil e pelo mundo.

Contudo, antes de desenvolver mais especificamente toda a contextualização que procurará situar o objeto de trabalho aqui proposto, não poderia deixar de narrar um acontecimento marcante. Assim, se faz necessário retornar à década de 1990. Neste período, sobretudo entre os anos de 1992 e 1994, tive um contato maior com meu bisavô Benedito dos Santos, ou simplesmente, "Seu Biu".

Ele havia, alguns anos antes, ido morar na casa onde meus pais, minhas irmãs, eu, uma avó e uma tia, ambas de origem paterna, morávamos. Acontece que esse evento foi marcante para todos, uma vez que meu bisavô viveu sua vida inteira sem ter vinculado laços mais concretos com alguém. Isto é, mesmo com filhos e filhas, não fixou relacionamento consistente com nenhum deles. Sempre esteve "por toda a parte", como minha avó dizia. Mas, ele nos trouxe o gosto pela cultura local, pelos folguedos nordestinos: quadrilha junina, guerreiro, dança de pastoril, ele amava tudo que remetesse à Alagoas, inclusive uma bandeira de Alagoas que há mais de 20 anos carregava consigo e que ele ganhou em um festival de cultura.

Essa **experiência**¹ com a cultura alagoana que tive por meio do meu bisavô levantou uma centelha em mim, mesmo não tomando conhecimento de imediato. Em 1995 meu bisavô faleceu aos 95 anos de idade, em casa, na nossa casa. Minha avó, filha dele, se desfez de muitos de seus pertences, guardando apenas a velha bandeira alagoana. Isto possuía alguma simbologia, mesmo sem ela se dar conta. A bandeira ficou guardada, ou esquecida, por mais de uma década após o falecimento dele.

¹ Aqui destacamos a categoria que se mostrará determinante no presente estudo. Já destacando-a como um dado proveniente da tradição e que marca profundamente as relações humanas.

Obviamente não me tornei uma pessoa ligada aos folguedos culturais diretamente como ele e, muito menos, minha avó os reproduziu em sua velhice. Na verdade, esse dado era algo que lhe causava alguma angústia por ter depositado a ausência do meu bisavô em sua vida à cultura que ele tanto amava. Mas não posso deixar de enfatizar que o contato com ele e, posteriormente, ter estudado em uma escola pública do Estado, riquíssima em eventos culturais, foi o que trouxe à tona minha disposição para a cultura.

O Liceu Alagoano foi uma escola modelo que o Estado entregou à sociedade alagoana na segunda metade do século XIX, de acordo com Verçosa (2015). Ali sempre houve um incentivo às artes, à ciência, ao esporte. Evidentemente com a precarização da educação pública, a escola modelo do final do século XIX e início do século XX sofreria e muito. Imagine no início do século XXI? Pois bem, foi na virada do século, anos 2000 e 2001, que estudei na escola. Ali tive contato com alguns segmentos e comunidades populares que fizeram e moldaram, de algum modo, minha maneira de ver o mundo². Isso incidindo, também, a escolha de qual formação seguir no âmbito do Ensino Superior.

Concluí o segundo grau ao final do ano de 2001 aos 17 anos de idade. Não obtive aprovação no primeiro vestibular que prestei no final deste mesmo ano. O ano de 2002 passou que eu nem percebi, essa foi a verdade. O contexto era o seguinte: um jovem do subúrbio sem muita qualificação e residente numa cidade que não tinha muitas ofertas de emprego ou outra instituição de ensino superior gratuita. É claro que a opção mais viável foi o trabalho informal!

Fui ser vendedor de prestações com meu cunhado. Essa modalidade de trabalho era muito comum no Nordeste brasileiro, isto é, vendedores e seus produtos viajavam por regiões remotas do estado comercializando as mercadorias em pagamentos por prestações, que a cada final de quinzena ou mês um cobrador batia à porta da pessoa lhe solicitando o devido pagamento da parcela. Assim, passei os anos de 2002 e início de 2003.

² Essa é outra expressão de destaque no recorte do presente estudo, pois, a partir dela iremos recair na categoria de “visão de mundo”, que, de fato, é a que melhor atende ao referencial teórico adotado. Em Walter Benjamin, “visão de mundo” ou, do alemão, *Weltanschauung*, refere-se a maneira como um indivíduo ou a sociedade é capaz de organizar a experiência humana dando sentido a ela de modo histórico e culturalmente condicionado sendo, ainda, parcial e subjetivo. Isso equivale a dizer que se situa na contramão da concepção de visão de mundo universal e objetiva, típica da cultura moderna e contemporânea. Cf. capítulo de Agostini (2019) intitulado “Visão de Mundo”.

Em 2003, idos de abril ou maio, me dei conta que não era um profissional de vendas. Conversei com minha mãe e, com toda a dificuldade de recalculer os proventos que possuía, ela aceitou financiar um cursinho pré-vestibular para que eu tentasse ingressar na Universidade. Cursei de junho à dezembro, mas não obtive aprovação na seleção mais uma vez.

Desanimado, resolvi procurar um novo trabalho em 2004. Não obtive nada de muito estável. Mas, ainda nutria a vontade de estudar e de algum modo fiquei fazendo algumas leituras para uma seleção futura. Acontece que minha avó, sempre me cobrava o retorno aos estudos e dizia que o mundo do trabalho me esperaria. Assim, por ela se deu, de certo modo, meu ingresso na Universidade.

Acontece que, como aposentada, ela anualmente teria que ir ao banco fazer prova de vida e continuar recebendo sua aposentadoria. Numa dessas idas, ela percebeu uma concentração de jovens no banco e perguntou ao atendente que estava com ela qual o motivo: “vestibular, estão pegando o boleto para pagamento da inscrição do vestibular”, disse ele. Ela não titubeou: “meu neto vai fazer o vestibular”, então pegou e pagou o boleto e me entregou quando chegou em casa dizendo que enquanto ela estivesse ali viva, eu que estudasse.

Infelizmente ela não chegou a me ver formado, faleceu em 2010.

Ao revirar seus pertences, minha tia encontrou a bandeira de meu bisavô, guardada por 15 anos desde o falecimento dele. Quando soube desse dado fiquei muito pensativo nos rumos que eu poderia dar a minha vida através de uma formação escolar sólida. Quer dizer, meu bisavô e minha avó não tinham formação superior, mas a ligação com uma formação que leve em consideração sua realidade próxima, seja valorizando à cultura local, que é expressão de uma identidade local, seja pelo zelo em dizer ao neto que enquanto estivesse viva, ele teria que se preocupar em estudar, ficou rigorosamente marcado em mim. Mas, voltemos ao início da formação no Ensino Superior.

No ano de 2005 ingressei na Universidade Federal de Alagoas para cursar a licenciatura em Filosofia. Este curso me chamara a atenção poucos anos antes, mais precisamente no último ano de Ensino Médio. Entretanto não estava propriamente nos planos imediatos, uma vez que as primeiras tentativas de ingresso à Universidade se deram para o curso de Psicologia.

Devo confessar que os primeiros quatro anos frequentando o curso de filosofia na Universidade federal de Alagoas passaram rapidamente em meio aos

aprendizados, diálogos com professores e colegas e eventos organizados em parcerias com docentes, bem como pelo Centro Acadêmico do curso, o qual fiz parte durante três anos. Entretanto, a sombra que recai sobre a inevitável situação do sustento familiar foi uma visita que provocou uma quebra nesta continuidade formativa. A jornada de trabalho estressante de, muitas vezes, exceder as oito horas diárias, fez com que eu interrompesse a escrita do trabalho de conclusão de curso mais de uma vez, etapa remanescente e última a ser cumprida. O abandono foi inevitável. Ou melhor, a pausa, longa até, mas pausa.

Mais estabilizado e com a mesma convicção de concluir esta etapa na formação para iniciar uma próxima, tentei reabrir minha matrícula junto ao curso para poder apresentar o trabalho de conclusão de curso e recebi a notícia que poderia ter encerrado de vez minha jornada no âmbito discente do ensino superior, isto é, meu processo havia sido encerrado por falta de rematrículas em semestres consecutivos. Entretanto, orientado por alguns professores do curso e servidores da UFAL, organizei meus documentos, ementas de disciplinas e histórico e encaminhei a uma outra IES que ofertava o curso de Filosofia no Estado de Alagoas para que fosse possível haver aproveitamento e, enfim, concluísse o curso.

Assim, após análise da Coordenação do Curso e da Direção acadêmica, ingressei na Faculdade São Tomás de Aquino, FACESTA, localizada em Palmeira dos Índios, Alagoas, situada à 126km da capital para concluir o curso. Isso se deu, portanto, no início do ano de 2016. Após ter iniciado minha jornada 12 anos antes.

Cumpri dois semestres de disciplinas obrigatórias e mais a apresentação de um trabalho de conclusão de curso na forma de artigo científico intitulado: “O homem primitivo *lockeano*: análise antropológica sobre a razão e a liberdade no estado de natureza”, sob orientação do Professor José Lucas de Omena Gusmão.

No ano de 2017, após colar grau no curso de licenciatura em Filosofia, prestei seleção para o mestrado em educação da Universidade Federal de Alagoas. Ao mesmo tempo consegui financiamento através da parceria Capes/Fapeal que muito colaborou para o andamento da pesquisa. Esta que fora concluída em agosto de 2019 com a defesa da dissertação intitulada: “Ensino de filosofia e razão comunicativa: por uma construção emancipadora da ação educativa”, sob orientação do Professor Doutor Anderson de Alencar Menezes. Devo destacar que esses dois anos no programa de pós-graduação em educação pude me engajar mais ainda nas discussões e reflexões que tratam dos processos formativos.

E um dos fatores que colaboraram sobremaneira para a continuidade da formação em filosofia e em educação foi a prática docente. Obviamente não é uma atividade tão simples de se executar. Entretanto, é o contato em sala de aula com estudantes, comunidade, outros professores e demais profissionais que estão presentes neste âmbito que vemos emergir o sentido educativo. Pois, como argumenta Matos (2013, p. 22) é preciso “pensar a escola como um concreto onde se dão diferenciadas práticas sociais [...]”. Isto é, faz-se necessário entender a educação enquanto processo amplo que envolve variados segmentos da sociedade, como por exemplo: a própria escola, os grupos culturais, de gênero, movimentos sociais e políticos, agremiações estudantis etc.

É por essa perspectiva que a atuação docente requer uma visão de mundo situada nas necessidades das mais variadas formas de reprodutibilidade social. Pois, “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (Freire, 2016, p. 12). Entretanto, compreender isto como necessário se faz algo que extrapola os domínios que a maioria dos docentes estão habituados, além de ser uma situação que vem a colidir diretamente com aqueles que planejam a escola dentro de suas grades curriculares, isto é, o Estado.

Assim, minha trajetória como professor teve início com o ensino básico, inicialmente cursando o estágio supervisionado no ano de 2008, e, posteriormente, no ano de 2014, quando retomei a atuação em sala de aula em um colégio situado no bairro de Benedito Bentes, em Maceió, do qual ainda hoje mantenho algumas horas dedicadas. Pois, estou convicto que a educação básica neste país merece uma atenção especial. Até porque as situações mais dramáticas que tocam o processo formativo de estudantes no nosso país remetem-se ao ensino básico.

Poder estar com os estudantes nesse nível de escolarização, além de dialogar sobre suas esperanças e planos, é também um bom momento para estar ciente de como estão os rumos da educação em seu nível mais elementar. Quer dizer, é poder visualizar de perto as problemáticas que envolvem o processo ensino/aprendizado em meio à uma série de transformações, cada vez mais rápidas e que são pouquíssimas vezes processadas com um olhar crítico, sobretudo porque se passa em uma conjuntura mais informatizada, globalizada e sob o domínio dos interesses do capital. Assim, muitas vezes distantes da realidade objetiva das pessoas propriamente.

Sob esse aspecto, é possível depreender que neste processo de globalização incorreram mudanças e perdas significativas sobre as formas de pensamento, nos

fundamentos, nos conceitos e nas noções que envolvem a identidade dos sujeitos. Este processo confluiu mudanças paradigmáticas que toca, também, a racionalidade e a subjetividade, recaindo, portanto, nas dimensões sociais, políticas, econômicas, bem como na esfera cultural também.

A respeito da cultura, não podemos deixar de pensá-la associada à formação humana. Isto é, a demanda responsável por construir a capacidade do homem em ler o mundo que o cerca e promover sua devida adaptação ao meio social que faz parte e, ainda, como será capaz de abstrair e compartilhar saberes. Estes, necessários à humanidade tanto na forma simbólica quanto relacional. Por este motivo procuramos fazer o relato memorialístico acima como síntese capaz de aproximar a proposta de trabalho que se seguirá.

Atento a isso, o presente estudo se desenvolverá em torno de uma reflexão e crítica acerca daquilo que chamamos de 'crise da experiência narrativa' enquanto marca evidente de uma formação deficitária que encaminha o homem a um estado de desumanização individual e coletiva. Marcamos este recorte por considerar que a educação, no âmbito do sistema capitalista, preza por uma formação tecnicista e acrítica que possibilita o sujeito formado por este viés ser um mero reproduzidor da imagem de mundo marcada pela expropriação do trabalho, da valorização da momentaneidade do tempo presente, situado, sobretudo, nos fetiches da mercadoria que a máquina capitalista produz, nos colocando enquanto consumidores irracionais e, também, pela instauração de comportamentos homogêneos e hegemônicos na forma de barbáries. Constituindo, assim, uma sociedade dita civilizada, mas dissimuladamente fascista. Nesse quesito, não podemos deixar de compartilhar a crítica de Agostini em torno deste cenário, uma vez que o autor considera que "veladamente, o fascismo faz-se presente em países ditos mais civilizados, em conluio com a sociedade industrial e capitalista de nossos dias que entroniza a mercadoria e espolia o ser humano" (Agostini, 2019, p. 39).

Seguindo essa linha de raciocínio, devemos considerar que os desdobramentos que marcam a sociedade capitalista contemporânea situada em meio ao processo de industrialização e, mais recentemente, da globalização e da economia de mercado, sugerem um olhar atento para todo esse cenário de transformações urgentes que são marca desta época. Isso equivale dizer que as relações humanas típicas deste contexto requerem um olhar mais aguçado no tocante

às formas de reprodutibilidade social como um todo, nisso inferindo uma acentuada preocupação ao que se refere os processos formativos.

Outro ponto basilar que recorreremos para melhor esboçar este contexto recai na alusão de que o homem, inserido no interior do processo evolutivo da sociedade capitalista, tenha sido compelido a manter-se distante de ter total consciência de sua localização na realidade social que faz parte. Dito de outro modo, com a industrialização e modernização, a sociedade tornou-se um espaço em que a razão não produziu frutos emancipatórios previstos pela modernidade para grande parcela dos sujeitos nela inserida, muito devido aos reclames de certa ideologia de estado de bem-estar, bem como por uma formação tecnicista que visa não uma formação cultural plena, mas uma semiformação (Adorno, 2010).

Motivo pelo qual o delírio ideológico em torno da construção de uma sociedade fixa em padrões preestabelecidos se mostra a causadora de uma série de problemas e barbáries sociais, tais como: violências étnicas e de gênero, desigualdade social, fome, miserabilidade, discursos de ódio e, mais recentemente, *fake news*, só para esboçar alguns exemplos. A maior parte deles, aliás, oriundas da manutenção de posturas hegemônicas que ampara discursos de superioridade de uma cultura ou classe social diante da outra, tida como inferior.

Em torno dessa postura ideológica tão propagada em nossa atualidade, não poderíamos deixar de compartilhar a crítica que Paulo Freire (2016, p. 122-123, grifo próprio) coloca para podermos repensar o poder da ideologia nos processos formativos. Eis suas palavras, “[...] a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’”.

Assim, dessa ocultação, ou mesmo, do uso da linguagem para opacizar e tornar míopes os olhos que poderiam ler a realidade e o mundo transformando em voz ativa e *práxis* transformadora, na verdade conduz à letargia e à paralisia diante dos grandes temas que compõem o tecido social e suas contradições.

Evidentemente que o sujeito formado para suprir as necessidades da empresa do capital e da sua peculiar conjuntura são os mesmos que se colocam em uma situação até dramática no sentido de não se perceberem, em sua maioria, enquanto fantoches nas mãos opressoras do Sistema, este que pretende unicamente o lucro acima de quaisquer outras motivações de ordem antropológicas ou humanísticas. Essa crítica repercute justamente no postulado defendido por Walter Benjamin (1892-

1940) em um escrito publicado postumamente e intitulado ‘Sobre o Conceito da História’, o qual repensa, em suma, os rumos da história e o papel importantíssimo que as classes oprimidas têm em se desvencilhar da influência imposta pela historiografia oficial das classes dominantes.

Importa trazer outro dado significativo em torno desse contexto discutido acima, isto é, na mesma medida em que o Sistema do capital impõe uma divisão de classes sociais (Marx; Engels, 2010), decreta, por sua vez, formas predatórias no interior desta relação, as lutas de classes (idem). De maneira mais evidente da classe dominante para as classes oprimidas. Influindo, por conseguinte, na maneira como esta segunda se localiza no interior da sociedade e tendo como principais efeitos a perda quase despercebida de suas identidades individuais e coletivas.

Colocamos como quase despercebidas, pois vários são os grupos pertencentes às camadas oprimidas que conseguem manter um legado baseado em suas culturas identitárias e visões de mundo próprias. Grupos étnicos, negros, quilombolas, camponeses, feministas, religiosos etc., levam adiante seus saberes, raízes e historicidade na mesma medida em que são capazes de se manterem combativos à violência que sofrem há séculos. E, por esta mesma razão, conseguem passar adiante sua herança cultural na forma de compartilhamento de experiências narrativas fruto do resgate da memória coletiva, tendo o processo comunicativo imbuído nesta ocasião, seu principal aporte.

As experiências narrativas surgem, assim, enquanto um sinal claro para marcar não apenas acontecimentos de ordem particular de cada uma dessas culturas que resistem, mas para demonstrar que representam um canal formativo e possível de ser viabilizado enquanto meio para impor medidas afirmativas de reconhecimento e legitimação dos saberes dessas classes. Entretanto, devemos estar cientes que cada vez mais tais experiências são caladas através de uma formação técnica que visa homogeneizar o homem e prepará-lo para o trabalho otimizado cuja a eficácia na busca por melhores resultados são a via de regra. Pois, é “[...] na automação dos trabalhadores, [que se] acentua de forma drástica a perda da experiência [...]”, conforme Agostini (2019, p.157). Em outras palavras, a capacidade de nos tornarmos seres aptos de partilhar experiências e, através da narração compartilhada destas, sermos capazes de estabelecer laços comunicativos cuja a principal motivação seja construir formas integradas de conhecimento em torno das diversas realidades existentes, se coloca cada vez mais distante de se tornar efetivas.

Portanto, é oportuno e de suma relevância trazer outro significativo entrave no tocante à reflexão que propomos em torno da formação proveniente da experiência narrativa, isto é, a informação³. A informação, ou, dito de outro modo, a circulação da informação é mais uma importante evidência de como o sistema impõe mecanismos inteligentes cujo intuito principal é preparar mentes aptas a alimentar a máquina do capital.

A informação é um produto dos novos tempos, dos tempos em que o momento presente se coloca em um grau mais elevado do que a história. E se a informação requer a máxima atenção no presente, isso equivale dizer que ela inevitavelmente anulará a experiência e a narração, pois estas últimas necessitam da memória histórica para lhe indicar o caminho. Benjamin (2012, p. 219) já havia aludido para este fato quando pronunciou, no ano de 1936, que “[...] se a arte narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio”.

Além disso, o autor alemão ainda pontua que essa crise instalada na experiência e na narração promove uma nova forma de barbárie. Barbárie entendida como uma miséria capaz de promover o surgimento de uma nova imagem de homem integrada ao desenvolvimento da técnica e à lógica do capital (Benjamin, 2012). Deste modo, resultando em uma formação fundamentada em um pensamento unilateral, que não enxerga nada além da sua lógica própria.

Mais recentemente, o filósofo e educador espanhol Jorge Larrosa (1951 -) representou mais uma voz marcante no debate acerca da influência avassaladora que a informação, ou ainda, o seu uso fragmentado e veloz, pode exercer no contexto contemporâneo e, sobretudo, na esfera educacional. Para o autor, a informação nega a experiência. E, se a nega, é porque o sujeito informado, sem a devida competência à crítica, emite uma opinião sobre a informação recebida; e, se opina, apenas se coloca a favor ou contra o conteúdo de que a informação trata (Larrosa, 2016). Dessa forma, o sentido formador e transformador implícito na experiência não se percebem nessa relação sujeito/informação.

Nessa perspectiva posta em meio à crise da experiência narrativa encontraremos o chão para inserirmos o problema que firmará o presente estudo, isto é, como restituir o sentido formador da experiência narrativa histórica perdida com o avanço do conhecimento técnico, da informação e da desumanização de indivíduos

³ Temática que será melhor discutida mais adiante neste estudo. Vide 2.4.

submetidos a uma cultura de expropriação do trabalho e perda de identidade pessoal e coletiva? Uma vez que estas influíram diretamente na efetivação de comunidades permeadas por atores sociais que prezam a momentaneidade do tempo presente, a satisfação de fetiches preestabelecidos por grandes conglomerados mercantis e a homogeneidade de pensamento.

Com esse problema de pesquisa posto, procuraremos defender a tese de que a necessária legitimação da experiência narrativa histórica, em meio aos processos formativos, poderá encaminhar para uma educação voltada a formar indivíduos inclinados a recriar e reproduzir saberes frutos de suas mais diversas culturas, de modo que estas representem um ponto de validação de suas visões de mundo e, assim, uma forma integrada e emancipada de situar-se socialmente. Além disso, reconhecer que a educação, enquanto especificidade humana, representa um ato de intervenção no mundo, conforme defende Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (2016).

Nessa perspectiva, avançaremos na concepção de, através da restituição da experiência narrativa, podermos visualizar de maneira legítima o legado histórico e cultural de comunidades participantes do âmbito escolar, de tal forma que a prevalência de posições hegemônicas, fruto da necessidade de adequação à lógica do sistema capitalista, dê lugar a uma formação sensível e solidária à realidade cultural de seus envolvidos. Assim, trazemos como proposta produzir uma teoria no âmbito educativo que chamaremos de *Pedagogia a Contrapelo Histórica e Emancipadora*. Claramente contrária à educação burguesa fixada em uma formação instrumental e fragmentada.

Ao propor a fundamentação desta tese em torno de uma 'Pedagogia a Contrapelo Histórica e Emancipadora', inevitavelmente estaremos partindo da proposta benjaminiana de rever a história e visualizar sua recolocação mediante a visão dos vencidos ou oprimidos pelo tempo e pela história oficial. Do mesmo modo percebemos muitas formas de saberes deslegitimadas na esfera educacional por pertencerem a comunidades e grupamentos humanos que não estão situados na vanguarda da história oficial do nosso tempo, mas que através da narração de suas experiências históricas conseguem manter seus saberes sendo transmitidos de geração a geração.

Por essa razão, ao estabelecer uma *Pedagogia a Contrapelo Histórica e Emancipadora*, partimos do mesmo pressuposto que Walter Benjamin (2019) utilizou-

se ao indicar a necessária motivação de escovar à história a contrapelo, isto é, fazer o sentido inverso dando voz às classes oprimidas e inverter o fluxo convencional da história que coloca a cultura da classe dominante como a representante legítima do contexto social. Isso significa que defenderemos a concepção de que os saberes dispostos à margem da sociedade devem representar formas legítimas de apreensão de conhecimentos formativos para além do saber técnico, que marca grande parte do currículo educacional no contexto contemporâneo.

Ao apontarmos para o choque envolvendo essas duas visões de mundo opostas no tocante ao reconhecimento de suas matrizes culturais e históricas e propormos como síntese a elevação à condição de protagonistas no contexto social os saberes que as comunidades oprimidas possuem por intermédio do resgate das experiências narrativas e históricas e, não mais, como mera coadjuvante silenciada, compreendemos a relevância que o estudo possui tanto no âmbito científico quanto social. No científico, por estabelecer, mediante um discurso de ordem dialético, uma forma estruturada de conhecimento que advenha propriamente da síntese fruto desta relação divergente entre as classes sociais inseridas no contexto. Já no âmbito social, por pretender ser um estudo que colabore para ampliar o debate que cerca as mais variadas formas de se compreender a realidade enquanto meios produtores de conhecimentos que poderão se integrar e colaborar para construir uma sociedade mais sensível às variadas manifestações humanas e seus saberes.

Este estudo, por conseguinte, assume uma postura filosófico educativa por propor uma análise da crise da experiência narrativa histórica na educação através da adoção dos postulados teóricos do pensador alemão Walter Benjamin. Uma vez que este representou um marco para o pensamento filosófico devido o cuidado que teve em fundamentar uma teoria que repercutisse os abalos sofridos pela sociedade moderna e contemporânea instalada no interior da sociedade capitalista. Assim, “pensar filosoficamente significa, nesta tradição crítica, estar atento às configurações históricas da realidade que nos cerca, denunciar formas de dominação [...] e manter-se atento às fissuras que se abrem à ação histórica” (Pisani, 2015, p. 169).

Nesse sentido, ao optarmos por fazer um diálogo entre o referencial teórico do autor das ‘teses sobre o conceito da história’ e a educação, aludirmos para o fato de que a lógica do capital interfere consideravelmente na reprodução social que permeia os processos educativos e é responsável por produzir barbáries. Contudo, não

podemos deixar de enfatizar que “as ondas da barbárie sempre refluem resistências” (Cássio, 2019, p. 19).

Enquanto aos objetivos da pesquisa, problematizar e compreender como se deu o que chamaremos de a crise da experiência narrativa e como esta influencia os processos formativos. Além disso, a partir da concepção benjaminiana, analisar como esse panorama influi consideravelmente na reprodução social de indivíduos localizados no interior da sociedade capitalista contemporânea. Em que o processo formativo destes estão diretamente associados a perda da humanidade, do reconhecimento de identidades individuais e coletivas e na propagação de barbáries sociais; bem como propor uma formação fundamentada na restituição de uma educação voltada à experiência narrativa de sujeitos capazes de intervir no mundo sob a ótica do chamaremos de pedagogia a contrapelo histórica e emancipadora, como já mencionado acima.

No tocante à proposta metodológica, este estudo se caracteriza como uma pesquisa teórica e bibliográfica de cunho qualitativa amparada na Teoria Crítica da Sociedade e produzida pelos pensadores da Escola de Frankfurt, especialmente aqui pelos contributos de Walter Benjamin. Esta pesquisa se manifestará, portanto, como um estudo bibliográfico por buscar elucidar um problema por meio da análise profunda de referenciais teóricos já publicados (Lakatos; Marconi, 2017), analisando e discutindo as variadas contribuições no campo da filosofia e da educação e estas com a realidade propriamente.

A pesquisa bibliográfica, por conseguinte, busca comparar as ideias já discutidas por outros autores e pesquisadores a procura de pontos que se cruzem de tal maneira que se mostrem convergentes ou divergentes. Para tanto, iremos direcionar as múltiplas referências encontradas que privilegiem os aspectos fundamentais do pensamento benjaminiano articulando diretamente com a educação sob a perspectiva de uma formação filosófica, cujo intento reside em compreender como se instalou a crise da experiência narrativa e como esta influi na educação e, propor, uma alternativa que possa servir de guia para buscar superar esta crise, algo que podemos denominar de *pedagogia a contrapelo histórica e emancipadora*.

Enquanto à pesquisa qualitativa, recordemos que ela tem por característica se aprofundar sobre a análise de conceitos existentes ou emergentes (Yin, 2016), que é o que propomos neste estudo segundo as categorias de experiência, narração e história. Nesse sentido, teremos como principais fontes para o desenvolvimento da

presente investigação as obras do autor alemão acima citado e seus comentadores e críticos que tragam consigo uma reflexão profunda sobre essas categorias e deem condições para nossa discussão levando em consideração a devida articulação entre a teoria e a prática, bem como a realidade social e os problemas nela existentes.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento metodológico se dará mediante a adoção do método dialético. Tal que, comungando dos preceitos teóricos da *Teoria Crítica da Sociedade* alicerçada nos postulados benjaminianos, iremos vislumbrar um encadeamento analítico no trato do tema em questão que evidencie um movimento de contradição entre as ideias postas, argumentadas e refletidas visando oferecer uma síntese, produto desse movimento (Malheiros, 2011), ou seja, buscaremos discutir criticamente os conceitos tendo em vista a possibilidade de produzir um pensamento articulado em torno da superação de uma dada crise evidenciada no choque entre o que será considerado tese e sua devida antítese.

Nesse sentido, adotamos uma coletânea de obras escolhidas intitulada: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre política e história da cultura* (2012) em que nela encontraremos algumas obras de Benjamin que darão conta de fazermos refletir acerca da experiência e sua inevitável crise instalada a partir dos desdobramentos que cerca o avanço da ideologia capitalista, influenciando tanto no âmbito social, bem como no histórico e cultural. Nesta supracitada edição iremos nos deparar com textos do autor que estão entre os mais diletos e profundos, tais como *Experiência e pobreza; O autor como produtor; O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov, A obra de arte na Era de sua reprodutibilidade técnica, Franz Kafka e A imagem de Proust*.

Outra coletânea de textos clássicos de Benjamin adotada e que contém ensaios mais interligados à temática histórica é uma edição intitulada *O Anjo da História* (2019), que contém, entre outros escritos, *Sobre o conceito da história* que utilizaremos para aprofundar a compreensão da tese trazida pelo filósofo alemão em situar a retomada histórica ou, como diz o autor, escovando a história a contrapelo, enquanto acontecimento de redenção das classes oprimidas. Outro texto inserido nesta edição que nos fará aprofundar na proposta de revisitar a história buscando nela inverter o fluxo opressor em que ela se põe estabelecendo uma experiência de ordem “construtiva” (Benjamin, 2019, p. 129) é o ensaio intitulado *Eduard Fuchs, colecionador e historiador*.

A terceira obra adotada consta os pensamentos de Benjamin acerca de sua relação com a educação, com os brinquedos, jogos e teatro, bem como sua rememoração conflituosa no ensino infantil que o fez ser educado por preceptores inicialmente e, posteriormente, em uma escola mais distante da tradicional formação burguesa, com uma proposta mais dialógica e participativa dos estudantes, possuindo, portanto, uma inclinação pedagógica mais revolucionária, esta obra está intitulada *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2009). Um ponto peculiar nesta obra reside no fato de conter em um dos ensaios, a saber: *Experiência de 1913*, uma crítica a concepção de experiência muito diferente dos textos sobre essa mesma categoria dos anos de 1930. Isto é, em juventude, a experiência era vista por Benjamin como algo que impõe algum desconsolo, limitação, “anos de compromisso, pobreza de ideias lassidão” (Benjamin, 2009, p. 22). É provável que nosso autor estivesse a presenciar o que mais tarde ele próprio caracterizou como experiência derivada da vivência (*Erlebnis*)⁴.

Contaremos com outros conjuntos de obras do autor berlinense que ajudarão a contextualizar seja o panorama da modernidade com *Baudelaire e a modernidade* (2015), *Passagens* (2018), ou a crítica ao *Capitalismo como religião* (2013), e ainda seus estudos sobre *A Linguagem e a tradução* (2013a).

Como principais fontes secundárias, isto é, para utilizarmos de apoio no trato analítico dos textos benjaminianos trazemos uma obra intitulada *Walter Benjamin: aviso de incêndio, uma leitura das teses “Sobre o conceito da história”* de Michael Löwy (2005). Nesta referida obra teremos profundas análises individuais de todas as dezoito teses sobre o conceito de história e também dos dois apêndices em que apresentada tanto a proposta quanto o método adotado por Benjamin para rever a história, isto é “[...] interpretar a história do ponto de vista dos vencidos, utilizando o materialismo histórico [...]” (Löwy, 2005, p. 10-11).

Também colabora para aprofundar as matrizes teóricas de Walter Benjamin dois textos de autoria de Jeanne Marie Gagnebin, ‘Walter Benjamin: os cacos da história’ (1993) e ‘História e narração em Walter Benjamin’ (1999), ambas as obras nos ajudarão a estabelecer um diálogo entre a concepção de história e de transmissão narrativa, além de vincular outras duas categorias, memória e libertação. Uma terceira obra de Gagnebin nos será útil, trata-se de *Lembrar, escrever, esquece*’ (2006), que

⁴ Vide 2.1 deste estudo.

nos ajudará a aprofundar a discussão acerca da memória, oralidade e escrita, aspectos fundamentais para o que propomos neste trabalho.

No que diz respeito à articulação de Benjamin com a educação temos Martha D'Angelo com *Arte, política e educação* (2006) em que a autora discute a relevância do pensamento benjaminiano nas esferas da arte, da política e da educação mesmo reconhecendo a não sistematização do pensamento do autor, mas evidenciando sua importância a nível epistêmico, pela profundidade das análises deste nas dimensões acima assinaladas.

Com Nilo Agostini em *Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin* (2019), vemos emergir uma aproximação real entre a epistemologia benjaminiana através de sua reflexão em torno do conceito de história e de experiências narrativas por trás desta, aproximando com o pensamento Freiriano no tocante ao cuidado que este segundo teve em estabelecer uma Pedagogia do Oprimido. Quer dizer, ao resgatar os saberes das comunidades oprimidas em busca de reconhecimento através de um processo de humanização que vá para além da barbárie contemporânea, marcadamente situada pela exploração do homem pelo homem, Agostini tece um fio que liga o pensamento benjaminiano ao freiriano e estes juntos poderão fixar um elo comum para se perceber uma proposta educativa que marque uma pedagogia libertadora e uma história a partir dos vencidos.

Por esta perspectiva acima posta, não poderemos deixar de adotar também duas obras de Paulo Freire que poderão dialogar diretamente com a proposta de estudo aqui delimitada. Tanto *Pedagogia do Oprimido* (1987), bem como *Pedagogia da autonomia* (2016) se apresentam para o nosso intento de estudo quanto obras que produzem um uníssono no tocante a crítica à sociedade capitalista contemporânea que produz uma imensa desigualdade social e que suscita uma retomada de direção no que é referente a inserção e legitimação de identidades individuais e coletivas, além dos saberes e práticas educativas que essas comunidades possuem. Entre outros.

Ademais, o presente estudo estará dividido em três seções. A primeira, intitulada: *Modernidade: o alvorecer de uma nova barbárie* contará com cinco seções que se desenvolverá cujo o objetivo é contextualizar a era moderna enquanto cenário de profundas transformações que acarretaram mudanças significativas nas formas de reprodutibilidade humana. Seja propriamente enquanto um lugar de passagem, isto é, da mudança de paradigmas em que a necessidade frenética do novo se impõe fruto

da ciência e da técnica (2.1); seja porque o ser humano moderno é aquele que pertence à uma nova realidade envolta, sobretudo, no ambiente urbanizado e submetido à lógica do capital (2.2); ou mesmo uma vez inserido na dinâmica das necessidades modernas tornou-se cativo de experiências decadentes (2.3); e dessa decadência da experiência legítima resultando na crise da experiência (2.4) e mesmo com esse contexto desfavorável à experiência imposta pela modernidade, lançasse a seguinte pergunta: haverá redenção? (2.5).

A segunda seção intitulada: *A compreensão da filosofia da experiência de Walter Benjamin* terá por objetivo estabelecer os principais conceitos e caminhos pelos quais o autor alemão fixou sua teoria da experiência. Isto posto, será trazida à tona a discussão que diferenciará a experiência enquanto *Erfahrung* e enquanto *Erlebnis* (3.1); a demarcação da crise da experiência e a história enquanto possibilidade de escová-la à contrapelo por meio da compreensão do tempo de agora (*Jetztzeit*) (3.2); a importância da memória (3.3), da narração (3.4) e da linguagem enquanto formas de restituição da experiência autêntica (3.5).

A terceira seção intitulada: *Por uma pedagogia à contrapelo histórico e emancipadora: da educação burguesa à educação contra a barbárie* terá por finalidade propor uma formação alternativa que tenha como pressuposto a recuperação da experiência autêntica do sujeito aos moldes benjaminianos, perdida por meio da formação tecnicista que marca o projeto da educação burguesa. Assim, o pressuposto inicial caminhará na compreensão de que a educação burguesa é aquela que sustenta a lógica do capital por meio de uma formação para o trabalho alienado (4.1); com isso que seja viabilizada a consciência de classe como possibilidade de uma educação identitária do sujeito (4.2); que também viabilize o reconhecimento da experiência humana enquanto exercício da alteridade (4.3); assim sejam repensadas narrativas nas ordens artísticas, políticas e educativas como forma de intervenção crítica na realidade (4.4); viabilizando aquilo que chamaremos de pedagogia a contrapelo, isto é, uma proposta educativa contrária a vigente e pautada numa formação estética que seja capaz de reabilitar a experiência humana (4.5).

2 MODERNIDADE: ALVORECER DE UMA NOVA BARBÁRIE

Para a compreensão de como se instalou a chamada crise da experiência e sua repercussão na esfera humana⁵, objeto de estudo tanto de Walter Benjamin quanto da tese aqui proposta, não poderíamos deixar de demarcar o recorte que traz consigo a noção de Modernidade. De tal modo que os impactos promovidos por toda a conjuntura subjacente ao projeto moderno poderão encaminhar ao discernimento de como se deu o alvorecer de uma nova barbárie, conforme Benjamin (2012).

Além disso, não seria possível empreender a proposta aqui fixada sem articular imediatamente estes pontos, ou seja, se faz necessário a devida conexão entre a noção de crise da experiência, de modernidade e da ideia de nova barbárie. Ao passo que com o novo espírito que marcará a atividade humana no mundo, o conhecimento produzido pela civilização fruto da técnica sobre a natureza e sobre os demais indivíduos, terá uma influência acachapante sobre o homem de maneira nunca antes vista na história. E é justamente nesse panorama que se instala a necessidade de elucidar alguns pontos que ligam a modernidade à crise da experiência e à instauração de uma nova barbárie. De modo que ao cumprir este itinerário será provável vislumbrar qual o caminho possível para a recuperação do potencial da experiência, perdido no interior do programa moderno.

A Modernidade marca, portanto, um período muito peculiar na história humana, como dito acima. Cenário de profundas transformações na realidade e que engloba diversos âmbitos, tais como: o social, o político, o epistêmico, o estético e, também, o filosófico, o ético e o formativo, para citar alguns. Dito isto, é importante ressaltar que tais peculiaridades emergem concomitantemente à nova imagem de homem que entra em cena a partir do século XVII, sobretudo mediante a publicação em 1637 de *O discurso do método*, de René Descartes (1596-1650).

Nesta obra, o filósofo francês determina, por meio da adoção do método científico, isto é, dos processos que conciliam a razão e a técnica, quais critérios seriam necessários para a construção de formas de conhecimento que poderão ser tidas como verdadeiras. Por verdadeira, Descartes (2008) admite todas as formas de

⁵ Por esfera humana consideramos as atividades desenvolvidas pelo ser humano em âmbitos distintos de sua atuação no mundo. De modo que sua relação com outros indivíduos, com a natureza e com os objetos, sofreram uma mudança acentuada de perspectiva com o advento do espírito moderno. Assim, o paradigma moderno instalou uma maneira atualizada e distinta daquela da tradição no tocante ao modo de experienciar o mundo e as coisas nele inseridas.

conhecimento derivadas de um processo de racionalização que encaminhe a modelos de saberes que estejam atrelados à realidade capturada por esta mesma razão e submetida à dúvida e à técnica, portanto, a um método capaz de validar todo o processo. Com isso,

O triunfo do racionalismo filosófico e científico significou o fim do antropomorfismo no conhecimento da natureza, na exclusão do finalismo, da teologia e da ideia de Deus, e determinou o crescimento desmedido da ideia de natureza na qual se incluiu o homem convertido à condição de sujeito do conhecimento e, ao mesmo tempo, objeto natural. Disso resulta que a lei deve regular a natureza [...] (Matos, 2010, p. 58).

Assim, desponta o novo paradigma trazido pela modernidade. Em outras palavras, o ser humano moderno é o sujeito capaz de produzir verdades científicas fruto de sua relação dominadora com a natureza, agindo não mais como mero expectador, mas como agente ativo deste processo. Além disso, este novo homem se mantém interessado em superar as cosmovisões do passado, uma vez que tendo tomado o governo dos acontecimentos por meio da racionalidade autônoma, estará apto a interpretar e modificar a realidade que lhe cerca.

Sob a influência do cartesianismo respaldado em uma compreensão da realidade baseada no subjetivismo do sujeito pensante, capaz de apreender e dominar a natureza e os objetos que nela estão, a nova era que se enxerga traz consigo um inédito uso para a razão. Essa novidade é responsável por estabelecer uma necessária adequação às recentes exigências impostas pelas dinâmicas humanas em transformação nos âmbitos citados acima e nos demais onde há a atividade do homem. Isso acarretando, de modo bem aparente séculos depois, o uso instrumental da razão por meio de métodos e técnicas que visarão a eficiência e a eficácia nos processos na busca por resultados que atendam ao que lhe for conveniente, em especial, no âmbito econômico.

Contudo, tais situações que remetem à necessidade cada vez mais urgente de ações em que a eficácia e a eficiência sejam a regra das ações humanas, logo foram impulsionadas e logo estarão atreladas ao avanço do capitalismo. Sendo o sistema econômico preponderante que emerge juntamente com o espírito moderno, é facilmente assimilado pelas culturas que se colocam no *status* de desenvolvimento e de progresso. E é justamente amparado sobre essas determinações –

desenvolvimento e progresso - que o discurso moderno entra em confluência com a ideologia capitalista.

De tal modo que a esperança no progresso e no desenvolvimento desencadeia a promessa de um futuro promissor para a humanidade. Dessa narrativa é possível visualizar a instauração de um novo mito, de uma nova imagem mágica do mundo. Nas palavras de Rouanet (1993, p. 68) “a modernidade não somente não significa o fim da magia como significa a radicalização do universo mágico”. Em outros termos, o capitalismo torna-se a nova religião. Uma religião de culto, sem dogma (Benjamin, 2013) que só encontra em sua própria prática do capitalismo seu fundamento.

Desse reencantamento de mundo, sustentado por contradições que são típicas do capitalismo, eleva-se aquela que representa a mais significativa antinomia ao projeto moderno de formação para a emancipação, a saber, a alienação. Incluído em uma realidade circunscrita à dinâmica da produtividade e do consumo, o homem moderno assume um renovado estatuto de sujeito, isto é, massificado e totalmente integrado às demandas inerentes ao capital. Trata-se do trabalho diabólico e infernal, conforme Matos (2010, p. 74) aprofunda esse contexto quando argumenta que, “para Benjamin, a modernidade é o inferno, é repetição desesperadora de penas eternas e sempre novas, do aprisionamento do trabalhador na cadeia de montagem, [...] condenado ao eterno retorno da mesma punição”.

Eis aí, como implicação de toda a conjuntura que liga a premissa moderna e a empresa capitalista, conforme citado acima, é possível notar outro impacto significativo no tocante às formas de reprodutibilidade social, especificamente, as relações humanas deixaram de ser mais espontâneas e assumiram uma perspectiva mais mecanizada, calculada, menos natural. Tal crítica, que será mais notadamente desenvolvida à frente neste estudo, revelará que o resultado dessa empreitada acarretará efeitos catastróficos e significativos em diversos âmbitos da sociedade. Entre os quais poderemos destacar, o formativo.

Uma vez instalada a crise na experiência proveniente do programa moderno atrelado à demanda do capital, os processos que remetem à formação do homem serão impactados demasiadamente. De modo que, o projeto formativo moderno que carrega consigo o postulado emancipador sucumbe à racionalidade técnica e instrumental, operando uma reviravolta na percepção emancipatória da razão propriamente.

Uma crítica muito importante em torno das controvérsias que permeiam o potencial emancipador presente no projeto moderno - particularmente do Iluminismo, que representa a forma mais acabada do programa da modernidade e que muito influenciará os séculos seguintes – recai, sobretudo, com os pensadores da chamada teoria crítica da sociedade. Entre os quais se destacam Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), autores da ‘Dialética do Esclarecimento’ (*Dialektik der Aufklärung*), publicada em 1947.

Nesta obra, os autores refutaram dialeticamente a condição da racionalidade moderna inserida em sua própria conjuntura subjetiva, apresentando um quadro geral dos limites e disparidades que a proposta trazia. Igualmente, como a racionalidade moderna foi incapaz de implementar um programa que viesse a promover uma visão humanística e emancipada do homem; pelo contrário, favoreceu a instalação de uma racionalidade instrumental, isto é, um aparato sustentado para dominação e repressão do homem. Esse cenário se torna mais evidente de ser visualizado mediante à reflexão trazida por Matos (2010, p. 81) quando a autora defende a tese que “a maioria preconizada pelo Iluminismo, a autonomia e a autodeterminação do indivíduo desfizeram-se”.

E mais,

[...] o saber produzido pelo Iluminismo não conduzia à emancipação e sim à técnica e ciência moderna que mantêm com seu objeto uma relação ditatorial. Se Kant ainda podia acreditar que a razão humana permitiria emancipar os homens dos seus entraves, auxiliando-os a dominar e controlar a natureza externa e interna, temos de reconhecer que hoje essa razão iluminista foi abortada. A razão que hoje se manifesta na ciência e na técnica é uma razão instrumental, repressiva. [...] uma razão alienada que se desviou do seu objetivo emancipatório original, transformando-se em seu contrário: razão instrumental, o controle totalitário da natureza e a dominação incondicional dos homens [...] (Freitag, 1990, p. 35).

Atento a este cenário e décadas antes da publicação da Dialética do Esclarecimento, Walter Benjamin traça uma reflexão profunda de como a influência do espírito moderno e seu aparato situado em torno de uma racionalidade técnica e instrumental poderá ter sido vetor de acentuada crise e declínio instalado no interior da experiência humana. Apontando, mais especificamente à modernidade capitalista algumas características marcantes, tais como “[...] seu caráter homogeneizador, sua

repetição infinita do mesmo sob a aparência da ‘novidade’, sua aniquilação da experiência coletiva e da memória do passado”, como afirma Löwy (2015, p. 76).

Não obstante, o pensador alemão irá delinear ainda que em torno da modernidade ou nos vestígios desta, é possível visualizar um prognóstico de como redimir e restituir a experiência tendo como pano de fundo a própria conjuntura que cerca o postulado moderno. E é justamente em torno desse cenário aparentemente contraditório e paradoxal que o presente capítulo pretende se desenvolver.

Sendo assim, para o melhor entendimento da proposta que se segue nesta seção, teremos por objetivo analisar o contexto que envolve a Modernidade e a nova visão de homem criada para atender as necessidades do período e atrelá-la à crítica benjaminiana subjacente ao declínio da experiência como marca evidente deste tempo. Além disso, iremos considerar que os eventos que marcam a modernidade e o homem são fundamentais para compreensão do *corpus* teórico de Walter Benjamin⁶, incidindo até na possibilidade de reabilitação ou, como costumeiramente é permitido dizer, redenção da experiência autêntica humana.

2.1 A Modernidade como lugar de passagens

Ao situarmos a Modernidade em um dado tempo histórico, em um determinado período que compreende o intervalo entre alguns séculos, somos imediatamente inclinados a constatar suas principais características e porque não dizer, também, seus aspectos fundantes. O principal deles recai sobre a perspectiva de compreender um tempo em que o ideal de novo se funde à necessidade de abandono da tradição. Essa ruptura envolve, portanto, a necessidade dos modernos em encontrar em si próprio seus fundamentos, pois “cada época sonha não apenas a próxima, mas ao sonhar, esforça-se em despertar. Traz em si mesma seu próprio fim e o desenvolve [...]” (Benjamin, 2018, p. 70). E é justamente em torno desta constatação que a presente seção tem o intuito de destacar a modernidade como um lugar de passagens.

A passagem do antigo para o novo. A mudança de paradigma, do teológico que perdurou por muitos séculos sob a influência do espírito medieval católico cristão para o antropológico e científico, sustentado pela subjetividade do sujeito pensante, capaz de apreender e transformar a realidade e o mundo, convertendo-os em seus objetos

⁶ Que será especificamente tratado no próximo capítulo deste estudo.

de racionalização e amparado na técnica. Em meio a isso, criando uma sensação de otimismo baseada na premissa que uma nova forma civilizatória emergiria do progresso trazido pelos preceitos modernos.

Contudo, é possível ressaltar que por essa perspectiva do progresso, o projeto da modernidade não alcançou o objetivo de propiciar o desenvolvimento pleno do homem, mas abriu caminho para um cenário de barbáries e catástrofes, conforme Benjamin (2012). Carregando, a partir daí, uma tensão que envolve opressão e dominação de um lado e, do outro, o desejo da emancipação humana. Em outras palavras, a crítica que desponta em torno da passagem para a racionalidade moderna provoca a necessária compreensão que, de fato, um sistema de dominação alicerçado nos processos de alienação e de ideologia se sobrepuseram em relação à uma formação humana que privilegiasse a autonomia do sujeito (Habermas, 2014).

É importante frisar, ainda, que esse processo de passagem incluiu toda uma constelação de cenários. Partindo desde essa nova imagem do homem constituída em torno de uma formação para a dominação ao mesmo tempo alienante e alienadora, conforme já assinalado, até a transformação da arquitetura das grandes cidades europeias, passando pelos aparatos institucionais do Estado criados para comportar o espírito do capitalismo, o processo de industrialização, entre outros; resultando em uma necessidade veloz de adequação à esta sociedade. De modo que, conforme Benjamin (2018, p. 69) nos aclarou no livro das *Passagens*, “o desenvolvimento das forças produtivas fez cair em ruínas os símbolos do desejo do século anterior, antes mesmo que desmoronassem os monumentos que os representavam”.

Em virtude disso, o processo de modernização rendeu como marca efetiva do período ser um momento em que a personificação do efêmero e do não-duradouro fosse a via de regra, uma vez que “é da essência da modernidade capitalista a eterna produção do novo e, portanto, a geração incessante do velho” (Rouanet, 1993, p. 73).

Esta crítica à necessidade do novo que a modernidade e os modernos carregam e que é desenvolvida por Benjamin (2018) na forma de uma fantasmagoria⁷

⁷ A fantasmagoria corresponde a uma categoria central na análise benjaminiana da cultura moderna, sobretudo no projeto das *Passagens*. Em Benjamin, a fantasmagoria assume-se enquanto reflexão crítica que engloba os conceitos marxistas de fetiche e de ideologia, e estes relacionados à mercadoria. De tal modo que a análise que o pensador alemão tece em torno da fantasmagoria gira em torno das relações sociais na modernidade capitalista e quais os efeitos resultantes dessa conexão ao crescimento impetuoso da lógica da mercadoria e como se dão de maneira mimética e expressiva. Além disso, o termo fantasmagoria se coloca oposto ao de alegoria. De modo que, por alegoria compreende-se uma forma de narrativa capaz trazer e legitimar o outro de si, como no caso da expressão grega *allos agorein*, em que todos os cidadãos poderiam participar dos debates públicos na

recai justamente sobre a figura do homem que está sendo construída e que irá resultar, anos à frente, na crise instalada em torno da experiência, conforme o pensador alemão. Além disso,

A fantasmagoria de Benjamin tinha como objetivo expandir a concepção de ideologia marxista. Ela não era apenas um reflexo falso e invertido da realidade, mas a representação, a expressão mimética da economia em sua cultura, cuja análise poderia revelar aspectos esclarecedores inerentes à relação social entre os seres humanos no interior do sistema capitalista. [...] A fantasmagoria expressa uma repetição cíclica, o eterno retorno do mesmo, mascarado ilusoriamente como novidade reapresentada infatigavelmente pela moda, sua agente infatigável. A procura pelo novo surge a partir da aversão que a sociedade moderna tem de tudo que se tornou antiquado, de tudo aquilo que lembra o passado recente. É claramente a expressão cultural da economia capitalista, na qual tem lugar um vertiginoso processo de avanço dos meios de produção, cuja consequência é a obsolescência crescente dos produtos criados no interior deste sistema econômico (Dias, 2015, p. 66-67).

A percepção dessa fantasmagoria faz aclarar que o ritmo frenético da novidade que só dura um instante e que é tão logo substituída por outra novidade passadiça, não dá tempo da experiência se consolidar na forma da tradição coletiva ou do legado cultural. Uma vez que a máxima da modernidade, e herança para as próximas gerações, reside rigorosamente no apelo a momentaneidade degradada que já se encontra perto do fim para ser substituída por outro estímulo tão efêmero quanto o anterior. Em síntese, “[...] o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado [...]” (D’Angelo, 2006, p. 35).

E aqui essa Moda-Cadáver (Bolle, 2022) assume um lugar privilegiado quando Benjamin se coloca a refletir sobre a cultura da modernidade amparada na obsessão fetichista pela fantasmagoria do novo. De tal modo que a modernidade se reproduz em torno de uma compulsão em fabricar ilimitadamente o novo, e de novo já nasce permanentemente desvalorizado e degradado para que possa emergir uma próxima novidade em um *loop* contínuo.

Nesse aspecto, Benjamin está convencido que o traço marcante da modernidade reside em sua relação privilegiada com a morte. Isto é, a necessidade

ágora de forma argumentativa e, deste modo, estaria conciliado à história. A fantasmagoria (*phantasmas-ágorá*), por sua vez, devido ao seu vínculo com o capitalismo, se afasta dessa possibilidade de dar voz ao outro e impõe um discurso ideológico baseado unicamente nas determinações do mercado, uma vez que, neste momento, os fantasmas ocupam a ágora, isto é, as falsas compreensões sobre a realidade. Cf. MATOS, Olgária C. F. **Benjaminianas**: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 146-147.

transitória que envolve o antigo que já foi novo e o novo mais novo, ambos condenados à decadência e à destruição. Com isso, a moda é capaz de promover na experiência um amálgama entre feitiço e fetiche, como enfatiza Matos (2010, p. 130), “[...] a moda é, a um só tempo, artificial e sobrenatural, e é um ritual fetichista. Transforma a natureza em artifício e artefato dotado de encantamentos e feitiço”.

Essa degradação da experiência que permeia a necessidade do novo é notadamente percebida na medida que carrega as digitais do sistema capitalista. De modo que “a degradação ou a perda da experiência faz parte de um longo processo [...] e atinge seu apogeu com a indústria moderna” (D’Angelo, 2006, p. 72). Até porque é imperativa à lógica do capital para impor uma rotatividade aparentemente espontânea às mercadorias que deverão ser consumidas indistintamente. Uma vez que poderá ser criada, em torno desse cenário, carências que deverão ser satisfeitas de modo iminente e constante. Nisso, a realidade do novo, convertido no mito do presente, assume os atributos fantasmagóricos da mercadoria, uma vez que absorvido pelo modo de produção capitalista se torna em um bem para o consumo.

A esse respeito, Benjamin é contundente ao colocar que “a moda prescreve o ritual segundo o qual o fetiche mercadoria deseja ser adorado. [...] ela se encontra em conflito com o orgânico, unindo corpo vivo ao mundo inorgânico e fazendo valer no corpo vivo os direitos do cadáver” (2018, p. 61).

Nesses termos, para o postulado capitalista que possui em sua máxima a conversão em mercadoria de tudo o que for possível obter lucro, somado ao comportamento moderno que tem por fetiche o apelo à novidade, a passagem que leva o ser humano à cultura moderna revela-se uma constelação de eventos extraordinariamente complexos, revelando um estado de crise que comporta para além da carência do governo de si e de domínio sobre a realidade, uma evidente contradição às premissas da racionalidade moderna, amparada no ideal de emancipação do sujeito. Em que

a crise da racionalidade moderna está justamente em manter sob tensão os elementos que nela se ocultam e se determinam como irracionalidade. A dimensão instrumental e pragmática, conjuminada ao desenvolvimento da razão como esclarecimento e emancipação, deixa seu rastro histórico a herança mítica da dominação e do acúmulo [...] (Fabiano, 2012, p. 241).

O que se mostra aparente nesse panorama é um homem coisificado tal qual os objetos consumidos por ele na forma de mercadoria. Uma vez que adaptado à condição moderna, alavancado pelo processo acelerado de industrialização e urbanização das grandes cidades, não vê outra alternativa do que reproduzir a vivência que se tornou marca identitária da sociedade da qual faz parte. De modo que, “alienação e reificação significam estranhamento e passividade, perda do sentido humano do mundo e das coisas” (Matos, 2010, p. 223). E este é justamente um argumento que deve ser refletido com acentuada atenção.

Sendo assim, uma nova concepção de civilização emerge com o termo “Moderno”. Isso equivale dizer que existe uma premissa por trás desse rito de passagem que pretende absorver a todos e elabora uma atualizada presença do homem no mundo. Mesmo que esse novo modelo de civilização embasada nessa nova percepção de realidade instaure um tempo homogêneo e vazio de sentido (Benjamin, 2012).

Além disso, o comportamento típico do sujeito moderno revela ser o resultado do ponto de convergência entre a racionalidade instrumental e a alienação. De tal modo que o pressuposto amparado na ideia de progresso e desenvolvimento que firma tanto o ideário moderno quanto o capitalista, esconde o verdadeiro projeto que subjaz as relações sociais que marcam a modernidade e evidencia a postura de passagem. Quer dizer, somados os eventos que designam toda uma constituição identitária do período, a saber, industrialização acelerada sustentada por meio do recente modo de produção capitalista que dita as renovadas relações de mercado, as desigualdades e contradições sociais inerentes ao capital, o processo alienador e o ímpeto depositado na novidade, esse quadro histórico explicita uma nova percepção nos indivíduos. Pois,

O homem moderno entrega o seu destino ao progresso científico e tecnológico que, subordinado aos fins da estrutura capitalista de produção e consumo, gera novas necessidades artificiais e mobiliza todas as energias psíquicas e sensoriais para satisfazê-las (Schlesener, 2011, p. 160).

Tal percepção condicionada pelas vertiginosas transformações ocorridas em tão curto tempo e que envolve a capacidade de apreensão das imagens de mundo desse sujeito, suas relações em meio aos espaços públicos em mutação arquitetônica devido ao grande movimento de pessoas nos ambientes urbanos, as recentes

tecnologias, meios de transporte etc., provoca uma crise acentuada no aparelho sensorial que é responsável pela localização físico, psíquica e histórica desse sujeito (Benjamin, 1975). Em outras palavras, essas crises causadas por intermédio das transformações que abalaram a percepção do indivíduo moderno provocam, portanto, a necessidade de novos comportamentos. Muitos deles para atender motivações sociais mais imediatas a esses contextos, resultando em novas formas de ação que modificam também a própria estrutura social e política que circunda esse indivíduo. Demandando, a partir daí, a perda de referências históricas e identitárias, isto é, motivando no sujeito uma necessidade irracional e urgente de se encaixar em um dado contexto que seja capaz de lhe propiciar um sentimento de pertencimento. De tal maneira que

a onipotência do sistema capitalista, reificado no mito da modernidade, estaria [...] deturpando as consciências individuais, narcotizando a sua racionalidade e assimilando os indivíduos ao sistema estabelecido. Esses se incorporam hoje na totalidade do sistema, sem condições de uma autodeterminação, sem participação na elaboração no futuro da humanidade, sem possibilidade de uma resistência crítica [...] (Freitag, 1990, p. 20-21).

A crítica trazida na passagem acima é capaz de aclarar de que modo o ser humano moderno se coloca numa posição de profundo estranhamento no que diz respeito à sua autodeterminação e seus constituintes identitários. De modo que, a premissa do capitalismo impõe uma dada naturalidade no tocante ao afastamento de si e facilita ao máximo a assimilação de conteúdos que deverão ser incorporados nas vivências dos indivíduos, tornando estes capazes apenas de reproduzir mecanicamente os estímulos de realidade diretamente vinculados às demandas do sistema.

Assim, fazer parte da cidade, do ambiente urbano, lugar que representa o epicentro onde circulam os indivíduos ávidos pela novidade e pelas transformações urgentes e necessárias, se torna o modo de vida e modelo de civilização que a modernidade traz. Também cria um discurso poderoso pautado na ideia que fazer parte deste cenário é perceber que ele é o único capaz de produzir a melhoria nas condições de vida. Tendo que, por isso, acompanhar todas as transformações que acontecerão socialmente. Mesmo que por isso seja indispensável deixar de notar este tempo não como heterogêneo, variado e repleto de possibilidades para a realização humana e cultural, mas como homogêneo, vazio de sentido, repetitivo,

simultaneamente e paradoxalmente sustentado pelo desejo da eternidade (Benjamin, 2018).

Uma vez que depositada a crença na melhoria de vida proveniente do pertencimento a um contexto externo a si, a modernidade introjeta no sujeito uma premissa que altera seus valores sociais anteriores e é responsável por provocar nas gerações futuras uma sensação de insegurança a tantas transformações. Quer dizer, o homem moderno faz parte de uma imensa convenção com outros indivíduos reunidos na cidade, mas é solitário e desconhece sua própria constituição identitária, seja ela individual ou coletiva. Com isso, impedindo esse sujeito de ter ações de experiência legítima com o mundo e impossibilitando delas se fixarem como memória. Pois, “onde há experiência, no sentido próprio do termo, determinados conteúdos do passado individual entram em conjunção, na memória, com os do passado coletivo” (Benjamin, 1975, p. 38).

Sob essa perspectiva, eleva-se a premissa que comporta a ideia de que a modernidade se coloca aversa ao desenvolvimento integral do ser humano, conforme já dito acima. Uma vez que é possível visualizar um sujeito capaz de viver em conjunto com outros indivíduos, mas incapaz de experiência, história e memória. Sendo, por isto, o prenúncio de um cenário de barbárie e tendo na crise da experiência narrativa sua expressão mais significativa. Uma vez que o homem já não é mais capaz de lembrar e de comunicar.

Tal panorama oferece a urgência para a compreensão dessas dualidades que são postas no prisma moderno. Visto que permanente e eterno, efêmero e decadente representam momentos significativos para a apreensão do que cerca a proposta de implementação de uma nova sociedade fincada, sobretudo, na alcunha do progresso e da novidade. Ademais, tais mudanças, para além de meras transformações, representam rupturas que ecoaram de tal modo que a nova imagem do homem construída na modernidade causou um verdadeiro turbilhão de sensações capazes de lhe provocar estrangimentos na mesma medida que o deixou esperançoso em um futuro mais promissor do que aquele já vivido por estes sujeitos.

Sendo assim, a próxima seção deste estudo procurará refletir mais de perto como essas mudanças efetuadas enquanto momento de passagem no período moderno criou uma nova percepção de realidade no indivíduo do período e como elas colaboraram para agravar a instalação da crise na experiência como marca evidente da modernidade, conforme Walter Benjamin.

2.2O Ser Humano moderno e sua nova percepção de realidade

As aventuras trazidas pela modernidade, sobretudo as que marcam o século XIX fruto das grandes transformações derivadas da ciência e da técnica, são as mesmas responsáveis por promover no homem uma condição de desorientação e perda daquilo que Benjamin (2012) se referiu como experiência autêntica, apresentando-se como consequência imediata dessa nova ordem social estabelecida. Isso significa que uma vez admitido no espírito moderno, o homem se torna cativo de toda dinâmica inerente a esta relação, que é caótica, veloz, repleta de infinitos estímulos que não lhe dá tempo suficiente para que possa assimilá-los. Em resumo, “[...] o homem moderno volta para casa à noite, extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz –, entretanto nenhum deles se tornou experiência” (Agamben, 2005, p. 22).

O ser humano moderno é, assim, essa figura que caminha entre os espaços urbanizados dos grandes centros populacionais inundados pela efervescência dos processos de industrialização e de inovações que lhe transmite um sentimento de bons ares e o deixa esperançoso a tal ponto que se torna incapaz de responder criticamente às contradições que lhe serão postas. Mais explicitamente mediante a compreensão que o espaço urbano recém habitado se coloca enquanto lugar privilegiado em que há o “combate entre as classes”, conforme Löwy (2015, p.71).

A partir daí, dominado por uma concepção de realidade que possui na sua máxima a marca de tempos em que o discurso ideológico reproduz o sentimento de poder por meio da técnica, mas também e sincronicamente se mantém restrito à vivência coisificada, tal que “o caráter manipulador tende a enquadrar cegamente as pessoas[...]” (Agostini, 2019, p.142) e muito reflete o emudecimento discutido por Benjamin em *Experiência e Pobreza* de 1933.

Esse estado de emudecimento do sujeito da modernidade explicita significativamente sua condição histórica no mundo. Quer dizer, uma vez afastado dos domínios de sua presença na realidade objetiva enquanto entidade ontológica, capaz de deixar registrada sua existência em dado tempo histórico na forma de um ensinamento para as próximas gerações, uma vez que “[...] ela [a experiência] sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens [...]” (Benjamin, 2012, p. 123), o que se viu com muita frequência se reproduzir foi a rotinização degradada de sua

experiência no mundo por meio de uma vivência precarizada, conforme veremos posteriormente. Sobretudo por meio do processo fabril que caracteriza seu exercício laboral. Essa é uma relação demasiadamente impactante que caracteriza sobremaneira o projeto da modernidade capitalista e que se torna uma herança para a humanidade, no que diz respeito à sua constituição identitária.

De certo que o homem moderno é o mesmo sujeito formado para o domínio da realidade e dos objetos que o cerca por meio da razão e dos processos de racionalização, é aquele que, também, está distante de compreender criticamente sua condição no mundo por meio do tempo. Tempo este que poderá ser uma personificação do correr da história ou simplesmente do passar dos instantes. De sorte que como marca efetiva da era moderna, a velocidade dos acontecimentos configura um misto de necessidade e de alienação (Bolle, 2022). Colocamos deste modo por considerarmos o contexto já assinalado na seção anterior deste capítulo que aponta a necessidade do novo constante e também da condição acrítica que advém desta relação.

É lícito considerar ainda que o tempo seja o fenômeno que melhor foi trabalhado na modernidade. Desta feita, ele poderá ser o fator determinante para a delimitação das consequências provenientes das ações humanas. É tal que se torna item decisivo na maneira como serão incorporados comportamentos na ordem societal que regerá toda uma nova concepção civilizatória fundada nas relações de produção e consumo, conforme crítica de Benjamin no livro das Passagens (2018). Uma vez que sendo possível demarcar a atuação do renovado espírito humano que brotou nesta época, o fator tempo vem a colaborar sobremaneira na redefinição do estatuto do sujeito fincado a partir das dinâmicas produtivas e estas subsidiadas na ciência e na técnica moderna, uma vez que ambas representam o pilar da premissa epistêmica do período. Além do mais

[...] o ritmo do tempo na vida moderna tornou-se cada vez mais acelerado. O trabalho industrial, rompendo com a organicidade do trabalho artesanal do período pré-capitalista, impôs uma nova dinâmica ao corpo e ao pensamento. Seu caráter fragmentário, rotineiro e mecânico se inscreve na lógica das leis de mercado do cálculo frio dos lucros e das perdas [...] (D'Angelo, 2006, p.35).

Assim, esta redefinição do estatuto de sujeito, agora massificado e restringido aos limites que comportam às necessidades de adequação às demandas de produção

e consumo da época, se apresenta no que é possível perceber enquanto uma realidade objetificada e reduzida à própria lógica das leis do mercado. Isso se mostra aparente na medida em que a figura do ser humano moderno nada mais é do que uma miragem, uma imagem vazia que, de fato, nem de perto comporta o espírito presente no projeto de sujeito emancipado que não se realizou, conforme almejava os postulados do programa moderno. De modo que “[...] na sociedade capitalista, a força que comanda o ciclo infernal de repetição, que submete a vida e o mundo do trabalho, é a necessidade de reprodução do capital” (D’Angelo, 2006, p. 13).

Tais postulados alicerçados no rigor do pensamento cartesiano, conforme anunciado na introdução deste capítulo, que para além de propor a descoberta da subjetividade e do sujeito, amparava-se na concepção de a racionalidade ser a máxima dos novos tempos, vindo a manifestar-se como a nova concepção de humanidade em si e por si. Incidindo, a partir daí, a mais que necessária ruptura com quaisquer formas de expressão cósmica e/ou mágica. Tidas como prováveis estímulos que anulariam a autoconsciência humana e seu protagonismo.

Notadamente um abandono ao arquétipo que representava o homem antigo em suas mais variadas expressões fazendo emergir, em seu lugar, formas atualizadas de se experienciar a realidade, adequadas, é claro, ao tempo que se segue. Uma vez que cumprir as exigências do presente se mostra o caminho para obter a devida habilidade em se enquadrar às reivindicações típicas do convívio societal, necessárias às interações entre os sujeitos desta proeminente era. Em outras palavras, “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” (Mitrovitch, 2011, p. 35, grifo próprio).

Justamente em torno dessas novas possibilidades de interação com o mundo e com os objetos, a moderna civilização se abre para a ciência e esta lhe impõe, enquanto sua mestra, obediência. Agora súditos inquestionáveis e admirados com os feitos gloriosos que a ciência e a técnica serão capazes de promover, se distanciam paulatinamente da condição de perceberem que, tendo substituído às imagens metafísicas de mundo que outrora vigoravam nos sistemas filosóficos, a ciência moderna, amparada na técnica, não se mostra motivada a proporcionar uma compreensão ontológica consistente da realidade para este indivíduo. No que é possível ser a justificativa da impossibilidade do homem, no contexto da modernidade, não se perceber coisificado e reduzido à lógica expropriadora do capital, tendo como

principal sequela a perda da capacidade de experienciar. Em outras palavras, Benjamin (2012) admite uma relação próxima entre a decadência da experiência e uma nova forma de miséria humana expressa por meio do desenvolvimento da técnica. De maneira que “em certo sentido, a expropriação da experiência estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna [...]” (Agamben, 2005, p. 25).

Até porque o simples ato de pensar só se mostra legítimo na medida que é relacionado a uma técnica capaz de validar o processo de conhecimento. Assim, o ser homem é subjugado a um processo mecanizado que, por meio de um método rígido em sua constituição lógica, é o único responsável a corroborar sobre a existência prática da *res cogitans* humana, criando, a partir daí, uma noção de vida com caráter exclusivamente atrelado a esta dinâmica. No final de tudo, o ser homem é reduzido à constatação de coisa capaz de pensar e ganhar existência por meio de um conjunto articulado de procedimentos, não por sua capacidade de intervir e interagir crítica e historicamente na realidade, ou seja, tudo aquilo “[...] que não se submete à clareza das regras do método científico, deve ser menosprezado ou esquecido” (Da Silva, 2011, p. 14).

Perdido em meio a um emaranhado de procedimentos técnicos, únicos capazes de legitimar a ação do homem no mundo, as antigas formas de perceber a realidade são abandonadas enquanto formas de conhecimento humano, tornando-se obsoletas, ou simplesmente meras referências. Essa crença irrestrita no saber científico cria um desprezo aparente nas antigas opiniões, voltando-se seu olhar sempre para aquilo que não represente o aparato cultural proveniente da tradição.

Ao passo que configurado este movimento, todo o saber ou tudo aquilo que represente um ímpeto da vontade humana moderna estará sempre um passo à frente. Na transitoriedade, no movimento incessante do novo, na necessidade do perecimento para o nascimento constante e imparável, na constatação que deste movimento incansável as coisas não necessitam se consolidar no tempo e, portanto, receber sua devida constituição ontológica na forma de uma identidade definida, constitui a regra a ser adotada.

Essa problemática ressoa aparentemente tão contraditória quanto os elementos que constituem o cerne do empreendimento moderno. Uma vez que como parte constitutiva da essência da filosofia do período estão a negação de quaisquer formas de autoridade no decurso do conhecimento que não seja a razão ou advenha desta; a tomada da consciência de si através da descoberta da subjetividade nos

movimentos que englobam o elo entre o sujeito e o objeto; uma vez o conhecimento estabelecido pelo processo racional, sendo ele capaz de orientar a ação humana para dominar a natureza e moldar a realidade; o método e a técnica incidindo a legitimação do logos epistêmico mediante uma visão mecanizada de todo o transcurso; além de todo o conhecimento proveniente deste processo recair sobre o discurso do progresso e desenvolvimento e não da preservação da tradição. Assim, a devida conscientização em torno da compreensão ontológica do sujeito implicaria ter desmascarada nuances que a modernidade fez questão de obscurecer. E, vindo pelo olhar de Benjamin (2012), reconhecer a face de uma nova barbárie.

Vendo um pouco mais de perto, tais nuances poderiam colocar explicitamente a modernidade como um tempo que se elevou a partir do momento em que ela própria é motivo do declínio da experiência humana sendo, também, catalisadora de profundas misérias, como guerras e a exploração humana, por exemplo. Retirando o homem da condição de indivíduo capaz de intercambiar relações com a natureza e com outros sujeitos, para ser visto simplesmente como um autômato⁸ capaz de aplicar ações mecanicamente mediadas cujo objetivo residia no domínio ilimitado sobre o mundo.

Ou seja, o espírito da ciência moderna foi capaz de criar essa nova imagem de homem desabilitado de quaisquer experiências externas a si, apenas imerso em uma subjetividade profunda, em que seu objetivo último seja o comando irrestrito sobre a realidade. De modo que,

[...] dentro do projeto da modernidade, o caráter metafísico/monológico e instrumental da razão presente em seus postulados epistemológicos, faz surgir formas de conhecimentos centralizadores. Em outras palavras, o conhecimento produzido, na maioria das vezes, não possui um teor libertário, mas, dominador. Devido ao fato de espelhar o pressuposto do homem moderno que se utiliza da razão enquanto instrumento para controlar o mundo e as coisas (Lourenço, 2019, p. 26).

Desse individualismo incapaz de experiências totalizadoras, o sujeito da modernidade representa o novo bárbaro. Indivíduo emudecido e de uma incapacidade

⁸ O conceito de autômato faz referência, de acordo com Abbagnano (2012, p. 110), àquilo que se move por si, coisa inanimada de construção mecânica capaz de realizar algumas operações próprias de animais ou homens. Benjamin, sobretudo na 'Tese I' em Sobre o Conceito da História, pensa o autômato como um boneco incapaz de interpretar e lutar contra a história dos opressores e, com isso, incapaz, também, de vencer o fascismo, que representava o inimigo histórico em 1940. Cf. Löwy (2005, pp. 41-42).

de comunicar experiências e sentidos de modo coletivo. Um exilado em si que Benjamin (2012) destaca no ensaio sobre Kafka. Neste escrito, o autor alemão enfatiza a decadência da comunicação deste homem monológico, incapaz de jogar-se para fora e abrir-se ao mundo, tendo como consequência a ruína em sua própria interioridade.

Giorgio Agamben (2005) reforça essa crítica na obra intitulada *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*, em que enfatiza ao mesmo tempo à condição humana - sobretudo na contemporaneidade, mas resultado da herança moderna – amparada na destituição de sua posição ontológica e consequente perda do potencial de experiência. Eis suas palavras:

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem [...] foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo [...] (Agamben, 2005, p. 21).

Nesse sentido, ter retirado de si a possibilidade de experiência e intercambiá-las constitui, para o espírito do homem moderno, a regra que o orienta. Não obstante, a compreensão dessa realidade não se mostra capaz de aclarar os verdadeiros embates que estão por trás das cortinas que fazem possíveis às relações humanas na esfera social. De modo que, devido a complexificação cada vez mais intensa dessas relações, sobretudo devido às investidas progressivamente mais sofisticadas que a empresa do capital impõe, o potencial de assimilação, compreensão e interpretação dos principais eventos que cercam as práticas humanas no mundo se tornam menos promissoras de serem discernidas de forma mais condizente com as realidades nelas implícitas.

Ademais, após a presente caracterização das condições que cercam o contexto envolvendo o homem moderno e sua nova percepção de realidade, fruto da instauração do aparato técnico e instrumental que alicerça o empreendimento da modernidade capitalista sendo, a partir daí, o vetor para alterações violentas na forma de se experienciar a realidade, se faz necessário delinear o caminho que seja possível verificar a decadência da experiência como fator determinante para a instauração de uma nova ordem humana na forma de civilização que carrega em si a inautêntica marca do homem no mundo. O tema será posto dessa maneira com o objetivo de

tentar sintetizar como a degradação da experiência humana foi capaz de representar um fenômeno que lhe causou a privação de sentidos e ausência da faculdade de perceber a esfera mundana enquanto a totalidade das coisas existentes.

2.3 Inautenticidade e Modernidade: marcas de uma experiência decadente

Sendo o homem da modernidade este sujeito coisificado, carente de experiências comunicáveis, mecanizado a partir de uma lógica instrumentalizada da razão e, partir daí, acrítico e ahistórico, é possível vislumbrar aquilo que Benjamin (2015) definiu como inautêntico e decadente. Logo, buscar articular inautenticidade e modernidade revela-se, desde o início, empreender uma análise cujo propósito reside na devida compreensão de aspectos que poderão servir para amparar o diagnóstico traçado pelo pensador alemão que relaciona estes dois fenômenos.

Assim, o objetivo aqui proposto consiste em analisar o período Moderno a partir do cenário que nos foi apresentado historicamente que conflui com a reprodução da técnica, da razão iluminista, do aparato institucional burguês firmado na economia capitalista e enxergar como essa conjuntura contribuiu para a reprodução da inautenticidade como marca da cultura moderna. Entendendo, portanto, que este fenômeno repercutiu para além da dimensão privada do homem, ressoando em variadas esferas da atuação humana, resultando na privação de experiências autênticas com o mundo e capazes de serem comunicadas. Sendo, por isto, essa situação a responsável pelo colapso da experiência e introdução das relações degradadas e oriundas de estímulos puramente técnicos e instrumentalizados para atender, sobretudo, à demanda do capital.

De imediato é possível colocar que essa relação controversa entre a experiência autêntica e a experiência inautêntica tem a ver com dois conceitos alemães, *Erfahrung* e *Erlebnis*. O primeiro sendo a representação da experiência autêntica e o segundo enquanto experiência inautêntica, ou, simplesmente, vivência⁹. Além disso,

ao aprofundar essa oposição entre “experiência” e “vivência”, Benjamin delimita que, respectivamente a primeira diz respeito ao

⁹ Contudo, a discussão que remete a estes dois conceitos será mais especificamente desenvolvida na primeira seção do próximo capítulo. Por aqui, teremos a necessidade de vez ou outra relacioná-los para poder contextualizar a análise e a crítica que cerca os desdobramentos da decadência da experiência e a elevação daquilo que ficou denominado experiência inautêntica.

mundo da tradição, em que o tempo era o da totalidade, enquanto a segunda forma traz em seu bojo a verdade de uma experiência de caráter pessoal e individual, característica do mundo moderno (Gonçalves, 2015, p. 310, grifo próprio).

Nesse sentido, vale recordar que a época moderna é vista como o tempo das grandes transformações, conforme Benjamin na obra *Das Passagens* (2018) e já assinalada anteriormente neste estudo. Concomitante a isto, também representa o período de profunda fragmentação no que diz respeito à percepção a estas alterações no interior da sociedade. Quer dizer, uma vez tendo havido um progressivo aumento nas formas de vivência, a experiência inautêntica encontrou lugar para se reproduzir, sufocando, conseqüentemente, as experiências autênticas. Com isso, o caráter privado e individual se sobrepôs sobre a tradição.

Isso equivale dizer que tendo ocorrido acentuado crescimento de experiências na forma de *Erlebnis*, o homem moderno se tornou carente de experiências autênticas na forma de *Erfahrung*. Essa carência, entretanto, não é sinônimo de inexistência, mas de crise. Em outros termos, da crise instalada na *Erfahrung* toda a disposição humana de experienciar legitimamente é abalada e sufocada por experiências de vivências, *Erlebnis*, e isto provoca uma constelação de novos estímulos incapazes de serem processados de modo profundo. Ficando, portanto, na superfície do que é autêntico ou inautêntico.

Essa querela marca demasiadamente a essência da modernidade enquanto lugar de sentidos. A crise que se dá na *Erfahrung* resultado da colonização pela *Erlebnis* é marcante ao ponto de quanto a figura humana do período foi tomada pela destituição da experiência sem tomar ciência disso. Dado que “[...] o homem privado de experiência é o homem privado de história, e da capacidade de integra-se numa tradição [...]” (Rouanet, 1990, p. 49)

Tal situação de crise pode ser observada como mais um momento decisivo de ruptura como a tradição e, partir daí, faz elevar aspectos da história humana recente. A ascensão das fantasmagorias do sistema capitalista, a perda da aura nas obras de arte, o crescimento da informação jornalística e a propagação do romance na literatura¹⁰, o cenário de vidro e ferro da grande cidade, palco responsável por criar no homem um sentimento de necessidade diante das mercadorias que estão disponíveis nas vitrines das galerias de arte e de artefatos da moda tirando-lhe a atenção sobre

¹⁰ A discussão que envolve a perda da aura na obra de arte, do avanço da informação jornalística e do romance será melhor desenvolvida na seção 2.4 deste estudo.

as lutas de classes que continuam sendo travadas socialmente, tudo isso serve para ilustrar a significativa quantidade de estímulos que foram capazes de fragmentar a experiência humana e lhe colocar em crise.

Sob essa perspectiva, Walter Benjamin (2018; 2019) constata a necessidade de encontrar um meio para superar a crise instalada na experiência humana por intermédio da própria compreensão das consequências advindas dessa crise. Isto é, se faz necessário não apenas perceber o contexto que cerca o discurso ideológico, os mitos e as fantasmagorias, mas também as condições pelas quais estão amparados os dispositivos culturais e históricos que regem o ambiente citadino, local onde transita o homem moderno.

Ciente que a modernidade representa a era das grandes contradições, o pensador alemão adota uma perspectiva baseada nas imagens dialéticas como meio para exprimir o signo do novo tempo. Em outras palavras, por meio da “[...] construção de imagens alegóricas capazes de dizer o surgimento do passado no presente” (Mitrovitch, 2011, p. 79). Tais imagens representam, portanto, o ímpeto de desnudar os acontecimentos que contribuíram sobremaneira para a origem e consolidação das formas de experiências inautênticas em vigor.

De certo que as imagens dialéticas são utilizadas por Benjamin enquanto síntese da compreensão da realidade, tendo na própria dimensão humana em meio à sociedade o ponto de intermédio. A partir daí, analisar de que modo a cultura moderna se colocou diante da profusão em larga escala de estímulos capazes de emudecer a experiência do homem e como estes impactaram, no ser humano, comportamentos automáticos que não deixaram espaço para as experiências legítimas. Não obstante, “nas imagens dialéticas o ocorrido e o agora revelam sua natureza dialética, não temporal, não conceitual, mas figurativa, de tal modo que elas se apresentam a um *flashback* cinematográfico que permite a consciência da não-linearidade da história” (Matos, 2010, p. 224, grifo próprio).

Essa tarefa de submeter a análise do ser humano ‘dentro’ da modernidade por meio das imagens dialéticas encontra no universo urbano o cenário propício para seu desenvolvimento. Sobretudo influenciado pela poesia de Charles Baudelaire (1821-1867) e a noção de “heroísmo moderno” trazida pelo autor das *Flores do Mal*¹¹. De modo que o poeta francês partilha da concepção que “[...] para viver a modernidade é

¹¹ Obra de maior prestígio de Charles Baudelaire publicada em 1857 e que representa um marco na poesia simbolista francesa.

necessária uma constituição heroica. As pressões que a vida moderna impõe ao homem são tais que a mera sobrevivência exige forças superiores às das personagens de Homero [...]” (Rouanet, 1993, p. 62).

Amparado nessa definição baudelairiana, Benjamin por meio do ensaio “*Sobre alguns temas em Baudelaire*” oferece discutir a condição da cultura moderna através de uma crítica de bases teóricas freudianas enfatizando as categorias de consciência e memória. Mediante a esta ‘psicanálise da cultura moderna’, o autor defende a tese que memória e consciência pertencem a âmbitos divergentes. Uma vez que a consciência estaria apta apenas a receber os estímulos externos ao sujeito de modo momentâneo, servindo como um filtro e transmitindo tais estímulos para as demais esferas psíquicas. Diferentemente da memória, responsável por armazenar tais estímulos e transformá-los em experiência (Benjamin, 1975).

Sabendo de todo o panorama que cerca a cultura e o homem moderno, especialmente no tocante aos aspectos que consubstanciam o comportamento do período, isso explica porque Benjamin concebe parcialmente a tese de “herói moderno” defendida por Baudelaire. Em outras palavras, para o autor, o homem moderno é um sujeito consciente e, com isso, capaz de vivenciar os estímulos que lhe cercam, mas incapaz de memória e, por isso, de experiência.

Benjamin aceita em parte essa concepção do “herói moderno”: é o homem da cidade grande, duelista da multidão, que anda pela massa dando e recebendo estocadas, dando e recebendo choques. A onipresença das situações de choque introduziu na sensibilidade humana uma alteração qualitativa. O herói da multidão tem mais consciência que memória, é mais capaz de perceber que de lembrar-se, é mais sensível ao descontínuo da vivência que à continuidade da experiência. O órgão da vivência é a percepção, capaz de interceptar choques, enquanto o órgão da experiência é a memória: no mundo moderno todas as energias psíquicas têm que se concentrar na consciência imediata, para interceptar os choques da vida quotidiana, o que envolve o empobrecimento de outras instâncias, como a memória, e com isso o “herói moderno” perde todo contato com a tradição, transformando-se numa vítima da amnésia (Rouanet, 1993, p. 63).

A experiência de choque (*Chockerlebnis*) é um diagnóstico marcante para delimitar a cultura humana em meio à decadência da *Erfahrung*, conforme é possível apreender da passagem acima. Trata-se de uma experiência vivida particularmente, de maneira fragmentada, ou seja, “[...] o fato de o *choc* ser captado e ‘aparado’ assim pela consciência, daria ao acontecimento que o provoca o caráter de ‘vivência’ em

sentido estrito [...]” (Benjamin, 1975, p. 39, grifo próprio). Na medida que o homem moderno se mantendo submetido ao estado conscientemente mobilizado contra as investidas do choque, se coloca na posição de não consolidar este estímulo na forma de uma memória capaz de ser armazenada e, posteriormente, partilhada.

Essa luta por subsistência encarada como heroísmo moderno deixa transparecer uma das principais marcas da decadência da experiência, isto é, o individualismo. Impossibilitada de viabilizar ações coletivas como *práxis* transformadoras da realidade, a sociedade substitui antigos valores comunitários pelo individualismo, típicos do capitalismo. De modo que seguindo os ditames ideológicos do capital, o homem moderno se mostra incapaz de intercambiar relações com outros indivíduos criando, assim, um contexto indiferente a gerar experiências comunicáveis.

Assim, se o moderno é para Benjamin a perda da experiência e, por isso também, catástrofe em permanência, é porque a experiência não procede apenas do já vivido ou do que a nós foi transmitido, mas também dos sonhos de uma época: experiência e felicidade constituem algo que não foi vivido. Reviver o não vivido é a experiência revolucionária do *flâneur* porque sua deambulação é o signo do recomeçar a vida a cada dia em uma “magia propiciatória” (Matos, 2010, p. 210, grifo próprio).

A figura do *flâneur* é outra bela representação baudelairiana dessa imagem dialética na forma de uma corporeidade humana. Uma vez que representa o sujeito das grandes cidades que passeia e transita entre as ruas e multidões observando os acontecimentos. Pois, “o *flâneur* é o alegorista da cidade. O nascimento do *flâneur* está associado à transformação do espaço urbano [...]” (Santos Neto, 2007, p. 57). Tendo se acostumado ao ritmo frenético que caracteriza os hábitos cotidianos de consumo, jogo, barulho, trabalho e tantas outras formas modernas que lhe privam o senso de autodeterminação e relações humanas, decidindo, outrossim, suas necessidades.

Essa postura de observador no primeiro momento aparenta ser totalmente despretensiosa e até mesmo adequada à dinâmica do ambiente. Isto é, rendida à velocidade dos estímulos, percepções e investidas das grandes capitais sem tomar ciência dos acontecimentos. Contudo, visto pelo olhar de Benjamin (2018), o *flâneur* seria o indivíduo capaz de realizar a síntese dos tempos modernos e encaminhar para restituição da experiência autêntica. Uma vez que ele, o *flâneur*, não representaria a figura do indivíduo perdido no interior da metrópole subjugado e sem consciência. Mas

um sujeito astuto que por trás de um olhar desatento e descuidado, estaria capturando as imagens e impressões que seriam traduzidas. De modo que, “o *flâneur* [...] é o detentor de todas as significações urbanas, do seu presente e do seu passado, capaz de identificar e reconhecer seu rosto. Uma espécie em extinção, porque tudo na modernidade tem a marca da efemeridade” (Santos Neto, 2007, p. 61).

Em Benjamin a imagem do *flâneur* ganha, ainda, a personificação da própria imagem de Baudelaire. Uma vez que para o filósofo alemão, o poeta francês desempenhou o papel de ser o grande tradutor dos tempos modernos a partir de sua poesia.

O engenho de Baudelaire, cujo alimento é a melancolia, é um engenho alegórico. Pela primeira vez, em Baudelaire, Paris torna-se objeto de poesia lírica. Essa poesia local vai de encontro a qualquer poesia regional. O olhar que o engenho alegórico lança sobre a cidade expressa bem mais o sentimento de uma profunda alienação. É o olhar do *flâneur*, cujo gênero de vida dissimula, por trás de uma miragem benfazeja, a miséria dos futuros habitantes de nossas metrópoles. O *flâneur* procura refúgio na multidão. A multidão é o véu através do qual a cidade familiar se transforma, para o *flâneur*, em fantasmagoria [...] (Benjamin, 2018, p. 82).

Baudelaire, transfigurado na personificação do *flâneur*, representa para Benjamin a possibilidade de tomada crítica da realidade moderna a partir do momento em que se mostra capaz de perceber como a experiência foi diluída e fragmentada devido às mudanças sociais e a aceleração da história, transformada em fantasmagoria do tempo presente. Além disso, pelo olhar do *flâneur* é possível observar que a modernidade é o tempo da experiência vivida e esvaziada de sentido, provocando uma desconexão acentuada entre o ser humano e o mundo.

Ademais, ao pensar por meio das imagens dialéticas acerca das marcas que a experiência inautêntica (*Erlebnis*) produziu fruto da cultura moderna, Benjamin (2018) pôde localizar além de um diagnóstico propriamente a todo esse cenário, mas onde ela se instalou de maneira mais efetiva. Essa descoberta encontrou na narração o local onde a ruína da experiência obteve maior alcance, desdobrando-se naquilo que o autor nomeou de nova barbárie.

Sendo assim, a próxima seção deste estudo procurará refletir acerca da situação envolvendo a crise na arte narrativa fruto da técnica moderna enquanto uma forma de barbárie instalada na experiência humana.

2.4 A crise da arte narrativa resultante da técnica moderna: a nova barbárie

Com todo o panorama que cerca a modernidade já visto até aqui, inclusive a constatação de que os eventos que marcam o período são os mesmos responsáveis pelo declínio da experiência e, com isso, pela instauração de uma nova barbárie com suas devidas misérias, conforme Benjamin (2012), a presente seção tem por finalidade discutir como tais acontecimentos foram responsáveis pela ruína da arte narrativa. Da mesma maneira, procuraremos verificar, além da instrumentalização da razão, seguida pela lógica mercantil do capital e a reificação do sujeito, quais outras formas de intervenção da cultura moderna colaboraram para provocar uma crise acentuada na arte de narrar.

Além disso, os episódios que situam o auge da revolução industrial associados ao novo modo de vida burguês provocaram o rompimento decisivo nos arranjos culturais que representavam a tradição e eram responsáveis por transmitir dada experiência (Benjamin, 2018). Com essa cisão, o potencial de intercambiar experiências por meio da narrativa sofreu uma fratura na ordem de perdermos a capacidade de nos identificarmos coletivamente e, a partir daí, apreendermos ideais e valores implícitos à uma cultura comum que represente todo um contexto societal do qual fazemos parte.

Somado a esses dois primeiros pontos, Gagnebin, na obra *Lembrar Escrever Esquecer*, é enfática ao dizer que

A perda da experiência acarreta um outro desaparecimento, o das formas tradicionais de narrativa, de narração, que têm sua fonte nessa comunidade e nessa transmissibilidade. As razões dessa dupla desaparecimento provêm de fatores históricos que, segundo Benjamin, culminaram com as atrocidades da Grande Guerra – hoje, sabemos que a Primeira Guerra Mundial foi somente o começo desse processo. Os sobreviventes que voltaram das trincheiras, observa Benjamin, voltaram mudos. Por quê? Porque aquilo que vivenciaram não podia mais ser assimilado em palavras (Gagnebin, 2009, p. 50-51).

Ademais, a recente configuração social que tem na burguesia a nova forma de poder político instituído, é a mesma que arroga o saber técnico racional do iluminismo como o único plausível a assumir o controle da natureza e produzir o conhecimento verdadeiro. Tal pressuposto incide em considerar que as formas anteriores de saber, isto é, herdeiras da tradição, devem ser abandonadas e substituídas por aquela que

coloque o homem na posição de domínio sobre o mundo, mesmo que essa centralidade ilimitada do sujeito carregue as marcas de um esvaziamento da experiência e, portanto, incida naquilo que Benjamin (2012, p. 124) apresenta como nova barbárie. Pois, “[...] uma forma completamente nova de miséria recaiu sobre os homens com esse monstruoso desenvolvimento da técnica”.

A quebra nessa dinâmica provocou ainda consequências no modo de como é possível construir narrativas que sejam expressões de experiências intersubjetivas. Em outras palavras, uma vez destruídas possibilidades de intercambiar relações com outros indivíduos, o homem moderno criou diante de si a impossibilidade em estabelecer vínculos que resultassem em experiências capazes de serem comunicadas coletivamente na forma de uma narrativa. Visto que, conforme D’Angelo (2006, p. 34) “a grande dificuldade de trocar experiências em nossos dias resulta do isolamento do indivíduo [...]”. E esse isolamento é marcadamente caracterizado com o paradigma do individualismo, marca efetiva o projeto moderno capitalista.

De certo que a narrativa sempre teve por característica fundante o aspecto coletivo. Seja pela oralidade ou pela escrita, a arte de narrar sempre manifestou uma maneira que a experiência encontrava lugar para transmitir a sabedoria coletiva. Sob esse aspecto, Benjamin (2012, p. 216) comenta que a verdadeira natureza da narrativa reside no fato de que “[...] ela traz sempre consigo, de forma aberta e latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou uma norma de vida [...]”.

Eis que com a modernidade é estampado o dilema: o que é possível narrar e para quem narrar? Sabendo que o período é caracterizado pelas transformações urgentes, pelo culto ao individualismo e, por conseguinte, a falta de memória¹² eleva-se enquanto condição para acompanhar o fluxo incessante de estímulos rápidos e efêmeros.

Além disso, havia na figura de quem sabe narrar o ponto de mediação entre presente e passado, algo que também declinou e está cada vez mais distante de nós, conforme Benjamin (2012, p. 213) quando enfatiza que, “[...] são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar [...]”. E uma vez impactado pelos impulsos modernos, como o avanço das forças produtivas, do processo de industrialização acelerado e sustentado pelo saber técnico, a figura do narrador, este legatário do saber da

¹² Conferir 3.3 deste estudo.

tradição, é compelida ao esquecimento, fazendo com que a palavra perca o sentido e a experiência pereça.

O declínio da experiência seria então, para Benjamin (2012), o resultado do aprofundamento dos laços da modernidade fincados agora no aparecimento e profusão das novas tecnologias, fenômeno ligado estritamente à evolução do capitalismo e da técnica, não mais da tradição. Declínio este que não viabilizou a tomada de consciência pelos homens, mas sua transformação em autômatos¹³, cenário que contribuiu sobremaneira para o isolamento do homem em sua vida privada. Em outras palavras, dessa investida da racionalidade técnica subsidiada pelo capital houve uma extraordinária contribuição para que a vivência, baseada em uma subjetividade monológica extrema, pudesse criar o emudecimento das experiências coletivas e isso influenciou consideravelmente na maneira como era firmado o vínculo do ser humano com a tradição, fruto de seu intercâmbio com outros indivíduos em sociedade. Nisto temos que “[...] na evolução da técnica, só foi capaz de reconhecer os progressos da técnica, não os retrocessos da sociedade” (Benjamin, 2019, p. 135).

Dessa pobreza de experiência identificada pelo sufocamento da *Erfahrung* pela *Erlebnis*, fez transparecer explicitamente a marca da modernidade que carrega consigo a deterioração da disposição à narrativa, ou seja, o individualismo. Uma vez que isolado em si, o sujeito não toma necessidade de criar vínculos coletivos, muito menos ver razão em partilhar experiências. Disto resultando justamente o diagnóstico que da destituição da experiência autêntica do sujeito e a incapacidade de transmitir coletivamente tais experiências fez emergir a figura do novo bárbaro. Ademais,

para Benjamin, o homem particular é a fantasmagoria do sujeito burguês enquanto sujeito. Ele não é consciente de seu caráter histórico (e nem pode sê-lo), não sabe em que medida real é sujeito e, enquanto estabelece com a realidade exterior (econômica, política, científica) uma relação coisificada, mecânica, volta-se ao interior na qualidade de pessoa inteira e satura o interior com marcas pessoais, com assinaturas, com irracionalidade [...] (Chicote, 2015, p. 152).

Esse panorama é capaz de mostrar o indivíduo que, tendo sido submetido às vivências de um tempo esvaziado de sentido, tornou-se incapaz de construir narrativas aptas a serem transmitidas comunitariamente, convivendo, desse modo, reduzido à sua própria vivência. Vivência esta, assentada na reprodução de um

¹³ Como mencionado na seção 2.2 deste estudo.

cotidiano degradado e repetitivo que se nutri mediante a adoção de comportamentos automáticos baseados em uma lógica da produtividade que esconde, para além do que é possível visualizar, um projeto de ser humano sem registro de sua passagem no mundo, aprisionado em um cenário que lhe impossibilita o reconhecimento de si enquanto sujeito pertencente a um núcleo social mais amplo, que compreende a relação de si com os outros.

Obviamente que nosso autor não desconsidera o fato que o passado não tenha produzido outras formas de barbáries humanas. Longe disso, até porque “não há documento de cultura que não seja documento de barbárie [...]” (Benjamin, 2019, p. 13). O que fica claro aqui é como o projeto da modernidade, amparado no ideal iluminista, desvirtuou-se de seu postulado fundamental que tinha por pressuposto promover a emancipação humana mediante uma formação integral do sujeito por meio da razão, quando na verdade tornou-se responsável pela difusão em larga escala de barbarismos. Aqui incluindo o emudecimento do homem diante de sua inépcia à experiência narrativa.

Desse emudecimento humano, outras formas de comunicação lograram espaço e fizeram-se presentes no cotidiano como maneira de aproximar este indivíduo da realidade. Obviamente nos referimos à realidade do capital, símbolo dos novos tempos e que será o palco de sucessivas investidas cujo intuito reside na atrofia da capacidade crítica humana. Por meio desses novos aparelhos comunicativos, a ideologia é transmitida e consolidada justamente por não encontrar resistência, apenas assimilação por grande parte da sociedade.

Diante disso, é possível depreender o porquê da informação jornalística e o romance terem sido os grandes responsáveis pelo ataque à narrativa tradicional na modernidade e terem, também, obtido rápida difusão no período. Uma vez que enquanto a informação jornalística possui uma estrutura mais curta e descontínua no que está sendo transmitido, a narração tende a ser longa e linear. Benjamin (2012, p. 220) reforça essa contradição quando coloca que “[...] a informação só tem valor no momento em que é nova. [...] Muito diferente é a narrativa. Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos”.

Já o romance possui como contraste em relação à narração o aspecto de ser voltado a transmitir o universo isolado que cobre a vida dos indivíduos, enquanto a narrativa se volta a retratar o cenário coletivo de uma dada sociedade. “[...] o narrador

retira o que conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. [...] o romancista segrega-se. [...]” (Benjamin, 2012, p. 217).

Com essas características básicas que constituem a essência da informação jornalística e do romance fica expresso os motivos pelos quais essas duas formas de investida contra a experiência terem logrado êxito na modernidade. Isto é, ambas comportam justamente os requisitos fundamentais do projeto moderno amparados na novidade, na fragmentação e no individualismo.

Assim, enquanto mais inteirado de informação o homem está, mais distante da narração e de vestígios de experiência ele estará. Uma vez que,

Para Benjamin, a difusão da grande imprensa jornalística tem essa característica: se o jornal se propusesse a fazer com que o leitor pudesse se apropriar de informações como parte de sua experiência, perderia inteiramente seus objetivos. Mas seu intento é exatamente o contrário, e este ele obtém. É o de excluir rigorosamente eventos do âmbito em que pudessem atingir a *experiência* do leitor. O princípio da informação jornalística (novidade, brevidade, inteligibilidade e, sobretudo, falta de conexão entre as notícias) contribui para este fim [...] (Matos, 2010, p. 75, grifo próprio).

De tal modo que, voltado para os acontecimentos imediatos, isto é, os eventos do momento presente, sobretudo para atender as demandas sociais do período, a informação se mostra o canal catalisador dos novos tempos. Em outras palavras, as demandas de informações que são recebidas em grande escala diariamente e de maneira fragmentada pelas pessoas sugere uma condição de necessidade de acompanhar ao máximo o fluxo incessante de transformação que passa a sociedade e que impacta consideravelmente na vida das pessoas. Não dando tempo para o evento se fixar na forma de uma experiência capaz de se consolidar e ser possível de ser transmitida enquanto uma narrativa da tradição.

E sob esse aspecto, Benjamin reforça esse argumento quando afirma que,

A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece é favorável à narrativa, e quase tudo beneficia a informação (Benjamin, 2012, p. 219).

Esse argumento serve para ilustrar o quanto os estímulos às narrativas perdem espaço na modernidade. Isto é, a informação ocupa o espaço anteriormente

reservado à experiência narrativa tradicional pois comporta o espírito que subjaz à premissa da modernidade por ser rápida, descontínua e repleta de explicação que consegue convencer que todo o acontecimento já se esgotou. Os laços que unem uma dada comunidade pelos registros de suas experiências com o tempo são substituídos por relatos mais curtos de acontecimentos variados, mas que representam o dia a dia dos eventos frenéticos que se passam nas cidades. Além disso, “se cada vez mais se dispõe de informações, isso não significa ter informações a mais, porque o tempo para transformá-las em compreensão não aumenta proporcionalmente [...]” (Matos, 2010, p. 175).

Sob essa perspectiva, torna-se notório que o intuito da informação é fornecer um dado parcial acerca dos acontecimentos. Incidindo a partir dessa constatação a demanda por novas informações, uma vez que devido a sua extensão e a velocidade que outros acontecimentos se dão, a informação logo será substituída por outra e fará com que os indivíduos estejam sempre bem informados e satisfeitos. E bem informados significa dizer que estarão totalmente inseridos na essência da modernidade capitalista. Matos endossa essa tese ao defender que “a informação produz um mundo em que tudo é mostrado, que procura identificar, ver e saber, mas que é um ‘sensível suprassensível’, como o fetiche da mercadoria” (2010, p. 76, grifo próprio).

No tocante ao romance, este serviu para consolidar a imagem de homem firmada no individualismo e a derrocada da experiência coletiva. Desse isolamento o qual o homem moderno foi colocado reside também a constatação de seu estado de desorientação.

A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos ou sabe dá-los. Escrever um romance significa, na descrição da vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites. Em meio à plenitude dessa vida e na descrição dessa plenitude, o romance anuncia a profunda perplexidade de quem a vive (Benjamin, 2012, p. 217).

Tal como já mencionado acima, a narração prevê uma disposição humana à coletividade, enquanto o romance evidencia o relato da vivência isolada do sujeito. Esse aspecto fez com que o romance se tornasse bastante popular, uma vez que ele descreveria cenas do cotidiano capazes de serem as cenas vividas pelas pessoas de modo muito natural. É o personagem que convive com crises existências, que vai ao trabalho, que passeia pela metrópole apreciando às vitrines das galerias, que vive

aventuras típicas do 'heroísmo moderno', em que buscar sobreviver à dinâmica massacrante do dia a dia é o objetivo a ser buscado.

Somado a isso, não podemos deixar de frisar que outro detalhe significativo para a popularização do romance foi a sua forma de divulgação em livro. Com a impressão e distribuição, o romance pôde chegar aos lares e fazer parte do hábito da leitura individualizada. Esse novo comportamento mostra como o romance foi decisivo naquilo que Benjamin (2012) coloca como morte da narrativa. De tal modo que com a prática da leitura solitária, o indivíduo destrói o processo de fala e escuta, típicos das reuniões das narrativas tradicionais, em que se dava a transmissão da experiência e do saber entre as gerações.

Imerso em seu refúgio particular, o indivíduo acaba por aprofundar sua incapacidade de interação social e, conseqüentemente, reflexão sobre as grandes narrativas vivenciadas socialmente. Desta feita, a partir da modernidade a experiência perde lugar para a vivência estampada na rotina degradada das relações humanas na metrópole, em que a identidade do sujeito é reduzida ao individualismo e ao anonimato. Pois, “na modernidade, os processos de abstração do pensamento – o pensamento analítico, esvaziado de conteúdo e de sentido – se traduzem, na cidade, no advento da multidão e seu anonimato” (Matos, 2010, p. 77).

Não obstante, o panorama exposto nesta seção pretendeu aclarar de que maneira a arte narrativa, enquanto expressão da experiência autêntica (*Erfahrung*), encontrou formas predatórias que colaboraram para lhe inserir em um contexto de crise durante o período moderno, repercutindo até a contemporaneidade. Contudo, é possível, mesmo em meio à conjuntura apresentada no decorrer deste capítulo como um todo, encontrar uma possibilidade de redenção do homem a partir da cultura moderna?

Esta pergunta fará parte da próxima seção que encerra o presente capítulo deste estudo e que teve por objetivo contextualizar, em linhas gerais, a condição do homem em meio à modernidade. Também, indicar como os eventos desta puderam fragilizar e, até mesmo, servir como modo de recuperar a experiência e convertê-la em novas formas de narrativas que poderão servir para a retomada do projeto que previa a emancipação do sujeito.

2.5 Possibilidades para uma nova experiência na arte de narrar: o espírito moderno possibilitará uma redenção emancipadora do homem?

Ao refletir sobre a condição humana fruto da conjuntura que cerca os eventos da modernidade e que influenciaram profundamente a nova concepção de homem, não podemos deixar de vislumbrar se é possível encontrar no próprio projeto moderno uma centelha que viabilize a recuperação da arte narrativa e, com isso, um modo de experienciar o mundo livre de constrangimentos advindos da técnica. Ou, pelo menos, reduzir significativamente as investidas predatórias desse tipo de mentalidade para que seja possível visualizar formas alternativas de experiências em seu sentido pleno.

O principal motivo para tal empreitada reside no fato do espírito da modernidade carregar potencialidades ainda não alcançadas, conforme Habermas (2000), e de certo modo compartilhadas por Benjamin no *Exposé* de 1939 do trabalho das Passagens¹⁴. Além do que o período representa um *mix* de incompreensões, como é possível verificar a partir de Bolle quando enuncia que,

[...] a Modernidade é a expressão artística e intelectual de um projeto histórico chamado “modernização” – contraditório, inacabado e mal resolvido.” [...] o século XX não soube corrigir, tampouco como o anterior a discrepância entre as enormes possibilidades abertas pelo progresso da técnica – as aspirações da modernização – e a falta efetiva de criação de um mundo melhor [...] (2022, p. 30, grifo próprio).

Sem contar que, para nosso autor (2012), com a evolução do aparato técnico somado à exploração econômica, a humanidade viu reproduzir-se catástrofes e misérias. A deflagração das grandes guerras mundiais¹⁵ é um exemplo evidente disso. E estas foram responsáveis sobretudo pelo empobrecimento e ruína da experiência humana. Tal que “[...] o desaparecimento da experiência verdadeira, que Benjamin também havia frisado como característica da vida moderna, correspondia ao desamparo crescente do homem moderno” (Jay, 2008, p. 115). Daí a importância de tecer um olhar mais acentuado em torno deste panorama.

¹⁴ Cf. BENJAMIN, Walter, 1892-1940. **Passagens** / Walter Benjamin; edição alemã de Rolf Tiedemann; organização da edição brasileira Willi Bolle; colaboração na organização da edição brasileira Olgária Chain Féres Matos; tradução do alemão Irene Aron, tradução do francês Cleonice Paes Barreto Mourão; revisão técnica Patrícia Ferreira Camargo. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. Pp. 71-90.

¹⁵ Essa menção em específico diz respeito à 1ª Guerra Mundial, ocorrida entre os anos de 1914 a 1918. Não obstante, nosso autor também conviveu com os angustiantes episódios que marcaram o início da 2ª Guerra Mundial, 1939-1945.

Sob essa perspectiva em relação a observar as circunstâncias que colocam a técnica e a ciência como elementos determinantes do projeto moderno, é importante frisar que Benjamin não as rejeita. Quer dizer, o saber técnico e científico que marca o período moderno é abandonado enquanto possibilidade de realização humana (Santos Neto, 2007). A preocupação do pensador berlinense reside no fato de ter sido criado o mito que situa ciência e técnica como os únicos capazes de promover o progresso, a melhoria das condições de vida e social, além de uma pretensa condição de liberdade do sujeito. Em outras palavras, a crítica trazida por Benjamin ampara-se no reducionismo estabelecido à ciência e à técnica, em que ambas estariam unicamente disponíveis para atender as necessidades do capital, mas travestidas de potencialidades para a humanidade obter o progresso desejado.

De maneira oposta, o que o mito no progresso esconde é, na verdade, o cenário em que estão sendo travadas as lutas de classe, desigualdades sociais e catástrofes (Castel, 2015). Essas sim representam temáticas que poderiam proporcionar uma visão do todo social que constitui o palco dos acontecimentos da modernidade. Implicando, a partir daí, uma formação humana voltada à emancipação não apenas do sujeito, mas da sociedade. Uma vez que a incapacidade para perceber o significado que subjaz os conflitos que se situam no âmago social, inviabiliza a consubstanciação da liberdade, seja ela individual ou coletiva.

Não obstante, o título que carrega a presente seção, 'Possibilidades para uma nova experiência na arte de narrar: o espírito moderno possibilitará uma redenção emancipadora do homem?', foi pensado na tentativa de enxergar novos caminhos desde o projeto moderno que possibilite o renascimento da narrativa como um importante legado do ser humano para a humanidade enquanto forma de saber que conduza à uma formação plena do sujeito. Compreendendo que, para Benjamin (2012), a narrativa representa o local para adquirir e ampliar o saber. Aliás, representa ainda um importante veículo pedagógico capaz possibilitar a retomada da experiência autêntica do ser humano e torná-lo apto a escovar a história a contrapelo¹⁶.

¹⁶ Categoria chave para a compreensão da filosofia da história de Walter Benjamin. Nela, o pensador alemão reflete sobre a importância na tomada de consciência histórica e como deve agir o homem diante de tal consciência frente aos efeitos históricos. De modo que, para o autor, a nova história deve ser escrita em cima dos relatos dos vencidos. Assim, a humanidade poderia encontrar um caminho para se redimir das barbáries e misérias perpetuadas no decorrer do tempo. Tal categoria aparece com bastante frequência em suas Teses Sobre o conceito de História de 1940. Voltaremos nesta discussão de maneira mais acentuada no terceiro capítulo deste estudo. Momento que procuraremos articular o pensamento de Benjamin com uma proposta formativa que caminhe tal qual o raciocínio que cerca a premissa de escovar a história à contrapelo.

Desse movimento de diálogo entre passado e presente se mostra imprescindível a percepção de que nem o passado é um dado que deva ser esquecido, muito menos que o presente é um acontecimento que não deva mais ser vinculado ao passado. Muito pelo contrário, uma vez que “[...] as ruínas do passado correspondem às de hoje, a morte não habita apenas o passado, mas já corrói o que está se formando agora, neste instante” (Mitrovitch, 2011, p. 86).

Até porque a experiência advinda do revirar os destroços da história seria capaz de restituir, mesmo que minimamente, a experiência autêntica do sujeito no tempo presente, de acordo com Benjamin nas *Teses sobre o conceito de História* (2019). Uma vez que da retomada de temas sensíveis à história humana, como é o caso da condição daqueles que tiveram suas vozes emudecidas e foram vencidos pelas forças da modernidade, seria possível reescrever a história em cima de outra narrativa como possibilidade de criar um mundo novo, uma espécie de redenção, conforme Benjamin (2019).

Partindo dessa hipótese, será importante identificar na recuperação da narrativa, não uma forma de retomar as tradições do passado histórico, até porque estão repletas de catástrofes e misérias, mas que possibilite instituir novas experiências de vida. Sobretudo porque o que se mostra importante neste cenário é a construção, no presente, de novos relatos que deem possibilidade de um futuro promissor. E com isso, ver plausível a instauração e legitimação de renovadas concepções de realidade que não se resumam a visão unilateralizada desta, típicas da reprodutibilidade da racionalidade técnica.

A nova narrativa seria, portanto, a realização no presente daquilo que pôde ser redimido ou salvo do passado. Um artefato histórico que de modo algum deveria ser esquecido. Uma vez que “[...] uma história verdadeiramente humana deve estar mais voltada para os sofrimentos do passado que para as promessas do futuro [...]” (Mitrovitch, 2011, p. 76).

Na verdade, muito além de lamentar as baixas do passado, a nova narrativa precisaria resgatar e remediar o que se perdeu, agora sob novos moldes. Pois, com esse comportamento, seria possível rever diversas formas de misérias humanas, cujo objetivo maior seja, conforme as palavras de Gagnebin (2015, p. 6), “[...] não só de uma luta pelo esclarecimento do passado, mas, sobretudo, de uma luta pela transformação do presente”.

Contudo, algumas questões se mostram urgentes, na medida em que esta seção que encerra o presente capítulo tem por objetivo a tentativa de encontrar na modernidade indícios que colaborem para a retomada do projeto original moderno que colocava como primazia o alcance da emancipação humana. Assim, será mesmo a técnica apenas um veículo utilizado pelo novo aparato institucional burguês que representa as relações de produção para impor simplesmente um comportamento automático no homem, feito o que é praticado nas grandes linhas de produção das indústrias? Seria esta a nova condição humana proveniente de sua atualizada percepção da realidade? Quer dizer, é possível que a figura humana se restrinja meramente a um estado de absoluta obediência aos ditames da modernidade técnica sem oferecer quaisquer resistências?

Essas questões carregam consigo muito além da preocupação em torno da influência arrasadora que a racionalidade técnica instrumental exerce sobre a humanidade, mas o ímpeto em encontrar caminhos possíveis, tal qual pensado por Benjamin (2019), que sugiram a superação de barbáries e, também, a não instauração de outras novas barbáries. De maneira que, ao pensar a modernidade e alguns de seus elementos, como foi o nosso caso, se faz manifesta a necessidade em delinear oportunidades para a edificação de novas formas de narrativas que possam desfazer a pobreza de experiência humana, responsáveis pela condução do homem à barbárie, conforme Benjamin (2012).

Sob a perspectiva de a modernidade poder ser vetor de transformação da experiência a partir da criação de novas narrativas, Gagnebin provoca uma reflexão bastante interessante, eis suas palavras:

[...] sustento que o pensamento de Benjamin não desliza para uma certa nostalgia romântica, mas luta para compreender melhor as transformações políticas que se expressam nas transformações narrativas. Benjamin procura assim imaginar uma modernidade que não se reduza à mera aceleração do tempo e à produção cada vez maior de mercadorias, mas que seja igualmente a invenção de formas de vida em comum que consiga transformar a técnica em instrumento de liberdade e de felicidade (Gagnebin, 2014, p. 09-10).

A técnica pensada por Benjamin e que estaria a serviço da humanidade seria aquela que não atenderia simplesmente aos apelos do mercado capitalista, conforme dito acima. Mas, uma vez estando a serviço da humanidade, serviria como um ponto de mediação para a criação de outras possibilidades de vida, de realização de novas

experiências com o mundo. Desta vez, possibilitando a apreensão da realidade de maneira crítica e consciente, para que a transformação desta realidade pudesse representar o momento de redenção, sobretudo para aqueles que se situam nas classes sociais dominadas pela ideologia e por toda as formas opressoras da reprodutibilidade capitalista. Ao passo que “[...] Benjamin acredita na possibilidade de redenção da técnica quando esta passa a ser dominada pela classe operária. Os trabalhadores precisam desmistificar o poder da técnica [...]” (Santos Neto, 2007, p. 31).

Este movimento revolucionário de transformar a ciência e a técnica moderna não mais em meros instrumentos para atender às demandas do capital, se mostra um empreendimento na mesma linha de escovar a história à contrapelo, conforme Benjamin reflete nas Teses (2019). De tal modo que, da interrupção do fluxo contínuo que cerca esses fenômenos na história, a possibilidade de fixar uma leitura dialética em torno deles, isto é, mostrando suas contradições mais profundas, é provável encontrar formas para uma mudança significativa na maneira com a qual são efetivadas experiências humanas em sua forma plena.

Não obstante, o percurso trilhado no decorrer deste capítulo apontou para a constatação que a Modernidade representou um grande movimento em que a racionalidade técnica logrou espaço na sociedade a partir do abandono das antigas imagens de mundo. Ao mesmo tempo que alinhada à lógica da empresa do capital promoveu profundas transformações que impactaram a cultura, a arte, a sociabilidade humana como um todo, provocando aquilo que Benjamin (2012) nomeou de crise da experiência narrativa.

Sendo assim, após esta contextualização, iremos, no próximo capítulo, desenvolver uma reflexão mais voltada à compreensão da filosofia da experiência benjaminiana propriamente. Farão parte deste itinerário o esclarecimento de conceitos fundamentais para a apreensão do *corpus* teórico do pensador berlinense, a saber: as noções de experiência enquanto *Erfahrung* e vivência enquanto *Erlebnis*; a relação da crise da experiência enquanto expressão do tempo de agora (*Jetztzeit*); e as correspondências envolvendo as categorias de memória, narração enquanto tradução e linguagem.

3 A COMPREENSÃO DA FILOSOFIA DA EXPERIÊNCIA DE WALTER BENJAMIN

Pensando acerca dos desdobramentos que envolvem a Modernidade sobre a sociedade contemporânea, Benjamin escreve, no decorrer das primeiras décadas do século XX, uma série de ensaios enfatizando o tema da experiência. Entre os quais se destacam, sobretudo para os objetivos do presente estudo, *Experiência e Pobreza* (1933); *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov* (1936) e *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1940). No entanto, outros textos da juventude do pensador berlinense já traziam a discussão em torno da experiência, é o caso de *Experiência* (1913) e *Sobre o programa da filosofia do porvir* (1917/1918). Isso demonstra o quanto esta temática se mostra marcante em sua proposta filosófica.

Nesse sentido, ao adotar a categoria da experiência, o autor alemão pretende examinar de que forma as mudanças acontecidas no interior da sociedade a partir do século XIX, principalmente, foram extremas ao ponto de provocar uma transformação considerável na maneira como era compreendida a experiência humana em seu sentido tradicional. Quer dizer, como as alterações na forma de sociabilidade do ser humano provenientes do novo comportamento urbano, atreladas ao processo de modernização social e industrialização, puderam provocar uma notável transformação na maneira como a realidade era apreendida e vivenciada.

A crítica social que emerge ao refletir a condição da experiência inserida em uma conjuntura que pouco lhe favoreceu, no tocante à sua reprodutibilidade em sentido pleno, conforme visto no capítulo anterior deste estudo, traz consigo uma proposta ambiciosa cujo objetivo é efetuar uma leitura dialética deste panorama. Isso equivale dizer que em Benjamin é possível visualizar a construção de uma sofisticada teoria da experiência que possui como finalidade pensar os rumos de uma sociedade envolvida em acontecimentos que marcaram profundamente o jeito de intercambiar relações, seja com o mundo ou com outras pessoas, e que desses impasses e contradições, gerou cenários que evidenciou uma crise humana alarmante e um cenário de catástrofes e guerras, conforme Benjamin (2012).

Sociedade e sujeito, tradição e ruptura, ideologia técnica capitalista e luta de classes etc., representam temas que constituem o programa traçado pelo filósofo alemão interessado em buscar descobrir quais outras possibilidades para a restituição da experiência. Que para o autor está em declínio.

Importante frisar que, em meio a este itinerário, as noções estabelecidas por Benjamin que buscam definir o conceito e o diagnóstico propriamente da experiência desde a modernidade até a contemporaneidade, exprimem especificamente um conjunto de ideias capazes de possibilitar o quão complexa representa esta categoria. Quer dizer, não é possível encontrar de maneira clara e evidente o significado para a palavra experiência, apenas uma constelação de sentidos suscetíveis de encaminhar à sua compreensão na qualidade de limiar, conforme João Barrento (2013).

E esse limiar, enquanto categoria cara ao pensador berlinense no tocante à compreensão da transitoriedade do entendimento da realidade, encaminha à compreensão da experiência situada historicamente, conforme é possível visualizar nas teses *Sobre o conceito de História* (2019). De modo que a experiência do passado pode viabilizar uma renovada experiência no presente enquanto possibilidade redentora. Assim, o limiar pensado por Benjamin enquanto categoria basilar da experiência aparece enquanto um espaço de potencialidade, pois “[...] o limiar é, de maneira significativa, o que vacila entre o desaparecimento de algo e a sobrevida como vestígio [...] porque o limiar conecta diversas modalidades de tempo [...]” (Matos, 2015, p. 111).

Contudo, antes de desenvolver sua reflexão em torno da experiência nas formas das expressões alemãs *Erfahrung* e *Erlebnis*, conforme veremos na próxima seção deste estudo, Benjamin (2009) no texto de juventude intitulado simplesmente *Experiência* de 1913, teceu considerações bem distantes daquelas que ficaram marcadas em sua filosofia. Ou, conforme Helano Ribeiro (2019, p. 66 – grifo próprio), segundo o qual a noção de experiência que foi retratada pelo autor neste ensaio se coloca “[...] como uma forma de mobilização para a ação das forças rebeldes de juventude contra uma suposta “experiência inerte” e pouco revolucionária da maturidade adulta”¹⁷.

Mesmo assim, já demonstrava na época o quão necessária se mostrava tal empreitada para compreensão da cultura contemporânea. De modo que a categoria emerge fruto de uma disputa dialética entre aquilo que o filósofo colocou como a “máscara do adulto” e os “sonhos da juventude” (Benjamin, 2009).

¹⁷ Cf. Posfácio intitulado: “Walter Benjamin: a filosofia por vir nos braços do Messias” *In*. Benjamin, Walter, 1892-1940. **Sobre o programa da filosofia por vir** / Walter Benjamin ; tradução Helano Ribeiro. -1. ed. - Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019. p. 59-70.

A “máscara do adulto” enquanto representação da experiência que possui o significado na sujeição e conformismo deste diante da vida, dos acontecimentos já vividos, das formas opressivas que constrangeram o indivíduo a aceitar sua realidade. Tendo, nela - “máscara do adulto” -, conforme as palavras de Benjamin (2009, p. 23), a ocasião em que “[...] a experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito”.

Representa também o ímpeto em frear a criatividade e a vontade rebelde da juventude em querer transformar o mundo e lutar contra o autoritarismo e o despotismo. Em outras palavras, a “máscara do adulto” seria a representação do sujeito desiludido com o mundo por já ter vivido determinados eventos e estímulos e, por isso, possuiria a autoridade de frear o anseio juvenil em buscar determinadas experiências. Uma vez que pelo olhar do adulto, o jovem seria inexperiente.

Contrariamente a esta visão, o “sonho da juventude” não assume uma postura conformista e autoritária, mas busca dentro de suas próprias determinações encontrar caminhos para a experiência. Nesse sentido, Benjamin provoca:

Nenhuma experiência pode nos privar dessa vontade. Mas, será que em um ponto os pais teriam razão com os seus gestos cansados e sua desesperança arrogante? Será necessário que o objetivo de *nossa experiência* seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado? (ibid., grifo próprio).

Assim, o ensaio de 1913 insere o conceito de experiência dentro do contexto do qual fazia parte o Benjamin da juventude. Em outras palavras, “[...] a fase de Benjamin que retratava esse momento da juventude revolucionária contra a estagnada “experiência” burguesa” (Ribeiro, 2019, p. 67, grifo próprio). Uma vez que o autor participou ativamente do movimento estudantil alemão, reivindicando uma renovação nas estruturas que compõe a sociedade e a formação como um todo, criticando, sobretudo, a experiência reacionária do adulto.

Outro ensaio de destaque que compõe textos de sua juventude e que aborda o tema da experiência é *Sobre o programa da filosofia do porvir* (1917/1918). Neste ensaio, o filósofo alemão não está mais lidando com a experiência enquanto opositora da juventude revolucionária, mas enquanto uma reflexão em torno da filosofia de Immanuel Kant (1724-1804). Assim, Benjamin compromete-se a refletir a categoria de experiência não reduzida apenas à relação sujeito-objeto. Mas a partir da adoção do

médium linguístico como nova possibilidade de experiência que exceda o elo matemático-físico das formas aprioristas e *aposteriori* de Kant com relação ao sujeito-objeto.

Benjamin demonstra que Kant desconhece que o conhecimento filosófico passa, antes da mecanicidade matemática, pela linguagem e pela experiência religiosa e estas, apenas estas, podem atingir o nível mais superior da filosofia por vir. Sua amplitude nos viabiliza outra experiência: a da história (Ribeiro, 2019, p. 68).

A filosofia do por vir abriria caminho, portanto, para a experiência agora inserida no contexto da história. Não mais reduzida ao comportamento mecanizado da relação sujeito-objeto, tão adotada na ciência moderna. Com o *médium* linguístico, a história emergiria como categoria fundante de novas experiências cujo o intuito não é reproduzir a história dos vencedores. É provocar a transformação da realidade, inacabada e à espera de redenção. O por vir representaria esse elo com a religião, tal qual a ideia do Messias que está sempre por vir, conforme Ribeiro (2019).

Essas duas primeiras investidas do pensamento benjaminiano em torno do conceito de experiência sofrem mudanças notáveis de perspectiva nos escritos da década de 1930. Sendo assim, o capítulo que se segue procurará refletir como se deu o desenvolvimento teórico de Walter Benjamin no tocante à categoria de experiência, sobretudo a partir dos seus principais textos da maturidade, considerando que, a partir desta compreensão, poderemos evidenciar a razão pela qual o autor berlinense ficou conhecido como o filósofo da experiência.

3.1 A experiência em Walter Benjamin: *Erfahrung e Erlebnis*

No decorrer de sua produção intelectual, Walter Benjamin desenvolveu uma requintada teoria da experiência, propondo um diálogo tanto no âmbito do conhecimento quanto com os temas envolvendo a ética e a verdade. Primeiramente, ponderou a experiência enquanto saber dissimulado e opressor. Mais tarde, derivado de seus estudos kantianos, compreendeu que este conceito de experiência não era suficiente para amparar as variadas manifestações dela. Ambas as perspectivas apontadas na introdução deste capítulo.

A partir da década de 1930, o filósofo alemão admitiu a experiência como um conhecimento tradicionalmente passado entre gerações, situado historicamente, e

que vinha debilitando-se a partir modernidade. Finalmente, após 1940 em uma obra publicada postumamente¹⁸, Benjamin trouxe a experiência atrelada ao âmbito da sensibilidade, denominando-a não mais como “experiência” (*Erfahrung*) simplesmente, mas também como “vivência” (*Erlebnis*).

Em “Sobre alguns temas sobre Baudelaire”, Benjamin (1975) absorve a tese freudiana¹⁹ amparada na dicotomia memória/consciência e oferece uma reflexão em torno da oposição que marca a *Erfahrung* e *Erlebnis*. Para o autor berlinense, de acordo com sua compreensão da obra de Freud, a memória seria responsável por armazenar as marcas e percepções do mundo e estaria associada à experiência; em contrapartida, a vivência vincula-se à consciência, encarregada de processar os impulsos da vida moderna.

Em vista disso, temos que:

Pertencem à esfera da experiência as impressões que o psiquismo acumula na memória, isto é, as excitações que jamais se tornaram conscientes, e que transmitidas ao inconsciente deixam nele traços mnemônicos duráveis. Pertencem à esfera da vivência aquelas impressões cujo efeito de choque é interceptado pelo sistema percepção-consciência, que se tornam conscientes, e que por isso mesmo desaparecem de forma instantânea, sem se incorporarem à memória (Rouanet, 1990, p. 48).

Sendo assim, a principal função da consciência seria anular estímulos que pudessem se consolidar na forma de memória. Sua atribuição em especial seria a de receber os estímulos preparando o indivíduo a agir no mundo suavizando os conflitos nele existentes. Enquanto à memória ficaria responsável pelo armazenamento de experiências.

Em síntese, mediante essa relação antinômica envolvendo memória e consciência, Benjamin torna explícito que onde atua a consciência, não há memória, de modo que “[...] a consciência não acolheria traços mnemônicos” (Benjamin, 1975, p. 38). E onde encontram-se resquícios mnemônicos é porque a consciência não atuou. Em outras palavras, “[...] resíduos mnemônicos apresentam-se ‘frequentemente com maior força e tenacidade, enquanto o processo que os deixou jamais chegou a ser consciente’” (Ibid., grifo próprio).

¹⁸ Trata-se de *Sobre alguns temas em Baudelaire*.

¹⁹ Apresentada na obra *Além do Princípio do Prazer* de 1921 de Freud. Sigmund Freud (1856-1939) foi um médico e psiquiatra austríaco precursor da Psicanálise. Teoria psicológica que tem seu principal fundamento o estudo do inconsciente humano.

Desta forma, o momento em que a percepção-consciência provoca a decadência da memória, coincide aí com o tempo das grandes transformações nas sociedades capitalistas. É neste mesmo período que o mundo passa a conviver com o esvaziamento dos estímulos advindo da tradição e, com isso, a memória coletiva deixa de ser cultivada acarretando a ruína da experiência.

A modernidade se torna o palco, como vimos anteriormente, onde não há experiências (*Erfahrung*) capazes de serem transmitidas ou compartilhadas. Devido ao estado sempre consciente do sujeito, fruto de sua relação com os acontecimentos de choque (*Schockformiges*), a vivência (*Erlebnis*) assume o lugar de preponderância, conforme Benjamin (1975). Em outras palavras, na era moderna em uma disputa que a consciência logra vitória, os resquícios de memória enfraquecem mais e mais. Sendo assim, é possível observar a considerável mudança em relação às visões de mundo, uma vez que a civilização pré-moderna se baseava nos relatos da tradição fruto de sua memória coletiva, enquanto a sociedade moderna, subsidiada na lógica da técnica e da produtividade do capital, assume uma postura voltada à vivência mais imediata.

Assim, Benjamin (1975) determina a deterioração da experiência humana e denuncia o caráter banal da experiência em sua forma mais atual, a vivência. A experiência, anteriormente sinônimo de autoridade e sabedoria, desvalorizou-se. Quanto mais eficiente o desenvolvimento tecnológico e econômico, mais pobreza em experiência, menos ações com sentido e significado (Cabot, 2008).

Esse recorte traz marcas muito salutares à proposta de trabalho aqui posta. E, nesse sentido, se faz necessário aprofundar um pouco mais a compreensão em torno do conceito de experiência e de vivência discutidas pelo pensador alemão.

De forma que o conceito de experiência, assim encarada através da expressão *Erfahrung* aparece, na teoria benjaminiana, atrelada à ideia de recriação, reinvenção coletiva e pessoal e, com isso, se mostra alinhada à concepção de história, uma vez que compreendidas juntas perfazem um itinerário de dimensão formativa e transformadora. Isso equivale a dizer que a experiência, enquanto *Erfahrung*, tem a ver com “[...] um fato da tradição, tanto na vida coletiva como na particular. Consiste não tanto em acontecimentos isolados fixados exatamente na lembrança, quanto em dados acumulados [...] que confluem na memória” (Benjamin, 1975, p. 36).

A esse respeito, Matos acrescenta:

[...] a experiência [*Erfahrung*] é uma modalidade de conhecimento que diz respeito à vida prática, é uma sabedoria da experiência, é *práxis* na qual se adquire um conhecimento que vai além da própria *práxis*, da própria produção e de seus eventuais resultados. [...] a *práxis* é um saber da experiência que não separa a priori quem detém o conhecimento da vida em comum e quem dele está excluído por algum déficit na faculdade de julgar (Matos, 2010, p. 69, grifo nosso).

A *Erfahrung* representa, portanto, essa potencialidade inesgotável de experiência para o ser humano. Ou seja, ela é encarada como possibilidade de saber da tradição influenciando, a partir disso, uma retomada dos vestígios históricos que lograram êxito na memória; ao mesmo tempo como *práxis* humana capaz de capturar a realidade de maneira emancipada.

Justamente contrária é a noção de experiência enquanto vivência, *Erlebnis*, mais associada a momentaneidade degradada, rotinizada, particular e privada, típica da dinâmica da sociedade capitalista moderna e contemporânea. Com isso, a vivência representa, para o pensador berlinense, a experiência pobre de significado, vazia de sentido e totalmente desconexa da realidade. Não obstante, “a dissolução da experiência na vivência para Benjamin marca a modernidade como instante de desorientação do sujeito. [...] Desse modo, a vivência é a experiência de um evento assistido pela consciência individual [...] e traz consigo a irracionalidade” (Silva; Carmo Júnior, Olanda, 2023, p. 37).

Em outras palavras, enquanto a experiência (*Erfahrung*) surge na qualidade de acontecimento decisivo que encaminhe a uma *práxis* redentora e revolucionária, por estabelecer um devido revisitar do passado histórico com vias à transformação do presente, sobretudo no tocante aos ‘vencidos’ e oprimidos pela historiografia oficial (Benjamin, 2019); a vivência (*Erlebnis*) se apresenta tão somente subordinada à dinâmica veloz da vida fragmentada e da organização do trabalho produtivo sem que em sua estrutura mais fundamental abra espaço para a memorização, mas apenas para a automação que o fluxo incessante da indústria necessita.

Neste ponto, vemos mais enfaticamente que o revés sofrido pela experiência (*Erfahrung*) reside justamente na incapacidade de reação que poderia servir de reconstrução para garantir uma memória histórica, e esta possibilitar meios alternativos para superar esse cenário opressor, sobretudo porque ela foi aprisionada pelo imediatismo que a vivência (*Erlebnis*) lhe impôs. Assim, o abatimento sofrido pela *Erfahrung* encontra seu ponto efusivo no exato momento em que forças sintéticas

advindas da sociedade capitalista moderna lhe priva de manter sua reprodutibilidade, conforme Benjamin discute em *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1975).

Essa crise instalada envolvendo a perda da capacidade de transmissão da experiência encontra no revisite da história um momento crucial para sua restituição, de acordo Benjamin na tese XVI de Sobre o conceito da História. Em suas palavras, “[...] o historicismo propõe a imagem ‘eterna’ do passado; o materialista histórico faz desse passado uma experiência única [...] Ele permanece senhor de suas forças, suficientemente forte para destruir o contínuo da história” (Benjamin, 2019, p. 19).

Dito de outro modo, a este agente da história cabe estabelecer uma experiência enquanto *Erfahrung* com o passado e, com isso, romper com a ordem preestabelecida e situá-la dentro de um plano amplo que possibilite a transformação da realidade nos mais diversos âmbitos, ou seja, no político, no social, no formativo, no cultural, no estético, entre outros. Uma vez que, nas palavras de Benjamin (1975, p. 52), “[...] aquilo que reporta o tempo passado é a experiência [...]”.

Notemos que a proposta benjaminiana de visitar o passado histórico enquanto experiência (*Erfahrung*) transformadora traz consigo a possibilidade de reinserir o potencial narrativo perdido com o avanço técnico que a ideologia capitalista implantou, bem como impor uma mudança significativa na maneira como a história é reproduzida. Este ponto fica mais claro nas palavras de Gagnebin quando a autora defende que a

reconstrução da *Erfahrung* deveria ser acompanhada de uma nova forma de narratividade. A uma experiência e uma narratividade espontâneas, oriundas de uma organização social centrada no artesanato, opor-se-iam, assim, formas “sintéticas” de experiência e narratividade [...] frutos de um trabalho de construção empreendido justamente por aqueles que reconheceram a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna e que se recusam a se contentar com a privacidade da experiência vivida individual (*Erlebnis*) (Gagnebin, 2012, p. 9-10, grifo próprio).

A reconstrução da *Erfahrung* equivaleria o momento crucial de retomada da experiência em seu sentido legítimo, conforme trecho acima. Não obstante, equivaleria, também, o momento de superação da vivência (*Erlebnis*) mediante a reintegração da narração em meio às relações humanas. Em síntese, “para Benjamin, narrar implica transformar a vivência em experiência” (Silva; Carmo Júnior; Olanda, 2023, p. 35).

Trazendo para a problemática que cerca os processos formativos isso equivaleria dizer que, enquanto a educação no capitalismo, por meio de suas mais diversas formas disciplinares, treina o indivíduo e não o educa (Ballester; Colom, 2015), mediante a retomada da experiência com o passado histórico e construção de uma nova narrativa poderão se erguer formas atualizadas de transmissão de saberes que possibilite um presente mais ajustado às diferentes expressões culturais existentes e consiga dar voz aos vencidos e oprimidos pelo tempo, mesmo que essas vozes pareçam estar sufocadas e inaudíveis (Gagnebin, 2009).

Essa proposta revolucionária e até mesmo redentora que Benjamin (2019) propõe ao enxergar na História a dimensão de experiência (*Erfahrung*) e esta enquanto uma possibilidade de inverter o fluxo histórico tradicional, inserindo os que perderam suas vozes devido o avanço feroz do programa capitalista, evidencia a preocupação do autor em buscar argumentos sólidos para mostrar a face mais cruel que cerca o projeto do capital. Ou seja, na mesma medida que o capitalismo impõe um empreendimento cujo o ideal de riqueza, modernização da sociedade e de desenvolvimento dos meios produtivos se tornam claros, obscurecem comportamentos que lidam em reduzir a capacidade reflexiva e crítica dos sujeitos, voltando-os sempre para o futuro e tornando-os pobres de experiências na forma de memória coletiva, além de impor-lhes uma atitude fascista que cerceia sua liberdade na forma de uma nova barbárie. Barbárie, que encontra na técnica seu veículo facilitador e capaz de evidenciar a pobreza de experiência que tomou a sociedade. Neste aspecto, Benjamin é contundente ao afirmar que,

[...] nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e visões de mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sornateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, confessemos: essa pobreza não é apenas pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral. Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim, de fato. Dizemo-lo para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar para a direita nem para a esquerda [...] (2012, p. 124-125).

Esse diagnóstico lançado por Benjamin, na passagem acima, retirado de um dos seus mais célebres escritos, a saber: *Experiência e Pobreza*, insere de uma vez por todas a preocupação que o autor carregava no tocante à repercussão devastadora para a humanidade que é a evidenciação da perda da capacidade de experiência. E, sob a máscara de um progresso se ver elevar-se formas unidimensionais de reprodutibilidade social. Nisso, influenciando diretamente na própria reprodução histórica e nas narrativas que sustentam tais discursos.

O aparecimento da técnica substitui as relações intersubjetivas pela relação entre as pessoas e o novo ambiente, este se colocando, portanto, como o decisivo entrave na *Erfahrung* (experiência autêntica). Além disso, apresentando-se abalado e alterado pela técnica, de modo que sua percepção e leitura de mundo não são mais capazes de apreender e processar tais modificações, os indivíduos são levados a um estado de mudez contundente, servindo apenas para a reprodução de formas de vivências (Benjamin, 1975). Com isso, o pensador alemão reafirma o diagnóstico de nossa época moderna, isto é, que as obras de experiência estão cada vez mais em baixa (Benjamin, 2012).

E devido ao fato de as experiências estarem cada vez mais em baixa, isso equivale dizer que a humanidade está convivendo em um estado de pobreza de experiência aguda na forma de uma crise que representa a grande marca dos tempos modernos. Assim, a próxima seção terá por objetivo compreender a relação desta crise da experiência com o que o filósofo berlinense nomeou de tempo de agora (*Jetztzeit*), e esta última com sua devida conexão com a história.

3.2 A crise da experiência e a relação com o Tempo-de-agora (*Jetztzeit*): a história a contrapelo

Se a crise da experiência se relaciona ao mesmo tempo com a quebra dos estímulos advindos da tradição e também com o avanço brutal da técnica e da vida fragmentada na metrópole, é possível considerar que deste cenário ganha espaço uma compreensão da história que corresponde a uma visão homogênea e vazia (Benjamin, 2019). Em outras palavras, as marcas históricas transmitidas à civilização compreendem, portanto, as narrativas dos vencedores, isto é, daqueles que conseguiram impor formas de sociabilidade que não correspondem propriamente as imagens de mundo experienciadas pelas pessoas de modo autêntico.

Isto posto, se mostra necessário aproximar as categorias de experiência e história para que possamos compreender como o projeto de escovar a história a contrapelo, proposto por Benjamin (2019), é capaz de provocar a redenção da *Erfahrung* e da própria história da humanidade. Sobretudo a partir do entendimento que tal processo seja responsável por encontrar na história oficial não apenas os relatos dos vencedores, mas a dos oprimidos também. De modo que, “escovar a história a contrapelo [...] significa, então, [...] a recusa em se juntar, de uma maneira ou de outra, ao cortejo triunfal que continua, ainda hoje, a marchar sobre aqueles que jazem por terra (Löwy, 2005, p. 73).

Em torno disso, é possível considerar que a premissa histórico temporal benjaminiana se coloca como ‘presença’. Não como um dado tempo delimitado especificamente ou algum tipo de movimento que seja capaz de caracterizar o presente. A ideia de presença surge enquanto uma ‘imagem’ que expõe um acontecimento que por alguma razão foi interrompido, mas que possui em si a possibilidade de redenção (Santos Neto, 2007). Ademais, as consequências dessa conjuntura exprimem uma preocupação de Benjamin em torno da história, certo de que “[...] como crítico da ideia de progresso social, o filósofo entende que o passado é feito de instantes intemporais que dirigem ao futuro os apelos de tudo aquilo que não foi possível cumprir em seu próprio tempo” (Rodrigues, 2021, p. 25).

‘Escovar a história a contrapelo’ se coloca, portanto, enquanto imperativo de suma importância para a concepção de crítica a linearidade da história oficial para Benjamin (2019). Nesse sentido, Löwy aponta um duplo significado para esta categoria:

a) histórico: trata-se de ir contra a corrente da versão oficial da história, opondo-lhe a tradição dos oprimidos; b) político (atual): a redenção/revolução não acontecerá graças ao curso natural das coisas, o “sentido da história”, o progresso inevitável. Será necessário lutar contra a corrente. Deixada à própria sorte, ou acariciada no sentido pleno, a história somente produzirá novas guerras, novas catástrofes, novas formas de barbárie e de opressão (Löwy, 2005, p. 74, grifo próprio).

Assim, para que este itinerário seja plausível, o pensador berlinense admite o conceito de tempo-de-agora impresso por meio da expressão alemã *Jetztzeit*. Uma vez que juntamente com a categoria da imagem dialética²⁰, o *Jetztzeit* corresponde

²⁰ Discutida na seção 2.3 deste estudo.

ao ímpeto que dará sustentação ao projeto de construção de uma história humana sobre novas bases, proposta nas teses “Sobre o conceito de História”, publicada em 1940.

Nesta obra o *Jetztzeit* é associado ao termo grego *kairós*, tempo histórico “pleno”, conforme afirma Adorno em uma carta enviada a Horkheimer após ter recebido um exemplar da obra em 1941 (Löwy, 2005; Agostini, 2019). Essa expressão foi inicialmente utilizada por Paul Tillich (1886-1965), antigo colaborador do Instituto para a Pesquisa Social de Frankfurt entre os anos de 1920 e 1930, e servia como oposição ao conceito de *chronos*, tempo formal. Assim, enquanto na expressão do *kairós* o tempo seria aquela constelação capaz de se realizar de maneira única em cada instante, ou seja, possuindo a capacidade de transformar cada acontecimento em algo especial, memorável em seu significado em si. Por outro lado, o *Chronos* representaria a encarnação do tempo quantitativo, submetido à lógica dos números, do cálculo do relógio, o qual é improvável escapar.

Desse modo, o *Jetztzeit* enquanto *kairós* comportaria essa noção de temporalidade enquanto uma potencialidade de realização e transformação plena. Para isso, se faz necessário capturar as imagens estilhaçadas do passado recuperando-as e as pondo em harmonia com relação ao presente e ao passado, cujo o intuito maior é a transformação do presente. Em outras palavras, no *Jetztzeit* “a história que se lembra do passado é sempre escrita no presente e para o presente” (Santos Neto, 2007, p. 82).

Não obstante, no estudo benjaminiano sobre a história, o *Jetztzeit* aparece pela primeira vez na tese XIV. Após isso, outras duas vezes explicitamente, na tese XVIII e no Apêndice A. A ideia inicial, Tese XIV, é que o tempo-de-agora representaria uma temporalidade não homogênea e vazia, típica do historicismo oficial, mas uma potencialidade revolucionária. Assim, esta temporalidade histórica encarada como *Jetztzeit* representa “[...] o salto de tigre para o passado. [...] O mesmo salto, mas sob o céu livre da história, é o salto dialético com que Marx definiu revolução” (Benjamin, 2019, p. 18).

A postura revolucionária encarada como o “salto do tigre para o passado” corresponde a suspensão do futuro encarado como o eterno retorno histórico disposto nas mãos da classe dominante. Simplificando, “este ‘salto de tigre’ não se dirige ao futuro, mas ao passado, numa ruptura redentora com as formas de exploração até então realizadas sobre a natureza e sobre os seres humanos” (Pisani, 2015, p. 156,

grifo próprio), de tal modo é possível vislumbrar a manifestação de mudanças profundas. É o salto dialético que, distante do contínuo da história, provoca o diálogo passado/futuro cujo intento maior reside em interromper o presente catastrófico e preservar a herança dos oprimidos (Löwy, 2005).

Na tese XVIII, o *Jetztzeit* aparece como representação do tempo messiânico, da verdadeira história universal. Logo, é nele que “[...] o tempo-de-Agora, que, como modelo do tempo messiânico, concentra em si, numa abreviatura extrema, a história de toda a humanidade, corresponde milimetricamente àquela figura da história da humanidade no contexto do universo” (Benjamin, 2019, p. 20). Essa universalidade histórica representada pelo *Jetztzeit* comportaria a síntese de todos os tempos messiânicos do passado, em que o historiador estaria encarregado de redimir, por meio do ato revolucionário, o presente da tradição dos oprimidos.

Já no Apêndice A, a tese trata de reafirmar as premissas das teses XIV e XVIII, elucidando o *Jetztzeit* enquanto fato histórico sendo fruto da relação entre épocas que relacionam presente, passado e futuro. Não no sentido causal, mas de instantes de revoltas, “estilhaços do messiânico” (Ibid.) capazes de redimir o passado e, com isso, provocar uma descontinuidade histórica, uma modificação no presente, viabilizando a salvação.

Em síntese, o conceito de *Jetztzeit* aparece na filosofia benjaminiana atrelada à ideia de interrupção ou ruptura do tempo linear da historiografia oficial, tida pelo autor berlinense como vazia e homogênea. Representa, de outro modo, um tempo “carregado” / “pleno” capaz de superar as visões historicistas fundadas por meio da causalidade de seus acontecimentos, substituindo-a por uma perspectiva dialética e revolucionária.

Assim, o *Jetztzeit* é essa constelação capaz de, no presente, reviver o passado para além do seu tempo, revolucionando-o. Em outras palavras, “[...] é precisamente quando o passado e o futuro se encontram que a centelha da *Jetztzeit* golpeia e que se pode revolucionar o presente e redimir o passado de opressão” (Spiga, 2021, p. 60).

O *Jetztzeit* se apresenta então como um momento explosivo, no qual a clara não ser possível que a totalidade do passado se mostre no presente enquanto linearidade histórica. E uma vez o passado tomado pelo explosivo do tempo-de-agora, o estopim nas mãos do historiador materialista poderá provocar a explosão dessa linearidade. De outro modo, o tempo-de-agora possui a qualidade de ser o agente

detonador cujo intento maior é “[...] fazer explodir o contínuo da história [...] com a ajuda de uma concepção do tempo histórico que o percebe como “pleno”, carregado de momentos “atuais”, explosivos e subversivos” (Löwy, 2005, p. 120, grifo próprio). Assim, o contínuo da história seria apresentado como uma narrativa dissimulada, composta, na verdade, de visões de mundo heterogêneas, mas que foram emudecidas.

Essa dualidade homogêneo/heterogêneo, vazio/pleno, expõe definitivamente a trama dialética que deve comportar o historicismo. Isto é, o passado deve ser apresentado pelo historiador materialista como cenário em que estão em disputas antinomias e estas deverão corresponder a momentos decisivos da humanidade em busca de redenção histórica.

O papel do historiador materialista é fundamental para esse fim, pois cabe a ele despertar a humanidade do “narcótico” do historicismo, do fracasso do positivismo e prospectar um novo paradigma de leitura da historicidade. Sua tarefa é “escovar a história contrapelo” destruindo o objeto histórico, mostrando como a história é pontuada por cesuras, interrupções e cortes que bloqueiam seu fluxo aparente. Este processo deve ser acelerado e não esperado passivamente. O passado só pode ser conhecido se for “atualizado” e isso sempre acontece em um “momento de perigo” (Spiga, 2021, p. 64, grifo próprio).

Este “momento de perigo” para a historiográfica oficial correspondente àquele ‘Agora’ sempre em potencial de explosão que o *Jetztzeit* comporta e que, para Benjamin (2019), o revolucionário deverá estar sempre atento. Explicitando, com isso, que a ação revolucionária deverá permanecer sempre preparada para intervir na realidade presente. De modo que cada instante é uma oportunidade para que seja possível reconhecer que qualquer ação revolucionária carrega consigo um sentido único e incapaz de se repetir.

O *Jetztzeit* consiste, por conseguinte, neste momento de desequilíbrio capaz de balançar a ordem histórica preestabelecida, trazendo consigo a devida ruptura com o passado permeado de acontecimentos que jamais se concretizaram. O ato revolucionário é, assim, a expressão de uma *práxis* humana política que, de fato, representa a necessidade do momento transformador como tempo-de-agora. Pois, “com o conceito de tempo-agora, Benjamin [...] dirige-se contra o conceito antiquário da história, que rebaixa os conteúdos históricos a bens culturais e os mantém distantes do presente” (Zimmer, 2015, p. 125).

A implantação do *Jetztzeit* confunde-se, portanto, com a superação da continuidade histórica sustentada na narrativa do progresso. Isto é, refere-se àquele grande momento de cisão entre a história oficial e as demandas suprimidas daqueles que clamam que alguém seja capaz de redimir e tornar tais demandas viáveis de realização. Pois, “todo presente possui a oportunidade única de liberar uma visão nova e única do passado [...]” (Zimmer, 2015, p. 126). Quer dizer, o tempo-de-agora simboliza a convergência de instantes plenos capazes de realização e que se atualizam a cada novo momento, mas que não foram possíveis de se cumprir e aguardam a possibilidade para a sua concretização. Isso pode acontecer em algum momento da história, década, século etc., mas deve ser capaz de ocorrer. De modo que, como momento de perigo, como dito acima, o *Jetztzeit* é o retrato do tempo suspenso, retido, que para o curso do progresso e corrige o passado invadindo a imagem deste passado em meio ao presente.

Assim, o tempo-de-agora não se coloca como a simples representação do presente, muito menos determinado pelas demandas do presente. Ou, ainda, como uma temporalidade voltada a atender os propósitos da atualidade em torno de suas exigências ideologicamente voltadas ao tempo presente. Caracteriza, outrossim, a confluência entre passado e presente de modo a expressar a atualização destes através de uma imagem dialética, capaz de, por meio de uma relação de contradição, encontrar possibilidades de superação aos momentos de crise ou irrealização.

Nesse sentido, retomemos nosso ponto de partida, qual seja, relacionar a crise da experiência e a história. Isto é, para nosso autor tanto um quanto outro são fruto de um processo de triunfos, seja da técnica, seja dos vencedores (Benjamin, 2012; 2019). Na realidade, ambos pertencem a mesma estirpe e impuseram um cenário opressivo à experiência e à história. Assim, ao buscarmos refletir sobre a história enquanto *continuum* e esta enquanto ocasião incapaz de viabilizar os verdadeiros relatos de experiências que se perderam ou foram emudecidos, encontramos, a partir da categoria do tempo-de-agora (*Jetztzeit*), um meio provável de vislumbrar a sua devida ruptura e, conseqüente, redenção.

A esse respeito cabe as palavras de Agostini:

O “tempo de agora” é o tempo da redenção, tempo pleno, que contém uma abreviação da totalidade, não como um interlúdio entre um momento oco e outro igual, portanto, em oposição ao historicismo e sua visão de progresso; este tempo de agora é, antes de tudo, qual

mônada, aquele que contém em si ligações com toda a história da humanidade, em que “o presente é tanto o momento quanto o local da realidade do passado” [...]. Não é conformismo a uma cronologia da história linear dos vencedores; antes, um arrebatamento do passado, num vínculo com o presente, que o salva das garras do conformismo que o quer dominar. Estamos diante de uma filosofia da história que, numa visão constelar, abrange a totalidade de **experiência**, mergulhando na história onde se realiza a redenção (2019, p. 96-97, grifo próprio).

A essa redenção possível por meio do tempo-de-agora, faz emergir o método da historiografia benjaminiana, isto é, escovar a história a contrapelo. Nela, vemos vislumbrar o itinerário previsto pelo autor alemão em salvar não apenas a historiografia, mas também a experiência em seu sentido pleno (*Erfahrung*). Contudo, tal programa comporta outro elemento fundamental para a filosofia da experiência de Benjamin, isto é, a memória.

Assim, na próxima seção procuraremos analisar esta categoria.

3.3 A Memória: recordar, esquecer ou (re)elaborar o passado?

No itinerário benjaminiano o qual comporta sua análise filosófica e crítica em torno da cultura moderna/contemporânea, a memória é colocada sempre atrelada as suas outras principais categorias, isto é, a experiência autêntica (*Erfahrung*), a narração e a história. Nesse sentido, cabe enfatizar que a memória e experiência se sustentam mutuamente e, ao mesmo tempo, é fruto da crise histórica que marca o homem moderno (Benjamin, 1975; 2019). Uma vez que este - afastado do mundo e da possibilidade de experienciar estímulos que representem seu contato legítimo com a realidade, consequências do avanço desmedido do estatuto da racionalidade técnica e instrumental capitalista - torna-se sujeito da crise instalada na experiência humana e que repercute, entre outros âmbitos, naquele responsável pelos traços mnemônicos, sejam eles individuais ou coletivos. Sendo assim, o tema da memória se mostra caro ao nosso autor pois, “[...] por meio da memória, Benjamin alcança a redenção do tempo, sua reversibilidade” (Matos, 2010, p. 29).

Nesse sentido e mais especificamente em torno da relação envolvendo memória, história e narração, Gagnebin considera que para Benjamin

a questão da memória é inseparável de uma reflexão sobre a narração, bem como de uma história ficcional da própria vida, da

História de uma época ou de um povo. E as formas de lembrar e de esquecer, como as de narrar, são os meios fundamentais da construção da identidade, pessoal, coletiva ou ficcional (Benjamin, 2014, p. 218).

Com base no trecho acima, é possível depreender o conceito de memória comporta potencialidade que vão para além do mero ato de retomada de uma dada experiência com o mundo. A construção daquilo que compreendemos como presença humana no mundo, em seus mais diversos aspectos constituem o tecido pelo qual a memória é construída, com todas as suas contradições inerentes.

Não obstante, por ser um tema caro a Benjamin, a reflexão sobre a memória está presente em vários ensaios do autor, tais como: *Diário de Moscou* (1926/1927), *Infância berlinense* (1934/1938), *A imagem de Proust* (1929), *O Narrador* [...] (1936), *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1939), nas teses *Sobre o conceito de História* (1940), etc. Em cada obra o conceito de memória relaciona um olhar crítico e reflexivo em torno desta categoria, uma vez que ora ela se relaciona a uma ideia que envolve a memória individual, ora coletiva; em outro momento enquanto memória involuntária, ou mesmo ao esquecimento; e mais ainda, à revolução e à redenção.

Nesse sentido, é possível compreender a amplitude e importância que a discussão sobre a memória assume ante à filosofia benjaminiana. Certo de que “o trabalho da memória é, portanto, um procedimento intelectual, autorreflexivo, e a emoção e o risco de escavar são a ‘matéria vertente²¹’” (Bolle, 2022, p. 371, grifo próprio).

Partindo desse pressuposto, ao intitular a presente seção ‘A memória: recordar, esquecer, ou (re)elaborar o passado?’ temos por objetivo pensar juntamente com Benjamin qual o lugar que a memória assume enquanto possibilidade de mudança ou transformação da realidade. Considerando que o ato de rememorar traz consigo não apenas a retomada do passado, mas a possibilidade de enxergar estes eventos sob um novo olhar e, com isso, constatar o que se concretizou, o que se perdeu e o que foi emudecido, seja pelo passar despercebido do tempo resultado da conjuntura societal da era moderna que asfixia os estímulos mnemônicos com sua lógica da consciência que alivia o homem dos choques (Benjamin, 1975), seja porque a

²¹ Willi Bolle explicita, em uma nota de rodapé da supracitada obra que referencia o trecho destacado, que por “matéria vertente” entende-se o que o personagem Riobaldo, protagonista da obra *Grande Sertão: veredas* de Guimarães Rosa, considera por ser o enigma que é o ser humano. Muito pertinente para pensar a memória em Walter Benjamin.

experiência enquanto *Erfahrung* encontra-se em declínio propriamente (Benjamin, 2012).

No tocante à memória individual e coletiva, temos como ponto de partida as experiências que resultam de acontecimentos sejam de ordem própria, isto é, que se passou com o sujeito de fato, ou de estímulos alheios e externos, aqueles acontecimentos que nos chegam por meio do processo comunicativo, entre os mais comuns, a narração, transmitida seja pela oralidade ou pela escrita. Correspondendo, portanto, um importante canal capaz de criar mecanismos de sociabilização em uma dada comunidade na forma de memória coletiva e esta, com a realidade humana propriamente. Uma vez que “a memória possibilita ao homem comunicar-se com o passado; prisioneiro do presente, carentes de nossa história, diminuimos em humanidade, estreitamos a própria identidade e perdemos a realidade” (Matos, 2010, p. 133).

A memória formada por lembranças, ausências e silêncios dispõe, em seus elementos constituintes, aquilo que se apresenta enquanto decorrente de experiências já passadas e que poderão ser acessadas na forma de reminiscências. E esta reminiscência simboliza um dos principais componentes que, através da narração, caracteriza o potencial de disseminação da memória. De modo que tais experiências poderão servir de vetor para as trocas de saberes e princípios que sejam capazes de subsidiar a constituição da memória coletiva. Cujas finalidades residam na competência em que a memória resulte no alcance da experiência do passado estabelecendo conexão com as do presente. Em outras palavras, “[...] o verdadeiro lembrar, a rememoração, salva o passado não somente porque o conserva, mas porque lhe assinala um lugar preciso na sepultura no chão do presente, possibilitando o luto e a continuação da vida” (Gagnebin, 2014, p. 248).

A esse respeito, Benjamin (2012) nos provoca a reflexão tomada pelo pressuposto da experiência como elemento coletivo na comunidade, de modo que as experiências já vividas contribuem para a concentração de referências que viabilizará a estruturação da memória na geração de identidades sociais e na maneira como será possível refletir acerca do passado e do presente. Isto sendo resultado de um processo dialético que terá por objetivo aclarar o mundo do qual fazemos parte e abrir espaço para um futuro capaz de atender aos anseios mais gerais.

Este é o processo pelo qual Benjamin se propõe a fazer em dois de seus principais ensaios sobre a temática da memória, a saber, *Infância berlinense*

(1934/1938) e *Diário de Moscou* (1926/1927). Em ambos os textos podemos encontrar relatos de memória propriamente. Compreendendo que, para o autor berlinense, a memória representa o fio condutor para a escrita. Também é por meio da memória que Benjamin é capaz de compartilhar suas experiências em duas metrópoles, cada uma lhe dando subsídios para refletir a realidade em cada tempo e espaço. Em outras palavras, ao abordar suas experiências na infância em Berlim, o pensador alemão expõe suas impressões acerca de todo um cenário que engloba a cultura e transformações que cercam a virada para o novo século; enquanto o relato de Moscou caminha em analisar sociologicamente um país envolto em uma proposta política proveniente do regime comunista.

Assim, temos perspectivas distintas para recorrer à apreciação memorialista. De um lado um Benjamin adulto valendo-se da memória infantil e, do outro lado, um Benjamin recorrendo à memória do viajante. De modo que cada uma dessas percepções representa duas formas de recordar o passado, a memória da infância enquanto expressão individual; e o relato do viajante trazendo marcas da memória coletiva capturada no período de permanência na capital russa.

No ensaio 'A imagem de Proust' de 1929, Benjamin enfatiza a inquietação envolvendo a conexão entre memória e esquecimento. De forma que a ideia de rememoração sob a perspectiva proustiana está muito mais associada ao esquecimento do que propriamente à condição voluntária da memória.

Sabemos que Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida rememorada por quem a viveu. Porém esse comentário ainda é difuso, e demasiadamente grosseiro. Pois o principal, para o autor que rememora não é absolutamente o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria talvez preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? Não se encontra a memória involuntária de Proust muito mais próxima do esquecimento do que daquilo que em geral chamamos de rememoração? E não seria esse trabalho de reminiscência espontânea, em que rememoração é a trama do esquecimento a urdidura, muito antes o oposto do trabalho de Penélope, ao invés de sua cópia? Pois aqui é o dia que desfaz o trabalho da noite. Em cada manhã, ao acordarmos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento teceu a nós. Mas cada dia, com suas ações intencionais e, mais ainda, com suas rememorações intencionais, desfaz os fios, os ordenamentos do olvido [...] (Benjamin, 2012, p. 38).

Em outras palavras, isso quer dizer que Benjamin vê no autor francês um ímpeto em suspender a atividade rememorativa, uma vez que ao investigar o tecido da memória à procura de experiências capazes de serem narradas, é provável que o próprio objeto a ser lembrado se perca. Daí emerge a espontaneidade capaz de viabilizar o despertar da memória involuntária. Pois, “[...] é a atividade da memória involuntária, comandada pelo acaso que, libertando-nos da ordem do tempo, proporciona uma fugaz sensação de eternidade” (D’Angelo, 2006, p. 41).

A memória involuntária manifesta-se, por conseguinte, como fenômeno que ao mesmo tempo comporta desventuras e esperanças ainda não exploradas. Sendo assim, essas esperanças correspondem a uma ideia de felicidade à espera de realizar-se. Como a esperança de felicidade de Penélope em reencontrar Ulisses, conforme Gagnebin (2014).

Nisso, Benjamin e Proust se aproximam no tocante à memória involuntária. Quando o primeiro em seu ímpeto em retomar a memória da infância em sua cidade natal e o autor francês em recordar a sua vida vivida, ambas com possibilidade de realização no presente, em que são capazes de visualizar a felicidade em fins de efetivação. Isto é “[...] Proust procura no passado uma promessa de felicidade no futuro, Benjamin, por outro lado, procura na infância uma promessa de felicidade para aquele passado que não foi” (Spiga, 2020, p. 174).

Em ‘Sobre alguns temas em Baudelaire’ (1939), Benjamin defende a tese que a memória é componente essencial para o arcabouço filosófico da experiência, pois “[...] onde há experiência, no sentido próprio do termo, determinados conteúdos do passado individual entram em conjunção, na memória, com os do passado coletivo” (Benjamin, 1975, p. 38). Além disso a associação entre memória e experiência produz condições de interação na rotina social de uma dada comunidade provocando uma possibilidade imensa de arranjos políticos e estes desdobrando-se em variadas formas de valores éticos e morais. Daí porque memória e consciência são fatores diretamente incompatíveis²².

Contudo, se faz necessário pôr em evidência que para refletir sobre o passado, que é justamente o material da memória, duas outras categorias emergem de modo indispensável para este fim, tratam-se, portanto, de redenção e rememoração. É da

²² Temática desenvolvida na seção 2.3 deste estudo, em que discutimos a decadência da experiência como resultado da inautenticidade na Modernidade e recorreremos a análise de Benjamin acerca da teoria da experiência do choque (*Chockerlebnis*).

rememoração que se abre a possibilidade para a redenção, conforme Benjamin nas *Teses Sobre o conceito da História* (2019). De modo que retomar o passado corresponde a se colocar ciente de imagens em momentos de perigo (Tese VI), e, mediante a isso, poder inverter o fluxo da história escrevendo-a a contrapelo (Tese VII). Certo de que “o passado é aquilo que não é mais, que foi extinto e não volta, [...] mas também é aquilo cuja passagem continua presente e marcante, cujo ser continua a existir de forma misteriosa no presente [...]” (Gagnebin, 2014, p. 27).

De modo que o ato de lembrar, ou simplesmente rememoração, encarada por meio da expressão *Eingedenken* assume uma postura diretamente equivalente à premissa defendida por Benjamin nas teses sobre o conceito de história, isto é, de atuar a contrapelo. Assim, a *Eingedenken* preconiza uma ideia de lembrança mais intensa e profunda que a mera memória ou recordação (*Erinerung*). Em outras palavras, a rememoração (*Eingedenken*) caracteriza-se enquanto uma contra memória capaz de visualizar no passado algo incompleto e inacabado, possível de atualização e, conseqüentemente, de transformação. Pois, “‘recordar’ significa aqui dar contas das perdas no progredir, introduzir o esquecido na história dentro do desenvolvimento atual” (Zimmer, 2015, p. 123, grifo próprio).

Além disso, o conceito de atualização se mostra muito importante dentro da perspectiva da filosofia da história benjaminiana. Pois relaciona, ao mesmo tempo, os conceitos de rememoração, progresso e *continuum* da história. Machado aprofunda essa discussão partilhando a seguinte reflexão:

[...] mas afinal o que significa o conceito de atualização em Benjamin senão o aniquilamento do progresso como contínuo da história? – A “atualização” não acontece senão aniquilando a continuidade da marcha do progresso como sendo a própria história da humanidade; interrompendo-a, e, na ruptura, dar vozes ao que foi emudecido, ao que se perdeu no progredir (Machado, 2015, p. 141, grifo próprio).

Partindo do pressuposto que o homem moderno é o indivíduo submetido ao *continuum* da história, no qual o discurso do progresso se coloca acima de quaisquer outras motivações de caráter político-social, romper com essa dinâmica subjaz o itinerário benjaminiano previsto nas ‘Teses’ e que traz consigo a possibilidade de redenção. Entretanto, a redenção apenas se torna realizável a partir de mudanças verdadeiramente revolucionárias, uma vez que ela representa uma ação transformadora da realidade. Isso fica claro nas palavras de Benjamin contidas na

tese XV, “a consciência de destruir o contínuo da história é própria das classes revolucionárias no momento de sua ação” (2019, p. 18).

Nesse sentido, os processos de rememoração (*Eingedenken*) devem estar relacionados com a ruptura do *continuum* da história. Esse rompimento representa o freio de emergência capaz de paralisar o curso do progresso. Além disso, tal qual o “salto de tigre” para fora do tempo cronológico oficial que carrega o intuito de promover a revolução (Benjamin, 2019), torna-se possível enxergar neste processo de rememoração a redenção em potência.

Tal potencialidade carrega o dever de reavivar um presente inconsciente do que ele é. Despertá-lo do historicismo oficial do qual se mantém refém à espera de salvação. Contudo, se faz necessário que o presente seja capaz de reconhecer que se encontra em meio a um vir a ser, isto é, em um processo que une a leitura do passado e as promessas do futuro.

Essa reflexão leva a que a imagem de felicidade a que aspiramos esteja totalmente repassada do tempo que nos coube para o decurso de nossa própria existência. [...] na ideia que fazemos da felicidade vibra também inevitavelmente a da redenção. [...] A ser assim, então existe um acordo secreto entre as gerações passadas e a nossa (Benjamin, 2019, p. 10).

Rememorar é trazer do passado os anseios e sonhos, o que se perdeu em um tempo rodeado de promessas não cumpridas. Ou ainda, conforme Mitrovitch (2011, p. 98) “[...] para Benjamin, o rememorar é o desejo de uma ausência, quer dizer, um espaço livre para a criação”.

Seu ideal consiste, por conseguinte, em resgatar o passado não apenas do jeito que ele poderia ter sido, mas as chances de um futuro nele previsto e que não se concretizou. Em outras palavras, a rememoração traria, para além da compreensão das injustiças sofridas, a oportunidade de redenção enquanto “[...] reparação – em hebraico *tikkun*²³ – do sofrimento, da desolação das gerações vencidas, e a realização dos objetivos pelos quais lutaram e não conseguiram alcançar” (Löwy, 2005, p. 51, grifo próprio).

²³ Termo presente na mística cabalística judia que significa “reparação da falta”, conforme Cantinho (2022). Esta expressão fora inicialmente trabalhada por Gershom Scholem (1897-1982), amigo próximo de Benjamin, em um artigo intitulado “Kabbala” publicado na *Encyclopaedia Judaica* em 1932. De acordo com Scholem, o *tikkun* refere-se, na linguagem cabalística, a reparação ou restituição do ordenamento cósmico renunciado pela ordem divina através da redenção messiânica.

Para Benjamin não é possível esquecer o passado histórico da humanidade. Uma vez que as marcas que ali estão inscritas representam resquícios de opressão, ruínas e misérias humanas. O passado comporta, portanto, um aglomerado de acontecimentos que clamam pela salvação, em ato revolucionário de transformação social. A este papel chamamos de reelaborar o passado.

Reelaborar, pois o futuro é construído no presente, numa sucessão de agoras aptos a serem revisitados, revolucionados, transformados em novas possibilidades de presente que possua justiça. Nesse sentido, a retomada da experiência legítima do indivíduo com o mundo constitui um caminho provável para alcançar tal feito, e uma forma de traduzir essa experiência reelaborada é por meio do resgate da narrativa.

3.4 A Narração: dimensão da autenticidade da experiência

A reflexão em torno da narração compreende um dos temas basilares na obra de Walter Benjamin. Muito além da constatação da crise instalada na experiência (*Erfahrung*), que marca a era moderna e contemporânea e que se desdobra no âmbito narrativo, o ensaísta berlinense promove uma verdadeira teoria da narrativa (*Erzählung*). Para servir de subsídio a este empreendimento teórico, outra categoria benjaminiana se mostra relevante ao estudo das condições as quais subjazem seu interesse em torno da narração, referimo-nos a memória (*Erinnerung*). Uma vez que “a memória é a faculdade épica por excelência” (Benjamin, 2012, p. 227).

Deste modo, temos a ideia de narração amparada, por um lado, pela experiência e, por outro, pela memória. Em outras palavras, a conexão entre *Erfahrung* e *Erinnerung* permite que sejam concebidas oportunidades para a narratividade se desenvolver. Contudo, com a ruína da experiência derivada das mais variadas formas de vivências (*Erlebnis*), sua transmissão torna-se cada vez mais improvável no âmbito narrativo, pois esta acaba encontrando mais resistência em se instalar na memória coletiva, resultando na necessidade de, por meio da rememoração (*Eingedenken*), tentar restituir a experiência autêntica e encontrar um caminho apropriado para sua devida tradução e, conseqüente, assimilação.

A *Eingedenken* representa, portanto, um momento de acentuado significado na concepção benjaminiana, como visto na seção anterior. De tal modo que “a

rememoração funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração a geração” (Benjamin, 2012, p. 228, grifo próprio).

Além disso, carrega consigo os propósitos da redenção messiânica do passado e daqueles que foram oprimidos e esquecidos pela historiografia oficial; e ainda, comporta a ideia que a experiência seja fruto da atualização do presente e que seja capaz de ser apropriada e transformada pelo homem neste mesmo presente (Benjamin, 2019). Pois, como afirma Gagnebin (2009, p. 55), “a rememoração significa uma atenção precisa ao *presente*, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas agir sobre o presente”, e continua, “a fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente” (Ibid., grifo próprio).

Contudo, com a consolidação da necessidade frenética de transformações as quais as sociedades modernas se amparam, sobretudo para atender a urgência no novo estilo de vida inerente às grandes metrópoles e ao capital, a narração em sua forma tradicional deixa de se mostrar relevante. Uma vez que a vivência individualizada que marca o âmbito da cidade e das capitais não admite que a experiência encontre espaço para se estabelecer (Bolle, 2022).

Não obstante, devido ao fato da narrativa está diretamente associada à experiência, Benjamin vincula sua decadência à consolidação do espírito da modernidade. Assim, nos ensaios ‘Experiência e Pobreza’ de 1933 e ‘O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov’ de 1936, o pensador alemão nos conta que a arte de narrar se encontra em declínio devido ao avanço da técnica que se colocou acima da experiência humana²⁴, bem como ao fato do homem ter vivido os horrores da guerra de trincheira e presenciado experiências incapazes de serem transmitidas, isto é, tornaram-se incapazes de trocar experiências comunicáveis, de acordo com Benjamin em *Experiência e Pobreza* (2012).

Com a nova barbárie humana inaugurada a partir dos acontecimentos que cercaram a Primeira Guerra Mundial, a pobreza de experiência fez com que a narrativa fosse cada vez mais subtraída do tempo que o homem poderia dedicar a captação dessas experiências. Assim, ela é substituída por outras formas de estímulos que produzem um verdadeiro aprisionamento das formas legítimas de representação da

²⁴ Vide seção 2.3 deste estudo na qual analisamos as marcas da decadência da experiência em meio às transformações na Modernidade.

realidade e que poderiam se valer do aparato narrativo para difundir experiências humanas autênticas.

De modo que, sem referências, a humanidade passa a se sentir em uma condição contraditória e paradoxal, isto é, encontra-se livre, mas perdida. Uma vez que “a modernidade chegou com as guerras e as técnicas atropelando o homem, modificando seus hábitos e sua cultura, interferindo na sua tradição” (Fernandes, 2019, p. 9).

Como parte da dimensão da *práxis* humana, a *Erfahrung* admite uma relação recíproca entre si e o mundo. De modo que essa relação possibilita ao sujeito da experiência a construção de uma autoimagem que comporta as esferas sociais e históricas, e envolvem mais ainda outras relações como o trabalho e a comunicação²⁵. Partindo do pressuposto do trabalho, este âmbito se mostra determinante no tocante a estruturação da experiência, uma vez que concebe concomitantemente as compreensões sujeito/sujeito e sujeito/mundo.

Sendo o lugar que a experiência possui a capacidade de se dá, o âmbito do trabalho é aquele que muito tem a ver com o lugar da narração, ou propriamente, onde podemos encontrar a figura do narrador. Benjamin na obra ‘O Narrador’, faz essa aproximação entre o universo do trabalho e a narração.

A experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes últimos existem dois grupos que se interpenetram de múltiplas maneiras. [...] “quem tem muito para contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através de seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e o outro pelo marinheiro comerciante. De fato, ambos estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas linhagens de narradores. Cada uma delas conservou, no decorrer dos séculos, suas características próprias (Benjamin, 2012, p. 214-215, grifo próprio).

A narrativa assim caracterizada como troca de experiências entre as gerações, ou conforme dito acima, a “que passa de boca em boca”, é encarada como atividade artesanal, conforme Gagnebin (2009), e leva consigo também a experiência de quem

²⁵ Vide seção 3.5 deste estudo.

a conta. Certo de que “o grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais” (Benjamin, 2012, p. 231).

Seja a experiência do marinheiro viajante (de quem vem de longe) ou a experiência do camponês sedentário (quem não saiu do seu país), o importante é que ela representa uma forma de comunicação que comporta em si saberes capazes de moldar formas de sociabilidade em suas dimensões práticas, como dar um conselho ou um ensinamento ético e moral. Assim temos que “[...] o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte. [...] o conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria (Ibid., p. 216-217).

O narrador, para Benjamin (2012), seria este agente da sabedoria. Representaria aquela entidade capaz de traduzir a experiência vivida em conhecimento que serviria para guiar uma formação humana emancipada de quaisquer amarras que pudessem emudecer tanto sua experiência individual quanto a coletiva e estas com o mundo.

Por essa perspectiva, sendo a matéria por excelência da narração, a sabedoria do homem, fruto de sua vida bem vivida, adquire a melhor oportunidade de transmissão no momento de sua morte. Uma vez que, para Benjamin (2012), é neste momento que o narrador adquire autoridade suficiente para dar origem à narração. É o que o autor nos apresenta a partir de parábolas, provérbios e alegorias em que narra episódios no leito de morte de um pai, ou de um homem mais velho e que estes deixam lições que servirão para transmitir dado ensinamento e que deverão ser novamente transmitidos.

Para ilustrar isto, trazemos uma parábola que inicia o ensaio ‘Experiência e Pobreza’, uma vez que sintetiza e traz consigo de modo muito intenso essa relação entre morte, autoridade, experiência, trabalho e narração enquanto forma de transmissão de conhecimento entre as gerações. Diz a passagem que

um velho que, no leito de morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro oculto em seus vinhedos. Bastava desenterra-lo. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, porém, as vinhas produziram mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro (Benjamin, 2012, p. 123).

O ensinamento deixado pelo pai aos filhos corresponde a transmissão de uma dada experiência que se traduz na forma de uma narrativa que comporta um saber

legítimo depositado na autoridade do homem no leito de sua morte, tornando-a transmissível. Pois, “ele nos deixou um ensinamento”, é o que poderão dizer nas próximas vezes que a história for narrada. Além disso, “ao contar uma história, uma dimensão do passado é atualizada, passando a fazer parte a experiência atual dos ouvintes [...] e, com isso, operar uma alteração fundamental no presente” (Lages, 2019, p. 129).

Essa capacidade que a narrativa possui em carregar um ensinamento ou transmitir conselhos, por meio da voz do narrador, comporta, portanto, a premissa da continuidade de uma história de vida. E com isso evidenciar a razão pela qual a narrativa representa um legado da experiência coletiva de um povo que também é a marca do próprio narrador.

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

Todavia, com as alterações advindas do capitalismo, sobretudo aquelas que alteraram a dinâmica do trabalho, isto é, do artesanal para o fabril e industrial, fez com que a narrativa sofresse outro abalo acentuado enquanto veículo de transmissão da experiência e do saber coletivo de um povo (Gagnebin, 1999). De modo que, longe dos momentos de compartilhamento vividos em comum, em que as histórias narradas representavam uma parte importante do processo de formação, a nova dinâmica imposta pela lógica do capital representava uma cisão profunda na maneira como a própria vida se reproduzia, tornando-se automática, tal qual o funcionamento de uma linha produtiva.

Sendo assim, com o início do capitalismo, Benjamin pôde enxergar um processo acelerado de fragmentação da vida e, com isso vê se instalar a crise na narrativa. Muito diferente dos processos narrativos tradicionais que, devido ao fato de serem artesanais, precisam de tempo para que possam ser contados, desenvolvidos de maneira fruída e que possa, enfim, estabelecer elos entre as gerações. Pois, a arte narrativa comporta a ideia de ser um artifício que se dá na medida que é capaz de permanecer continuamente sendo contada e passada adiante. Em outras palavras, “a

narrativa tradicional tem como fundamentação histórica um tempo em que os homens não eram prisioneiros do relógio, de modo que eles podiam tecer suas narrativas e ao mesmo tempo laborar de maneira comunitária [...]” (Santos Neto, 2007, p. 74).

Na medida que é sancionada a cadeia de montagem enquanto tipo de trabalho produtivo dos novos tempos, altera-se também o ritmo do trabalho e este acaba por acompanhar o compasso da máquina. De modo que os atos humanos se confundem com aqueles praticados em meio à linha de produção, criando uma desconexão com a experiência. Disto incidindo uma quebra com relação à arte artesanal que marca a consciência e sabedoria de um povo. Assim, “a atrofia da arte de narrar também está relacionada pela retração da sabedoria em um processo que, segundo o autor, remonta ao desenvolvimento secular das forças produtivas” (Franco, 2015, p. 75).

A narrativa, envolta a esse cenário de crise, fez com que Benjamin (2012) viesse a considerá-la como uma nova forma de ressignificação aos acontecimentos que cercam a modernidade, mediante sua restituição. De modo que ela seja capaz de estabelecer uma atualidade crítica às experiências do tempo presente. Uma vez que se a experiência por meio da linguagem se converte em narração, seu legado concede à memória a possibilidade de atravessar o tempo.

Assim, a teoria narrativa benjaminiana propõe que esta seja a responsável por transmitir a experiência alcançada por meio da memória e partilhada em um processo comunicativo com o tempo. De tal modo que ela seja capaz de interrelacionar significados e interpretações que unam épocas com suas devidas particularidades. E, nesse contexto, seja efetivada uma nova forma de alteridade, em que serão validadas outras feições da experiência.

3.5 A Linguagem: tradução e experiência

Como se pôde perceber, a partir do desenvolvimento deste capítulo, Walter Benjamin desde muito cedo se interessou por questões relacionadas ao conceito de experiência. Isso se mostrou claro na medida que em 1913 ele publica o pequeno texto intitulado “Experiência” e, com ele, tenta desfazer a compreensão que era dada a esta categoria pelo conservadorismo adulto. Uma vez que escondidos por trás da “máscara de adultos” se utilizavam do pressuposto da experiência com o intuito de conter o espírito juvenil e seu estilo de vida (*Jugendstil*). Certo de que estes possuíam o ímpeto em construir algo “verdadeiramente grande” por meio das mobilizações e

lutas por reformas políticas, sociais e educacionais, e não serem simplesmente assimilados pelo modo sistêmico da cultura burguesa daqueles.

Contudo, neste primeiro ensaio sobre a experiência, Benjamin não partilha das mesmas reflexões que foram elaboradas a partir dos anos de 1930. Em resumo, este primeiro esforço de pensar a experiência “trata-se tão-somente de desmascarar o adulto que, acovardado diante da vida, usa sua própria *vivência* para desacreditar todas as tentativas de conquista de *algo grandioso*” (D’Angelo, 2006, p. 11, grifo próprio).

Não obstante, é nesse mesmo período da publicação deste primeiro ensaio sobre a experiência que o interesse do autor berlinense pela linguagem começa a despontar. Uma vez que, para Benjamin (2013a), os temas mais amplos que tocam a problemática em torno da experiência se relacionam também com a discussão sobre a linguagem. De modo que, a linguagem “[...] é o próprio solo a partir do qual se pode compreender e comunicar toda a experiência [...]” (Cantinho, 2022, p. 111).

Vale destacar que no contexto teórico benjaminiano, a linguagem é tida como tradução e representa o mais expressivo fundamento do conhecimento. Além disso, é outra de suas categorias que carrega a força revolucionária. Isso equivale dizer que, para o filósofo alemão, a linguagem não representa uma simples ocasionalidade descritiva, mas transporta a potencialidade da experiência (*Erfahrung*) enquanto manifestação tanto do mundo objetivo, bem como do espírito (Pacífico; Gomes, 2023). Com isso a compreensão da linguagem caminha, em Benjamin (2013a), voltada a dar outra direção ao que se entende por verdade e, a partir daí, possibilitar uma notável ressignificação da história e, também, do sujeito.

Assim, nesta seção que encerra o presente capítulo que teve por objetivo refletir acerca daquilo que se denominou como filosofia da experiência benjaminiana, iremos considerar que para além da linguagem possuir o intento traduzível, atentaremos para o fato dela representar a dimensão que comporta a experiência em seu sentido mais puro e amplo do espírito. Isto é, âmbito pelo qual a experiência autêntica é capaz de efetivar-se seja no domínio humano ou na esfera das coisas, conforme Benjamin (2013a) nos apresenta por meio do ensaio *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem*, de 1916.

Neste ensaio, Benjamin procura relacionar as ideias de experiência, língua e essência espiritual como um todo. Com relação a esta última dimensão, o filósofo alemão demarca a existência de duas essências espirituais que compõem a

linguagem tanto dos homens, quanto das coisas. Porém, diferentemente da linguagem humana, a linguagem das coisas se mostra imperfeita, uma vez que lhe foi vetado o princípio que subjaz a estrutura formal da linguagem, isto é, o som.

A linguagem mesma não se encontra expressa de modo perfeito nas coisas enquanto tais. Essa proposição possui um sentido duplo, caso seja entendida de modo figurado ou concreto: as línguas dos objetos são imperfeitas, e eles são mudos. Às coisas é negado o puro princípio formal da linguagem que é o som. Elas só podem se comunicar uma com as outras por uma comunidade mais ou menos material. Essa comunidade é imediata e infinita como a de toda comunidade linguística; ela é mágica (pois também há uma magia na matéria). O que é incomparável na linguagem humana é que sua comunidade mágica com as coisas é imaterial e puramente espiritual, e disso o símbolo é o som [...] (Benjamin, 2013a, 59-60).

Devido a mudez que lhe é natural, as coisas apenas se comunicam por esta magia atribuída a sua matéria. Isso equivale dizer que, diferentemente da comunicação humana, a linguagem silenciosa das coisas ainda assim consegue comunicar, uma vez que ela consegue ser compreensível ao homem, e ele, a partir daí é capaz de nomeá-la. Ou seja, o que parecia ser controverso ou divergente, se mostra complementar. Dito de outro modo, existe uma relação entre a linguagem dos homens e a linguagem das coisas, para Benjamin.

A esse respeito o pensador berlinense provoca a seguinte reflexão:

Para quê nomear? A quem se comunica o homem? – Mas será essa a questão, no caso do homem, diversa da de outras formas de comunicação (linguagens)? A quem se comunica a lâmpada? A quem, a montanha? A raposa? – Aqui a resposta é, ao homem. Não se trata de antropomorfismo. [...] se a lâmpada, a montanha e a raposa não se comunicassem ao homem, como poderia ele nomeá-las? No entanto ele as nomeia; *e* se comunica ao nomeá-las [...] (Benjamin, 2013a, p. 55, grifo próprio).

No entanto, para fundamentar essa linguagem humana capaz de nomear, Benjamin recorre à narrativa bíblica da origem e Criação divina contida no livro do Gênesis. Neste livro é narrada a situação do momento em que Deus cria o homem e o mundo mediante o poder da palavra. Assim, a linguagem primeva é a da criação. Contudo, não é Deus quem nomeia sua criação, a isto ele transfere ao homem.

O trabalho de nomear as coisas e tudo que está na natureza pelo homem é possível pois foi dado a ele a capacidade de conhecer de modo verdadeiro. Além disso, “a nomeação é, assim, a tradução da linguagem das coisas – linguagem

material – na linguagem do ser humano” (Cantinho, 2022, p. 118). De maneira que, o nome revelaria a verdadeira essência da coisa nomeada. Nesse sentido, a linguagem não possuía como intento a comunicação, era apenas concebida como revelação de uma forma de conhecimento que rejeitava mediações. Em outras palavras, o nome já comunicava de maneira absoluta a si própria.

Não obstante, após o pecado original, a humanidade é sentenciada a utilizar a palavra enquanto instrumento de comunicação. Assim, houve a devida substituição da linguagem adâmica pela linguagem julgadora humana. De modo que a linguagem nomeadora divina fora substituída por aquela que agora é capaz de distinguir o bem e o mal.

O saber sobre o que é bom ou o que é mau não tem a ver com o nome, é um conhecimento exterior, a imitação não criativa da palavra criadora. Nesse conhecimento, o nome sai de si mesmo: o pecado original é a hora do nascimento da *palavra humana*, aquela que o nome não vivia mais intacto, aquela palavra que abandonou a língua que nomeia, a língua que conhece, pode-se dizer: abandonou a sua própria magia imanente para reivindicar expressamente seu caráter mágico, de certo modo, a partir do exterior (Cantinho, 2022, p. 67, grifo próprio).

Tendo o homem abandonado a linguagem nomeadora, que representa a linguagem do conhecimento verdadeiro acerca da realidade, passou a utilizar a palavra que inclui algo naquilo que fora nomeado. Isto é, longe da palavra apresentar a realidade por si mesma, apresenta, além disso, qualquer coisa diversa a ela. Importante frisar que esta adição surge como dado proveniente do julgamento humano, fazendo com que a língua nominal viesse a perder sua magia originária, conforme dito acima.

Uma vez tendo perdida a capacidade de reproduzir a linguagem nominal, o homem a substitui por aquela responsável por transmitir algo de exterior ao nome, ou seja, a linguagem comunicativa. A palavra é utilizada agora para comunicar e transmitir informações e conteúdos provenientes do julgamento humano e, portanto, exterior à linguagem. Algo que resulta em um uso utilitarista da linguagem, capaz de provocar a perda definitiva o potencial expressivo e reforçar a mitologização do cotidiano (D’Angelo, 2006).

A esse respeito não podemos deixar de nos referir à informação. Até porque o próprio Benjamin (2013a) considera que a comunicação que estabelece um vínculo exterior à linguagem privando-a de sua forma expressiva, colabora para o

aparecimento da informação. E esta, conforme já visto anteriormente²⁶, é uma das formas mais predatórias à arte narrativa e, conseqüentemente, impõe a ruína da experiência autêntica. Ademais, essa situação se torna mais evidente na medida que podemos perceber que a informação ganha vida a partir do momento em que a comunicação humana passa a ser utilizada simplesmente como meio (*Mittel*) para atingir objetivos bem específicos e não como mais como *Medium* entre os homens em si e com a natureza.

A discursão envolvendo essas duas expressões, a saber, *Medium* e *Mittel* é muito cara à filosofia benjaminiana. De maneira que possuindo posições contrárias entre si, colaboram para demarcar o uso linguístico de cada uma dentro de âmbitos bem específicos de atuação. A expressão *Mittel*, conforme dito acima, tem sua correlação associada a um “meio para um fim” associando-se, portanto, ao uso instrumental da linguagem e, com isso, exterior à própria linguagem. Já a expressão *Medium* indica um “meio” pelo qual assinala o conteúdo da comunicação na própria linguagem, isto é, o conteúdo comunicativo estaria implícito dentro da própria linguagem, sem possuir vínculos externos a ela.

Esse ponto se mostra bastante relevante pelo fato de o pensador berlinense considerar a linguagem aberta a renovação continuamente. Quer dizer, para Benjamin (2013a) a linguagem não se reduz a mera comunicabilidade, como acontece naquilo que ele denominou de “concepção burguesa da linguagem”, atrelada à expressão *Mittel*. Uma vez que, sob essa perspectiva, a linguagem comportaria apenas a função de efetuar a comunicação entre o homem e as coisas. Ficando restrita, portanto, a um âmbito tão somente instrumental.

A linguagem sob a perspectiva benjaminiana, por outro lado, não se reduzindo a mera comunicabilidade, se apresenta em todas as coisas mediante a sua possibilidade expressiva. Somado a isso, surge a figura humana enquanto *ente* que possui para além da competência expressiva, a aptidão de nomear as coisas. E é justamente em torno desse entendimento que Benjamin apresenta sua concepção que se coloca oposta à concepção burguesa. Em síntese, tudo aquilo que envolve os aspectos da ação e da vida humana, relaciona-se à linguagem. E esta seria responsável por representar o canal que traduz a experiência em sua forma originária.

²⁶ Conferir seção 2.4 deste estudo.

Essa relação privilegiada entre linguagem e experiência aclara o nexos que envolve a síntese do conhecimento depositada na experiência encontrando na linguagem o meio de sua estruturação, de tal modo que seja viável para o homem capturar os variados sentidos existentes no mundo. Daí emerge a condição da linguagem possuir, para Benjamin, a capacidade de não se esgotar enquanto forma traduzível de um único olhar sobre a realidade, pois não limita a natureza espiritual das coisas. Pelo contrário, “[...] a linguagem é entendida como uma realidade altamente espiritualizada — e não meramente instrumental — cuja natureza exprime a essência humana, ao mais alto grau” (Cantinho, 2021, p. 41).

E este alto grau capaz de representar a natureza da essência humana inclinasse ao lugar privilegiado que a tarefa traduzível exprime enquanto o principal intento da linguagem. Uma vez que ela representa, para Benjamin, a própria forma da língua, compreendendo, com isso, uma metamorfose do original. Tal que, mesmo pertencendo a esferas distintas, como é o caso da língua dos homens e a língua das coisas, a tradução deve comportar aquele elemento marcante que carrega consigo o saber implícito à língua traduzida. De modo que

traduzir a linguagem das coisas para a linguagem dos homens não consiste apenas em traduzir o que é mudo para o que é sonoro, mas em traduzir aquilo que não tem nome em nome. Trata-se, portanto, da tradução de uma língua imperfeita para uma língua mais perfeita, e ela não pode deixar de acrescentar algo, o conhecimento (Benjamin, 2013a, p. 64-65).

O objetivo da tradução reside, por conseguinte, na manifestação de um comum entre as línguas e isto devido a uma relação de intimidade. De modo que, para Benjamin (2010), sobretudo na obra *A Tarefa do Tradutor* (1921), a tradução se constitui em uma espécie de organismo ordenado em torno de uma premissa organizacional que lhe dá, por isso, possibilidade de viabilizar-se.

É o caso aqui proposto nesta seção que se seguiu, ou seja, partilhando do princípio benjaminiano que comporta linguagem e experiência, verificamos tal possibilidade em meio ao processo de traduzibilidade implícita nesta relação. Em outras palavras, a língua seria responsável por nomear a experiência e, com isso, traduzi-la. Por isso, que nos parágrafos iniciais trouxemos a reflexão que a linguagem, para o autor alemão, carrega a potencialidade da experiência. Uma vez que a língua carrega consigo, também, a possibilidade de tradução.

Não obstante, após o itinerário deste capítulo que teve como finalidade analisar alguns aspectos que explicitam a filosofia da experiência benjaminiana, sobretudo, sustentada a partir de sua visão crítica da realidade moderna e contemporânea e que é subsidiada em matrizes intelectuais e místicas, nos encaminharemos para o próximo capítulo que procurará desenvolver uma crítica aos processos formativos no âmbito do capitalismo responsável pelo acentuado declínio na experiência humana. Em que sua marca mais evidente é uma formação instrumentalizada, alienante e acrítica.

Contudo, procuraremos partilhar uma proposta formativa sustentada em uma educação estética que possa servir de freio de emergência, utilizando a denominação benjaminiana, e que possa servir como alternativa para pensar novas histórias, muito além daquelas dos “tempos infernais” típicas da lógica capitalista.

4 POR UMA PEDAGOGIA À CONTRAPELO HISTÓRICO E EMANCIPADORA: DA EDUCAÇÃO BURGUESA À EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE

A proposta de uma pedagogia à contrapelo que possa dar viabilidade às vozes emudecidas e restabelecer a experiência autêntica humana perdida durante o processo histórico de transformação mais recente da sociedade, amparada no desenvolvimento da empresa capitalista e sua máxima fincada a partir da ideologia do progresso, terá como fundamento a possibilidade deste novo paradigma caminhar para a construção de uma educação contra a barbárie. De modo que a barbárie encarada, ao mesmo tempo, com naturalidade ou de maneira fatalista, dê lugar à compreensão da realidade por meio das condições materiais e espirituais de existência capazes de produzir uma história que represente os acontecimentos que marcam as relações humanas em um dado tempo e espaço de tempo de modo legítimo. E, nesse sentido, concordamos com Cara (2019, p. 31) quando argumenta que “[...] devemos utilizar a educação precisamente como instrumento de luta e de liberdade contra a barbárie”.

Com isso, é possível vislumbrar oportunidades de se puxar o ‘freio de emergência’ que Benjamin (2019) disse capaz de parar o *continuum* da história e promover uma mudança na estrutura social de maneira profunda, sobretudo naquela premissa que subjaz todo o discurso da modernidade, isto é, a premissa desenvolvimentista. Nesse quesito, afirma Zimmer (2015, p. 127), “com a imagem do freio de emergência, Benjamin se volta contra a ideia de desenvolvimento em geral”. De modo que o paradigma desenvolvimentista, que representa a grande máxima da modernidade, também representa o ponto de exaltação do cortejo triunfante da marcha histórica que se consolidou na cultura na forma de uma experiência catastrófica e vazia de sentido.

De certo que a marcha histórica a qual daremos ênfase e que atravessou os séculos fez, por sua vez, consolidar os arranjos sociais tradicionais impondo, de modo unilateral, regras e comportamentos humanos muito específicos. A isto se soma todo um conjunto de ordenamentos éticos, morais, jurídicos, políticos, educativos etc., que obteve êxito em cobrir a história com um véu e, por conseguinte, que os vestígios de toda uma macroestrutura social se tornassem de difícil alcance e compreensão para grande parte da sociedade. Não obstante, uma questão importante vem à tona: seria este um projeto de sociabilidade que a modernidade trouxe de modo furtivo?

Quer dizer, construir um modelo civilizatório marcado pela acriticidade, isto é, pela ausência da capacidade de refletir sobre a validade e impacto que as normas e costumes sociais estão lhe sendo apresentados, vivenciados ou, propriamente, impostos? Temos que convir que tais questionamentos implicam na necessária compreensão da história.

A história caminha, nesse sentido, como elo fundamental de compreensão daquilo que subjaz a presença humana no mundo. Dessa maneira, somos capazes de refletir com Benjamin desde as teses Sobre o Conceito de História o quão importante se mostra enxergar novos caminhos e que esses possibilitem que um novo discurso, agora com vozes heterogêneas, possa ganhar espaço e ser capaz de desnudar os grandes temas humanos que estão sob o véu da ideologia e da sociedade burguesa²⁷.

É importante frisar que este discurso que caminha no sentido contrário àquela que representa a tese enraizada desde o senso comum ao discurso ideológico da ciência moderna e contemporânea, terá como objetivo ser a antinomia deste modelo paradigmático no sentido de, com isso, representar uma crítica contundente à realidade nesses moldes. Além de se mostrar mais um embrião que traz consigo a premissa da teoria crítica da sociedade e as potencialidades de representar, para além de um mero diagnóstico da realidade e do tempo presente, também revelar um prognóstico possível de suscitar à atenção para as condições de existências implícitas no projeto do capital e de toda a conjuntura firmada em torno do sistema. Em outras palavras, visualizarmos, em linhas gerais, as principais contradições que fazem parte de contextos humanos variados, desde o social, o político, o estético, o cultural e, sobretudo, o formativo, a partir da educação escolar.

Contudo, para a viabilidade deste projeto ganhar possibilidade de realização e representar uma renovada forma de apreensão, compreensão e um novo fazer

²⁷ Por Burguesia entende-se a classe social surgida na Europa a partir da Idade Média, tendo se consolidado em meio às grandes revoluções do século XVIII e XIX, notadamente com o advento do capitalismo. Inicialmente, na Idade Média, a burguesia representava a classe social composta por comerciantes, artesãos e banqueiros, sobretudo. A partir do Renascimento com as grandes navegações e, acima de tudo, com as Revoluções Francesa e Industrial, a burguesia logrou êxito em assumir o controle do comércio internacional, da política e da economia, respectivamente. Além disso, conforme nota de rodapé de Friedrich Engels no Manifesto do Partido Comunista, escrito em parceria com Marx, representam “a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado”. Cf. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista** / Karl Marx e Friedrich Engels; organização e introdução Osvaldo Coggiola; [tradução do Manifesto Álvaro Pina e Ivana Jinkings]. – 1.ed. revista – São Paulo : Boitempo, 2010. p. 40.

histórico, é necessário que os já consolidados modos de se perceber o mundo sejam colocados em questão. Seguindo as questões postas acima.

Sob esse aspecto, o ponto basilar para que esse itinerário tome partida recairá do tema central que sustenta a proposta de tese aqui posta, isto é, a educação. Educação e sua historicidade²⁸, uma vez que por meio desta fora construída e possibilitou dela ser o que é, ou seja, a expressão das relações sociais e humanas no mundo. Expressão, outrossim, que é acentuadamente responsável, ou pelo menos deveria ser, pelos sentidos envolvidos nas leituras de mundo que são desvendadas, interpretadas e traduzidas dia a dia pelos sujeitos humanos inseridos em contextos sociais e históricos, em síntese.

Isso equivale a dizer que a premissa defendida por Tonet (2016, p. 91) em sua obra *Educação contra o Capital* em que o autor coloca que “[...] a formação humana é sempre histórica e socialmente datada”, será apreciada nessa linha compreensão pelo estudo que se segue. Além disso, a leitura mais imanente que o citado autor faz da teoria marxiana, ao nosso ver, se aproxima e muito da tese Benjaminiana de romper com a história oficial. De modo que, em Tonet (2016) tal qual uma formação que viabilize o indivíduo a se tornar parte do gênero humano, mediante à apropriação do patrimônio material e espiritual da humanidade colhido no decorrer da história, e o postulado subjacente à uma nova concepção de história que interrompa o discurso oficial do progresso e da reificação do sujeito, exprimem pontos consonantes e que são capazes de revelar potenciais emancipadores concretos.

No mais, temos que convir que dessa perspectiva de ruptura, explicitada na passagem acima, se coloque a exigência de edificação de um projeto formativo que seja adequado à elevação do sujeito enquanto ser de realização plena enquanto entidade ontológica, conforme pensado por Marx e Engels²⁹, ou mesmo o ‘ser mais’

²⁸ Contudo, o estudo aqui proposto não pretende reconstruir o processo histórico no qual se baseou e se desenvolveu aquilo que entendemos por educação. Mas, sim, poder pensar sobre esses vestígios históricos qual o papel dado aos processos educativos e como eles foram fundantes para a construção da imagem de mundo e de ser humano que atravessou os séculos, mas que também foram sínteses históricas de seu tempo presente. Além disso, por meio dessa reflexão teremos como objetivo principal localizar as contradições inerentes a cada tempo histórico que constitui a totalidade histórica da humanidade e como essas se relacionam à educação enquanto meio formador do ser humano enquanto presença no mundo.

²⁹ A esse respeito, nos referimos à algumas obras importantes do materialismo histórico dialético, a saber: De Marx, os Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844, em que o pensador alemão reflete a condição de alienação do trabalho que o ser humano é submetido dentro da lógica do capital, tendo como resultado a separação do produto do seu trabalho, de sua essência enquanto ser humano e com os outros, além da natureza, tendo como possibilidade de superação desse estágio, a própria superação da alienação, realizando, a partir daí, o potencial humano de modo pleno. Com Marx e

de Paulo Freire em suas pedagogias, do oprimido (1968) e da esperança (1992). E não para a manutenção de estímulos vazios de sentido, ou ainda, como parte integrante do processo produtivo baseado no fetiche da mercadoria do mundo coisificado da economia capitalista.

Ao pensar no caminho que possibilite uma pedagogia à contrapelo histórico e emancipadora se fará necessário articular alguns conceitos que, de modo explícito, darão sustento à síntese que procuraremos alcançar. Essa constelação terá como ponto fundante o conceito de capitalismo enquanto máxima que orienta todos os demais. É ele quem possibilitará a devida articulação com a categoria de educação burguesa e, conseqüentemente, trará dialeticamente a possibilidade da pedagogia à contrapelo. Uma vez que a segunda representa a rota de fuga e superação da primeira.

Nesses termos, o presente capítulo que encerra este estudo se coloca na posição de representar o ponto de convergência entre a premissa teórica da filosofia da experiência de Walter Benjamin e uma proposta de educação emancipadora contra a barbárie. Neste curso, procuraremos vislumbrar uma crítica capaz de aclarar acentuadamente as potencialidades de uma educação voltada ao 'ser humano enquanto ser humano'³⁰.

Este recorte é muito importante para o projeto de uma pedagogia à contrapelo devido ao fato de que a hipótese já lançada desde a introdução deste estudo coloca a formação humana em crise em virtude de sua postura conjuntiva com os interesses do sistema capitalista. Em outras palavras, ao invés da educação favorecer a civilização o contato com o mundo por meio de experiências históricas legítimas, desvelando leituras de mundo diversas e possibilitando acesso ao arcabouço cultural próprio do gênero humano, impõe uma formação técnica de preparo do corpo para a produtividade e mão de obra acrítica, justamente para atender às necessidades da empresa do capital e sua premissa ideológica.

Engels, referimo-nos à Ideologia alemã, escrita entre os anos de 1845-46, em que os pensadores apresentam a tese de que a emancipação humana é resultado da tomada consciente dos meios produtivos e da transformação das relações humanas.

³⁰ Tal realização se coloca a admitir um projeto de educação que seja capaz de enxergar o ser humano enquanto parte integrante do gênero humano, propriamente. Em outras palavras, compreendendo que, para se fazer humano, é necessário levar em consideração uma formação para a cultura humana. Esta voltada a edificação de um itinerário formativo que privilegie as experiências do ser humano no mundo, tais como: históricas, sociais, étnicas, políticas, estéticas, antropológicas, educativas etc.

Sendo assim, a seção que se segue terá por objetivo expor de que modo a chamada educação burguesa se coloca como fundamento do projeto do capital e como esta representa o meio pelo qual a educação se põe à reprodução de uma formação cultural deficitária que encaminha a barbáries sociais e humanas.

4.1 Educação burguesa como fundamento do projeto capitalista

Como exposto no primeiro capítulo deste estudo, a modernidade marca um período de profundas transformações para a humanidade. Sobretudo porque um novo modelo de ser humano e sociedade começam a ser delineados a partir do declínio da tradição teocêntrica e da decadência da sociedade feudal, imprimindo, desta maneira, uma nova forma de adequação e assimilação social.

Essa renovada conjuntura se fez possível em meio à uma sociedade que se modificou e se complexificou significativamente, promovendo mudanças acentuadas e extremas. De modo que tais transformações ocorreram em diversos âmbitos, desde o poder político, agora burocratizado e centralizado na figura do Estado, não mais sob a tutela da monarquia; passando pela economia, devido ao rearranjo produtivo que possibilitou o advento do capitalismo; a nível social com a ascensão da burguesia enquanto classe social dominante; até o âmbito do conhecimento, a partir da adoção do preceito da razão e da ciência como vias legítimas ao alcance do saber; e, também, o pensamento pedagógico, que agora assume uma postura laica e é administrado pelo Estado, estando este responsável pela curricularização da formação escolar, observando o viés científico e as demandas produtivas que encerram, assim, os interesses desenvolvimentistas e econômicos.

Além disso, não podemos deixar de destacar que tais arranjos assim estabelecidos e que irão demarcar toda uma era futura, assim caracterizada como contemporaneidade, irão, ainda, estampar maneiras bem específicas de relações humanas. Estas fixadas a partir da cultura burguesa e pelo modo de produção capitalista, como é possível visualizar. Com isso, temos que concordar com Marx e Engels (2007) quando os pensadores apresentam a tese de que as forças materiais estão intrinsecamente ligadas com às forças espirituais de cada época. De modo que

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da

sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47, grifo próprio).

Por essa linha de raciocínio, poderemos admitir que, desde o seu nascimento, a nova forma de sociabilidade inaugurada a partir dos eventos que marcam a modernidade e que se consolidaram na contemporaneidade é capaz de expressar o aprofundamento de relações de dominação. Isto posto, coube à classe burguesa, que detém o domínio das forças materiais da sociedade, impor à classe trabalhadora — sua antagonista direta — os princípios ideais e espirituais que devem nortear sua ação no mundo. Em especial, e já mencionado no topo desta seção, com fins de adequação e assimilação social. A isto temos que “a sociedade burguesa moderna [...] não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado” (Marx; Engels, 2010, p. 40). De maneira que todo um aparato ideológico pudesse ganhar reprodutibilidade de modo espontâneo ou mesmo travestido em um modelo educacional que assumisse a função de mediação da vida social. Pois, de acordo com Cambi (1999, p. 381) é a partir da modernidade que a educação assume a função de “núcleo mediador da vida social”.

E a justificativa para isso recai na proposição que a formação deve lidar com as exigências de produção e reprodução do convívio humano em sociedade, conforme Maar (1995). Vivência esta, diretamente associada ao avanço da industrialização e, com ela, das dinâmicas de urbanização das cidades, que se tornam exigências mais que necessárias para dar sustento ao trabalho racionalizado e especializado. Em linhas gerais,

A burguesia submeteu o campo à cidade, criou grandes centros urbanos, aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou grande parte da população do embrutecimento da vida rural. [...] Aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A consequência necessária dessas transformações foi a centralização política (Marx; Engels, 2010, p. 44).

Em outras palavras, um novo cenário se abre com a evolução do capitalismo burguês impondo, portanto, um imperativo formativo baseado em uma educação disciplinar para dar conta da urgência da formação de trabalhadores qualificados e aptos às demandas das forças produtivas em ascensão.

É importante enfatizar que a educação, enquanto manifestação social, é unidade constitutiva das relações sociais, políticas, culturais e econômicas de uma dada sociedade. A isto se soma a compreensão que a sociedade, desde o advento da modernidade mais especificamente, se ver dividida em classes e grupo sociais com desejos distintos e antagônicos (Marx; Engels, 2010). Isso equivale dizer a educação transita em meio a esse território em disputa e a repercussão dos embates entre os interesses das classes e grupos sociais irão implicar os próprios fins que a educação deve alcançar.

Não obstante, se as ideias da classe dominante representam as ideias dominantes de uma dada época, como visto acima, sob essa compreensão somos levados a admitir, juntamente com Tonet (2016, p. 42) quando pontua “[...] que a escola, sendo uma mediação para a reprodução social, terá, sendo esta uma sociedade de classes, suas funções sociais voltadas predominantemente para a reprodução das relações dominantes desta forma de sociabilidade”.

Obviamente, tais diretrizes se mostram bem claras. Dito de outro modo, as ideias propostas pela burguesia tendem a defender os interesses da classe burguesa, e não a um interesse geral da humanidade. Isso se torna de fácil entendimento à medida que podemos visualizar um cenário agudo de aprofundamento das crises humanitárias, como as vivenciadas em guerras, situações de miserabilidade — derivadas da fome e do deslocamento forçado³¹ —, epidemias e colapso dos serviços

³¹ Neste ponto, nos referimos ao fenômeno recente, sobretudo das duas primeiras décadas do século XXI, acerca dos fluxos migratórios de refugiados provenientes de guerras civis e de crises econômicas, entre outros. Para melhor compreensão sugerimos a leitura do artigo intitulado “A racionalidade comunicativa habermasiana: contribuições no processo de aceitação do imigrante e refugiado” de nossa autoria em parceria com os professores Me. Virgílio Andrade Neto e Dr. Anderson de Alencar Menezes. Disponível em: <https://coloquiohabermas.files.wordpress.com/2018/12/anais-2018-completo2.pdf>, p. 397-411.

de saúde, muitas vezes associadas aos interesses e ao progresso do desenvolvimento capitalista e de seu par ciência/técnica. Esse sistema econômico, como dissemos acima, possui uma relação intrínseca com a classe burguesa, o que permite identificar de forma clara os principais afetados, bem como os inúmeros efeitos e danos por eles suportados. E evidentemente, as repercussões dessas calamidades não recaem sobre a classe burguesa em grande escala. Muito longe disso!

A isto se soma, por sua vez, as questões vinculadas aos processos formativos. Ora, se somos capazes de concordar que as ideias de uma época estão diretamente associadas às condições materiais desta, necessariamente temos que assumir que a educação, neste âmbito de compreensão, estará objetivamente voltada a suprir os interesses e necessidades da estrutura fixada na relação burguesia/capital.

O que nos leva a perceber um cenário de crise aguda na educação e que faz aclarar, também, como isso impacta substancialmente na formação cultural dos indivíduos na sociedade. Ademais, não podemos deixar de enfatizar o fato que essa relação de crise que envolve a educação e a formação cultural mantém uma inevitável relação com a dinâmica dos processos produtivos atuais. Em síntese, representam as próprias condições de reificação da realidade objetiva que a contemporaneidade reproduz. Sob esse aspecto, Dias (2021, p. 2628) é contundente ao expressar que “no mundo capitalista, o fato de a educação não visar uma formação cultural plena, não é algo ocasional, mas imposto pelas formas de domínio social, que transformam a escola em um veículo de reprodução ideológica das classes dominantes”.

Justamente baseado nesta crítica é imprescindível associar que a forma de educação voltada aos interesses da burguesia se mostra como aquela responsável pela reprodução e naturalização de barbáries. Barbáries estas que encontram um solo fértil de reprodução pois se passam veladas em discursos já impressos e condicionados na rotina do dia a dia da dinâmica veloz dos contextos sociais³². E é

³² Para citar um exemplo que possa ajudar na compreensão desse raciocínio, listamos os discursos repetitivos que tratam com muita naturalidade a educação como meio para legitimar o empreendedorismo e a competição, por exemplo. Na época de nossa atualidade, a educação burguesa tem investido muitíssimo no empreendedorismo como forma de dar liberdade criativa e reforçar o caráter de livre concorrência que o sistema capitalista prediz. Contudo, vemos, em grande escala, a crescente precarização do trabalho humano e o agravamento da exploração do homem pelo homem. A esse respeito, tomamos a liberdade de transcrever uma citação de Catarina Catini em um texto intitulado ‘Educação e empreendedorismo da barbárie’: “Introduzir empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar pela prática que é natural aderir à competitividade para poder sobreviver: um ótimo método para a pacificação social via assimilação individual da ideologia (Catini, 2019, p. 37).”

precisamente nesses contextos que a crise na educação se agrava, contudo, passa despercebida. Uma vez que não compreendida, se resume em ser tratada como formação humana e aperfeiçoamento para o trabalho produtivo.

Fechada nessa rotinização, a educação aparentemente não encontra outra via capaz de se reproduzir, resultando efeitos desastrosos para a humanidade. E esta é a consequência acachapante que a educação tem convivido em meio à cultura burguesa, pois, “[...] quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente” (Maar, 1995, p. 11).

Se, portanto, a educação inserida na lógica do capital burguês está associada a uma ideia de formação e mantém relação com o trabalho, devemos estar atentos a essa interação. Pois, se as condições materiais de vida dos indivíduos humanos são definidas pelo trabalho, a escola assume o papel de espaço central para a hegemonia da classe burguesa, já que é um ambiente voltado à persuasão e ao consentimento (Dias, 2021). E mais,

É por meio da escola que a classe burguesa persuade e naturaliza as condições de exploração, formando a mão de obra para a manutenção do capitalismo. A educação surge como o meio pelo qual o sistema de domínio social se constitui, se mantém e se perpetua. Assim, o exercício da dominação se perpetua no nível da superestrutura jurídica, política e ideológica, a partir do predomínio que a classe burguesa detém da estrutura econômica. Nesse sentido, a escola no sistema capitalista reproduz as desigualdades sociais e as formas de pensamento da burguesia (Id., Ibid., p. 2630).

Isso equivale a dizer que a formação voltada a suprir as necessidades materiais objetivas da produção capitalista é aquela que irá, também, reproduzir as ideias da burguesia, enquanto classe social preponderantemente opressora. A escola e o contexto educacional serão utilizados, por conseguinte, como mecanismo de manutenção de sua posição diante da sociedade. De forma que, “[...] o modo de educar capitalista tende a se impor sobre tudo e sobre todos[as], indiferente às boas intenções” (Catini, 2019, p. 39).

Contudo, se a educação, no âmbito das relações capitalistas, possui a função de ser vetor de assimilação cultural, implicando nos sujeitos humanos a integração ao paradigma burguês e, assim, aprofundando a luta de classes e exploração do homem pelo homem, como ela é transmitida e aceita enquanto ‘direito de todos’? Uma vez

que essa máxima é propagada na cultura contemporânea como sendo uma vitória alcançada na modernidade.

Cumprir dizer que, como a premissa da educação burguesa vincula-se ao mercado de trabalho, desde sua estrutura, organização, currículo, disciplinas e conhecimentos, logo, para cumprir o itinerário capaz de suprir as necessidades de mão de obra para o capital, a formação terá como fim o trabalho. E esse é o principal argumento utilizado para validar a tese de educação enquanto direito da humanidade.

De modo que, como a espécie humana é a única entre os demais seres vivos capaz de trabalho, isto é, intervir diretamente na transformação da realidade de modo consciente e intencional, a educação se coloca como meio pelo qual tal realização será garantida socialmente. Além de garantir, também, que por meio dela – a educação – o ser humano entrará em contato com o patrimônio humano construído socialmente no decorrer da história. Obviamente as premissas acima são mantidas em tese, mas adulteradas na prática. Pois, o caráter consciente e intencional, é substituído pelo automatizado e inconsciente.

Nesse caminho, por sua vez, são despercebidas identidades humanas – individuais e coletivas - e negligenciada a luta de classes, inviabilizando, a partir daí, a tomada da consciência de classe. Sob esse aspecto, a próxima seção se debruçará sobre a apresentação de uma crítica ao modelo formativo burguês, buscando refletir sobre como a educação poderá viabilizar a experiência da consciência de classe enquanto construção de um processo identitário legítimo.

4.2 Educação e processo identitário como experiência da consciência de classe

A análise do processo social que fundamenta o desenvolvimento das sociedades desde o surgimento da propriedade privada revela um elemento comum: a estratificação em classes sociais. Mais precisamente, a sociedade passa a ser dividida em classes sociais a partir do estabelecimento da propriedade privada.

Dessa divisão emerge outro fenômeno demasiadamente importante, isto é, a luta de classes. Pois, conforme Marx e Engels (2010, p. 40) “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes”³³.

³³ Obviamente, os autores se referem às sociedades historicamente situadas a partir da escrita, e não às comunidades primitivas da pré-história, nas quais a propriedade era comunal, conforme observado na nota de rodapé de Engels da mesma página da citação supra mencionada.

Isso nos leva à compreensão de que, a propriedade privada é o substrato que dá origem à sociedade de classes e às lutas de classe e, não obstante, traz a necessidade da consciência de classe. Uma vez que com a consciência das demandas antagônicas entre as classes sociais, torna-se possível compreender a reprodução das relações humanas em diferentes esferas, incluindo a educacional. Com isso, perceber, ainda, que a organização social fundamentada na propriedade privada dos meios de produção implica lutas de classes, que podem ocorrer independentemente da consciência das classes, conforme Orso (2011).

Nesse quesito, se tomarmos a hipótese anteriormente posta de que a formação, no contexto da educação burguesa, tem como fim o trabalho, temos que considerar a necessidade da tomada de consciência de classe por parte da classe trabalhadora, para que isso resulte na condição de viabilizar a compreensão das circunstâncias que a classe enfrenta, bem como encontrar caminhos para a construção de uma nova sociedade com novas possibilidades de sociabilização. Pois, conforme, Benjamin (2009, p. 112) “a educação proletária deve ser construída pelo programa do partido, mais precisamente, pela consciência de classe”. Em decorrência disso, enxergar de modo claro a premissa prevista nas *Teses Sobre o conceito de História* de escovar a história à contrapelo demolindo, assim, a ideia de linearidade imposta pela classe dominante, substituindo-a por uma visão da história marcada por rupturas e descontinuidades, visando, finalmente, o potencial redentor e revolucionário, conforme Benjamin (2019).

De fato, a humanidade tem mostrado que se desenvolveu em meio a lutas e conflitos. Fato este capaz de aclarar a condição de não-linearidade da história. Mesmo que exista uma insistente tentativa da classe dominante burguesa de tornar nebulosa tal compreensão. Contudo, a própria classe dos burgueses é legatária desta condição de rupturas e descontinuidades, em suma, de não-linearidade. Colocamos deste modo, pois, conforme visto anteriormente, ela é responsável por capitanear uma das mais significativas revoluções vistas pela humanidade³⁴, retirando a monarquia e a nobreza do poder, inaugurando uma nova era para a civilização e assumindo o papel de protagonismo até os dias atuais. De forma concisa, tendo substituído a propriedade feudal em benefício da propriedade burguesa e impondo uma nova ordem social baseada na opressão e na exploração de classes. Marx e Engels (2010, p. 52)

³⁴ Nos referimos à Revolução Francesa (1789-1799), movimento que pôs fim ao Antigo Regime, marcado pela monarquia absoluta, pela nobreza e pela influência do clero.

ênfatizam esse fato quando dizem que “[...] a moderna propriedade privada burguesa é a última e mais perfeita expressão do modo de produção e de apropriação baseado nos antagonismos de classe, na exploração de uns pelos outros”.

Assim, a exigência imposta pela burguesia, enquanto classe detentora das forças materiais e espirituais de nossa época, representa o uso incondicional de estratégias para anular as determinações e autodeterminações da classe trabalhadora. Isso equivale dizer que tais estratégias caminham em direção do controle irrestrito da própria condição humana derivada das experiências de compreensão da realidade objetiva e suas manifestações mais básicas, como, por exemplo, a percepção de pertencimento à uma classe de sujeitos unidos pelo mesmo fazer histórico.

Em relação ao recorte histórico que marca a situação da sociedade de classes e como esta se desenvolveu até o presente, é importante retomar, mesmo que brevemente, o caminho percorrido para dar ênfase ao processo apresentado no parágrafo anterior. Dito isto, temos que:

Tomando-se a história do homem, desde seu aparecimento como referência, pode-se afirmar que a sociedade de classes é muito recente. Apesar disso, a existência das classes remonta à acerca de 12 mil anos. Contudo, muitíssimo mais recente ainda é a consciência desta condição. A entrada em cena dos trabalhadores na história ocorreu basicamente no período da Revolução Francesa, em 1789, quando ombrearam lado a lado com a burguesia na luta contra a nobreza. No entanto, demorou mais aproximadamente 60 anos até que os trabalhadores se reconhecessem efetivamente enquanto uma classe, não apenas contrária à nobreza e a aristocracia, mas também contrária a seus antigos companheiros “revolucionários”, os burgueses, ou seja, com identidade própria (Orso, 2011, p. 28, grifo próprio).

A tomada de consciência por parte dos trabalhadores, durante o período descrito acima, refere-se à sua condição identitária como classe e resulta de um processo de compreensão do estrato social oprimido em que se encontravam. Esse panorama foi fundamental para evidenciar que os interesses da classe trabalhadora são distintos dos da classe burguesa.

Justamente cientes desse antagonismo de interesses e detentores da força produtiva, os burgueses têm implementado sua forma de sociabilidade por meio da exploração e dominação, conforme Marx e Engels (2010). Impondo de forma calculada a manutenção de seu *status* social, sobretudo no tocante à inclusão de

discursos ideológicos com força suficiente para frear o ímpeto de mobilização e construção de identidades de classe capazes de lutar contra o projeto do capital.

A classe burguesa se coloca, ainda sob essa lógica, como força reacionária, buscando incessantemente intervir nos modos de produção, apropriar-se do trabalho alheio e influenciar as relações sociais. Isso resulta na preservação de seu poder e privilégios, frutos da oposição a reformas sociais e econômicas, decorrentes do amparo a um conservadorismo cuja defesa fundamental reside na continuidade da exploração da classe trabalhadora para manter o capital.

Nesse aspecto, uma passagem do Manifesto Comunista, de Marx e Engels, se revela essencial para esclarecer melhor a relação profundamente antagônica e conflituosa entre burguesia e a classe trabalhadora. Essa compreensão é fundamental para perceber como essa relação impacta a sociedade contemporânea e molda os principais determinantes das relações sociais. Eis as palavras dos pensadores:

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolveram-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, constrangidos a vender-se a retalho, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações de mercado (Marx; Engels, 2010, p. 46).

O entendimento do funcionamento da lógica acima apresentada é vital para compreender como se estabeleceu a dinâmica entre a classe burguesa e a classe proletária. De modo que o desenvolvimento da primeira implicou inevitavelmente o desenvolvimento da segunda, não de forma equilibrada ou natural, mas como fruto de um processo de dominação, exploração e reificação. E para esse fim, a educação, enquanto mediação para a reprodução social, emerge quanto força motriz do projeto de dominação levada adiante pela classe burguesa com fins de, ao mesmo tempo, desenvolver o capital e dominar a massa proletária.

Não obstante, pensar a educação enquanto 'situação'³⁵ capaz de viabilizar a construção de um processo identitário que resulte na tomada de consciência de

³⁵ Neste âmbito de compreensão, definir educação enquanto *situação*, possui o caráter de pensá-la a partir de uma configuração específica e contingente de relações sociais, históricas, econômicas e políticas que determinam as condições de ação, poder e resistência em um dado momento. No caso específico do estudo que se segue, a partir das determinantes sociais, históricas, econômicas e políticas que marcam a modernidade e a contemporaneidade e que ressoam à nossa atualidade.

classe, como experiência legítima do ser humano na época e na cultura em que se está inserido, mostra-se determinante para a compreensão e reprodução das relações humanas que caracterizam um dado tempo histórico. Nesse quesito, se a própria noção de história é construída a partir do momento em que somos aptos a interpretá-la, encontrando os caminhos que se cruzaram e as referências que ganharam sentido, também somos capazes de romper com as continuidades históricas geradoras de crises e de posturas hegemônicas e autoritárias.

Desse modo, poderemos encontrar os potenciais para romper com o paradigma de dominação, impostos pela sociedade burguesa. Avistando, por conseguinte, um horizonte onde a educação não seja utilizada como instrumento de perpetração de discursos autoritários e centralizadores, cujo objetivo maior é a reprodução da desigualdade e da exploração. Mas, utilizar-se dela – da educação – enquanto caminho para a tomada de consciência crítica frente às realidades vividas e as condições materiais objetivas que subjazem as relações humanas compartilhadas nos diversos contextos humanos e suas linguagens.

E a isto poder enxergar, definitivamente, que a modernidade capitalista se estabeleceu a partir do aprofundamento das lutas travadas entre classe sociais antagônicas. E não simplesmente em cima de um projeto de desenvolvimento econômico livre de quaisquer responsabilidades por aqueles que foram esquecidos ou subjugados durante este processo. Muito distante disso! Pois, a estrutura formativa humana, por meio da educação escolar formal, tem contribuído sobremaneira para a amplificação de uma condição de subserviência às demandas impostas pela classe dominante burguesa de maneira incondicional. Tal que “[...] por falta de uma consciência de classe por parte dos trabalhadores, ao invés de compreender os capitalistas como seus adversários e lutar pela superação de sua condição, frequentemente, travam relações de cooperação com seus patrões” (Orso, 2011, p. 27).

A esse cenário somamos, ainda, a síntese exposta por Dias quando o autor expõe a seguinte crítica:

Hoje, a formação educacional reproduz os valores, o imaginário e as condições sociais dominantes do sistema cultural. A escola tem como única finalidade adaptar os indivíduos às formas de domínio social existentes, desenvolvendo um conjunto de papéis sociais e de valores, cujo objetivo é a constituição de sujeitos adaptados à ordem social, econômica e política (Dias, 2021, p. 2629).

Nesse ponto, somos capazes de retomar o raciocínio desenvolvido na seção anterior deste estudo tomando a premissa de Marx e Engels de que as ideias da classe dominante determinam as ideias dominante de uma época. Ademais, segundo Orso (2011), a concepção materialista histórica dialética sugere que os indivíduos são definidos pelo modo de organização social, sendo a realidade permeada por contradições que geram divisões, diferenças, conflitos, antagonismos e lutas sociais.

Nesse sentido, a proposta formativa que prediz a não observância de tais pressupostos, se coloca a serviço da reprodutibilidade sistêmica de uma escolarização parcial e ideológica. E, nesse sentido, temos que concordar com o argumento de Freire quando o pedagogo defende a tese de que “o discurso ideológico nos ameaça de *anestésiar* a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (2016, p. 129, grifo próprio). E, tomando o recorte em torno da tomada consciência de classe por parte dos trabalhadores, essa forma de escolarização ideológica tem obtido sucesso.

Com isso, se o lema 'educação como direito para todos', tão propagado pela premissa da educação burguesa, na realidade encobre o verdadeiro projeto de dominação dessa classe sobre a classe proletária, isso equivale a dizer que esse tipo de formação tem como objetivo impedir a tomada de consciência de classe por parte da segunda. Impondo a ela uma educação disciplinar que em nada corresponde a conquista de direitos, mas, tão somente, de um projeto formativo mais associado à manutenção dos interesses de dominação, sobretudo pelo viés econômico. Por essa perspectiva, poderemos concordar com Cara (2019, p. 30) quando subscreve que, “pensar a educação como insumo econômico, já significaria, por si só, uma forma de negar o direito à educação”.

A negação do direito à educação, que possibilite o desenvolvimento pleno do sujeito e sua percepção como entidade ontológica resultado das interações com outros, constitui fator determinante de sua submissão. Uma vez que “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades” (Freire, 2016, p. 97, grifo próprio).

Como resultado, ocorre a reprodução de uma experiência histórica alienada e inconsciente do ser humano, especialmente no que diz respeito à sua presença ontológica no mundo e a qual classe social pertence, com suas devidas demandas e necessidades. A escola, nesse sentido, com suas matrizes curriculares e estruturas

fixas, contribui significativamente para a manutenção dessa condição de subserviência e ocultação da consciência de classe. De maneira resumida, “o fundamento de toda a concepção educacional tradicional não é construir a autonomia do educando, mas sua submissão” (Ricci, 2019, p. 114).

Fator de suma importância para a classe trabalhadora, a experiência advinda do despertar para a consciência de classe se mostra com a mesma intensidade e relevância que a compreensão de que ela, a classe trabalhadora, é justamente explorada pelo trabalho. A educação nessa esfera mantém-se, portanto, transitando nesta sinuosa estrada que, balizada pela classe dominante burguesa, se coloca como meio de inviabilizar a formação plena do sujeito. Sobretudo para o esclarecimento desta condição de submissão que é lhe imposta. Desse modo somos capazes de concordar com Benjamin quando defende a tese que “a educação proletária necessita [...] de um contexto, um terreno objetivo *no* qual se educa. Não necessita, como a burguesia, de uma ideia *para* a qual se educa” (Benjamin, 2009, p. 113, grifo próprio).

Ademais, o despertar para a consciência de classe por meio de um processo formativo que viabilize a experiência identitária equivale a enxergar a possibilidade de reconhecimento das principais nuances que moldam nossa forma de sociabilidade. Com isso, pressupor uma formação para a consciência de classe corresponderia a concepção de que “o aprendizado serviria então para educar os estudantes para a prática de liberdade em vez da manutenção das estruturas de dominação” (Hooks, 2019, p. 203).

Cujo intento maior reside, por conseguinte, na superação da dominação e do silenciamento histórico imposto pela classe dominante, visando provocar um movimento capaz de subverter a ordem vigente e alcançar caminhos que conduzam a uma luta mais consciente e solidária às realidades diversas. Assim, compreender, ainda, que “educar será, pues, tomar consciencia de la classe a que se pertenece para así aprender a defender sus derechos” (Ballester; Colom, 2015, n.p.).

Nessa perspectiva, a próxima seção buscará refletir como uma formação que privilegie a experiência da consciência de classe é capaz de ser a mesma que viabilize a experiência da alteridade.

4.3 Educação como exercício da experiência e da alteridade: a formação para a esfera individual e para a esfera social

Nossa abordagem, ao longo deste capítulo, visa estabelecer uma conexão direta entre a compreensão da realidade objetiva que circundava as experiências de vida de sujeitos humanos em meio às dinâmicas do tempo presente firmadas a partir da ordem do capital e uma nova prática educacional³⁶ baseada numa leitura crítica dessa realidade e proveniente de uma formação que não se limite ao “[...] enrijecimento do estudo em um amontoado de conhecimentos” (Benjamin, 2009, p. 41). Pois, como já foi apresentado neste estudo, a formação, desde a modernidade, possui como pretensão fundamental a instrumentalização e capacitação dos indivíduos por meio de um ensino técnico unilateralizado, visando tão somente à preparação de mão de obra alienada para as linhas produtivas.

Por outro lado, pretendemos, a partir da retomada dos vestígios históricos que marcam profundamente o contexto societal de uma dada comunidade, compreender como esta se constitui enquanto *lócus* identitário específico. E, assim, vislumbrar a máxima proposta segundo Freire (2016), que é necessário estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Assim, o fundamento básico irá residir no movimento de transformação implícito ao desvelamento dos grandes temas ocultos ou deliberadamente emudecidos pelo setor dominante da sociedade, como forma de manter seu *status quo* enquanto norma vigente.

Ao sugerir essa modalidade de formação, nos encaminhamos a uma abordagem renovada não apenas para a compreensão dos sujeitos do conhecimento em seu contexto vital e educacional. Mas, também, para a realidade social em suas expressões individuais e coletivas.

De modo que, o entendimento dessa relação possibilite o exame atento das condições materiais e espirituais que subjazem as dinâmicas relacionais no interior de sua forma de sociabilização. Demarcando, a partir daí, a necessária articulação de perceber o tecido social formado por uma cadeia relacional que não se resume apenas à percepção própria do sujeito no mundo, mas também à condição do Outro-eu, implicando, por conseguinte, a observância, mesmo antagônica, de entes distintos.

³⁶ A qual denominaremos de ‘Pedagogia a contrapelo histórico e emancipadora’. Vide seção 4.5 deste estudo.

Pois, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 2016, p. 133).

Nesse sentido, as discussões e reflexões sobre a alteridade têm ganhado espaço nas últimas décadas, especialmente porque se trata de uma questão fundamental para o entendimento da condição humana em tempos de capitalismo avançado e suas contradições. Pois, o aprofundamento da divisão das classes sociais e, conseqüentemente, a luta travada entre elas, tem redefinido a compreensão sobre o fenômeno de pensar o Outro. Assim, “negar o outro é negar a própria condição ontológica do ser-no-mundo (*in der Welt-sein*) como ser-com (*Mit-sein*), haja vista que faz parte da própria condição do existir no mundo a abertura para o outro” (Santos Neto, 2007, p.89)

Inclusive, nossa dissertação de mestrado³⁷ possui uma seção intitulada “Ensinar-Aprender Filosofia enquanto possibilidade de ação comunicativa: o reconhecimento das imagens, linguagens e facticidades do mundo da vida”, especificamente para investigar como os processos educativos formais, isto é, aqueles mantidos nas instituições escolares oficiais, poderiam adotar uma perspectiva intersubjetiva capaz de desencadear dinâmicas de reconhecimento mútuo, visando, assim, despertar para a consciência crítica quanto à condição do outro, resultado do descentramento de si e exercício da alteridade.

A premissa adotada na ocasião do referido estudo recaía sobre o argumento de que a escola, enquanto lugar de formação do sujeito e encontro de subjetividades e culturas heterogêneas, deveria ser o local de promoção de práticas sociais capazes de viabilizar o reconhecimento recíproco como forma de legitimação das relações humanas e formativas. Pois, compreendemos que “[...] a negação da alteridade de uma subjetividade implica na redução das tematizações e saberes disponíveis ao debate crítico na esfera pública e, com isso, a produção e reprodução do conhecimento sofrerá abalos significativos” (Lourenço, 2019, p. 98).

³⁷ Trata-se do trabalho intitulado: “Ensino de Filosofia e Razão Comunicativa: por uma construção emancipadora da ação educativa”, apresentado e aprovado à banca examinadora do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas em 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/5909/1/Ensino%20de%20filosofia%20e%20raz%c3%a3o%20comunicativa%20por%20uma%20constru%c3%a7%c3%a3o%20emancipadora%20da%20a%c3%a7%c3%a3o%20educativa.pdf>.

Temos que ressaltar, contudo, que a perspectiva adotada no estudo anterior acerca da temática envolvendo a alteridade comportava as diretrizes do pensamento habermasiano, baseado no uso comunicativo da linguagem enquanto *médium* das relações humanas e sociais. Dito isto, o paradigma habermasiano se mostrou, naquele momento, condizente aos objetivos do estudo, pois se tratava de refletir de que modo o ensino de filosofia poderia viabilizar uma proposta formativa emancipadora, capaz de despertar formas de interações cooperativas e solidárias entre os participantes da comunidade escolar enquanto modo de se estabelecer meios de reconhecimento de subjetividades entre os atores sociais em interação. Visando, em suma, a construção de cadeias relacionais que prevalecessem o interesse pela edificação de saberes e conhecimentos frutos da legitimação intrínseca ao processo de reconhecimento do outro, de modo que esses se tornassem expressão de exercício da alteridade. Uma vez que

[...] a legitimação de imagens de mundo e reconhecimento do outro-eu ganha destaque no ambiente educacional também, pois, nele verificam-se imensas e variadas expressões de realidades vivenciais que poderão ser transformadas em manifestações do saber aptas para serem compartilhadas, colaborando nos projetos formativos tanto das gerações atuais quanto das gerações futuras (Lourenço, 2019, p. 98).

Esse recorte em torno da alteridade, no entanto, sofreu uma transformação significativa para o trabalho que se segue, saindo de uma compreensão mais voltada para a relação entre subjetividades em interação, à maneira habermasiana, e avançando para uma perspectiva mais geral, que engloba as relações sociais e humanas no contexto da sociedade de classes. Não que a premissa habermasiana deixe de considerar o arranjo social inerente à realidade do capitalismo, mas o presente estudo vinculou-se especificamente às demandas antagônicas que sustentam a dinâmica do capital e sua reprodutibilidade impactando a maneira de se experienciar legitimamente a realidade e o mundo como forma de apreender os conteúdos e conhecimentos dispostos em suas possibilidades e potencialidades.

Preferimos marcar esse recorte retomando a questão subjacente à relação classes sociais/luta de classes, pois consideramos que essa abordagem se aproxima mais do itinerário traçado neste estudo, sobretudo no tocante ao referencial teórico adotado para o desenvolvimento de nossa reflexão e crítica³⁸. Contudo, temos que

³⁸ Nos referimos à adoção do arcabouço teórico do pensador e ensaísta alemão Walter Benjamin.

deixar expresso outro ponto importante, isto é, embora não seja explícito, o pensamento de Walter Benjamin sobre a alteridade emerge de suas reflexões sobre a relação entre passado, presente e experiência humana. Em suma, de tematizações de caráter filosófico e estético acerca da história, memória e, sobretudo, da experiência³⁹.

Além do mais, a preocupação compartilhada por Benjamin em seus textos, especialmente os da década de 1930, demonstra o quão importante é refletir sobre as condições impostas pelo capitalismo à sociedade e como estas influenciaram a forma de sociabilidade entre as pessoas, bem como as consequências advindas do projeto desenvolvimentista da empresa do capital, que mais serviu para segregar e silenciar do que dar voz e incluir. Pois, basicamente, é isso que se depreende deste cenário, marcado simultaneamente pelo desenvolvimento e expansão tecnológica das forças produtivas e pelo surgimento e aprofundamento de novas barbáries e miserabilidade, como os casos vivenciados nas duas grandes guerras e nas crises econômicas e suas consequências, que marcaram o período de transição entre o capitalismo clássico e a consolidação do capitalismo tardio⁴⁰.

Além disso, a temática em torno do fenômeno que marca o capitalismo tardio é fundamental para a percepção de como se posiciona a condição humana diante das transformações agudas que a própria humanidade vivenciou. Uma vez que os eventos que marcam esse rito de passagem aprofundam substancialmente o modo como a realidade é percebida e como se transformou o entendimento humano em relação a si mesmo e aos outros. Sob esse aspecto, Matos apresenta o seguinte raciocínio:

O capitalismo tardio é o da obsolescência das coisas e do homem, pois tudo recai na dimensão do cálculo e do interesse, torna-se *business* e repetição na forma de neo e do retrô. Essas ruínas precoces – o moderno que se deteriora antes de envelhecer – deixam apenas vestígios, vestígios que aludem à ausência de referências da memória e de identidades (Matos, 2010, p. 156, grifo próprio).

³⁹ Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar a principal obra que nos forneceu os subsídios necessários para compreender a alusão à temática da alteridade em Walter Benjamin, qual seja, as teses "Sobre o Conceito de História", escritas antes de seu falecimento, em 1940.

⁴⁰ O termo "capitalismo tardio" refere-se à fase avançada do capitalismo que comporta algumas características marcantes, como, por exemplo: a concentração do capital em grandes corporações, predomínio do setor financeiro, aumento da desigualdade social e precarização do trabalho, expansão global e desenvolvimento tecnológico avançado etc. O termo se tornou popular a partir da publicação da obra do sociólogo alemão Ernst Mandel (1923-1995) "O Capitalismo Tardio", de 1972.

O resultado implícito nesse panorama de dominação descrito acima não poderia deixar de agravar a disputa entre as classes sociais. Pois, depreende-se, sobretudo na última parte da citação, que a lacuna deixada deliberadamente pelo projeto do capitalismo avançado ecoa no sufocamento do referencial mnemônico e identitário dos seres humanos, resultando, conseqüentemente, na naturalização de violências intencionais de apagamento (Bortolini, 2020).

Apagamento este que é expressão de uma historiografia oficial que transmite a marcha triunfante da classe dominante de maneira linear, aparentemente sem rupturas ou ruídos. Que desconsidera os vestígios do passado enquanto relíquias e testemunhos da classe oprimida que busca a transformação do presente para a construção de um futuro diferente. Em síntese, a violência de apagamento imposta pela classe dominante à classe dominada representa a perpetuação da lógica do não reconhecimento do outro enquanto o outro de mim, com capacidade de autodeterminação ontológica. Isso resulta na representação do outro não como um ser humano, mas sim como um objeto coisificado e automatizado, intrínseco ao cálculo imposto pelo sistema capitalista.

Ademais, esse contexto de apagamento e silenciamento deliberado mostra a face mais cruel da lógica sistêmica da época de nossa atualidade. Uma vez que sem os vestígios históricos capazes de fazer lembrar o cenário de opressão e violências, as múltiplas vozes que compõem o contexto societal são incapazes de ganhar espaço e serem ouvidas enquanto testemunho de sua existência, resistência e luta. Criando, a partir daí, as condições fundamentais para que desse testemunho emergja a voz do declarante trazendo a denúncia da intensificação das formas de domínio e opressão vivenciadas em meio à ideologia do paradigma desenvolvimentista.

O sentido de uma educação enquanto expressão do exercício da experiência e da alteridade residiria, assim, na necessidade de uma formação para uma *práxis* capaz de tomar as narrativas do passado enquanto subsídio testemunhal de uma ação ativa no presente enquanto forma de reconhecimento da condição do outro e transformação da realidade para todos, desde o âmbito individual ao coletivo. De modo que a consciência dos eventos que marcam a presença e estar no mundo dos seres humanos equivalha estar com os outros, pois “[...] *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com o outros” (Freire, 2016, p. 57, grifo próprio).

O caminho para uma educação capaz de evidenciar o potencial de reconhecimento do outro enquanto expressão da alteridade, a partir de Benjamin, recai, portanto, na condição de pensar do outro enquanto experiência da escuta, dando voz àqueles que foram emudecidos e calados pelo discurso da historiografia oficial, conforme o autor nas teses ‘Sobre o conceito da História’ (2019). Uma vez que “o verdadeiro progresso da história não está na continuidade da sucessão temporal, mas antes em seus momentos de interferência e rupturas. Somente parando o tempo é possível que uma outra história venha à história venha à tona” (Santos Neto, 2007, p. 82).

Constitui-se, por conseguinte, em uma experiência que não começa no Eu, mas no chamado do Outro, que não tem início no presente, mas no passado. Pois, “ouvir o apelo do passado significa também estar atento a esse apelo de felicidade e, portanto, de transformação do presente, mesmo quando ele parece estar sufocado e ressoar de maneira quase inaudível” (Gagnebin, 2009, p. 12).

De sorte que a retomada dos vestígios históricos do passado e das narrativas e experiências daqueles que foram silenciados pelo discurso histórico desenvolvimentista do sistema capitalista parece ressoar sobre a necessidade de uma formação que priorize a autenticidade das experiências que marcam o passado/presente, como potencial de transformação para um futuro que espera por reparação. De modo que a construção do futuro ocorre no presente ouvindo a voz do passado. Daqueles que já se foram, mas seus ecos permanecem reverberando à espera de serem ouvidos e reconhecidos. Reelaborar o momento atual permite, assim, criar novas oportunidades de justiça. Pois, “[...] só a humanidade redimida será dada a plenitude do seu passado. E isso quer dizer que só para a humanidade redimida o passado se tornará citável em cada um de seus momentos” (Benjamin, 2019, p. 10).

Assim, a articulação entre história, memória e experiência que representa, como dissemos anteriormente, as bases do exercício de alteridade benjaminiano, nos é capaz de mostrar um caminho viável a se pensar a condição do outro enquanto possibilidade de luta e resistência. De modo que tais pressupostos nos encaminhe à uma concepção formativa que supere o individualismo e o imediatismo do tempo homogêneo e vazio de sentido que está nas mãos da classe dominante, e nos forneça a força do devir histórico que é temporalidade e que dá origem constantemente a um

novo devir, tendo em vista que “o sujeito do conhecimento histórico é a própria classe lutadora e oprimida” (Benjamin, 2019, p.16).

Com isso, compreender que a história não representa uma série de vitórias, mas um testemunho de barbárie para os vencidos e oprimidos.

Por essa razão é que se trata de uma questão de sobrevivência se apropriar dessa imagem do passado e utilizá-la como instrumento de desconstrução da ordem estabelecida pelos oficialismos, pois se sabe que a vitória do inimigo, da indiferença em relação àqueles que estão em desigualdade, coloca em risco os esforços pelo seu não apagamento. Por essa razão, temos a tarefa ética de responsabilidade para com essa exterioridade ameaçada, pois “atear ao passado a centelha da esperança” é, conseqüentemente, dar ao presente munição para a luta (Bertolini, 2020, p. 94, grifo próprio).

Nessa seara, vislumbrar uma educação enquanto exercício da experiência e da alteridade, nos moldes benjaminianos, representa a exigência de responsabilidade para com um passado negligenciado que nos convoca, no presente, a construir um novo tempo, marcado pela busca da justiça, concretização de sonhos e realização de direitos daqueles que foram privados destes. É fundamental reconhecer que um futuro melhor deve incorporar a possibilidade de emergência do Outro, seja em termos de temporalidade ou como presença, além do diverso e do que ainda está por vir.

4.4 Conexão entre arte, política e educação: repensando narrativas

Com o panorama exposto até aqui, situado em meio ao diagnóstico benjaminiano sobre o cenário instrumentalizado de variadas esferas da atuação humana que caracteriza o arranjo social moderno e contemporâneo fixado a partir da lógica capitalista, considerando suas transformações e especificidades temporais, aponta-se para a necessidade imperativa de uma reflexão crítica sobre a criação de novas perspectivas, essenciais para evitar a erosão definitiva da experiência humana em uma sociedade em constante transformação. Isto posto, a educação se mostra enquanto potencial mais do que viável para o cumprimento deste itinerário.

De modo que, a devida articulação envolvendo arte, política e educação se dá, neste âmbito de compreensão, como reação ao paradigma hegemônico proveniente da educação burguesa, cujo privilégio à razão instrumental consolida as bases estruturais do sistema capitalista. Além disso, com essa estrutura bem definida em

torno do individualismo e de uma formação para o trabalho alienado, afasta os indivíduos de suas capacidades criativas e aquelas voltadas à sensibilidade, voltando-os apenas enquanto engrenagens para a máquina do sistema produtivo. Pois, conforme Mészáros,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capitalista, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (2008, p. 35, grifo próprio).

Sendo assim, ao adotar a premissa benjaminiana que traz consigo as categorias de arte, política e educação, teremos a possibilidade de pensar, com o autor, acerca de uma nova formação que dê viabilidade de superação às limitações impostas pela educação formal, de modo a promover uma formação plena do sujeito firmada na sensibilidade, na imaginação e na compreensão da história. Nesse sentido, poderemos encontrar, ainda, um modelo de educação transformadora, em que a escola se mostre enquanto lugar de *devir* e não de estruturas fixas e absolutas.

Com isso, perfazendo um itinerário que comporte o político e o estético, cujo objetivo maior resida em propor uma mudança profunda de paradigma. Conseqüentemente, a escola passaria a ser vista, sob a perspectiva do pensador alemão, “[...] enquanto espaço de uma permanente revolução intelectual [...]” (Benjamin, 2009, p. 41). E, mais:

[...] onde os novos questionamentos se preparam de maneira mais abrangente do que as questões científicas, de maneira mais incerta e inexata, às vezes brotando também de uma intuição talvez mais profunda. O estudantado seria visto assim em sua função criativa, como o grande transformador com a missão de converter em questões científicas, através do posicionamento filosófico as ideias que costumam despertar antes na arte e na vida social do que na ciência (Ibid., p. 41-42).

Esse novo fazer educativo capaz de unificar, em um mesmo plano, incerteza, inexatidão, intuição e criatividade, representa uma potencialidade de restituição da experiência humana no mundo distante do automatismo e do embrutecimento não-humano da racionalidade instrumental do cientificismo burguês. Logo, a provocação benjaminiana exposta acima, de que a formação nessas bases representa uma força

intelectual revolucionária permanente, reside no fato de que esse fazer pedagógico representa um caminho provável para a resistência e a luta contra formas dominadoras e hegemônicas, tão consolidadas socialmente.

Ainda na seara benjaminiana, não poderemos deixar de destacar que o pensador alemão buscou reavaliar a condição humana que marca as relações entre os indivíduos no contexto do capitalismo. Para isso, buscou nas experiências da infância, mais especificamente no ensaio “Infância berlinense: 1900”, escrito entre os anos de 1932-1938, destacar o papel imprescindível da sensibilidade e da imaginação no processo formativo infantil, enfatizando a importância da retomada da experiência histórica que marca a conexão com o passado (Benjamin, 1987).

Para o autor, a educação deveria ser um processo capaz de habilitar a criança ao domínio dos signos e à criação, e não a restringir à mera imitação. Com isso, o processo formativo iria comportar as dimensões sensíveis e racionais, promovendo uma harmonia capaz de propiciar o desenvolvimento integral da criança. Pois, “Para Benjamin, a educação tem a tarefa de ensinar a romper com essa ordem, deve levar a criança a pensar com a própria cabeça, em um processo de educação em que os indivíduos se tornam donos do conhecimento para criar coisas novas” (Fernandes, 2014, p. 129).

Em contrapartida, a crítica benjaminiana reside na forma como a educação burguesa se dispõe, ou seja, ao dar prioridade a razão e a uma formação para a ciência que encaminha ao trabalho alienado, acaba por desconsiderar a sensibilidade e a criatividade. Assim, tal crítica reside na normativa burguesa fixada como instrumento de manutenção das estruturas de poder, com seus dispositivos lógicos e absolutos e não na possibilidade de contemplar o novo e o criativo. Isso se torna mais aparente a partir da reflexão compartilhada pelo pensador quando afirma que “[...] para a grande maioria dos estudantes, a ciência [ou propriamente os conhecimentos provenientes da ciência] é uma escola profissionalizante, [...] ela deve ajudar este ou aquele a se prepararem para uma profissão” (Benjamin, 2009, p. 32).

Não obstante, mostra-se indispensável para contribuir com a proposta educativa aqui exposta tomar em consideração o importante movimento artístico capaz de fazer uma ponte valiosa para a nossa reflexão aqui apresentada, qual seja, o surrealismo, caracterizado por Benjamin como “o último instantâneo da inteligência europeia” em ensaio publicado em 1929. O surrealismo, enquanto movimento artístico do início do século XX, é caracterizado como estética que possui como característica

marcante o rompimento com os paradigmas socialmente estabelecidos ao explorar âmbitos e dimensões irracionais da existência humana, tais como o inconsciente e os sonhos. Ademais, “[...] o surrealismo encontra um paralelo bastante evidente, a começar pela revalorização do passado [...] buscando ao mesmo tempo apoio filosófico em Freud inicialmente e, depois de 1930, no marxismo” (Teles, 2012, p. 215).

De modo que essa escola artística se mostra contrária à racionalização capitalista e a mercantilização da experiência humana, buscando resgatar o potencial mimético capaz de se manifestar na fantasia, no inconsciente e na imaginação. Pensando com Benjamin (2012), trazer a experiência surrealista para o âmbito educativo representa libertar-se para novas experiências, viabilizando ao indivíduo uma reconexão com a sua criatividade e sua potencialidade revolucionária transformadora. Pois,

a hostilidade da burguesia contra toda manifestação de liberdade espiritual desempenha um papel decisivo nessa transformação de uma atitude extremamente contemplativa em uma oposição revolucionária. Foi essa hostilidade que empurrou o surrealismo para a esquerda (Benjamin, 2012, p. 29).

Benjamin compreende, assim, o surrealismo enquanto experiência histórica com potencialidade de unificar as dimensões estéticas e políticas, viabilizando a ruptura dos modelos fixos que regem a cultura moderna capitalista e, também, enquanto forma de questionar as relações entre o ser humano e a sociedade. Em síntese, a experiência surrealista sugere uma conexão entre o potencial transformador da arte, operando como fundamento para a recuperação da força criativa e produtiva humana, cujo objetivo maior seja a ação revolucionária sobre a realidade propriamente.

Benjamin (2012) enfatiza, ainda, como o surrealismo utiliza-se da memória – enquanto elo com a imaginação capaz de despertar a memória coletiva do passado histórico enquanto potencial para o processo revolucionário - e do inconsciente, como forma de contestar o ordenamento racionalista e poder explorar renovadas formas de experiência. Uma vez que, “os procedimentos lógicos do racionalismo representam para eles [os surrealistas] uma imensa prisão, capaz de submeter desde os elementos mais simples na natureza até o pensamento humano” (D’Angelo, 2006, p. 92). Esse método permite repensar a modernidade e trazer de volta o lúdico e a imaginação, componentes na maioria das vezes sufocados pela lógica capitalista.

Para o pensador alemão, o surrealismo não se limita à uma crítica à cultura moderna, mas, simultaneamente, sinaliza caminhos para uma compreensão mais aguda da realidade. Essa compreensão perpassa a reaproximação do ser humano com sua história repleta de memórias e significados inconscientes, permitindo uma visão conjunta e transformadora da existência, ao que o autor denomina como “mobilizar para a revolução as forças da embriaguez” (Benjamin, 2012, p. 33).

Em todos os seus livros e iniciativas, o surrealismo circunda o mesmo tema: mobilizar para a revolução as forças da embriaguez. Podemos dizer que é essa sua tarefa mais autêntica. Para ela, não é suficiente que, conforme sabemos, um elemento de embriaguez esteja vivo em cada ato revolucionário. Essa tarefa é idêntica à tarefa anárquica. Privilegiá-la exclusivamente seria sacrificar a preparação metódica e disciplinada da revolução em favor de uma práxis que oscila entre o exercício e a véspera da festa. A isso se acrescenta uma concepção por demais estreita e não dialética da essência da embriaguez (Ibid., p. 33).

Assim, memória e história assumem um lugar de suma importância. Pois, Benjamin se mostra convicto em recuperar a experiência histórica enquanto forma de resistir à alienação, bem como maneira de compreensão crítica do presente. A memória, frequentemente rejeitada ao inconsciente, necessita ser recuperada para viabilizar o resgate do passado e aclarar as contradições do presente. Desta forma, a máxima benjaminiana disposta nas teses ‘Sobre o conceito de história’ de “escovar a história à contrapelo” se coloca como requisito fundamental de reinterpretação dos resquícios históricos, cujo o intento resida em dar destaque às experiências que não representam apenas os triunfos dos vencedores, mas as experiências que denotam resistências e rupturas. De modo que “[...] é preciso substituir o desprezo pelo mundo pelo desejo de mudar o mundo”, conforme declara D’Angelo (2006, p. 96).

Assim, temos que,

A proposta do surrealismo foi, nesse sentido, política e revolucionária em si mesma, posto que almejou, entre outros aspectos, o resgate da realização total do homem, por meio da confiança humanista que combatia qualquer superioridade sobre a humanidade, visando, com isso, a reconciliação com a natureza, a sua exaltação enquanto ser e a contestação de sua submissão ao sagrado, ao capitalismo, à racionalidade instrumental e demais forças supressoras de sua liberdade. Segundo essa perspectiva, buscar o caminho da libertação do homem e da reconciliação com a natureza, não seria somente o objetivo último do surrealismo, mas seria também, e por

consequência, supor a *reconstrução de uma sociedade* (Azevedo; Franco, 2015, p. 234, grifo próprio).

Tomando a perspectiva benjaminiana como premissa, a proposta de uma educação que viabilize o sujeito a pensar autonomamente, explorar o lúdico e a imaginação, perfaz o caminho para uma formação capaz de desenvolver a compreensão crítica da realidade mediante o auxílio da arte e, também, da memória. Neste ponto, a proposta de se estabelecer uma educação para a sensibilidade se coloca, por sua vez, como uma conduta política que implica uma nova forma narrativa. De modo que tal postura sugere o rompimento com o modelo de instrumentalização do conhecimento, que é responsável pela redução do saber a um instrumento para o mercado de trabalho. A sensibilidade não seria, portanto, ornamento no processo formativo, mas o núcleo para a formação de indivíduos capazes de intervir criticamente no mundo.

Na medida que o sensível é incorporado à educação, ela passa a não apenas transmitir informações, mas estende as formas de compreensão, bem como de transformação da realidade. Ademais, tal perspectiva educativa cria possibilidade de renovadas formas de sociabilização e, com esta, um novo fazer político. De modo que, ao invés de manter relações baseadas na alienação, dominação e na competitividade, poderá promover a criação de vínculos voltados à solidariedade, estimulando o desenvolvimento de comunidades humanas mais inclusivas. Assim, se mostrando evidente a devida articulação que faz da educação um lugar de atos políticos que incidem a necessidade de intervenção na realidade, e que essa seja capaz de refletir a própria experiência humana no mundo. Uma vez que,

como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (Freire, 2016, p. 96, grifo próprio).

Pois, ponto de fundamental importância se coloca em reconhecer o âmbito escolar para além de espaço formativo, mas, também enquanto espaço que comporta e reflete contradições sociais provenientes das lutas de classes antagônicas. Tais contradições, ao nosso ver, precisam ser compreendidas como elementos do próprio processo educacional, e não ignoradas ou mascaradas. Em outras palavras, a partir da análise profunda dessas divergências, a escola pode servir como meio para dar

voz aos que foram emudecidos diante da narrativa da historiografia oficial. Tendo em vista que “o enigma dos tempos modernos se mostra na universalidade da história, que a ideologia burguesa sustenta enquanto forma e que reduz, na prática, as forças vivas da história aos interesses da produção e reprodução do capital” (Schlesener 2013, p. 11).

A educação para a sensibilidade, nesse interim, permite legitimar narrativas outras que representam identidades individuais e coletivas, a partir do momento que resgata a memória daqueles que foram oprimidos e silenciados. Visto que ao dar voz àqueles que foram silenciados, criasse a possibilidade de visualizar novas formas de justiça social e fixar laços de solidariedade tanto dentro quanto fora do contexto escolar.

O contrário disso, resume-se em mais uma das expressões ideológicas da educação formal que pretende privar o ser humano de sua constatação enquanto ente humano e político visando a não intervenção na realidade. Pois, tomando a premissa defendida por Freire,

a educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele professor. Ela é política. [...] a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na *educabilidade* mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. [...] Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano (2016, p. 108-109, grifo próprio).

Nessa perspectiva, da compreensão do ato educativo se encontrar diretamente relacionado ao ato político, isto é, enquanto forma de intervenção humana no mundo, teremos que considerar que desse amálgama poderemos situar de modo bem aparente visões de mundo diversas e que estas impactam substancialmente na reprodutibilidade social de maneira distinta também. Isso equivale dizer que, do fazer educativo capaz de gerar uma ação política, teremos que considerar que a escola pode ser o palco para profundas transformações na realidade.

Integrar arte, política e educação representa, portanto, para além de uma premissa teórica, um apelo a uma *práxis* transformadora capaz de viabilizar novas propostas narrativas. Pois, da experiência sensível e sua mediação pela arte, encontrasse um caminho possível para a superação dos racionalismos fragmentadores implícitos à lógica da estrutura do capital, do mesmo modo que

estimula a formação de indivíduos críticos aptos a construir e imaginarem possibilidades alternativas ao paradigma capitalista.

Nesse âmbito, conceber a educação para a sensibilidade enquanto possibilidade formativa representa mais do que uma alternativa pedagógica, um ato político necessário para a superação de estruturas que permanecem oprimindo e moldando o saber nas escolas.

4.5 Pedagogia à contrapelo enquanto educação estética: de uma formação contra a barbárie a reabilitação da experiência

Ao determinarmos, nos itens precedentes deste capítulo, um itinerário que viabilize a possibilidade de um novo fazer pedagógico, mediante uma formação para a sensibilidade e que esta represente a antítese da premissa que subjaz a educação burguesa, permitindo, com isso, enxergar a oportunidade de resgate das experiências históricas que representam as visões de mundo de indivíduos que compõem o tecido social, desde a compreensão de que a escolarização formal implícita à dinâmica do capital é aquela responsável pelo obscurecimento das reais experiências de vida derivadas das leituras de mundo desses sujeitos humanos, substituindo por uma formação marcada pela premissa da capacitação para o trabalho alienado (4.1); bem como da superação desse estado de apatia social mediante a construção de um processo identitário capaz de superar a ideologia predominante e que culmine na consciência de classe (4.2); e que viabilize a potencialidade de reconhecimento da experiência humana como exercício da alteridade (4.3); vislumbrando, a partir daí, os caminhos capazes de repensar novas narrativas sociais mediante a adoção de um modelo educacional que valorize a imaginação e a criatividade como elementos capazes de destravar o senso crítico, emudecido em meio à racionalidade instrumental, e que esses permitam um novo fazer político como forma de intervenção na realidade (4.4), não poderíamos deixar de propor uma derradeira reflexão em torno deste recorte que pudesse corresponder a uma síntese de que a proposta formativa nestes domínios representa uma rota à contrapelo ao paradigma educativo vigente.

Além disso, ao propor um modelo educativo que contemple uma perspectiva voltada a servir como um 'freio de emergência' à forma atual de educação, enfatizamos que este novo paradigma comporta a potencialidade emancipatória,

devido a sua postura contra a disseminação de barbarismo e, sobretudo, pela defesa incondicional da reabilitação da experiência autêntica enquanto *Erfahrung*, à maneira benjaminiana. Isso equivale dizer que do resgate da *Erfahrung*, emerge uma força capaz de refrear o florescimento de barbáries.

Ainda nessa seara, compreender a reabilitação da experiência autêntica enquanto via emancipatória representa visualizar um cenário ampliado da ação humana no mundo que englobe desde a libertação da própria experiência humana da influência da razão instrumental e da tecnologia, até a desconstrução da história e da cultura por meio da restauração da memória coletiva. Pois, seguindo os ditames da teoria benjaminiana, “articular historicamente o passado não significa reconhecê-lo ‘tal como ele foi’. Significa apoderarmo-nos de uma recordação (*Erinnerung*) quando ela surge como um clarão num momento de perigo” (Benjamin, 2019, p. 11).

O momento de perigo simboliza o instante que a visão tradicional da história, que segue seu rumo de modo linear e homogêneo, é ameaçada de desintegração. Representa, ainda, a oportunidade que a classe oprimida encontra, no presente, enquanto ocasião de luta e resistência diante daqueles que os oprimem e, por conseguinte, a confiança de inscrever no tempo de agora um apelo para um futuro redimido. Certo de que “o perigo de uma derrota atual aguça a sensibilidade pelas anteriores, suscita o interesse dos vencidos pelo combate, estimula um olhar crítico voltado para a história” (Löwy, 2005, p. 65).

Partindo disso, o objetivo aqui proposto se ampara no fundamento de que a educação estética poderá ser uma alternativa viável ao combate às barbáries sociais que ganham espaço para seu desenvolvimento a partir do momento que encontra sujeitos incapazes de agir criticamente na realidade histórica devido ao fato de terem sido formados para a insensibilidade e para a acriticidade, como também para a reprodução de comportamentos ahistóricos, automáticos, individualistas e predatórios que fazem parte do fundamento da sociedade capitalista burguesa. Pois,

Essa educação é a aniquilação da experiência formativa e da autonomia. Ela não apenas projeta para o futuro, mas tem seu próprio núcleo a barbárie. A resistência a tal processo é um imperativo tão forte quanto a construção de processos autônomos de formação e das lutas. Não há saída fora do desafio de se criar relações sociais não pautadas pelo individualismo, pela heteronomia e pela concorrência (Catini, 2019, p. 38).

Assim, se coloca como necessidade imprescindível para nosso tempo pensar uma modalidade formativa que esteja do lado inverso ao programa da educação burguesa. Pois, com esse modelo de educação continuaremos a reproduzir as barbáries sociais que são responsáveis pelas catástrofes e misérias vivenciadas pela humanidade desde os eventos que marcam a modernidade.

Ballester e Colom (2015) pontuam que *“la visión pedagógica de la burguesía es, en definitiva, la de una pedagogía del poder, del dominio y de la colonización”* (2015, n.p.). Com isso, os autores, igualmente valendo-se do postulado benjaminiano presentes em nossa tese, defendem *“que en educación hay transformar su sensibilidad en acción”* (Idem). Assim, a proposta de uma educação estética que comporta, em seu âmago, a premissa da sensibilidade, é aquela que corresponde a necessidade de ação interventora da realidade e que implique em uma formação que represente a antinomia ao modelo desumanizador da educação prevalecente.

De modo que, tendo a experiência autêntica sido substituída pela vivência, conforme a teoria benjaminiana apreciada anteriormente neste estudo⁴¹, e o comportamento humano ter se convertido em ações que se resumem a estímulos e respostas condicionadas ao ímpeto da máquina produtiva, visualizar caminhos formativos capazes de romper com essa lógica satisfaz a necessidade de enxergar a realidade permeada de infinitos cenários históricos prontos para serem lidos, traduzidos e transformados. Desse modo, compreender que “[...] o aprendizado precisa ser entendido como *uma experiência* que enriquece a vida em sua integridade” (Hooks, 2019, p. 200, grifo nosso).

A transformação da realidade implica, em suma, a condição de tomada de consciência acerca dos eventos que caracterizam as relações humanas, seja com outros sujeitos humanos ou mesmo com a natureza. Significa, também, se reconhecer membro de uma classe social e que esta situação já representa um imperativo para uma *práxis* libertadora, cujo o intento principal veja vingar as perdas do passado (Benjamin, 2019). Em outras palavras, representa o momento de ação dirigida cujo propósito seja a superação das relações de domínio do homem sobre o homem e do homem sobre a natureza. Em síntese, a superação do paradigma do desenvolvimento da racionalidade instrumental.

⁴¹ Cf. seção 3.1.

Pois, onde ecoa a premissa desenvolvimentista, calam-se narrativas onde residem a experiência histórica de culturas vivas, heterogêneas e portadoras de identidades que traduzem seu próprio fazer e ser no mundo. Retomando Benjamin quando de sua reflexão sobre o tempo homogêneo e vazio de sentido e como este está atrelado à ideia de progresso, somos levados a entender a necessidade de quão importante se mostra a compreensão desse contexto. Uma vez que “a ideia de um progresso do gênero humano na história não se pode separar da ideia de sua progressão ao longo de um tempo homogêneo e vazio. A crítica da ideia dessa progressão tem de ser a base da crítica da própria ideia de progresso” (Benjamin, 2019, p. 17).

Esse raciocínio é capaz de aclarar o quão reducionista se mostra o paradigma do progresso no tocante à esfera de atuação humana. Redução, pois, ao lidar com o tempo homogêneo e vazio de sentido enquanto premissa, satisfaz o esquecimento e a dissolução da memória como constituintes básicos. Como dito acima, a época da modernidade firmada em torno do postulado desenvolvimentista está voltada sempre para o futuro. E, com isso, se mostra incapaz de perceber o movimento que subjaz as relações humanas e sociais no presente e mesmo no passado, em suma na história.

Castanho oferece uma reflexão pertinente em torno da compreensão da história e seu intercurso como possibilidade de movimento em relação com a humanidade, eis suas palavras: “[...] a história é a ciência do movimento, ou da mudança, das sociedades humanas, sendo ao mesmo tempo esse movimento, ou essa mudança, das humanas sociedades” (Benjamin, 2010, p. 4).

Aceitar o caráter necessário do devir histórico enquanto constituinte das sociedades humanas equivaleria, para a classe dominante, concordar que a própria sociedade se funda mediante um movimento dialético envolvendo antagonismos capazes de gerar uma síntese entre esses dois momentos. Isso definitivamente não faz parte do projeto epistêmico da formação para a dominação. Pelo contrário, como afirma Libâneo (2013, p. 16) “o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação”. E segue,

[...] a educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com

interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa. Assim, as finalidades e os meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados (Ibid., p. 17).

Desse determinismo social, que sufoca a educação formal, não seria diferente apontar como resultado uma formação bárbara, que se mostra insensível às realidades distantes daquela que subjaz os interesses da classe que detém o domínio sobre a sociedade. Promovendo, com muita naturalidade, uma formação que, como já dissemos anteriormente, mais treina do que educa (Ballester; Colom, 2015).

Freire apresenta uma crítica acachapante e oportuna em torno desse cenário que é capaz de fazer uma ponte valiosa para o nosso estudo, diz o pedagogo brasileiro: “[...] *formar* é muito mais que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, [...] daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a recusa inflexível ao sonho e à utopia” (Freire, 2016, p. 16, grifo próprio).

Sendo assim, da imposição de sua ideologia fatalista de que ‘é assim, porque tem sido durante muito tempo’ até a negação ao sonho e à utopia, a partir de uma formação capaz de promover a transformação social, a classe dominante burguesa vem implicando a reprodutibilidade do seu projeto de sociabilidade tendo a educação formal como ponto de mediação. Daí emerge como necessidade mais do que urgente uma proposta educativa que represente uma alternativa ao assolamento da educação enquanto via de promoção da autonomia do sujeito humano.

De fato, o delineamento final do nosso estudo emerge como ponto de conversão entre o referencial teórico adotado, qual seja, as premissas teóricas de Walter Benjamin - e sua posição em torno da crise da experiência humana a partir dos eventos que marcam o surgimento da modernidade e que se cruzam diretamente com o desenvolvimento e consolidação do sistema capitalista, bem como sua visão de história e a necessidade de rompimento com a linearidade da historiografia tradicional - e a concepção de um modelo formativo que esteja comprometido com um horizonte histórico que expresse visões de mundo que, predominantemente, não estão incluídos nas narrativas oficiais. Com isso, perceber um movimento que vai desde a constatação de que a realidade histórica é permeada por contradições e que essas implicam lutas e resistências.

Implica perceber, ainda, a existência de outras vozes que continuam inaudíveis, mas existem, e que, por isso mesmo, a pedagogia à contrapelo representa um fazer educativo contrário ao vigente pelo fato de encarar a realidade enquanto espaço em que vibram experiências e que essas possuem sentido em devir constante, diferentemente das vivências homogêneas e vazias de sentido que são enaltecidas diuturnamente no discurso preponderante da cultura burguesa.

O paradigma da pedagogia à contrapelo prediz a necessidade de rever as relações humanas para além da racionalidade mecanizada e embrutecida, que segue uma lógica fixada em torno de interações de caráter hegemônico e autoritário, por outra que comporte uma nova forma de ação humana no mundo marcada pela solidariedade e expressividade. Isso equivale a dizer que, em conjunto, solidariedade e expressividade, predizem uma nova forma de sociabilidade baseada em um trajeto que vai desde a criação de laços sociais derivados da recuperação de experiências compartilhadas e da memória coletiva, até a oportunidade de dar forma e significado a essas experiências por meio de uma linguagem capaz de expressar a verdade e o mundo.

Essa renovada forma de ação no mundo que implica em uma sociabilização distinta daquela que representa as relações vigentes, pressupõe, também, uma ação educativa que seja capaz de legitimar a validade dos saberes e conhecimentos que serão produzidos em meio aos processos formativos. Haja vista que, o conhecimento humano se faz a partir do momento em que ocorre a síntese entre homem, a sociedade e o mundo. Entre as relações implícitas nas conexões com a realidade que ganham sentido e possuem contexto à espera de ser decifrado e transmitido para as gerações futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo tomado como objeto de trabalho aquilo que denominamos "crise da experiência narrativa", como evidência da era moderna e contemporânea, e que influi em variados âmbitos da ação humana no mundo, promovendo a reprodução de desumanismos e barbáries, frutos das relações sociais implícitas ao sistema capitalista, procuramos, em meio a essa compreensão, buscar formas de viabilizar o resgate da potencialidade de experienciar os acontecimentos que predizem à condição humana de maneira legítima. Isto é, que subjaz de modo fidedigno as determinações que condizem aos seres humanos, como por exemplo, a disposição para a autonomia, para o senso crítico e para a viabilidade de autodeterminação e autocompreensão enquanto sujeitos históricos e sociais.

Para tal, buscamos, inicialmente, por meio de um relato memorialístico caracterizar como se percebe a experiência a partir do contato com a memória do passado, seja para provocar engajamento à cultura ou, mesmo, um trauma pelo abandono. Em ambos os casos se percebe nessa experiência que algo se passou no sujeito, traz um ensinamento acerca da realidade e do mundo. Ainda nessa seara, como a experiência e a passagem desta para as gerações seguintes é marcada por resistência e por silenciamentos.

Esta segunda condição, é aquela que justamente compreende o itinerário que sustenta a base de toda uma sociedade firmada na desigualdade, no individualismo e na capacitação de corpos para o trabalho alienado. Em outras palavras, uma sociedade que pretende homogeneizar a experiência naquilo que Benjamin caracterizou como vivência, apagando a memória histórica e, conseqüentemente, a capacidade de transmissão das leituras de mundo que irão se tornar visões de mundo aptas a serem compartilhadas e que poderão provocar a necessidade de intervenção na realidade. Nisso, incorrendo perdas severas para a espécie humana, pois esta precisa ter acesso ao patrimônio cultural da humanidade na forma de saberes e conhecimentos para seguir aprendendo e, também, ensinando.

Nessa perspectiva, podemos nos perguntar: quando colocamos o problema de pesquisa fixado em como restituir o sentido formador da experiência narrativa histórica perdida com o avanço do conhecimento técnico, da informação e da desumanização de indivíduos submetidos a uma cultura de expropriação do trabalho e perda de identidade pessoal e coletiva? Tínhamos como pressuposto fundamental tecer uma

crítica acentuada à reprodutibilidade típica da sociabilização do sistema capitalista e encontrar, em meio a esta, uma rota de fuga capaz de conduzir para a superação desta dada crise instalada na experiência que pudesse servir como alternativa ao paradigma da formação burguesa. Uma vez que esta é responsável por naturalizar, valendo de um itinerário educativo subsidiado pelo Estado, discursos com impacto agudo no comportamento social, cujo intuito seja para atender as necessidades de domínio e manutenção de sua posição social.

Assim, ao defendermos a tese baseada na concepção de que a indispensável legitimação da retomada da experiência narrativa histórica nos processos formativos poderia encaminhar para um modelo educativo voltado à formação plena dos indivíduos, e que essa modalidade poderia viabilizar uma formação inclinada a recriação e reprodução de saberes que predizem as diversas culturas e realidades que compõem as visões de mundo de sujeitos localizados na pluralidade epistêmica e histórica. Visualizaríamos, neste mesmo momento, uma nova possibilidade de sociabilidade, desta vez marcada pela emancipação, pela sensibilidade e pela solidariedade.

Pois, a partir de uma formação que privilegia a experiência histórica e não o capacitismo de uma racionalidade fragmentada cujo intento principal é o preparo de mão de obra acrítica para as linhas produtivas, veríamos emergir de modo legítimo o legado cultural das variadas comunidades que fazem parte do contexto escolar. De modo que, a preponderância de posturas hegemônicas desse lugar a uma formação capaz de desnudar os grandes temas que cercam os antagonismos que perfazem a lógica do capital e, com isso, seja capaz de refrear a multiplicação de barbáries e catástrofes sociais, inerentes à racionalidade do capitalismo.

De modo que, os objetivos propostos neste estudo de problematizar e compreender como a crise da experiência narrativa, mediante à adoção da premissa teórica benjaminiana, influi substancialmente na reprodução social de sujeitos localizados no interior da sociedade capitalista contemporânea, em que o processo formativo destes estão diretamente associados a perda da humanidade, do reconhecimento de identidades individuais e coletivas, na expropriação do trabalho e na propagação de barbáries sociais; bem como propor uma formação fundamentada na restituição de uma educação voltada à experiência narrativa de sujeitos capazes de intervir no mundo sob a ótica do que chamaremos de *Pedagogia a Contrapelo Histórica e Emancipadora*, logrou êxito tanto no tocante às finalidades pretendidas,

quanto na maneira como a proposta de *Pedagogia à Contrapelo* se coloca como a antinomia da educação burguesa.

A pedagogia a contrapelo, em síntese, representa uma proposta formativa que unifica, em suas bases conceituais, a necessidade da retomada da experiência enquanto *Erfahrung*, preterida pela crítica benjaminiana, como também, se coloca enquanto modalidade educativa voltada à sensibilidade e expressividade. Nesse sentido, mostrando-se combatente à formação da racionalidade instrumental, uma vez que essa é responsável pela automação e embrutecimento do sujeito humano.

Por se mostrar sensível e expressiva, a *Pedagogia à Contrapelo* se destaca por valorizar o resgate das vozes oprimidas e emudecidas que foram silenciadas diante do paradigma do desenvolvimento que se baseia a sociedade capitalista. Com isso, vemos a possibilidade de encontrar, em meio aos cacos da história oficial, as potencialidades de resistência e luta por transformação social do presente e construção de um futuro diferente, legitimando essas vozes e as dando um rosto com identidade.

O paradigma da *Pedagogia à Contrapelo* é, enfim, uma modalidade formativa contra a barbárie. Pois, desvencilhada da forma de sociabilização que prevê a expropriação do trabalho e a exploração do homem pelo homem, anuncia uma forma de relação humana baseada na alteridade, na recuperação da memória coletiva e da experiência humana autêntica, incidindo, com isso, um novo fazer político, marcado pelo rompimento com a linearidade histórica.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 6ªed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos** / Theodor W. Adorno, Max Horkheimer; tradução: Guido Antonio de Almeida. - Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. *In*. PUCCI, Bruno. ZUIN, Antônio A. S. LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 07-40.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história** / Giorgio Agamben; Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ANDRADE NETO, Virgílio; LOURENÇO, Darlan do Nascimento; MENEZES, Anderson de Alencar. A racionalidade comunicativa habermasiana: contribuições no processo de aceitação do imigrante e refugiado. *In*. LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de (org.). **Anais do 14º Colóquio Habermas e 5º Colóquio de Filosofia da Informação / 14º Colóquio Habermas e 5º Colóquio de Filosofia da Informação**, 18-20 setembro 2018, Rio de Janeiro, Brasil; organizado por Clóvis Ricardo Montenegro de Lima. Rio de Janeiro: Salute, 2018, p. 397-411. Também disponível em: <https://coloquiohabermas.files.wordpress.com/2018/12/anais-2018-completo2.pdf>. Acesso: 02 dez. 2024.

AZEVEDO, Daniel Alves; FRANCO, Rafael Eduardo. Walter Benjamin e o Surrealismo. *In*. MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, MIGUEL. **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas / organização Carlos Eduardo Jordão Machado, Rubens Machado Jr., Miguel Vedda**. 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 231-240.

BALLESTER, Lluís. COLOM, Antoni J.. Walter Benjamin: filosofía y pedagogía. Primera edición. Barcelona. Editorial Octaedro, 2015. E-book.

BARRENTO, João. **Limiars sobre Walter Benjamin**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. Coleção Os Pensadores, vol. XLVIII, Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. Tradução Edson Araújo Cabral e José Benedito de Oliveira Damião. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 35-62. (Os Pensadores, v. XLVIII).

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: obras escolhidas II.** Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. 2ª Ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Tradução de Susana Kampff Lages. *In:* HEIDERMANN, Werner (org.). **Clássicos da teoria da tradução: antologia bilingue.** 2. ed. rev. e ampl. Florianópolis: UFSC/Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução, 2010. p. 203-231.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura / Walter Benjamin;** tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8ª Ed. revista – São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas v.1)

BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião.** Michael Löwy (org.). Tradução: Nélio Schneider e Renato Ribeiro Pompeu. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem.** 2. ed. Apresentação e notas Jeanne Marie Gagnebin. Tradução: Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013a.

BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade.** Tradução e edição: João Barrento. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Filô/Benjamin).

BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Tradução do alemão: Irene Aron. Tradução do francês: Cleonice Paes Barreto Mourão. Revisão técnica: Patrícia de Freitas Camargo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2018. v. 1.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história.** Organização e tradução: João Barrento. 2. ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Filô/Benjamin).

BENJAMIN, Walter. **Sobre o programa da filosofia por vir.** Tradução: Helano Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019a.

BOLLE, Willi. **Fisiognomia da Metrôpole Moderna: Representação da História em Walter Benjamin.** 3ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

BORTOLINI, Bruna de Oliveira. **Walter Benjamin e a questão da alteridade: rastro, história e memória.** / Bruna de Oliveira Bertolini. – 2020. 125f. Orientador: Ricardo Timm de Souza. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Escola de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Porto Alegre, 2020. Disponível em:

[https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/16824/4/TES BRUNA DE OLIVEIRA BORTOLINI COMPLETO.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/16824/4/TES_BRUNA_DE_OLIVEIRA_BORTOLINI_COMPLETO.pdf). Acesso em: 28 dez. 2024.

CABOT, Mateu. **Sobre los medios técnicos y la renovación de tradiciones.** Walter Benjamin y el concepto de "experiencia" pensado desde la estética. Universitat de les Illes Balears., 2008.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANTINHO, Maria João. A linguagem como ponte de passagem para a "Experiência Superior". **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 38–53, 2021. DOI: 10.5216/rth.v24i2.71172. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/71172> Acesso em: 2 nov. 2023.

CANTINHO, Maria João. **Walter Benjamin: messianismo e revolução.** – Rio de Janeiro: Circuito, 2022.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. 1. ed. *In.* CÁSSIO, Fernando (org.). Prólogo: Fernando Haddad. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32.

CÁSSIO, Fernando. Apresentação: desbarbarizar a educação. *In.* CÁSSIO, Fernando (org.). 1. ed. *In.* CÁSSIO, Fernando (org.). Prólogo: Fernando Haddad. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019. p. 15-21.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

CASTEL, María. Notas sobre a recepção da obra de Sigmund Freud na filosofia da história benjaminiana. *In.* MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, MIGUEL. (org). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas.** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 273-285.

CATINI, Catarina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In.* CÁSSIO, Fernando (org.). 1. ed. *In.* CÁSSIO, Fernando (org.). Prólogo: Fernando Haddad. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-40.

CHICOTE, Francisco García. Walter Benjamin e História e Consciência de Classe. *In.* MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, MIGUEL (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas / organização Carlos Eduardo Jordão Machado, Rubens Machado Jr., Miguel Vedda.** 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 145-154.

DA SILVA, Divino José. Apresentação. *In.* MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin / Caroline Mitrovitch.** São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 13-19.

D'ANGELO, Martha. **Arte, política e educação em Walter Benjamin.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção textos filosóficos)

DIAS, Wellington Durães. As exposições universais e suas fantasmagorias. *In.* MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, MIGUEL (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas / organização Carlos Eduardo Jordão Machado, Rubens Machado Jr., Miguel Vedda**. 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 59-68.

DIAS, Michel Aires de Souza. Theodor Adorno: educação burguesa e barbárie. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 2627–2649, 2021. DOI: 10.20396/rfe.v13i3.8656215. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8656215>. Acesso em: 21 nov. 2024.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. O discreto charme do esclarecimento: magia, arte e racionalidade obscurantista *In.* PUCCI, Bruno; COSTA, Berlamino Cesar G. da; DURÃO, Fabio A. (orgs.). **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea) p. 237-246.

FERNANDES, Lorena Barolo. **Educação, arte e política: o racional e o sensível. Reflexões a partir de Walter Benjamin/Lorena Barolo Fernandes; orientadora Prof^a Dr^a Anita Helena Schlesener**. 178f. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1593/2/EDUCACAO%2c%20ARTE.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2025.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Diálogos com Walter Benjamin sobre narrativa: refletir para educar. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 30, p. 7–19, 2019. DOI: 10.26512/resafe.vi31.28262. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28262>. Acesso em: 28 out. 2023.

FRANCO, Renato. **10 lições sobre Walter Benjamin**. – Petrópolis: Vozes, 2015. – (Coleção 10 Lições)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. 3. ed. São Paulo. Brasiliense, 1990.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin: os cacos da história**. 2. ed. Tradução: Sônia Salzstein. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. 2. ed. – São Paulo: Editora 34, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. revista. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta *In*. BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** 8. ed. rev. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v. 1). p. 7-20.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin: “esquecer o passado?” *In*. MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR, Rubens; VEDDA, Miguel (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 3-12.

GONÇALVES, Max Alexandre. Relampejos em Walter Benjamin: ideais e reminiscências sobre o brinquedo. *In*. MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, Miguel. **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 299-310.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso filosófico da modernidade**. Tradução: Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Tradução Felipe Gonçalves da Silva. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HOOKS, Bell. Educação democrática. *In*. CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar** 1. ed. Prólogo: Fernando Haddad. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisa Sociais, 1923-1950** Tradução: Vera Ribeiro. Revisão da tradução: César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

LAGES, Susana Kampff. **Walter Benjamin: Tradução e Melancolia**. 1. ed.; 2. reimp. Tradução: Susana Kampff Lages. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1ª. ed.; 2ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURENÇO, Darlan do Nascimento. **Ensino de filosofia e razão comunicativa: por uma construção emancipadora da ação educativa** / Darlan do Nascimento Lourenço. – 2019. 111 f. Orientador: Anderson de Alencar Menezes. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019. Disponível em:

<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/5909/1/Ensino%20de%20filosofia%20e%20raz%C3%A3o%20comunicativa%20por%20uma%20constru%C3%A7%C3%A3o%20emancipadora%20da%20a%C3%A7%C3%A3o%20educativa.pdf>. Acesso em: 11/05/2024.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito da História”**; Tradução: Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÖWY, Michael. A cidade, lugar estratégico do enfrentamento de classes. Insurreições, barricadas e haussmanização de Paris nas Passagens, de Walter Benjamin. *In*. MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, Miguel (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 71-84.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*. ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 11 – 28.

MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. Walter Benjamin: “montagem literária”, crítica à ideia do progresso, história e tempo messiânico. *In*. MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, Miguel (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 131-143.

MANDEL, Ernst. **O capitalismo tardio**. Tradução: Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. Introdução: Paulo Singer. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas).

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846)**. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1. ed. ver. Tradução: Álvaro Pina e Ivana Jinkings Organização: Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2010.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MATOS, Olgária Chain Féres. **Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MATOS, Olgária Chain Féres. Pórticos e passagens: Walter Benjamin – contratempo e história. In. MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, Miguel (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 99-114.

MATOS, Junot Cornélio. **A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin** / Caroline Mitrovitch. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ORSO, Paulino José. A CLASSE TRABALHADORA, O SURGIMENTO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE E A EDUCAÇÃO. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 26–35, 2011. DOI: 10.9771/gmed.v3i2.9450. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9450>. Acesso em: 26 nov. 2024.

PACÍFICO, M.; GOMES, L. R. Heranças formativas da linguagem: três conceitos em Walter Benjamin. *Animus*. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, [S. l.], v. 22, n. 48, 2023. DOI: 10.5902/2175497755270. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/55270>. Acesso em: 1 nov. 2023.

PISANI, Marília Mello. Sobre o conceito de revolução em Walter Benjamin e Herbert Marcuse. In. MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, Miguel (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 155-170.

RIBEIRO, Helano. Walter Benjamin: a filosofia do por vir nos braços do Messias In. BENJAMIN, Walter., **Sobre o programa da filosofia por vir**. 1. ed. Tradução: Helano Ribeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019. p. 62-70.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In. CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. Prólogo: Fernando Haddad. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 107-114.

RODRIGUES, Rogério Rosa. Tempo-do-agora (*Jetztzeit*), História do Tempo Presente e Guerra do Contestado. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, p. e0111, 2021. DOI: 10.5965/21751803ne2021e0111. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/21751803ne2021e0111>. Acesso em: 22 out. 2023.

ROUANET, Sergio Paulo. **Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro – RJ – Tempo Brasileiro, 1990.

ROUANET, Sergio Paulo. **A razão nômade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **A interpretação alegórica do mundo na filosofia de Walter Benjamin**. Maceió: EDUFAL, 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. **Os tempos da história: leituras de Walter Benjamin / Anita Helena Schlesener** – Brasília: Liber Livro, 2011.

SCHLESENER, Anita Helena. A Educação e a imagem da mulher nos contos de fadas. *In. InCantare: Rev.do Núcleo de Estudos Disciplinares em Musicoterapia*. Curitiba, 2013. v. 4. p. 8-22. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/133/126>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SILVA, Antonio Wardison C.; CARMO JÚNIOR, Giovani do; OLANDA, Quésia Oliveira. Ensino de filosofia a contrapelo: inflexão crítica no tempo do agora. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XXV, n. 52, 2023, p. 31-51. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/101/85>. Acesso em: 22 set. 2024.

SPIGA, Débora. O passado como rememoração e redenção em Walter Benjamin. **Griot : Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 164–181, 2020. DOI: 10.31977/grif.v20i3.1848. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1848>. Acesso em: 27 out. 2023.

SPIGA, Débora. O instante revolucionário da *Jetztzeit*. **Aufklärung: revista de filosofia**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. p. 59–74, 2021. DOI: 10.18012/arf.v8i1.56966. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/arf/article/view/56966>. Acesso em: 21 out. 2023.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas metalinguísticos, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972**. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. 3. ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: história, histórias**. 5ª ed. – Maceió: EDUFAL, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZIMMER, Jörg. Progresso e recordação em Ernst Bloch e Walter Benjamin. *In. MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, Miguel (org.). Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 115-129.