Trabalho e docência em perspectiva benjaminiana

Mariana de Macêdo Seixas*

Introdução

Contemporaneamente, sentimos ecoar, por todos os lados, os descontentamentos da humanidade para com a sua própria humanidade, ou seja, há um sentimento de insatisfação que vive a murmurar e a pairar sobre todas as instâncias que foram, até então, consagradas pela proposta libertadora dos desígnios difundidos pelo capital. Este, vestido a rigor com uma bela armadura ilustrada pela razão civilizatória, se lançou avante em uma marcha progressiva e avassaladora para a redenção do homem, pelo homem e para o homem.

Presencia-se um estado de crise que se condensa, avoluma e eclode como uma onda que pretende dragar a tudo o que encontra pela frente. No entanto, esta crise não tem o mesmo sentido etimológico de sua origem grega, *Krisis*, do verbo grego *krinein*, que está também na origem de crítica, e significa distinguir, discernir, resolver um litígio, julgar. O que se evidencia, em contraponto, é um novo tipo de crise que se caracteriza pela falta de sentido em relação ao próprio humano, onde uma profunda *ataraxia*¹ social viceja, regada pelo descontentamento com relação às certezas modernas.

Fernando Pessoa apregoa, em um de seus poemas, que “somos quem falhamos ser”,² elucidando poeticamente, portanto, o ressoar desta crise que se abateu sobre os filhos da modernidade, devorados por ela mesma em sua vontade de conhecer e dominar. Este é o descontentamento do homem com o próprio gênero humano, cujas raízes, segundo Rouanet, datam da crença no progresso que expôs o ser humano a todas as regressões e egoísmos, resumidos ao ganho e à acumulação.³

* Graduada em Filosofia (UERJ) e Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, RJ, Brasil. Contato: marimseixas@yahoo.com.br

¹ No ceticismo pirrônico, *ataraxia* é o estado de indiferença surgido após a *epokhé*, em grego, suspensão do juízo.

² PESSOA, F. Poema *Pecado Original*.

³ ROUANET, P. *As Razões do Iluminismo*, p.26.

Neste contexto de *homens sombrios*, onde As Grandes Guerras deflagraram a barbárie civilizatória e demarcaram a selvageria do capital, Benjamin põe em questão toda a nossa cultura que, segundo ele, *tem diante de sua porta a crise econômica e atrás, a sombra da guerra*.⁴ As reflexões benjaminianas são uma crítica profunda contra todos os nossos *monumentos culturais*, isto é, toda a nossa forma de produção e organização social oriundos da modernidade.

Um dos monumentos culturais erigidos pela civilização moderna é o aparelho escolar. Este tem como mote a melhoria da humanidade por meio da difusão sistemática do que há de mais seleta na cultura, tendo os professores como operários do saber. Estes seriam os atores sociais deste cenário de disseminação da razão para o progresso da humanidade, portanto, os docentes exerceriam uma dupla função incrustada no seio da modernidade: *trabalhar para formar* ilustrados membros sociais.

No entanto, em um mundo onde o trabalho está associado a uma lógica de produção fabril/industrial e onde a cultura se encontra em estado de emergência, faz-se necessário entender as possibilidades da prática docente frente a dois eixos fundamentais para o exercício do magistério e que se descolaram na modernidade: Trabalho e Experiência.

O que se pleiteia com esta reflexão teórica, portanto, é entender a dinâmica indissociável entre trabalho e experiência onde, segundo Benjamin, “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica [modificando radicalmente as relações de trabalho] na qual a experiência não mais se vincula a nós”.⁵ Compreender a possibilidade de um fazer docente, em um âmbito da formação e não da semiformação, necessariamente perpassa pela compreensão articulada entre trabalho e experiência a partir do advento da modernidade.

Trabalho e experiência: uma relação pedagógica

Ao iniciar sua exposição teórica em *Experiência e pobreza*, Benjamin cita uma parábola na qual um homem, à beira da morte, transmite aos seus filhos alguns ensinamentos valiosos que, de alguma maneira, servirão de elo entre gerações que se encontram e se despedem no tempo:

⁴ Cf. BENJAMIN, W. *Experiência e Pobreza*, p.119.

⁵ BENJAMIN, W. *Experiência e pobreza*, p.115.

[...] havia uma parábola de um velho que no momento de sua morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais do que qualquer outra da região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho.⁶

Percebe-se, por meio desta pequena exposição feita por Benjamin, a existência de um vínculo entre trabalho e experiência, onde as narrativas ocupam uma função pedagógica para educar as futuras gerações transmitindo valores tradicionais que só são possíveis pela existência de espaços coletivos vivenciados em uma lógica artesanal do próprio trabalho.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história [...] Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje, por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.⁷

As profundas mudanças ocorridas na forma organizacional das relações de trabalho surgidas com o desenvolvimento da técnica somadas à aceleração do tempo impuseram um mecanicismo produtivo no qual homem deixou de pertencer a si mesmo, tornou-se alheio em relação ao que ele mesmo produz, distanciando-se dos objetos e também dos outros homens, haja vista que, nesta lógica de maximização da produção, não há lugar para a troca de experiências.

Essas modificações introduzidas na organização do trabalho repercutem diretamente e pujantemente em toda a esfera cultural do ser humano. Benjamin, em seu ensaio *O Narrador*, mostra que, associadamente às mudanças materiais de funcionamento da sociedade, conjugam-se alterações no *gosto estético* coletivo, isto é, no nosso plano supraestrutural. Num tempo cíclico da produção artesanal se propiciava o espaço de florescimento do narrador que trazia consigo a valorização do distante, do longo e daí, as figuras emblemáticas dos marujos, camponeses e artífices. Já em tempos de produção acelerada, mediadas pelo mecanicismo do tempo do relógio, desabrocham a informação jornalística e o gênero literário do romance.

⁶ Ibidem, p.114.

⁷ BENJAMIN, W. *O narrador*, p.205.

Tanto o romance como a informação jornalística apresenta o isolamento do sujeito, na sua fragmentação privada, que perde o caráter comunitário que formava uma experiência coletiva e uma continuidade da tradição. Dentro deste contexto cultural, a partir das análises benjaminianas, não é possível o exercício de uma prática docente baseada na autoridade da narrativa. Isso porque a própria arte de ensinar também vive hoje sob a égide da aceleração do tempo e da produção. Além disso, ela sofre, sobremaneira, com o declínio da arte de narrar, isto é, com o declínio do movimento que consiste em trazer à tona os ensinamentos do passado vinculados a experiências comunicáveis.

As profundas transformações culturais que foram expressas por Benjamin por meio da imagem estética do declínio do narrador e da arte de narrar, tem desdobramentos diretos sobre a docência, afetando diretamente a própria natureza do ato de educar no mundo moderno. Essa questão é abordada também por Arendt:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da sua autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade e nem tampouco mantido coeso pela tradição.⁸

A arte de narrar associada à veiculação da experiência nas sociedades pré-modernas só era possível porque tinha em seu cerne a autoridade do narrador. Ou seja, esta atividade narrativa tinha, segundo Benjamin, *a autoridade da velhice*, portanto *a experiência era comunicada aos mais jovens* pelos representantes mais experientes da tradição. No entanto, com o esfacelamento das relações cíclicas do trabalho impostas pela racionalização técnica do capital, a arte de narrar entro em declínio: “[...] esse processo que expulsa gradativamente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas”.⁹ As práticas docentes, em analogia com a atividade do narrador, sofreram os impactos das modificações nas estruturas produtivas e a *baixa nas ações de experiência*. Continuando o paralelo com Arendt, ela nos diz que “a crise da autoridade da educação guarda a mais

⁸ ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*, pp.245-246.

⁹ BENJAMIN, W. *O narrador*, p.201.

estreita relação com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado”.¹⁰

Metafísica do trabalho, reificação dos sujeitos e despotencialização do presente na modernidade

Analisar as modificações nas forças produtivas traz consigo a necessidade de se compreender a concepção de trabalho que se consubstanciou a partir do advento da gestão tecnocrática da ciência sobre as relações de produção. Esta nova concepção não se engendrou estritamente por um viés político-ideológico, mas subjaz em si uma inversão da metafísica tradicional que fora ressignificada na modernidade se instituindo como propulsora das ideias econômicas. Portanto, observa-se um deslocamento do campo teológico e inumano para a crença na salvação pela ciência, trabalho e produção que implementaram o conformismo na porvir do progresso. Segundo Benjamin, na Tese XI *Sobre o conceito de história*:

Nada corrompeu mais o movimento operário alemão do que a convicção de nadar a favor da corrente. Considerou o desenvolvimento técnico como o sentido da corrente. A partir daí, só precisou dar um passo para imaginar que o trabalho industrial representava uma conquista política. Às custas dos operários alemães, a velha ética protestante do trabalho celebrou, de uma forma secularizada, sua ressurreição. [...] Esta concepção de trabalho não se preocupa em saber em que medida os produtos deste trabalho servem aos próprios produtores, que não podem dispor deles. Só se preocupa com o progresso no domínio sobre a natureza, não com as regressões da sociedade.¹¹

O caráter metafísico do trabalho dissimula a exploração do homem. Para Matos, “o indivíduo particular foi sacrificado à totalidade de um sistema mistificado”¹² tendo como carrascos ideológicos Hegel, o positivismo comtiano e, principalmente o socialismo científico que, para Lowy, *conduziria o movimento operário à passividade e ao imobilismo*.¹³ Ainda, segundo Matos, “o trabalho é o messias dos tempos modernos. Na melhoria do trabalho reside a riqueza que pode hoje trazer o que nenhum redentor conseguiu”.¹⁴

¹⁰ ARENDT, H. Op. Cit., p.243.

¹¹ BENJAMIN, W. *Sobre o conceito de história*, p.227.

¹² MATOS, O. *Os arcanos do inteiramente outro*, p. 231.

¹³ Cf. LOWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*, p.101.

¹⁴ MATOS, O. Op. Cit., p. 99.

Nietzsche, precursor de Benjamin e crítico da cultura moderna, afirma que a história da metafísica não termina com a crítica feita ao pensamento metafísico clássico. Há também a ciência que, para Nietzsche, pode se tornar mais metafísica que o próprio cristianismo: “A *Imitação de Cristo* é um dos livros que não consigo ter nas mãos sem sentir uma resistência fisiológica: [...] Dizem que esse *inteligente* jesuíta, A. Comte, que pretendeu conduzir seus franceses a Roma pela *via indireta* da ciência, inspirou-se nesse livro”.¹⁵ Nietzsche considera o filósofo positivista Augusto Comte como um cientista nos moldes da religião e continuísta das proposições metafísicas sob uma nova perspectiva. Ele redimensiona a metafísica da crença absoluta e transcendente para cair no absolutismo do “conhecimento positivo”. O cientificismo comtiano abdica dos valores metafísicos apenas para reencontrá-los na natureza. Segundo Rosset, “nunca, como hoje, viu-se a ciência levar tão longe, num certo sentido, a exploração da natureza e do homem, mas também, nunca se viu a ciência levar tão longe a submissão ao ideal e a ordem estabelecidos”.¹⁶ Ou seja, a crítica à metafísica instaurada a partir do cientificismo positivista moderno, de fato, não significou a sua superação, pois, em nome da ciência instaurou-se inúmeras verdades dogmáticas que despotencializam o presente histórico por meio de expectativas salvacionistas pela ciência, pelo trabalho, pelo progresso.

Benjamim, em sua tese XI sobre a História, foi, de acordo com Bensaïd, “um dos poucos que trataram, nas vésperas do desastre, dos desgastes ideológicos e políticos sofridos pelo movimento operário em função do produtivismo e do culto ao trabalho”.¹⁷ Bensaïd cita Lafargue que, em 1983, no ensaio sobre *O direito à preguiça*, também se indignava com o mau uso do pensamento de Marx que impregnava o pensamento operário e deflagrava a presença de noções metafísicas nas concepções de trabalho e progresso. Lafargue, dessa maneira:

Denunciou a paixão moribunda pelo trabalho levada até o esgotamento das forças vitais do indivíduo. O culto ao trabalho constituía uma estranha loucura, uma religião da abstinência que gerava corpos debilitados, espíritos encolhidos, seres mutilados. Em decorrência, Lafargue chamava à superação da dupla loucura dos trabalhadores, de se matar no trabalho e vegetar na abstinência, a esmagar a extravagante paixão dos trabalhadores pelo trabalho: é necessário que o proletariado pisoteie os preconceitos da moral cristã, econômica, livre-pensadora, é necessário que retorne a seus instintos

¹⁵ NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos*, IX, §4.

¹⁶ ROSSET, C. *O Real e o seu duplo*, p. 29.

¹⁷ Cf. BENSÁID, D. *Trabalho e Emancipação*.

naturais, que proclame os direitos à preguiça, mil vezes mais nobres e mais sagrados que os tísicos “Direitos do Homem” que foram incitados pelos advogados metafísicos da revolução burguesa; que se obrigue a não trabalhar mais do que três horas por dia, a perambular e farrear o resto do dia e da noite.¹⁸

Nietzsche denunciou esta metafísica moderna que coloca na própria natureza a possibilidade de se encontrar leis, relações necessárias e certas que determinem a vida lhe dando um sentido observável. Um sentido este que se transformou e se mascarou. Busca no mundo da aparência, nos fenômenos, um sentido verídico em substituição as verdades transcendentais. Segundo Rocha, “assim a própria ciência se funda sobre um pressuposto metafísico. A crença na verdade repousa sobre a crença em um mundo verdadeiro, o que determina o caráter metafísico de todo o racionalismo”.¹⁹ Neste âmbito, a filosofia nietzschiana alerta:

Mas já terão compreendido onde eu quero chegar, isto é, que nossa fé na ciência repousa ainda numa crença metafísica – que também nós, que hoje buscamos o conhecimento, nós ateus e antimetafísicos, ainda tiramos nossa flama daquele fogo que uma fé milenar ascendeu, aquela crença cristã, que era também a de Platão, de que deus é a verdade e de que a verdade é divina.²⁰

Retomando a crítica benjaminiana sobre o *culto ao trabalho*, percebe-se que dentro deste campo subjaz uma metafísica invertida que se alastrou pelos espaços supraestruturais da sociedade moderna e que, ao final, consubstancia toda a ordem capitalista de exploração do homem promovendo a sua passividade, imobilidade e coisificação. Segundo Lafargue: “Os filósofos, os economistas burgueses, desde o pensamente confuso Augusto Comte [...] todos entoaram cantos nauseabundos em honra do deus progresso, o filho mais velho do trabalho”.²¹

Diante deste quadro embusteiro em que a sociedade moderna envolve seus próprios filhos em nome do progresso e do capital, se faz necessário, a partir do reconhecimento das dissimulações metafísicas que permeiam o universo do trabalho e da produção, identificar como é possível a prática docente e a formação dos indivíduos dentro de um quadro que, em tudo, leva à exploração, à opressão e à barbárie. As pessoas são coisificadas dentro deste sistema por meio do consolo metafísico das

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ ROCHA, S. *Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo*, p. 50.

²⁰ NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*, §344.

²¹ LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*, p.14.

benções do trabalho que faz com que os homens abram mão do presente histórico enquanto palco de lutas e se tornam expectadores dos porvires.

A metafísica moderna instaurou as bases necessárias para que os homens se permitissem abdicar de si próprios e se submetessem aos ditames da racionalidade técnica e da exploração do trabalho desvinculando-se dos aspectos relativos à sua própria experiência deflagrando aquilo que Benjamin denominou de barbárie, que nada mais é do que, “a pobreza da experiência” que “não é mais privada, mas de toda a humanidade”.²²

Diante desta conjuntura que – ao invés de desembocar no tão sonhado estágio civilizatório humano – o mundo se deparou com “marchas das verdades” que, para serem e ao serem levadas a cabo, instituíram totalitarismos, genocídios, holocaustos e puseram a humanidade a se confrontar com o deus trabalho e o deus progresso que, no entanto, se mostraram muito mais como um gênio maligno e subtraíram do homem a sua própria experiência. Com isso, vivemos sob a égide da barbárie onde o indivíduo contemporâneo está nu, em sua *ataraxia* social, desvinculado do passado, desmemoriado e cansado da modernidade.

A barbárie como possibilidade docente de criação

Todo esse contexto que produziu a crise da experiência formativa no interior de toda a sociedade filha dos pressupostos iluministas capitalistas e que se ramificou por diversos planos culturais de nossa civilização, repercutiu diretamente no cotidiano escolar e principalmente na relação entre professor-conhecimento-alunos. Se transmitir o conhecimento historicamente acumulado é o papel docente por excelência dentro da perspectiva iluminista, o que fazer diante de um estado de desencanto frente a nossa própria tradição? Como se efetiva a prática de professor dentro do contexto da miséria da experiência causada pelo desenvolvimento da técnica? Que tipo de ensino se produz num âmbito de crise cultural? Qual o papel do docente em relação ao conhecimento e à especificidade de sua natureza, a saber, o ensino?

Adorno, assim como outros pertencentes da Teoria Crítica demonstraram interesse pelo processo educativo dentro de um contexto reflexivo sobre a formação,

²² BENJAMIN, W. *Experiência e pobreza*, p.115.

tanto que ele se interroga sobre o fato de que, “mesmo estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrarem tão atrasadas em relação a sua própria civilização”.²³ Ou seja, mesmo com o advento da educação como sendo um princípio norteador e universal de disseminação da cultura civilizatória, Adorno constata que a humanidade não pareceu ter experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização.

Esta educação para a barbárie está diretamente associada ao projeto filosófico iluminista-capitalista que, sob o discurso civilizatório, instaurou uma nova barbárie, uma vez que se tornaram os causadores de um declínio de nossa própria cultura. Segundo Matos “o racionalismo das luzes adota a mesma atitude com relação aos objetos que o ditador em relação aos homens. Conhece-os para dominar”.²⁴ O capitalismo objetiva todas as relações transformando-as em mercadorias. Para Konder, “de certa forma, devemos dizer que o capitalismo foi o regime que mercantilizou a vida humana”.²⁵

A educação escolar sofreu as mazelas da ressignificação da metafísica na modernidade, sendo a responsável por disseminar os ideais do deus progresso, do trabalho redentor, do mercado libertador e da razão instrumental como condutora da história. Nietzsche, em suas *Considerações extemporâneas*, desfere um ataque ferrenho à educação de seu tempo e, indiretamente, ao projeto pedagógico da modernidade como um todo. Critica a educação ministrada nas instituições de ensino de seu tempo, acusando-as de apequenarem o homem ao formá-lo apenas para servir aos interesses do Estado, da ciência e do mercado.

Em sua análise, Nietzsche identifica duas tendências que se mostravam nefastas para os rumos das instituições de ensino: a primeira é a tendência da ampliação cada vez maior da cultura, e a tendência à redução da cultura através da especialização. Tanto uma quanto a outra tendência eram completamente equivocadas e carregavam pressupostos e “métodos antinaturais de educação”. Tanto uma quanto a outra tendência, vão formando um determinado “público medíocre”, distante da verdadeira cultura, que terá no jornal seu ponto de confluência. O jornalista, “o senhor do momento”, acaba substituindo os verdadeiros mestres da cultura e é no jornal que os

²³ ADORNO, T. *A educação contra a barbárie*, p. 155.

²⁴ MATOS, O. *A Escola de Frankfurt*, p. 45.

²⁵ KONDER, L. *Mercadoria*, p.121.

chamados eruditos (especialistas) irão divulgar seus pretensos saberes para o público. Estão colocados todos os ingredientes para a formação de uma *pseudocultura*, que Nietzsche irá chamar de *barbárie cultivada*.

Quanto mais houver conhecimento e cultura, mais haverá necessidades, portanto, também mais produção, lucro e felicidade [...]. Desde esta perspectiva a cultura seria a produção de uma certa inteligência comum, mediana, que formasse “o maior número possível de homens correntes, no sentido que se fala de moeda corrente”, homens dispostos a ganhar dinheiro. A cultura estaria voltada para a produção de necessidades para o consumo; deve ser rápida, para formar o mais rápido possível homens que produzem e consomem, pois no consumo está centralizada a busca da felicidade: *não se atribui ao homem senão justamente o que é preciso de cultura no interesse do lucro geral e do comércio mundial*.²⁶

Como consequência desta nova barbárie oriunda da civilização da razão, temos a produção de conhecimentos distanciados do objeto, o empobrecimento da experiência coletiva articulada à incapacidade do resgate da memória e conseqüente declínio da narrativa (capacidade de contar história de natureza social). Portanto, dentro deste contexto, assistimos ao declínio da própria práxis docente, visto que a sua especificidade é trazer ao presente os feitos civilizatórios numa perspectiva de uma formação coletiva autêntica. No entanto, em corroboração ao que foi posto pela razão técnica, o docente se converteu em um especialista em fragmentar o conhecimento já fragmentado do seu objeto aos moldes da ciência moderna.

A educação moderna, para Nietzsche, havia substituído os verdadeiros educadores que seriam os “modelos ilustres” por “uma abstração inumana” que é a ciência.²⁷ As universidades haviam feito do ensino da ciência algo desligado da própria vida, tornando os eruditos mais preocupados com a ciência do que com a humanidade, esquecendo que sua verdadeira tarefa é “educar um homem para fazer dele um homem”.²⁸

É este mundo que, segundo Benjamin, perdeu sua áurea se submergindo na mera vivência incapacitante do ato de rememorar, própria da formação autêntica ou da experiência. Rouanet alerta que nesse mundo pós-aurático, “o homem perdeu sua própria história e que quando não se pode lembrar o passado, não pode sonhar o futuro

²⁶ NIETZSCHE, F. *Schopenhauer educador*, pp.185-186.

²⁷ *Ibidem*, p.145.

²⁸ *Ibidem*, p.144.

e, portanto, não pode criticar o presente”.²⁹ Através do pensamento filosófico de Benjamin pode-se, perfeitamente, estabelecer vínculos entre o ato de educar e um processo de transmissão da barbárie na modernidade, pois segundo este pensador, “assim como a cultura não é isenta da barbárie, não o é tampouco o processo de transmissão da cultura”.³⁰

Em oposição a esse fazer pedagógico vazio, pobre de experiências, por meio das análises desenvolvidas por Benjamin, é possível intentar, dialeticamente, uma práxis educativa revolucionária que teria como força propulsora a própria barbárie. A cultura moderna é repensada não de forma pessimista, ou seja, a barbárie é dialética e se afigura como um ponto de partida para a existência do movimento criador, visto que *esse processo que expulsa gradativamente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo*.³¹ Este ato de criação aconteceria justamente por se desviar dela, isto não quer dizer ignorá-la, mas *escová-la a contrapelo* em uma práxis criadora à revelia da própria tradição.

O ato especificamente pedagógico dentro do contexto citado da barbárie, isto é, do declínio da experiência comunicável, acaba por se converter em uma mera vivência ou, na terminologia adorniana, uma *semiformação*. Segundo Arendt, não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar e que uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera.³² Desse modo, retomando o caráter dialético encontrado na teoria de Benjamin, a mesma barbárie, assumindo o caráter positivo, poderá impelir para frente, a começar de novo.

A força criativa desta barbárie positiva é a capacidade de imaginar que teria um caráter de superação dos ditames da técnica, visto que Benjamin nos diz que “ao cansaço segue-se o sonho”,³³ ou seja, em meio à saturação da modernidade, o homem ainda não foi destituído de sua capacidade de criar e recriar. Sendo assim, o filósofo avalia positivamente a existência dos artistas e criadores de todas as procedências na construção de uma nova realidade, pois conseguem alimentar um espírito de superação na imersão melancólica de nossa civilização.

²⁹ ROUANET, P. *As razões do Iluminismo*, p.113.

³⁰ BENJAMIN, W. *Sobre o conceito de história*, p. 225.

³¹ Cf. BENJAMIN, W. *O narrador*, p.201.

³² Cf. ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*.

³³ BENJAMIN, W. *Experiência e pobreza*, p.118.

A despeito dessa possibilidade positiva da barbárie em meio a sua pobreza da experiência, Benjamin recorre à imagem do homem baudelairiano como aquele que aceita o tédio moderno e produz a si mesmo em superação aos ditames da metafísica moderna em todos os seus condicionantes sociais e econômicos. Segundo Matos,

Assim cabe ao sujeito exercer os cuidados de si, abjurando a tutela da religião e da ciência, renunciando à ambição de realizar uma verdade do eu: o homem moderno para Baudelaire, não é alguém que vai em busca de si mesmo, de seus segredos e de sua esquiva verdade; é alguém que procura inventar-se a si mesmo. Esta modernidade não libera o homem em seu próprio ser, mas o constrange a enfrentar a tarefa de se produzir a si mesmo.³⁴

Benjamin, ao analisar os escritos baudelairianos, constatara que estes retrataram a vida cultural na cidade moderna de dentro, ou seja, vivenciando modernidade com todas as suas fantasmagorias, e, no entanto, rechaçara o trabalho enquanto aquilo que fora divinizado no seio desta conjuntura social.

O que é importante para Benjamin, neste contexto, é que o poeta é alguém que não quer trabalhar. Ele descreve com luxo de detalhes o fato de Baudelaire ter apagado os traços de seu trabalho no poema, assim como descreve que no seu escritório não se podia encontrar nada que aludisse ao trabalho poético. Ele interpreta estes fatos como signos externos do fato de Baudelaire se ter insurgido contra a categoria central da burguesia, a saber, o trabalho.³⁵

Baudelaire, na perspectiva benjaminiana, representava o herói da modernidade, aquele que repulsava o modo como o trabalho ocupara um lugar santificado e messiânico na civilização moderna. Como explicam Rouanet e Witte, “o trabalho é centro da vida para o burguês, diz Benjamin, ou, em outras palavras *o burguês confere em sua fantasia uma força criativa sobrenatural ao trabalho*”.³⁶ Benjamin diz que os escritos baudelaireanos constituem a “metafísica do provocador”. Nas palavras de D’Angelo:

É a revolta contra a cultura burguesa e suas divisões do espaço e do tempo que nutre essa metafísica. A ausência de hábitos, horários e rotinas, a preferência pela noite, a atração pelos lugares públicos e bares, a mudança frequente de domicílio, típicas da vida boêmia, representam uma inversão completa do modo de vida burguês. O predomínio do aspecto quantitativo sobre o qualitativo, que domina o espírito do capitalismo, é totalmente rejeitado pelos integrantes da boêmia. Não é apenas a

³⁴ MATOS, O. *Advinhas do Tempo: êxtase e revolução*, p.31.

³⁵ ROUANET, P. & WITTE, B. *Por que o mundo envelhece tão rápido?*, p.105.

³⁶ *Ibidem*.

exploração inerente ao mundo do trabalho que eles questionam, mas também as regras disciplinares deste mundo e sua uniformidade monótona e mecânica.³⁷

O ponto central da reflexão sobre o poeta Baudelaire realizada por Benjamin é o fato de este ter podido personificar a inversão da metafísica burguesa em todos os seus ditames metafísico-científicos e ter vislumbrado a existência da prática criativa em um contexto da miséria da experiência. “Ele prova a possibilidade de existir produção sem trabalho”.³⁸ Além disso, Baudelaire é apresentado por Benjamin como um catador de trapos, como aquele que vive à margem da sociedade, “que se ocupa das coisas somente e apenas quando elas caíram fora do contexto funcional”.³⁹ A imagem benjaminiana de Baudelaire nos remete, novamente, ao seu ensaio *Experiência e pobreza* onde comunica a possibilidade de criação dentro da barbárie, partindo de uma “tabula rasa”, a partir dos trapos de nossa sociedade. Segundo Gagnebin, “em vez de incitar ilusões consoladoras, [...] [esta nova barbárie] choca e provoca por seu gesto, ao mesmo tempo realista e denunciador. Daí, aliás, os escândalos que causa num público que preferiria ser reconfortado a ser abalado”.⁴⁰

Sendo assim, Baudelaire se constitui como uma figura importantíssima dentro do cenário criativo em que se pretende superar a mera vivência imposta pela baixa da experiência na modernidade. Ele pertenceria a “estripe de construtores, esses homens que em todos os tempos, foram capazes de gestos destrutivos que instauram a tabula rasa para um novo”.⁴¹ O poeta Baudelaire, sob a ótica de Benjamin, é aquele que consegue trazer à tona alguma coisa de novo dentro do âmbito do sempre igual que caracteriza a sociedade moderna, onde a novidade é sempre o mais do mesmo.

Conclusão

O fazer docente pode se inspirar na possibilidade criativa presente no contexto da própria barbárie e recriar seu próprio fazer dentro da massificação técnica nos quais se esta submergida. No entanto, agir em contrapelo é entrar num ponto em que, para Arendt, “decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade

³⁷ D'ANGELO, M. *Arte, Política e Educação em Walter Benjamin*, p.68.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ GAGNEBIN, J. *História e Narração*, p. 99.

⁴¹ BENJAMIN apud MURICY, K. *Alegorias da Dialética*, p. 03.

por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína”.⁴² Desse modo, assumir uma práxis contra o racionalismo fragmentador já se constituiria uma questão de decisão pedagógica em relação ao nosso próprio tempo.

Portanto, por meio do estado de barbárie em que nos encontramos, é possível assumir e criar novas posturas políticas de trabalho docente. Na oposição imaginação-racionalidade técnica se poderão lobrigar alternativas de trabalho que poderão, a exemplo da criação artística, se constituir como um horizonte “surrealista” de possibilidades de transformação.⁴³

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor. W. A Educação Contra a Barbárie. In: _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.155-185.
- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BENJAMIN. Walter. Experiência e Pobreza. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política: Obras Escolhidas*. Vol. I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN. Walter. O Narrador. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política: Obras Escolhidas*. Vol. I. Op. Cit.
- BENJAMIN. Walter. Sobre o Conceito de História. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política: Obras Escolhidas*. Vol. I. Op. Cit.
- BENSAÍD. Daniel. *Trabalho e Emancipação*. Disponível em: http://danielbensaid.org/IMG/pdf/1999_06_01_db_b.pdf Acesso em: 07/10/2014
- D'ANGELO, Martha. *Arte, Política e Educação em Walter Benjamin*. São Paulo: Loyola, 2006.
- LAFARGUE. Paul. *O direito a preguiça*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/direitopreguica.pdf> Acesso em: 01/10/2014
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- LOWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. São Paulo: Boitempo, 2012.

⁴² ARENDT, H. Op. Cit., p.247.

⁴³ No sentido em que D'ANGELO fala da “valorização do sonho, do louco, do irracional [do vislumbre para] a superação do racionalismo estreito de nossa civilização [assumindo] a gigantesca tarefa de mudar o mundo” (Op. Cit., p.92).

KONDER, Leandro. Mercadoria. In: _____. *Marx – vida e obra*. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p.121-122.

MURICY, Kátia. *Alegorias da Dialética*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

PESSOA, Fernando. Pecado original. In: _____. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1944.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Crepúsculo dos ídolos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. Schopenhauer Educador. In: *Escritos sobre Educação*. Seleção e tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: 2004.

MATOS, Olgária. *Advinhas do Tempo: êxtase e revolução*. São Paulo: HUCITEC, 2008.

_____. *A Escola de Frankfurt: Luzes e Sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. *Os arcanos do inteiramente outro*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ROCHA, Sílvia. *Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

ROSSET, Clément. *O Real e o seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

ROUANET, Paulo Sergio. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ROUANET, Paulo Sergio & WITTE, Bernd. Porque o moderno envelhece tão rápido? *Revista USP: Dossiê Walter Benjamin*. São Paulo: USP, 1992, v. 15, p. 102-117.

Recebido em: 30/10/2014 – Received in: 10/30/2014

Aprovado em: 20/11/2014 – Approved in: 11/20/2014